

Tendenze di ricerca educativa e formativa La prospettiva italiana nel contesto internazionale

Trends in Educational and Formative Research The Italian Perspective in the International Context

Rita Minello

Università Ca' Foscari di Venezia - minello@unive.it

ABSTRACT

This contribution aims at identifying Italian trends and perspectives in educational and formative research when faced with the international context. The dialectic tension between global and local views advocates for an ever greater role of the international institutions in dealing with the internal paths and balances of pedagogical inquiry. Such role affects: the very nature of PhD courses belonging to the educational-formative field of study; research objectives and criteria; the training of a PhD student. The analysis of the role of research in Italian PhD courses is accomplished starting from their works.

Il contributo si occupa di identificare le tendenze e le prospettive italiane di ricerca educativa e formativa in relazione al contesto internazionale. La tensione dialettica tra globale e locale chiama in causa il ruolo sempre maggiore delle istituzioni internazionali negli orientamenti e negli equilibri interni della ricerca pedagogica. Si ripercuote sulla natura stessa dei dottorati di ricerca delle regioni educativo-formative, sui criteri e sugli orientamenti di ricerca, sulla formazione del Dottorando. L'analisi della ricerca nei Dottorati italiani viene realizzata a partire dalle produzioni.

KEYWORDS

Italian educational and formative research, PhD student training, analysis of PhD students' works.

Ricerca educativa e formativa italiana, formazione del Dottorando, analisi delle produzioni dei Dottorandi.

1. La ricerca in ambito educativo e formativo: alcune premesse

1.1. Contrariamente all'opinione corrente, la ricerca educativa e formativa ha fortemente influenzato le riforme dei sistemi di istruzione in tutto il ventesimo secolo e penetra negli stili di pensiero e di azione delle società contemporanee

Nel testo *Powers of Freedom* Nikolas Rose esamina la penetrazione del discorso pedagogico in tutti i modi di pensare e di agire delle società contemporanee. Tenendo come riferimento le variazioni nella condotta e nella soggettività delle persone, chiarisce il ruolo dell'educazione nella costruzione di un cittadino "formato", vale a dire

un soggetto che si sostiene autonomo, attivo e responsabile. L'aumento della ragione pedagogica diviene anche uno degli elementi essenziali per capire un secolo che si fonda sull'ideologia di istruzione e formazione per tutta la vita, una ideologia che richiede agli individui un incessante lavoro di formazione e riqualificazione professionale, l'acquisizione di nuove competenze e capacità, l'aumento dei titoli di studio e la ricerca permanente di un'occupazione: «La vita sta diventando una capitalizzazione continua economica del sé» (Rose, 1999:161).

La premessa aiuta a definire la situazione: mentre i ricercatori e gli educatori lamentano l'indifferenza della società nei confronti dei loro lavori, le cose sono molto più complesse di quello che sembra a prima vista.

1.2. Se è vero che la ricerca educativa ha influenzato la riforma dei sistemi di istruzione, è vero anche il contrario: la riforma dei sistemi educativi ha influenzato altrettanto la ricerca educativa

Le relazioni tra i due mondi non sono inesistenti. Quindi, non è sorprendente vedere l'agenda della ricerca educativa fortemente influenzata dalle decisioni e dalle priorità definite sul piano della policy. Allo stesso tempo, vi sono conservatori operanti nel quadro di una cultura pragmatica i quali ritengono che la ricerca educativa abbia rallentato o addirittura ostacolato il processo decisionale e si collochi al di là del loro controllo, costituendo un pensiero critico troppo indipendente, da soffocare o ignorare. In effetti, questo tipo di decisori si aspettano maggiori contributi di ricerca educativa, ma solo di un certo tipo e, quando non ottenendo soddisfazione, decidono di rimodellare la comunità di ricerca secondo la loro convenienza.

I decisori educativi sono stati invece influenzati dalle pratiche del mondo delle imprese, si pensi ai sistemi di controllo e di ispezione presi in prestito dal sistema di produzione fordista, ai tipi di costruzione modulare della conoscenza, alla valutazione degli studenti incentrata sulle competenze. Soprattutto l'efficienza e l'efficacia rimangono le parole d'ordine dell'istruzione, un'efficienza definita da obiettivi che tendono a creare un sistema di educazione a livello internazionale. Essere efficace comporta la raccolta e l'analisi dei dati, le valutazioni comparative, le valutazioni micro, i rapporti di ispezione.

La ricerca educativa riemerge dopo aver attraversato il deserto, con una nuova missione e una nuova forma. Si tratta, infatti, di una ricerca educativa in cui l'efficacia, il rispetto degli obiettivi e un nuovo spirito di gestione sono strettamente correlati. Essa manca spesso di coerenza, e anche dell'indipendenza dello spirito e di un profondo collegamento con le scienze sociali. Eppure si pensi, ad esempio, quanto siano importanti l'idea di una "società cognitiva" e di una "città educativa" (*Learning City*) per la formazione nelle aree urbane, poiché esse costituiscono, nel contesto dell'economia della conoscenza, una risposta strategica alla questione della capacità educativa e riflessiva delle città come fattore di rigenerazione e di sviluppo.

Ovviamente, il futuro della ricerca educativa e formativa non può dipendere solo dal pragmatismo dei governi, dai movimenti di capitale e dagli indicatori di performance della ricerca.

Ma c'è un immaginario che abita la ricerca pedagogica e che ne stabilisce relazioni e spazi della partecipazione informata ai processi decisionali: è il dramma dell'emergenza educativa. L'emergenza educativa è una realtà: farne un dramma, è atteggiamento che non risolve nessun problema, anzi, che distoglie l'energia della ricerca dai *punti forti che deve chiarire nei confronti di decisori e di educatori*, fra i quali rappresenta il tramite, secondo le linee tradizionali di: *ordinatio, dispositio, conditio*:

- La *conditio* riguarda la condizione e posizione della ricerca, in particolare nei confronti degli insegnanti e dei responsabili politici;
- La *dispositio* chiarisce l'intenzionalità e l'intreccio di relazioni che consentono alla ricerca di affermare la propria identità;

- *L'ordinatio* concerne la sua organizzazione e il suo programma come ambito scientifico.

Se questi requisiti fossero già chiari e condivisi, non ci sarebbe motivo di porci tanti interrogativi. In effetti, le condizioni attuali della ricerca pedagogica si fondano su vecchi modelli di diffusione che non permettono di uscire dalle sacche del post-umano.

Non si fa certo riferimento a una "cultura della redenzione" che permetterebbe ai ricercatori di esercitare una potenza di salvezza degli individui e delle società (Popkewitz, 1998). Ma si richiama la necessità di un ripensamento di posizione, identità e programma dei campi della ricerca pedagogica, evitando discorsi di legittimazione sulla base di vecchi modelli che consentono ad altri di determinarne spazi e specificità.

Attualmente – in Italia – sono ancora i docenti universitari che, in maggioranza, forniscono gli articoli di riferimento alle riviste di ricerca educativa. I soggetti degli articoli corrispondono generalmente agli interessi intellettuali e/o professionali del ricercatore. Ma la ricerca educativa tradizionale ora deve operare in nuovo un sistema di valutazione e di mercato. La responsabilità della ricerca è ancora assegnata in gran parte alle Università, ma nel quadro di un sistema di finanziamento incentrato sull'efficienza.

1.3. La recente crescita del numero degli esperti e degli organismi di regolamentazione e controllo dei sistemi di istruzione richiede una ricerca educativa che si esprima attraverso un atteggiamento di sana prudenza

L'ultimo decennio ha visto una crescita senza precedenti di figure di esperti in materia di istruzione e formazione: università, pubblica amministrazione, imprese, centri di ricerca e innovazione delle organizzazioni internazionali. Questo esercito di esperti ha costruito e distribuito sistemi di pensiero, modi di parlare e strategie di azione. Il suo potere non si ferma alla produzione di conoscenze specialistiche, si definisce attraverso la capacità di muovere e organizzare gli individui e costruire pratiche formative.

Per dimostrare che nel campo della formazione ci sono sempre diverse soluzioni, e nessuno ha il diritto di imporre una visione unica, evitiamo, dunque, eccessi di discorso e rifocalizziamo lo sforzo di ricerca. All'eccesso di discorsi, opponiamo la ridefinizione delle routine di ricerca e la creazione di condizioni (strutture, personale, ricercatori) che forniscano quella ricerca scientifica che spesso manca: di lungo termine, regolare, quotidiana, sistematica, persistente, solida.

1.4. È necessario condurre un'analisi dei flussi finanziari provenienti da enti pubblici per l'attuazione della ricerca educativa

Quali politiche economiche si attuano in favore della ricerca educativo-formativa? Sostanzialmente, due grandi categorie di centri di ricerca, in Italia, si avvalgono di fondi pubblici: da un lato, le équipes universitarie diretti da docenti o da esperti di formazione degli insegnanti, di ricerca in didattica delle scienze o in educazione; dall'altro, centri di ricerca annessi agli enti della scuola pubblica o della formazione professionale.

Anche se i dati del MIUR sul finanziamento della ricerca erogati dal Cineca si fermano al 2008 e rendono assai arduo presentare uno stato della questione aggiornato (non vi sono dati ufficiali di riferimento più recenti), è ugualmente possibile ricavare le seguenti constatazioni:

- A. Il settore della ricerca pedagogica non compare in nessuno dei più importanti progetti internazionali supportati dal MIUR e dagli Enti di ricerca italiani.¹ E, questo,*

1 Di seguito l'elenco dei principali progetti internazionali del MIUR e degli Enti di ricerca italiani: AMS (Antimatter Spectrometer), ARGO-YBJ (Astrophysical Radiation with Ground-based Observatory at YangBaJing), Agile (Astrorilevatore Gamma a Immagini LEggero), Alice

nonostante il MIUR e il sistema scientifico nazionale siano ampiamente coinvolti nella programmazione, nel finanziamento e nella promozione delle attività utili a raggiungere obiettivi strategici internazionali, quali «favorire la crescita delle risorse umane, soprattutto all'interno dell'Università, per garantire sviluppo economico, sociale e scientifico al nostro Paese»; e «Contribuire alla crescita mondiale della conoscenza e trasferirla all'interno del sistema produttivo nazionale».

- B. Nei programmi nazionali per la ricerca, *alla voce «settori strategici per la competitività dell'Italia» non compare alcun riferimento al settore educativo-formativo.*²
- C. Benché il Programma Nazionale della Ricerca identifichi, fra gli obiettivi strategici: «sviluppare il capitale umano per la scienza, particolarmente all'interno di progetti di ricerca di eccellenza», *i fondi tuttora impegnati per la costruzione dei centri di eccellenza universitari di alta formazione vanno in altre direzioni*, volte a generare immediata imprenditorialità, senza considerare gli effetti a lungo termine.³
- D. L'Asse III del Programma Operativo Nazionale (PON) "Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione" 2000-2006 ha chiarito la centralità delle politiche educative e della formazione per il raggiungimento di una competitività basata sulla conoscenza e complementarità tra le politiche della ricerca di base strategica e quelle del lavoro, nel comune intento di coniugare gli obiettivi di coesione sociale e di competitività nella prospettiva, graduale, della realizzazione di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. *Ma ciò è stato inteso quasi esclusivamente come valorizzazione del capitale umano attraverso l'avvio di azioni coordinate per la formazione dei giovani.*
- E. In quanto ai laboratori di ricerca attivi in Italia col patrocinio del MIUR, essi hanno caratteristiche diverse.⁴ *Non ci sono però né laboratori né dipartimenti di scienze dell'educazione o della formazione nemmeno presso il CNR, dove, solo tra gli Istituti, compaiono le tecnologie didattiche.*
- F. Nei settori scientifico-disciplinari pedagogici *sono stati finanziati* – dal 2004 al 2008 61 PRIN, a fronte di 241 finanziamenti all'area psicologica, 158 finanziamenti all'area filosofica e 146 di area storica. Essi sono così distribuiti: pedagogia generale e sociale (25);⁵

(A Large Ion Collider Experiment), Antares (Astronomy with a Neutrino Telescope and Abyss Environmental REsearch), Auger, BaBar, CDF (Collider Detector at Fermilab), CNGS (Cern Neutrinos to Gran Sasso), Cosmo-SkyMed (Constellation of small Satellites for Mediterranean basin Observation), HERA (Hadron Elektron Ring Anlage), ERA MORE, Eneide, Galileo, HiCo, Irene (Italian Relay Centre North-East), LBT (Large Binocular Telescope), LHC (Large Hadron Collider), Mars Express, Nemo (Neutrino Mediterranean Observatory), Support, Tec-Park, Net, Talent Scout, Vega, Venus Express, Virgo, apeNEXT.

- 2 I settori strategici sono identificati come segue: 1) I problemi aperti e le prospettive per la ricerca italiana nei settori ambiente, trasporti e energia. 2) Il sistema agroalimentare e della Salute. 3) I grandi settori trasversali: Information and Communication Technology, Nuovi materiali e Nanotecnologie, Biotecnologie, Sistemi di produzione, con particolare riferimento ai nuovi Sistemi di produzione: Beni Strumentali Research Based per il Manifatturiero Avanzato.
- 3 In particolare sono stati creati: 23 Centri di Biotecnologia e Biomedicina, 7 Centri sui nuovi materiali, 12 Centri sull'ICT, 4 Centri relativi all'Ambiente, 2 Centri sulla Logistica, 7 Centri relativi ad aspetti economici e sociali.
- 4 Si va dai laboratori interdisciplinari pubblico-privati, attivi in settori strategici per il Paese, a quelli accreditati dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), ai laboratori che fanno parte degli Enti di Ricerca, come del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN) e dell'Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV), del CIRA, agli Osservatori Astronomici e Astrofisica dell'Istituto Nazionale di Astrofisica (INAF).
- 5 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Pedagogia generale e sociale*: accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti adulti iscritti ai

pedagogia sperimentale (11);⁶ storia della pedagogia (8);⁷ didattica e pedagogia speciale (17).⁸ Sono conteggiati tutti i PRIN finanziati dal 2004 al 2007, quindi vevoli anche

corsi di laurea di nuovo ordinamento; bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo; domanda e offerta di competenza nella professione docente; insegnanti tra realtà, rappresentazioni e aspettative istituzionali; editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line. modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; giovani e consumo culturale; il lettore di libri in Italia; il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente; indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro; internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione; l'immagine nella stimolazione della lettura; la formazione degli adulti tra le due guerre mondiali; la pedagogia critica nella ricerca attuale. modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; la qualità nell'alta formazione. modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza; Mivas. metodi inferenziali per la valutazione di sistema. La crescente attenzione internazionale per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici ha posto in particolare evidenza le interpretazioni che fanno riferimento ad aspetti sincronici dell'attività educativa. Questa ricerca si propone di elaborare una teoria e di definire procedure che consentano di operare la valutazione di sistema da un punto di vista diacronico; modelli pedagogici e didattici delle comunità virtuali di apprendimento. Nuovi stili di pensiero riflessivo nell'interazione uomo-macchina-uomo. Progettazione di strutture pedagogiche, didattiche e informatiche di problem solving; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; scuola dell'autonomia, sindacati e associazioni degli insegnanti per la formazione iniziale dei docenti. Nuovi curricula formativi per figure professionali capaci di corrispondere ai bisogni della persona in formazione: storia dei concetti musicali: linguaggio, melodia, spazio e stile; strategie e trasformazioni nella comunicazione della salute: fra disuguaglianze sociali e ricerca di qualità; sviluppo della comunicazione espressiva nei primi mesi di vita: percorsi a norma e percorsi a rischio.

- 6 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Pedagogia sperimentale*: assetti istituzionali e qualità dell'istruzione; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line, modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; identità digitali e comunità virtuali, professionali e formative; l'immagine nella stimolazione della lettura; la qualità nell'alta formazione, modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza; Mivas: metodi inferenziali per la valutazione di sistema; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; vita quotidiana delle famiglie: osservazioni etnografiche e rappresentazioni.
- 7 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Storia della pedagogia*: editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra otto e novecento; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line: modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; guerre e culture di guerra nella storia d'Italia; la formazione degli adulti tra le due guerre mondiali; la pedagogia critica nella ricerca attuale. modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile dall'età delle riforme al 1859: un'analisi comparata tra gli antichi stati italiani; per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile dall'età delle riforme al 1859: un'analisi comparata tra antichi stati italiani.
- 8 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Didattica e pedagogia speciale*: accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti

per il 2008. Si noti che, in realtà, più progetti vengono considerati trasversali alle aree, quindi sono citati e conteggiati in sottogruppi diversi (cfr. Note). Dal 2009 in poi il numero dei progetti finanziati si è pesantemente ridotto.

La scarsità di studi recenti in Italia sulle *spese legate alla ricerca in materia di istruzione e formazione* ha due conseguenze per il lavoro degli esperti di settore:

- Sul piano concettuale (definizione di ricerca educativa e delimitazione del campo d'investigazione) e metodologico (di processo, collezione di strumenti di dati) i ricercatori possono fare assai poco affidamento sul lavoro precedentemente svolto.
- Il corollario della penuria di dati sulla spesa per la ricerca in materia di istruzione e di finanziamento impedisce di confrontare efficacemente i risultati italiani con quelli di altri Paesi, per individuare le risorse impegnate in Italia in un contesto internazionale, per esempio attraverso l'Associazione Europea per la ricerca in educazione (*European Educational Research Association – EERA*) o comparazioni con i Paesi OCSE.

Vi è, in effetti, una situazione paradossale: anche se il budget per l'educazione è tra i più grandi, nel bilancio dello Stato, proprio quella ricerca che offre ai sistemi educativi e formativi il suo contributo, nella distribuzione delle risorse ha un ruolo marginale, le sono riservati mezzi assai modesti e non facilmente identificabili.

Il ricorso da parte dei decisori politici all'*expertise* dei ricercatori presuppone due condizioni: che non sia già presente una gamma di ricerche di qualità nel settore e che vi sia una effettiva domanda, organizzata e sistematica, posta alla ricerca dai responsabili pubblici. Queste due condizioni non sono però indipendenti: una domanda significativa può strutturare un campo di ricerca, se vengono messi a disposizione i mezzi, e una offerta di ricerca di qualità può attirare l'attenzione dei decisori. La caratteristica della situazione italiana è, probabilmente, caratterizzata dal fatto che nessuna delle due condizioni è veramente soddisfatta.

adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento; crescere tra appartenenze multiple: lo sviluppo di forme di identificazione nazionale, europea ed etnica in soggetti residenti in Italia; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line: modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro; internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione; invecchiamento e qualità della vita: modelli di intervento integrato per persone con disabilità mentale e deficit comportamentali; l'immagine nella stimolazione della lettura; la pedagogia critica nella ricerca attuale: modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; la promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera; modelli pedagogici e didattici delle comunità virtuali di apprendimento: nuovi stili di pensiero riflessivo nell'interazione uomo-macchina-uomo, progettazione di strutture pedagogiche, didattiche e informatiche di problem solving; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; previsione, prevenzione e interventi in caso di calamità: la storia della sicurezza pubblica e della protezione civile in Italia dall'unità ad oggi; sviluppo delle funzionalità didattiche in piattaforme open source per l'e-learning.

2. Glocalizzazione educativo-formativa e ricerca

La globalizzazione è un pensiero molto potente. Immaginare le implicazioni della connettività globale per quanto riguarda l'istruzione e il lavoro ha stimolato molti economisti e politici: rivoluzione delle comunicazioni, flussi di capitali e migrazioni, mezzi che coprono distanze in pochi secondi, e così via. In altre parole, la promessa di una singola società unificata nell'ambito di una di leadership globale è qualcosa di così attraente da includere allarmanti implicazioni: effetto di appiattimento, piattaforme più ampie per ideologie dall'impatto crescente, recessioni e crisi finanziarie di portata mondiale, interdipendenza dei mercati, ma anche dei collassi economici. Nonostante questi innegabili cambiamenti, gli effetti della globalizzazione sono spesso esagerati: a fronte di una segmentazione mondiale di cultura globalizzata, per definire la situazione mondiale, è stato più felicemente coniato il termine *glocalizzazione*⁹, in relazione alla tensione dialettica tra il globale e il locale.

Secondo l'ipotesi più accreditata, la "globalizzazione" è soprattutto un insieme di cambiamenti *percepiti*, una costruzione usata dai decisori per ispirare sostegno e sopprimere l'opposizione ai cambiamenti: *un insieme congiunto di forze* (competizione globale, risposte a richieste FMI o della Banca Mondiale, obbligo di alleanze regionali, e così via) non lascerebbe *altra scelta*, alle istituzioni, se non una politica di tagli alle risorse dei settori educativi e formativi. Tale ipotesi sembra essere diventata un discorso ideologico¹⁰ che richiede un restrittivo cambio di guida, a causa di una immediatezza percepita e della necessità di rispondere ad un nuovo ordine mondiale.

È opportuno porgere, agli appassionati della globalizzazione, un suggerimento: anche se questi cambiamenti avvengono, sono possibili scelte diverse: più eque e più giuste. È tuttavia indispensabile che i ricercatori delle regioni educativo-formative sappiano riconoscere la forza di queste tendenze, e intravedere le loro implicazioni, per meglio contribuire a dare forma e vincolare le scelte disponibili per le politiche educative e formative, ma anche per essere in grado di *resistere alla retorica dell'inevitabilità*, così spesso prescrittiva di una pseudo-cultura comune che attraversa i confini: il settore educativo-formativo è davvero divenuto un mondo faustiano senza alternative, oppure è ancora possibile partecipare alle decisioni che definiscono le misure e le scelte?

Una questione importante riguarda il ruolo sempre maggiore delle istituzioni internazionali negli orientamenti e negli equilibri interni della ricerca: la globalizzazione educativo-formativa è canalizzata attraverso le istituzioni internazionali, che han-

- 9 Termine introdotto dal sociologo Zygmunt Bauman per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali, così da studiarne meglio le loro relazioni con gli ambienti internazionali. La glocalizzazione ritiene che il fondamento della società in ogni epoca è stata ed è la comunità locale, dall'interazione degli individui, organizzati in gruppi sempre più allargati, presenti su un territorio. La glocalizzazione inizia la propria analisi dai sistemi semplici per arrivare ai più complessi, mentre la globalizzazione sembrerebbe privilegiare i sistemi complessi ignorando molto spesso le implicazioni dei sottosistemi. Pone al centro della sua "filosofia", l'individuo, la persona umana, il patrimonio locale materiale e immateriale della persona e del gruppo di appartenenza. Non ignora la dialettica che deriva dall'incontro-scontro dei vari gruppi all'interno della logica sistema-sottosistema ma non perde mai di vista il micro nella sua relazione con il macro (Bauman, 2005)
- 10 I modelli di ristrutturazione economica globale emersi negli ultimi anni in molte nazioni sono andati di pari passo con l'attuazione delle politiche neoliberiste che non hanno consentito alle istituzioni statali di tenere il passo con le spese sociali. Ciò ha prodotto una rottura del consenso intorno alla fattibilità e il valore dello stato sociale. Lo stato, ritirato dal suo ruolo di arbitro tra lavoro e capitale, alleandosi con il capitale, spinge il mondo del lavoro in una posizione difensiva, a maggior ragione in presenza di fattori quali l'aumento del personale in esubero (disoccupati o sottoccupati), l'intensificazione della concorrenza e la diminuzione dei margini di profitto, contratti di lavoro meno protettivo (Burbules, Torres, 2000).

no lo scopo di supervisionare i processi legati alla formazione stessa, alla migrazione delle culture del mondo, all'omogeneizzazione degli obiettivi e dei criteri di valutazione dei sistemi formativi. Ci troviamo di fronte ad uno sforzo educativo interessato da processi di globalizzazione che minacciano l'autonomia dei sistemi educativi nazionali, allo stesso tempo, si osservano i cambiamenti delle condizioni fondamentali di un sistema educativo fondato sui bisogni di una comunità caratterizzata da vicinanza e familiarità, stili di vita e di lavoro, secondo un principio di *complicità ontologica* fra le strutture mentali e le strutture oggettive dello spazio sociale¹¹. Il processo dialettico, tipico della tradizione occidentale, di formare l'individuo tanto come un sé quanto come membro di una comunità più ampia comporta la necessità di preservare i tesori della civiltà nel processo di socializzazione dei membri di ogni nuova generazione, ma anche l'esigenza di creare un cittadino leale e competente. L'impatto sembra avere numerose conseguenze in ordine alla trasformazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Le aziende stanno diventando così potenti che molte creano normalmente i propri programmi di istruzione post-secondaria e professionale¹², ma il loro interesse si esercita soprattutto in termini di redditività globale e di strategia aziendale che accelera un processo di privatizzazione. Dal punto di vista educativo, vi è una crescente consapevolezza che la versione neoliberista della globalizzazione si riflette su un programma educativo che privilegia, se non impone direttamente, policy di finanziamento, valutazione, standard, formazione degli insegnanti, programmi di studio, istruzione e test. Di fronte a tali pressioni, è necessario un impegno maggiore e consapevole della ricerca per offrire risposte locali sufficienti per difendere l'istruzione pubblica contro l'introduzione di meccanismi di mercato puro, per regolare gli scambi didattici e le politiche riduttive che cercano di imporre con metodo decisionale modelli di gestione e di efficienza presi in prestito da altri settori di attività: una globalizzazione dall'alto è un processo che interessa principalmente le élite interne e internazionali, sono quindi comprensibili tutti quei tentativi di globalizzazione dal basso che mirano a contrastare i processi del primo tipo, a partire dal campo dell'ecologia e della gestione delle risorse. Di qui l'origine di tensioni storiche epocali e di incertezza esistenziale che, come conseguenza diretta, produce altre incertezze.

Due caratteristiche potrebbero essere definite "positive" sul piano educativo-formativo: la globalizzazione della democrazia o, almeno, una peculiare forma di democrazia liberale (democrazia più di metodo che di contenuti) e la prevalenza e l'espansione dei principi dei "diritti umani", con relativa crescita delle organizzazioni preposte a monitorarli e proteggerli. Si tratta di aspetti che anche la ricerca deve sostenere e difendere.

Quel che è certo, è che il principio della globalizzazione, percepito o reale, sta influenzando le policy sulla ricerca educativa e formativa in misura altrettanto significa-

11 Complicità ontologica intesa secondo le indicazioni di Heidegger e Merleau-Ponty, tra l'agente (che non è né un soggetto o una coscienza, né il mero esecutore di un ruolo o il vettore di una funzione) e il mondo sociale (che non è mai una semplice «cosa», anche se essa deve essere costruita come tale nella fase oggettivista di ricerca). Realtà sociale che esiste, per così dire, due volte, nelle menti e nell'habitus, fuori e dentro di agenti. (Burbules, Torres 2000).

12 Burger King ha aperto "Accademie", in quattordici città degli Stati Uniti, e IBM ed Apple stanno contemplando l'idea di aprire scuole a scopo di lucro. Whittle Communications (una società in gran parte di proprietà di Time Warner e la britannica Associated Journal) non solo fornisce antenne paraboliche e televisori in cambio di pubblicità a più di 10.000 scuole (il "Channel One" del progetto), ma sta progettando di aprirne 1.000, prevedendo scuole che servono due milioni di bambini entro i prossimi dieci anni, con relativo profitto. È stato riportato che AT&T, da solo, svolge più funzioni educative e di formazione di qualsiasi università del mondo. (Fonte Burbules, Torres, 2000).

tiva delle policy sui sistemi scolastici, perché il settore dell'educazione costituisce una delle arene centrali con cui si confronta.

In positivo, a livello mondiale, va segnalato: il ruolo sempre maggiore ricoperto dalla ricerca-azione partecipativa; l'emergere, nei dibattiti, della centralità dell'educazione popolare, continua, interculturale, di lotta democratica; la sperimentazione di nuovi modelli di formazione per le aree rurali marginali e l'educazione dei poveri, nuovi modelli per l'istruzione dei migranti, per l'educazione dei bambini di strada, per l'istruzione delle ragazze e delle donne in generale, ma in particolare nel contesto delle società tradizionali e di quelle culture che hanno soppresso le aspirazioni educative delle donne; sperimentazione di nuovi modelli di partnership per la formazione (tra Stato, delle ONG, del terzo settore, e in alcuni casi le organizzazioni religiose o private); studio di nuovi modelli per l'alfabetizzazione degli adulti e l'educazione non formale; ricerca di nuovi modelli di relazioni tra università e impresa e nuovi modelli di finanziamento alla ricerca educativo-formativa e all'organizzazione scolastica. Alcune iniziative di riforma interessanti per gli aspetti di ricerca sono state attivamente sostenute dall'UNESCO e da altre agenzie delle Nazioni Unite. Queste includono, per esempio, le riforme verso l'alfabetizzazione universale e l'accesso universale all'istruzione, la qualità educativa come componente fondamentale del patrimonio culturale; l'educazione come formazione permanente, l'educazione come un diritto umano, l'educazione alla pace, alla tolleranza e alla democrazia; l'eco-pedagogia e un sollecito alla ricerca per comprendere come l'educazione possa contribuire a uno sviluppo ecologico sostenibile (e quindi a un'eco-economia); l'ampliamento dell'accesso all'istruzione attraverso le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Tutto ciò determina molteplici effetti, anche conflittuali.

In un sistema educativo globalizzato, ancora una volta, gli istituti scolastici potrebbero avere un ruolo cruciale da svolgere per affrontare questi problemi e la complessa rete di conseguenze umane che li accompagna, ma dovrebbero promuovere una maggior consapevolezza critica riguardo a ciò che l'educazione alla "cittadinanza mondiale" richiede.

A breve termine, i focus di una ricerca significativa devono occuparsi maggiormente di come i sistemi formativi debbano preparare gli studenti ad affrontare i termini del conflitto interculturale a livello locale, regionale, nazionale e transnazionale; di come, attraverso l'educazione, quelle culture e tradizioni che conservano storie di antagonismo istituzioni-cittadino di tipo antidemocratico possano perdere potere e legittimità. I nuovi imperativi della ricerca riguardano gli aspetti della flessibilità e adattabilità (per esempio, nel rispondere alle esigenze del lavoro in rapido cambiamento e di nuove opportunità), come imparare a coesistere con gli altri in spazi pubblici diversi (spesso lacerati da conflitti), come aiutare a formare e sostenere un senso di identità che può rimanere vitale all'interno di diversi contesti di appartenenza.

La ricerca educativo-formativa è oggi a un bivio. Si può andare avanti come al solito, come se nessuna di queste opportunità esistesse, con il rischio di diventare sempre più sostituita da influenze educative di cui perderà il controllo, oppure decidere di lasciarsi coinvolgere in ciò che maggiormente globalizzazione e glocalizzazione mettono in gioco: la sopravvivenza delle forme democratiche di governo e il ruolo dell'istruzione pubblica in questa impresa.

3. Il dottorato nel cuore della società della conoscenza

Dato l'attuale sviluppo del sistema di ricerca e istruzione superiore, il Dottorato occupa una posizione politica centrale dell'università: è essenziale che rappresenti l'anello di congiunzione tra le *mission* di insegnamento, ricerca, recupero e sviluppo delle relazioni internazionali (EUA, 2007).

Dal Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 (*Strategia di Lisbona*) e per oltre un decennio, l'introduzione e lo sviluppo di una società della conoscenza e dell'inno-

vazione – una società in cui fattori chiave sono la conoscenza e la formazione, la ricerca e l'innovazione – ha rappresentato una grande sfida, che sta gradualmente diventando una realtà. Se questa nuova società presenta grandi opportunità (in termini di integrazione socio-economica e culturale, o di benessere e qualità della vita), necessita pure di significativi investimenti in risorse finanziarie e, soprattutto, in capitale umano. Gli obiettivi dichiarati sono stati: fare dell'UE l'economia della conoscenza del mondo più competitiva e dinamica entro il 2010, capace di crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Come parte di una società della conoscenza e dell'innovazione, la ricerca e i ricercatori interpretano un ruolo fondamentale dinamico, e devono quindi essere collocati al centro delle preoccupazioni e dell'attenzione di politici ed economisti. E poiché il Dottorato occupa una posizione strategica all'interno del mondo accademico, è l'interfaccia di tutte le *mission* di servizio pubblico dell'istruzione superiore e della ricerca, nel 2003, a Berlino, i Ministri della Pubblica Istruzione hanno approvato l'importanza di collegare lo sviluppo di questo spazio europeo, considerato «pilastro della società e della conoscenza»¹³. In particolare, due tra gli ultimi *Bologna Seminars*, l'uno tenutosi a Salisburgo nel febbraio 2005 e l'altro a Nizza nel dicembre 2006, hanno indicato dieci principi di base per i corsi europei di dottorato di ricerca, ora conosciuti come “Principi di Salisburgo”, che sono stati largamente tenuti presenti nella stesura del documento Modica (2007), nel quale il Sottosegretario all'Università e Ricerca offriva le indicazioni per un programma di interventi specifici.¹⁴

Ma se il dottorato è una leva potenzialmente potente nella società europea della conoscenza e dell'innovazione, è necessario che le strutture responsabili della sua organizzazione e la sua promozione siano in linea con le aspettative.

Da questo punto di vista, le criticità sono ancora molte. Scrive Orefice:

- 13 Nella Conferenza di Berlino del 2003 intitolata “Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore” parteciparono ulteriori Paesi, anche non facenti parte dell'Unione Europea, nonché i rappresentanti dello Spazio Comune per l'istruzione Superiore dell'Unione Europea, dell'America Latina e dei Caraibi (EULAC). L'interesse per il Processo di Bologna da parte di Stati e organizzazioni extra-europee, infatti, si rivela essere molto alto. Già 4 anni dopo l'inizio dei lavori, uno degli obiettivi primari del Processo, e cioè quello dell'attrattività del sistema europeo di istruzione superiore, inizia a dare i suoi frutti. Iniziano ad arrivare anche i primi report nazionali sullo sviluppo delle promesse delle Conferenze passate, ma anche i rapporti delle organizzazioni che partecipano al Processo in modo consultivo. La novità principale del Comunicato di Berlino è senza dubbio la commissione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore con lo Spazio Europeo della Ricerca e l'inserimento di un terzo ciclo nel sistema dei cicli. Quello della ricerca diventerà nelle conferenze successive, uno degli obiettivi primari del Processo. In seguito, molti ministri dell'istruzione e della ricerca emanano circolari specifiche. (Un esempio: Monteil Bloch, 2006).
- 14 «È giudizio comune che la qualità media degli attuali corsi di dottorato italiani non sia soddisfacente, per varie ragioni tra cui le seguenti: incertezza sulle finalità dei corsi di dottorato; frammentazione dei corsi di dottorato per sedi e per discipline; basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso di dottorato; bassa attrattività di dottorandi stranieri o anche solo fuori sede; disorganizzazione delle attività formative; gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti; limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni colleghi dei docenti [...] il comunicato che ha raccolto gli esiti della conferenza interministeriale di Bergen (2005) dice chiaramente che un dottorando è, insieme, uno studente e un ricercatore junior. Parallelamente, il quarto dei Principi di Salisburgo definisce i dottorandi come *early stage researchers* (la cui traduzione come *ricercatori in formazione* non ne renderebbe per intero il senso) che devono essere riconosciuti come specialisti (*professionals*) che danno un contributo chiave alla creazione di nuova conoscenza e che, quindi, devono poter godere di diritti commisurati a questo loro status» (Modica, 2007).

«Anche se negli accordi di Bologna del 1999 gli Stati membri dell'UE approvano l'architettura europea della formazione universitaria basata su tre Cicli, nel nostro Paese soltanto negli ultimi anni si apre il dibattito sul terzo Ciclo e si avviano negli atenei esperienze di Scuole di dottorato» (Orefice, Cunti 2009:17).

E ancora:

«La modellizzazione in atto investe l'architettura della formazione-ricerca attraverso l'insegnamento e l'apprendimento del lavoro di ricerca: partendo dalla figura, dal profilo e dalle competenze del ricercatore, specificamente dell'area pedagogica, nella prospettiva europea e internazionale, il Piano di lavoro della Scuola e dei Corsi di dottorato è basato sulla formazione alla ricerca e sulla ricerca nella formazione» (Orefice, Cunti, 2009:19).

Sintetizza Quintano:

«è necessario intervenire radicalmente sul dottorato di ricerca, promuoverlo, farlo crescere ed integrarlo nel processo europeo. In particolare, vanno riviste le finalità e le modalità di formazione dei dottorandi in modo da "formare dei cervelli" non solo orientati verso la carriera accademica, ma in grado di affermarsi brillantemente in un mondo del lavoro pronto, a sua volta, ad accoglierli adeguatamente» (Quintano, 2009).

Per ulteriori considerazioni sullo *status quaestionis*, vale la pena di lanciare uno sguardo oltralpe, nella vicina Francia, che, per l'affinità delle problematiche e delle prospettive, esprime decisivi orientamenti.

Nel Report CJC (2009), i giovani ricercatori francesi effettuano un'indagine sulle politiche di Dottorato, partendo dall'analisi delle tesi finali (CJC, 2009). Ne ricavano un bilancio molto negativo, che «dovrebbe mettere in guardia tutte le parti interessate nel campo dell'istruzione superiore e della ricerca»:

- quasi il 70% delle scuole non rispettano i regolamenti;
- solo il 17% dei ricercatori di dottorato presenta una tesi di migliore qualità rispetto alle indicazioni minime del Ministero della Ricerca;
- il 19% degli studenti presenta una tesi che fornisce garanzie minime su una delle nove aree di valutazione definite dal CJC.

Vi si dichiara, sostanzialmente, che nel 2009 le «Università francesi non hanno ancora raggiunto il livello richiesto già nel 1998 e devono quindi recuperare quasi tutti più di dieci anni in termini di politica di dottorato». (p. 3). Il CJC procede pertanto ad una serie di raccomandazioni per iniziare i giovani ad una ricerca di qualità (pp. 4-5).

Il CJC sollecita il ministero incaricato della ricerca:

- a stanziare fondi per incoraggiare e premiare le istituzioni impegnate in pratiche di miglioramento di un processo, tra cui un aumento del numero e della percentuale di finanziamento per i progetti di dottorato, e per le scuole di dottorato in cui si verifica una diminuzione degli abbandoni;
- a coordinare la stesura di un archivio chiaro e pubblico per la valutazione delle scuole dottorali, per un confronto reale tra le diverse pratiche;
- che gli aumenti di credito concessi a seguito della valutazione non si effettuino esclusivamente su criteri di eccellenza, ma anche su criteri relativi alle pratiche migliori;
- di effettuare il riconoscimento del dottorato professionale;

- di studiare dispositivi specifici di finanziamento per incentivare le aziende a offrire fondi per reclutare dottorandi.

Il CJC raccomanda che l'AERES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*) si attivi per:

- valutare le istituzioni, le scuole di specializzazione, le scuole dottorali, separando la dimensione scientifica dalla dimensione manageriale. Un'ottima qualità scientifica non deve essere un pretesto per lasciar andare le modalità di gestione di una scuola dottorale;
- garantire la conformità con le raccomandazioni europee e nazionali in merito alle politiche di dottorato.

Il CJC raccomanda alle istituzioni accademiche di:

- attuare un'efficace politica di dottorato, riferendosi alle indicazioni nazionali. Ciò richiede di tradurre le linee guida generali in termini di azioni da realizzare, strumenti, sistemi informativi e processi da impiegare;
- riscrivere il loro statuto di dottorato, e utilizzarlo sia come strumento di comunicazione interna che come vetrina per comunicare l'attrattiva dell'istituzione;
- garantire che l'attuazione di questi strumenti faccia parte di un processo iterativo di miglioramento continuo e di controllo di qualità (pianificare, implementare, valutare, migliorare). Questo approccio, in linea con le strategie europee in merito alle risorse umane, aggiunge valore dinamico ai cambiamenti;
- visualizzare, distribuire e pubblicizzare le pratiche di dottorato (in particolare la tesi di dottorato di ricerca) alla comunità scientifica.

4. Il ruolo della pedagogia fondamentale nella ricerca

Una ricerca educativa che ignori questi problemi può solo portare a risultati difficili da utilizzare nei reali contesti. In sintesi, la ricerca educativa intrapresa negli ultimi anni sembra arrivata a un punto di svolta che richiede a tutti nuove sfide.

In questo contesto, le ricerche di pedagogia fondamentale possono essere una preziosa risorsa, in particolare per evitare le derive.

Uno dei fondamenti dell'educazione che sta attirando sempre più interesse da parte di studiosi e ricercatori, nonché di responsabili della formazione, è il principio di equità. Ma gli insegnanti in formazione hanno ancora scarse possibilità di essere sensibilizzati a questioni di equità formativa. Funziona ancora il modello di riferimento delle pari opportunità? Mentre sul concetto di efficacia sono state concentrate tante ricerche, il concetto di equità sembra essere dato per scontato, ma ciò che si sta verificando a livello di sistema scolastico consiglia di riprendere compattamente la ricerca sull'equità per elaborare chiarimenti teorici, aspetti epistemologici, sistemi di indicatori che valutino l'equità di metodi e processi di insegnamento e delle scelte più generali di un istituto formativo.

5. Come insegnare la ricerca?

Perché fare ricerca in educazione?

- *Ricerca e soluzione di problemi.* Fare ricerca, per un giovane ricercatore del settore, significa essere in grado di leggere intelligentemente le situazioni educativo-formative e dare forma ai problemi che emergono nella pratica. *Dare forma* vuol dire saper identificare le componenti principali di un problema e ipotizzarne le cause, analizzare criticamente le relazioni tra di esse, e sviluppare un piano operativo strutturato e valutabile. Si tratta, dunque, di un atteggiamento impor-

tante per sostenere insegnanti e formatori nello sviluppo di interventi didattici adeguati ed efficaci.

- *Ricerca e consapevolezza.* La ricerca in educazione, come in tutte le scienze umane, non è uno strumento in grado di indicare univocamente “cosa fare” al professionista impegnato con un caso o una classe o attività particolare, ma può fornire dati che permettono di orientare la pratica in maniera significativa e più consapevole (Trochim, Donnelly, 2010). In particolare, conoscere il linguaggio della ricerca permette di avere accesso a dati e articoli che possono allargare l’orizzonte professionale, dando spessore e chiarezza maggiori anche in casi particolari.
- *Ricerca e innovazione.* La capacità di analizzare una situazione, la consapevolezza del contesto ampio in cui essa va inserita e la capacità di tradurre questo in un piano operativo sono alla base del potenziale di innovazione dei giovani ricercatori. Ricerca significa anche saper identificare un’innovazione, saperla documentare e riprodurre, distinguere gli elementi essenziali e le condizioni di fattibilità da ciò che invece è accessorio o contingente.
- *Metodicità e pratica riflessiva.* I tre elementi descritti fin qui rientrano nella competenza di pratica riflessiva del ricercatore. Questi strumenti fondamentali contraddistinguono il ricercatore, consapevole che la riflessione sul proprio agire è la condizione di un buon lavoro di progetto, e che, per essere efficace, sono necessari costanza e metodo. Educare alla ricerca significa educare alla curiosità e all’autoconsapevolezza, con strumenti di metodo.

Uno dei modelli proposti per l’acquisizione delle *formae mentis* della ricerca, oltre all’*approccio di coorte*, è quello dell’apprendistato di ricerca (*research apprenticeship*), che propone l’apprendimento della ricerca attraverso l’imitazione critica di modelli prossimali positivi, secondo una sequenza incrementale di attività pratiche.

Il futuro ricercatore viene introdotto alla ricerca innanzitutto da ricercatori, suoi omologhi, che modellano positivamente il dialogo tra ricerca e studio. In questa prima fase si agirà su due livelli: (a) far conoscere la ricerca in maniera diretta, decostruendo eventuali rappresentazioni non riflesse e mostrandone la realtà; (b) motivare, argomentativamente e praticamente, l’importanza della ricerca e di una rigorosa formazione metodologica. Attraverso le prime esperienze di ricerca il giovane troverà l’occasione per una conoscenza critica “di prima mano”, e per la formulazione di domande di sviluppo personale. Infine, quando la sfida della ricerca sarà più impegnativa e diretta in vista del lavoro di tesi, si ricorrerà alla guida di ricercatori e tutor scientifici di qualità, che sappiano condurre all’acquisizione di competenze specifiche e a un fare ricerca più autonomo e consapevole, che si allarghi oltre l’orizzonte del singolo progetto verso la partecipazione al dialogo di una comunità scientifica.

6. I criteri europei di qualità della ricerca scientifica educativo-formativa con cui si confronta l’Italia

Utilizzando alcune delle parole-chiave sotto illustrate, Ketele (2010) interviene sui criteri europei di qualità della ricerca scientifica avente per oggetto l’educazione e la formazione, al fine di assicurare pertinenza, validità e affidabilità. La pertinenza della ricerca viene esaminata attraverso le componenti di:

- *Pertinenza scientifica.* Su questo piano riconosce grande utilità alla presentazione teorica delle problematiche attraverso un quadro schematico e al modello teorico, adattabile ai problemi contestualizzati dal ricercatore.
- *Pertinenza metodologica.* In un quadro di ricerca di qualità le informazioni sono pertinenti se tengono conto delle varie sfaccettature del problema posto e della costruzione del quadro problematico, vanno pertanto categorizzate in relazione al quadro pregresso.

- *Pertinenza della comunicazione.* La forma di presentazione delle conclusioni e dei risultati di ricerca, non solo deve prevedere le eventuali risposte alternative, ma una divulgazione con particolare cura, attraverso il linguaggio scientifico della comunità di esperti che legittima la qualità della ricerca. (Ketele, 2010:24-29).

Il concetto di validità è esaminato in modo non esaustivo, in considerazione della varietà delle forme specifiche di validazione della ricerca, che vanno dalla validità di costruito, ipotetico-deduttiva, strutturale, curricolare, di differenziazione, logica, empirica, criteriiale, fattoriale, convergente, ecologica, statistica, ecc. L'esperta dell'UNESCO¹⁵, si concentra sulla *validità concettuale di una ricerca, metodologica e interna-esterna*.

- *Validità concettuale.* Ci sono casi, ancora troppo numerosi, in cui il fenomeno di cui parla effettivamente e il ricercatore non corrisponde al concetto dichiarato e annunciato.
- *Validità metodologica.* Anche in questo caso, non è scontato che il ricercatore usi realmente la metodologia pertinente dichiarata. A volte mancano forme di autovalutazione sufficientemente argomentate che consentano una validazione metodologica esterna completa.
- *Validità interna ed esterna delle conclusioni.* Tale validità è rappresentata dal rapporto tra il grado d'adeguamento delle conclusioni annunciate nel report di ricerca e quelle che si possono effettivamente ricavare. A volte si rivela carente il piano logico che sostiene la validazione interna, in altri casi sono insufficienti le conclusioni in ordine alla generalizzabilità che consentono una validazione esterna. Nel mondo della ricerca educativa e formativa, a volte, ciò dipende dal fatto che il ricercatore ha utilizzato per la ricerca delle pratiche di altri, di cui non conosce fino in fondo i risvolti. (Ketele, 2010:30-33).

Affidabilità della ricerca significa che ciò di cui si tratta è affidabile indipendentemente dalle affermazioni dell'autore della ricerca, sia sul piano concettuale, che di raccolta e trattamento dei dati o sul piano delle conclusioni.

- *Affidabilità dei concetti.* La loro trattazione non deve risultare troppo dipendente dall'autore della ricerca. Inutile introdurre nuove concettualizzazioni in una comunità di ricerca, quando la stessa ricerca può essere tradotta in termini già riconosciuti dalla comunità stessa.
- *Affidabilità dei metodi di raccolta e trattamento dei dati.* Metodi di raccolta qualitativa dei dati eccessivamente dipendenti dalle scelte personali del ricercatore inficiano l'affidabilità della misurazione esterna del fenomeno da valutare.
- *Affidabilità delle conclusioni.* Anche in questo caos, l'affidabilità delle conclusioni va identificata in una sufficiente indipendenza delle stesse dalla figura del ricercatore. È anche necessario considerare, in fase di stesura delle conclusioni, come la loro formulazione possa essere interpretata da lettori del report di diversa matrice culturale. (Ketele, 2010:33-35).

I tre imprescindibili criteri di qualità della ricerca scientifica europea delle regioni educativo-formative, possono essere sintetizzati nella seguente tabella (Ketele, 2010:36):

15 J.M. De Ketele, è titolare della CUSE, cattedra UNESCO in scienze dell'educazione.

	Pertinenza	Validità	Affidabilità
Concettualizzazione	Pertinenza scientifica	Validità concettuale	Affidabilità dei concetti
Raccolta e trattamento dei dati	Pertinenza metodologica	Validità metodologica	Affidabilità degli aspetti metodologici
Enunciazione delle conclusioni	Pertinenza della comunicazione	Validità interna (logica) ed esterna (generalizzazione)	Affidabilità delle conclusioni

Nelle scienze umane, poiché difficilmente il secondo e terzo criterio possono essere pienamente raggiunti, è necessario valorizzare al massimo il primo: «Uno sguardo retrospettivo sulla storia delle scienze mostra che gli apporti più importanti alla produzione delle conoscenze scientifiche erano di fatto delle ricerche lontane dalla perfezione sul piano tecnico, ma dove il modo di porre il problema, il dispositivo adoperato e le conclusioni che ne derivavano erano di grande pertinenza»¹⁶ (Ketele, 2010:37).

Dall'intervento di Ketele si evince come i nuovi indicatori rappresentino un superamento definitivo della falsa alternativa fra rigore e qualità della ricerca (Cadei, 2010; Paquay, 2006): «la questione emergente oggi è piuttosto la rappresentazione della scientificità attesa della ricerca ad opera di tutti i soggetti coinvolti nell'indagine» (Cadei, 2010:178). Alla voce del *Lessico pedagogico* dell'ES&S "Ricerca ed Educazione", Cadei (2010) valorizza:

- Un'importante ripresa della dimensione pragmatica della conoscenza orientata intorno al tema della saggezza pratica del sapere educativo. Le ragioni sottese ai risultati sono più importanti del "ciò che funziona in specifiche circostanze", poiché non sempre l'applicazione dei saperi della ricerca educativa e formativa è di applicazione facile e immediata. Una ricerca volta all'accumulo di conoscenze orientate sul "ciò che funziona" va distinta dalla ricerca più approfondita, orientata alle prospettive più ampie di policy: la ricerca su "ciò che funziona" è funzionale al mantenimento dello *status quo*, le prospettive più ampie coinvolgono un cambiamento della *policy*.
- Anche la ricerca educativa basata sul recupero del concetto di evidenza – *evidence-based practice* – va energeticamente orientata al cambiamento e all'implementazione di programmi educativi utili, che sappiano interpretare situazioni e contesti nuovi.
- La formazione alla e attraverso la ricerca è idea che riscontra ampio consenso, ma occorre individuare il sottile equilibrio sussistente tra le questioni formative e il rafforzamento delle competenze dei ricercatori. È altresì importante affinare quei saperi e competenze che qualificano sia il lavoro della ricerca che quello professionale. Saper trattare i risultati secondo tali orientamenti diventa prioritario, come pure reinvestire sui risultati della ricerca per meglio comprendere e specificare il senso delle routine professionali. (Cadei, 210:178-180).

16 "Un regard rétrospectif sur l'histoire des sciences montre que les apports les plus importants à la production de connaissances scientifiques étaient le fait de recherches loin d'être parfaites sur les plans techniques, mais où la façon de poser le problème, le dispositif mise en place et les conclusions qui en découlaient étaient d'une grande pertinence".

7. La formazione del Dottorando

7.1. Il profilo del Dottorando: tra studioso e ricercatore

Il dottorato offre ai candidati dottorandi l'opportunità di approfondire le questioni rilevanti per le proprie pratiche di ricerca e di applicare queste conoscenze ai loro contesti di studio e indagine. Ma gli studenti – e non solo italiani – entrano nei programmi di dottorato attraverso l'esperienza di studio dell'alta formazione, non necessariamente attraverso l'esperienza della ricerca (Fink, 2006). Numerosi studenti di dottorato, anche brillanti, avvertono pertanto difficoltà nella transizione da studente universitario a ricercatore e studioso. L'esperienza di molti è caratterizzata dalla lotta per la conquista e lo sviluppo di un punto di vista teorico e concettuale di argomentazione (Lesham, 2007; Weese et al., 1999). Il passaggio dalle pratiche di studio a quelle di ricerca può risultare difficile, in quanto i programmi di dottorato richiedono grandi cambiamenti nel modo in cui gli studenti pensano e in ciò che fanno. Queste transizioni richiedono cambiamenti di paradigma su più fronti: da prospettive sociali e psicologiche (Ali & Kohun, 2007) i dottorandi vengono introdotti a nuove forme di socializzazione in nuovi contesti e a culture specifiche per programmi di dottorato. Accademicamente, i programmi di dottorato sono orientati verso la ricerca, con una trasformazione chiave per gli studenti, che passano da studenti a studiosi. Mentre Boote e Beile (2005) pretendono che gli studenti di dottorato debbano essere studiosi prima di poter essere ricercatori, Schulman et al. (2006) sostengono che i ricercatori diventano studiosi *mentre* producono nuova conoscenza e comprensione attraverso le pratiche e gli scritti di ricerca.

7.2. L'approccio di coorte

I programmi di dottorato spesso mancano di un quadro chiaro di responsabilità modo che gli studenti devono imparare ad autogestire il proprio tempo e sostenere lo slancio e la motivazione (Ali & Kohun, 2007; Fisher, 2006). Queste sollecitazioni contribuiscono a determinare sensazioni di isolamento sociale (Ali & Kohun, 2007) e ansia. Non c'è da stupirsi che i tassi di abbandono per i programmi di dottorato siano alti (McAlpine & Norton, 2006), in particolare quando gli studenti lottano per conciliare le esigenze concorrenti di studio e altri impegni della vita come la famiglia e gli amici. L'isolamento sociale può ostacolare la progressione accademica, in particolare nel primo anno, cruciale, di studio di dottorato (Ali e Kohun, 2007)¹⁷. Nello specifico,

17 Derivante dal settore dell'epidemiologia, coorte è una forma di ricerca osservazionale, longitudinale, che mira ad istituire in modo analitico, il nesso di causalità tra gli eventi ai quali il gruppo è stato esposto e il risultato finale della "salute" di queste persone. Le coorti possono essere potenziali o retrospettive. Utilizzato in particolare nella psicologia dello sviluppo, si è evoluto nella tipologia di studio Cross-Sectional: vengono somministrati dei test a gruppi eterogenei di persone di età diverse presi nello stesso momento, tenendo conto delle differenze, per esempio, di età. Si sviluppa, in particolare, un effetto detto di coorte, che si basa sul presupposto che se le tappe di sviluppo sono vicine, ci si aspetterà la presenza di differenze dovute al gruppo di appartenenza mentre se le tappe di sviluppo sono lontane, ci si aspetterà la presenza di differenze dovute a fattori culturali. Questo sistema è particolarmente veloce ed economico, tuttavia non permette di osservare le stesse persone nel tempo. Questo tipo di effetto costituisce poi un'ulteriore modalità di osservazione, basata sullo studio di un gruppo omogeneo di individui della stessa età in più momenti (studio di selezione). *In un approccio di coorte riferito al Dottorato, gli studenti partecipano per un lungo periodo di tempo a corsi con le classi di coorte impegnati in laboratori di ricerca in contesto di gruppo e, nel processo, vanno costruendo un senso di comunità all'interno del gruppo. La progressione delle competenze di ricerca e degli atteggiamenti può essere scientificamente indagata attraverso l'approccio illustrato.*

una strategia per la riduzione dell'isolamento sociale nei programmi di dottorato va ricercata anche in Italia attraverso un approccio coorte (Fisher, 2006)¹⁸. Più in generale, servono studi che seguano l'evoluzione scientifica delle competenze di gruppi di dottorandi che abbiano iniziato il percorso triennale di scienze dell'educazione e della formazione presso le scuole dottorali italiane.

7.3. Il Portfolio di ricerca

Per il successo formativo, sarà altrettanto importante far rientrare come prassi consolidata dello specifico curriculum degli studi dottorali la strutturazione di un portfolio di lavoro a cui il dottorando lavori col suo tutor scientifico. Il portfolio di lavoro deve soddisfare i seguenti criteri:

- Gli obiettivi della ricerca e gli obiettivi sono chiaramente definiti.
- Il progetto di ricerca è fattibile e gestibile.
- L'architettura del progetto è appropriata e la metodologia della ricerca è stata adeguatamente sviluppata.
- Ci sono prove che l'approccio di ricerca agevola il raggiungimento degli obiettivi.
- Ci sono prove di familiarità del dottorando con la letteratura del settore prescelto e vi è l'identificazione delle componenti di innovazione a cui lo studio proposto offre un contributo.
- Ci sono prove della capacità del dottorando di esprimere idee scritte con uno stile riconosciuto dalla comunità di ricerca¹⁹.

8. La ricerca nei Dottorati italiani: lo stato dell'arte

Nel tentativo di rendicontare e comprendere le linee investigative della ricerca italiana sono stati inutilmente cercati dati ufficiali riguardanti il numero e la natura delle ricerche in atto. Eppure, offrire un bilancio critico dello stato delle pubblicazioni di ricerca significa anche emancipare la ricerca stessa dall'attuale situazione, poco felice, caratterizzata da indagini insufficientemente usate, scarsamente conosciute e valutate, mal coordinate in rete, per poter invece utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati delle ricerche scientifiche, e anche per riferirle ai processi educativi in atto, in una sorta di meta-analisi.²⁰

Ci siamo pertanto orientati all'analisi di ciò che accade nei dottorati italiani, poi-

- 18 Oltre a ridurre l'isolamento sociale, un approccio collaborativo di coorte aiuta anche i dottorandi a realizzare una miglior progressione accademica. Tale approccio favorisce lo sviluppo di comunità di ricerca, in cui gli studenti forniscono il supporto l'uno per l'altro e utilizzano le risorse della comunità di ricerca per aiutarsi e per offrirsi come risorse per gli altri (Conrad 2006). Attraverso i rapporti all'interno della comunità di apprendimento la progressione accademica risulta potenziata: studenti che condividono problemi simili imparano meglio a costruire le loro domande di ricerca, a utilizzare la letteratura per giustificare il loro studio e a sviluppare un quadro concettuale per il loro lavoro (Conrad, 2006).
- 19 Fra i Portfolios che più si avvicinano alle caratteristiche internazionali qui illustrate, si segnala il Portfolio "Formazione, Attività di Ricerca, Pubblicazioni e Traduzioni" della Scuola di Dottorato in Scienze della Formazione (Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei Processi Culturali e Formativi) della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze. Tale Portfolio è strutturato con un occhio di riguardo alle sinergie tra attività svolte, guadagni formativi e competenze acquisite.
- 20 Per quanto riguarda: *i protagonisti della ricerca educativa (organismi, enti, istituzioni); le problematicità dei criteri di validazione delle produzioni nelle regioni della ricerca educativa*, non essendo negli ultimi anni sostanzialmente invariata la situazione, il presente report di ricerca rinvia all'articolo Minello, Margiotta, 2007.

ché documentata da una ricerca PRIN QUALFORED²¹ e da specifiche pubblicazioni uscite nel 2010 sullo stato della ricerca educativa nelle scuole dottorali che ci supportano, dapprima con contributi esperti, e poi con la presentazione delle produzioni di ricerca più recenti, tutte riferibili all'anno 2010.

In merito ai programmi per l'alta formazione, Alessandrini osserva il carattere sostanzialmente strategico delle direzioni di sviluppo ipotizzate per il futuro in seno al framework europeo: migliorare la disseminazione circa il significato e i valori dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e promuoverne l'attrattività e il potenziale valore competitivo; intensificare la cooperazione resa possibile dal partenariato; creare le condizioni per l'avvio dei processi di riconoscimento dei titoli.

«Il dottorato, in particolare, ha conosciuto negli ultimi anni in Italia una crescente attenzione da parte dei laureati, con picchi di partecipazione alle più recenti procedure selettive per l'ammissione assolutamente impensabili fino a dieci anni addietro. Tale espansione non trova sempre giustificazione nell'attrattività della formazione dottorale in termini di preparazione a una carriera accademica sempre più improbabile e/o di apertura di opportunità nel mondo della ricerca extrauniversitaria o, più in generale, in termini di mera occupabilità dei dottori di ricerca. Spesso il dottorato è considerato sostanzialmente un prolungamento dei tempi di applicazione all'attività di studio e una dilatazione ulteriore del periodo di completamento della propria formazione personale; una soluzione statica, una scelta di vita ancorata nel presente quindi, e non, come dovrebbe essere, una scommessa proiettata nel futuro e un investimento nel progresso culturale e professionale della persona e dell'intera collettività» (Alessandrini, 2008).

- 21 Progetto PRIN QUALFORED: *La qualità nell'alta formazione: modelli e metodologie per la formazione alla ricerca e dispositivi di valutazione per il trasferimento e l'innovazione dei saperi nella società della conoscenza, 2007-2009*. Finanziato dal MIUR nella misura relativa ai Programmi di Ricerca scientifica di Rilevante Interesse Nazionale con richiesta di cofinanziamento di cui al DM n.582/2006 del 24 marzo 2006. Realizzato in qualità di coordinatore dell'unità di ricerca e responsabile scientifico da G. Alessandrini, Università Roma Tre, in collaborazione con altre unità di ricerca, Firenze (P.Orefice), Università di Chieti (G. Bonetta), Università Napoli Parthenope (A. Cunti). L'obiettivo del programma di ricerca PRIN QUALFORED è stato l'elaborazione, la sperimentazione e la formalizzazione di modelli teorici e metodologici di alta formazione alla ricerca, all'innovazione ed al trasferimento del sapere scientifico con particolare attenzione ai saperi pedagogici ed educativi. Il progetto, di durata biennale, si è articolato in tre workpackages integrati nel lavoro di ricerca delle unità operative impegnate: qualità dell'impianto e dei dispositivi di valutazione ed autovalutazione dell'alta formazione; qualità dei modelli e delle metodologie di alta formazione per la costruzione dei curricula formativi e la gestione della didattica e delle esperienze di stage/tirocinio; impatto socio-economico dei profili e qualità dei dispositivi di bilancio e di valutazione delle competenze, analisi dei profili in uscita e tracciamento delle loro occupabilità. Le attività si sono articolate in quattro fasi di lavoro e ricerca: capitalizzazione delle esperienze; ricognizione delle esperienze italiane ed estere; sperimentazione e formalizzazione dei modelli e processi di valutazione, modellizzazione e trasferimento. I prodotti della ricerca sono contributi scientifici nelle aree attinenti ai contesti e strategie dell'alta formazione alla ricerca in riferimento al dibattito europeo e nazionale, le esperienze di alta formazione alla ricerca in termini di architettura, curricula, profili e competenze nelle Scuole e nei Corsi di Dottorato di Scienze della Formazione. In occasione del Convegno SIRD, sono stati presentati i dati relativi alla ricerca empirica realizzata a livello nazionale nel corso del progetto riguardo le Scuole e i Corsi di dottorato nel settore delle Scienze della Formazione.

Galliani (2010) ricava le sue osservazioni sullo stato della ricerca nelle scuole di dottorato in Italia dal IV Seminario SIRD (*Società Italiana di Ricerca Didattica*), tenuto nei giorni 23-24-25 settembre 2010 a Linguaglossa (Catania).

Sottolinea il fatto che, nel 2005, sulla base delle riforme europee riguardanti l'alta formazione, il CNVSU (Comitato di Valutazione del Sistema Universitario) ha emanato un "Documento di indirizzo sull'istituzione di Scuole di Dottorato di Ricerca". Ad esso doveva seguire un DM specifico per l'esplicitazione dei «criteri per l'istituzione, nell'ambito delle Università, delle Scuole di Dottorato di ricerca connotate, oltre che dal possesso dei requisiti di cui al comma 1 (quelli attuali), dall'afferenza di uno o più corsi della medesima macro-area scientifico-disciplinare, da stretti rapporti con il sistema economico-sociale e produttivo, nonché da documentate e riconosciute collaborazioni con Atenei ed Enti pubblici e privati anche stranieri». E tuttavia tale DM non è stato mai emanato, quindi il sistema si basa ancora sulle normative del 1999²².

Galliani rileva la frammentazione della realtà italiana, che si manifesta soprattutto attraverso tematiche settoriali, i comportamenti diversi dei singoli atenei rispetto alle forme di collaborazione regionali e interregionali e rispetto alle scelte dell'organizzazione della ricerca. Ricorda l'importanza di seguire le indicazioni del meeting EUA 2010²³ in merito alle condizioni di successo per una formazione di alta qualità: «critical mass and critical diversity». E continua precisando che «ai programmi di dottorato servono, da un lato, strategie per focalizzare i punti di forza e le buone pratiche della ricerca nelle specifiche aree e, dall'altro lato, inserirsi in larghi network di ricerca internazionali, nazionali e in collaborazioni di gruppi regionali/interregionali» (Galliani, 2010:117).

Benché le comunità scientifiche ritengano di dover continuare a investire sulla formazione di qualità dei giovani ricercatori «aprendo nuove strade per riconoscere l'originalità della ricerca e garantire la qualità necessaria allo sviluppo professionale dei giovani ricercatori e al trasferimento di competenze in contesti diversi di lavoro [...] si prospettano soluzioni sempre più difficili per l'autonomia e l'evidenziazione dell'area pedagogica» (Galliani, 2010: 119).

Longo si rammarica del fatto che la ricerca «in ambito educativo e didattico, contrariamente a quanto accade in altri settori, è tuttora ritenuta carente sia per quantità che per qualità, ma nonostante si auspichi una maggior diffusione e si denunci carenze di vario tipo, di fatto, nel nostro Paese, la ricerca incontra un contesto poco amichevole» (Moretti, 2009:121). Fra i problemi irrisolti cita il fragile statuto scientifico delle discipline educative e la complessità dei temi oggetto di interesse della ricerca di settore, ma anche l'uso strumentale della ricerca per avallare mode importate acriticamente da altri sistemi formativi. Secondo Moretti, il confronto che merita specifica attenzione si gioca a tre livelli di interazione: "tra dottorandi", "tra dottorandi e docenti", ai fini della maturazione delle esperienze di ricerca grazie al supporto di esperti; "tra dottorandi, ex-dottorandi e giovani ricercatori". Un livello di confronto che si mantiene vivo grazie ai lavori seminariali delle Società di Ricerca (es. SIRD,²⁴ SIREF,²⁵ SIREM²⁶), che spiccano tra i pochi spazi predisposti in ambito universitario per tali confronti. Si avverte però l'esigenza di una più ampia internalizzazione, che sol-

22 DM. 224 del 30 aprile 1999, documento di indirizzo del CNVSU che considera le esperienze di alta formazione raggruppandole in tre categorie: Scuola Unica di Ateneo, Scuola di Area, Scuola Integrativa.

23 Meeting EUA 2010 (*European University Association, Council for Doctoral Education*), "5 Years Salzburg Declaration: Doctoral Candidates as Early Stage Researchers: Vision and Reality", Free University di Berlino, 4-5 giugno 2010.

24 SIRD, *Società Italiana di Ricerca Didattica*.

25 SIREF, *Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa*.

26 SIREM, *Società di ricerca per l'educazione mediale*.

leciti le realtà italiane a prestare maggior «attenzione alla traducibilità e fruibilità in ambito internazionale delle ricerche svolte» (Moretti, 2009:123). Per la soluzione delle problematiche, si richiama l'importanza di «scelte strategiche e interventi di sistema di lungo periodo che non si possono limitare alla modifica dell'unica normativa 1999 (cit.) che disciplina oggi il Dottorato di ricerca in Italia» (Moretti, 2009:124).

L'indagine di Longo rende possibile l'identificazione di alcune *caratteristiche comuni* delle scuole di dottorato, in relazione all'alta formazione dottorale internazionale:

1. Nei tirocini i dottorandi sono effettivamente inseriti nei gruppi di lavoro e di ricerche in atto.
2. Le attività scelte autonomamente dagli studenti sono autorizzate sulla base di un progetto sostenuto di ipotesi e da un idoneo apparato metodologico, tecnico e bibliografico.
3. La valutazione avviene tramite incontri per la verifica delle competenze acquisite.
4. Le esperienze all'estero sono autorizzate sulla base di progetti sostenuti o da fondate ipotesi e idonei apparati metodologici, tecnici e bibliografici.
5. Per la partecipazione a seminari, congressi, convegni, ai dottorandi si richiede di presentare relazioni adeguatamente critiche.
6. Gli incontri con docenti visitatori, con ricercatori italiani e stranieri, capi progetto, responsabili di istituzioni di ricerca, sono concordati con i dottorandi, sulla base della disponibilità degli studiosi da incontrare. (Longo, 2009:128).

Fra i problemi evidenziati nel corso della ricerca sulle scuole di dottorato in Italia, sul versante educativo-formativo Longo ha da più parti raccolto «la necessità di colmare la carenza di strutture dedicate alla ricerca empirica e sperimentale in campo educativo, indispensabili a sviluppare quelle competenze che si ritengono essenziali per il progresso dei sistemi formativi» (Longo, 2009:129).

Secondo Lucisano (intervento raccolto da Marzano, 2010:144), i problemi fondamentali della ricerca educativa e formativa consistono nel fatto che «Le ricerche sono sottoposte a verifica di adempimenti formali e solo in minima parte ad analisi critica degli esiti. Le pubblicazioni non circolano nella comunità scientifica, né esiste una sede che le raccolga e le metta a disposizione dei ricercatori».

9. La ricerca nei Dottorati italiani: l'analisi delle produzioni

L'analisi delle produzioni si fa processo critico di ricerca nello stesso momento in cui avvia la selezione degli eventi di senso e degli aspetti di significatività. L'indagine critica dei lavori di ricerca si pone, inoltre, come efficace strumento per non disperdere gli sforzi compiuti, per darsi la possibilità di ri-utilizzare totalmente o parzialmente il già codificato. Custodire il cammino, per non smarrire la memoria e il senso delle cose fatte, e per accompagnare i processi di autoregolamentazione del sistema educativo-formativo della ricerca.

Si tratta, però, in questa sede, di monitorare senza valutare, dar conto di quanto realizzato non solamente per accertare l'esistenza, ma per sostenere, indirizzare e guidare i vettori dell'innovazione. Quello che interessa, non è tanto la fotografia di una realtà, la definizione oggettiva di un fenomeno, di comportamenti o di situazioni, quanto, piuttosto, l'analisi del senso che quei documenti *oggettivi* assumono per i soggetti-ricercatori e del modo in cui la coscienza di questi ultimi *intenziona* quegli oggetti. Nella consapevolezza di essere fenomenologicamente dibattuti fra la necessità di rintracciare linee di coerenza e di razionalità, in una realtà che si conosce come multiforme e multidimensionale, e la consapevolezza che ogni tentativo di abbracciarne la sfuggente complessità, equivale a un riduzionismo e a una semplificazione inaccettabili.

Le produzioni di ricerca analizzate si riferiscono ai contributi presentati nelle se-

guenti occasioni di confronto del mondo della ricerca, quelle offerte, appunto dalle Società di Ricerca del settore educativo-formativo:

- V Edizione Summer School della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa), tenuta in con la collaborazione con la SIPEP (Società Italiana di Pedagogia), *Nuovi scenari, nuovi sistemi, nuove rappresentazioni: dove va la Pedagogia?*, Trento, 15-18 settembre 2010: La Siref Summer School 2010 ha ricevuto 41 candidature alla Call for proposal, provenienti da dottorati 26 scuole di dottorato o dottorati specifici (ce ne sono di affini in cui si conduce comunque ricerca educativo-formativa) e da enti pubblici di ricerca, ad esempio l'IPRASE (*Istituto Provinciale per la Ricerca e la sperimentazione educativa*) del Trentino. Nel corso della Summer School sono stati presentati 28 contributi di ricerca, tutti riferibili a dottorandi o a giovani ricercatori che si sono qualificati vincitori di borsa di ricerca SIREF o che hanno comunque ottenuto l'approvazione del paper da parte dei referee anonimi. (Fonte: Minello, 2011)
- VII Congresso scientifico SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), *10 anni di ricerca educativa in Italia: analisi storica, innovazione didattica, confronti istituzionali*, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, 24-25 febbraio 2010. Sono stati presentati 44 contributi, variamente attribuibili a docenti esperti o a giovani ricercatori. (Fonte: Marzano, 2010).
- IV Seminario SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia: dottorandi e docenti a confronto*, 23-25 Settembre 2010, Borgata Balduzza, Linguaglossa, Catania. Sono stati presentati 20 contributi di ricerca, tutti riferibili a dottorandi o giovani ricercatori. (Fonte: Galliani, 2010).

Si ritiene che i contributi presentati dai ricercatori, in particolare dai giovani delle scuole dottorali, nei tre incontri nazionali delle due società di Ricerca italiane, – per un totale di 92 paper discussi – siano particolarmente rappresentativi dello stato dell'arte della ricerca italiana nei settori di scienze dell'educazione e della formazione, rappresentino, anzi, un osservatorio privilegiato per identificare le frecce progettuali di tale ricerca, osservatorio ancor più significativo se ci aiuta a comprendere dove va la pedagogia italiana, posto come assunto che la pedagogia si orienta a quelle prospettive verso cui tende la ricerca pedagogica italiana. In altre parole, *la pedagogia italiana va dove va la ricerca*.

L'ambito include attualmente *due diversi macrosettori* di riferimento ufficiale. Come chiarisce il MIUR, *il primo* comprende l'area delle ricerche di carattere teorico-fondativo ed epistemologico-metodologico che forniscono le basi teoriche, procedurali ed empiriche per le competenze pedagogiche, educative e formative necessarie alla persona nei rapporti con la società e nelle organizzazioni; nonché l'area delle ricerche storiche, storiografiche e metodologiche relative alle teorie pedagogiche, alle pratiche educative e ai sistemi formativi e didattici. *Il secondo* raggruppa studi e ricerche a carattere teorico, empirico e sperimentale che riguardano la didattica, le tecnologie, la formazione, l'animazione, la pedagogia speciale, l'educazione motoria e la valutazione degli apprendimenti, dei processi educativi, della qualità dei sistemi istruttivi e formativi, nei diversi contesti formali, non formali e informali.

I contributi di ricerca ai convegni sono stati suddivisi in relazione ai macrosettori e ai sotto-settori definiti dal MIUR.

9.1. *Tabula presentiae*

Nella "tabula presentiae" inseriamo gli argomenti di ricerca, evidenziandone il soggetto e la quantità, per comprendere quali siano i settori "caldi" e le linee di ricerca più battute nella ricerca italiana contemporanea di area educativa e formativa.

I. MACROSETTORE PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA	RICERCATORE / DOTTORANDO	UNIVERSITÀ DI AFFERENZA	TITOLO DELLA RICERCA
<p>1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica <i>Ricerche pedagogiche di carattere teoretico-fondativo, nonché studi, indagini empiriche e sperimentazioni relativi alle metodologie della ricerca pedagogica, educativa e formativa, anche in ambito scolastico.</i></p>	Kanizza Silvia	Università La Bicocca di Milano	Progettare un modello realistico di formazione dei maestri
	La Vecchia Loredana, Nuzzaci Antonella	Università di Ferrara e della Valle d'Aosta	Credenze epistemologiche degli studenti universitari in campo scientifico e apprendimento della scienza
	D'Alessio Chiara	Università di Salerno	Il contributo delle neuroscienze all'epistemologia pedagogica. Verso un nuovo paradigma.
	Longo Giuseppe	Università Cà Foscari di Venezia	Neuroscienze cognitive, lettura del testo letterario ed educazione emotiva
	Francesconi Denis	Università degli Studi di Trento	Pedagogia e neuroscienze cognitive. Quali scenari per la prospettiva embodied in educazione?
	Mario Lucia Daniela	Università Cà Foscari di Venezia	Se immagino capisco. Il ruolo della simulazione incarnata nella comprensione del testo.
	Giombini Liviana	Università di Urbino	Scrittura/scritture --habitat della mente che apprende a costruire se stessa-- nella scuola del terzo millennio
	Pezzimenti Ljuba	Università degli Studi di Macerata	Il senso delle discipline per gli insegnanti, "epistemologie" della storia insegnata
	Marino Eleonora	Università di Palermo	Insegnamento e apprendimento nei diversi contesti formativi
	Nobile Elena	Università degli Studi di Padova	Ripensare i fondamenti della pedagogia
<p>1.2. Filosofia dell'educazione <i>Riflessione e approfondimenti teoretico-filosofici delle principali categorie pedagogiche, educative e formative.</i></p>	De Camale Barbara	Università del Salento	Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento
	Fanelli Rossella	Università degli Studi di Foggia	Oltre il dispositivo. Per una pedagogia della liberazione sessuale
	Bevilacqua Alessia	Università degli Studi di Verona	Il processo di implementazione delle Medical Humanities in Italia. Per un'innovazione organizzativa fra percezione e pratiche dichiarate.
<p>1.3. Pedagogia sociale e della famiglia <i>Presentazioni teoriche, metodologiche e di ricerca rispondenti ai bisogni educativi e formativi in società e organizzazioni, con studi e ricerche relativi ai cambiamenti culturali e degli stili di vita, alle implicazioni pedagogiche, psicopedagogiche ed educative dei nuovi fenomeni sociali, con riferimento anche al disagio giovanile, alla marginalità e alla devianza sociale. Le caratteristiche specifiche riguardano altresì la pedagogia dei servizi alla persona e delle relazioni educative familiari.</i></p>	Mancini Erica	Università degli Studi di Bari	Donne e ben-essere: la salute riproduttiva. Indagine nei Consultori Familiari pugliesi
	Renna Pasquale	Università degli Studi di Bari	Il medico in area mediterranea dall'età medievale all'età della tecnica
	Renna Pasquale	Università degli Studi di Bari	La promozione della salute per i soggetti di cultura islamica in Italia
	Caso Rossella	Università degli Studi di Foggia	"Se il mio letto è una nave..." Bambini in ospedale tra medicine e cure liberesche.
	Damiani Paola	Università degli Studi di Torino	La consulenza pedagogica tra formazione, cura e promozione della salute. Esperienze di ricerca-formazione consulenziale con gli insegnanti e costruzione di un quadro teorico e metodologico
	Miceli Veronica	Università degli Studi di Lecce	Fra memoria e partecipazione: studi di caso per una Pedagogia di comunità

<p>14. Pedagogia del lavoro e della formazione <i>Ricerche pedagogiche relative alle trasformazioni degli ambienti di lavoro e dei processi produttivi, al loro impatto sulla persona e sulle relazioni istituzionali e sociali, alle connesse esigenze e strategie formative, comprese l'istruzione e la formazione professionali. Studi e i modelli relativi all'etica e alla deontologia delle professioni educative e formative.</i></p>	<p>Calvaruso Francesco</p>	<p>Università della Calabria</p>	<p>Le scuole rurali in Sicilia fra prossimità e spaesamento: dalla terra alla Terra.</p>
<p>15. Pedagogia interculturale <i>Ricerche e studi specifici nella progettazione pedagogica e formativa dei percorsi di educazione interculturale e della cittadinanza nel contesto formale della scuola e negli altri contesti sociali, formali e informali. Intercultura ed educazione alla cittadinanza</i></p>	<p>Beshiri Dilina Imbimbo Margherita Raffagnelli Juliana Sangiuliano Maria Peano Giorgia</p>	<p>Università degli Studi di Bari Università degli Studi di Salerno Università Cà Foscari di Venezia Università Cà Foscari di Venezia Università degli Studi di Torino</p>	<p>Le Dinamiche interculturali nella scuola e nell'educazione degli adulti Il dialogo interreligioso quale orizzonte di senso per il dialogo interculturale Apprendere in Contesti Culturali Allargati. Processi di Internazionalizzazione e Formazione dell'Identità Formazione di genere, intersezionalità e discorsi su diversità e diversity management Bambini Rom nelle classi multiculturali e giustizia educativa</p>
<p>16. Educazione permanente e degli adulti <i>Ricerche pedagogiche e metodologiche relative alle tematiche della formazione continua e dell'autoformazione, dell'educazione permanente e degli adulti, nei contesti sia formali che informali.</i></p>	<p>Baschiera Barbara Benvenuto Guido, Carci Giuseppe Rombi Milena</p>	<p>Università Cà Foscari di Venezia Università La Sapienza di Roma Università di Roma La Sapienza</p>	<p>Lo scambio intergenerazionale per la valorizzazione del potenziale formativo e generativo degli anziani. Riorientarsi all'università: uno studio sul passaggio di corso Apprendere la storia contemporanea: indagine sui profili di conoscenza storica in ingresso all'Università</p>

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA	RICERCATORE/DOTTORANDO	UNIVERSITÀ DI AFFERENZA	TITOLO DELLA RICERCA
<p>2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione</p> <p><i>Ricerche relative a modelli di progettazione educativa, di insegnamento-apprendimento sia in ambito curricolare, scolastico e universitario sia nei contesti non formali. Comprende altresì le metodologie della formazione degli adulti, degli insegnanti e degli interventi educativi e didattici dell'animazione socio-culturale e delle tecniche attive del gioco.</i></p>	Fiorini Italo	Università LUMSA di Roma	Formazione e ricerca nella scuola dell'infanzia
	Fragnito Riccardo	Università Telematica Petaso di Napoli	Creatività tra arte e scienza
	Frignani Paolo, La Vecchia Loredana, Pedroni Marco	Università di Ferrara	Un documento per la didattica
	Maccario Daniela	Università di Milano	Che cosa fa l'educatore quando educa? Contesti e forme dell'azione educativa in ambito scolastico
	Frison Daniela	Università degli Studi di Padova	Strategie di ricerca-intervento nelle imprese per la formazione continua e lo sviluppo delle competenze
	Lazzari Arianna	Università degli Studi di Bologna	La professionalità degli insegnanti di scuola dell'infanzia: discussione di alcuni risultati preliminari di una ricerca bolognese
	Sansò Rebecca	Università degli Studi di Torino	Formazione professionale e giovani immigrati. Un approccio antropologico educativo
	Scoppola Ludovica	Università di Roma La Sapienza	L'educazione musicale nella scuola secondaria superiore di primo grado: indagine descrittiva sulle conoscenze e abilità musicali degli studenti in uscita dalla scuola media
	Vinci Viviana	Università degli Studi di Bari	Analisi della routine degli insegnanti: la spiegazione
	Nuzzaci Antonella	Università della Valle D'Aosta	Per un'analisi delle pratiche didattico-museali in partenariato locale: il progetto DIDARCHEO/MUS
	Ferrotti Chiara	Università di Roma La Sapienza	Buone pratiche di didattica personalizzata
	Longo Leonarda	Università di Palermo	L'interazione tra esperienza del laboratorio, del tirocinio e degli apprendimenti disciplinari
Compagno Giuseppina	Università di Palermo	Comunicare italiano per integrarsi nel Quadro Europeo	
Nigris Elisabetta	Università La Bicocca di Milano	Il passaggio dalla scuola all'università: un'analisi didattica	
Piu Angela	Università dell'Aquila	Giochi di simulazione e apprendimento della matematica	
Tannini Ira	Università degli Studi di Bologna	Una didattica per gli insegnanti della scuola secondaria. La voce degli specializzati alla Scuola di Specializzazione	

<p>2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione <i>Ricerche specifiche nella progettazione di percorsi di educazione ai media nel contesto formale della scuola e nei contesti sociali; nella progettazione di percorsi di apprendimento in ambienti multimediali; nell'e-learning per la didattica universitaria e per la formazione continua; comprendendo anche la formazione di docenti, esperti e tutor online.</i></p>			<p>(SSIS) dell'università di Bologna</p>
	<p>Villani Simon Petrucchio Corrado Poletti Giorgio Ranieri maria, Bonaiuti Giovanni Favaretto Alida Pastena Nicolina Gentile Maurizio De Nardis Evelina Astione Patrizia Cannella Giuseppina Capello Angelo Di Rauso Eugenio Di Bari Cosimo Sponsiello Marta Cappuccio Giuseppina Del Pietro Orlando Nardin Anna, Rizzo Ubaldo Cementano Maria Grazia Falcinelli Floriana, Laici Chiara</p>	<p>Università degli Studi di Catania Università degli Studi di Padova Università degli Studi di Ferrara Università degli Studi di Firenze Università Cà Foscari di Venezia Università degli studi di Salerno Iprase del Trentino Università Roma Tre Università Roma Tre Università degli Studi di Palermo Università di Messina Università degli Studi di Padova Università degli Studi di Firenze Università di Roma Tor Vergata Università di Palermo Università della Calabria Università degli Studi di Padova Università del Salento Università di Perugia</p>	<p>Efficacia della comunicazione educativa, contesto scolastico e apprendimento Didaduezero. lo sviluppo delle competenze digitali nella scuola e nel territorio: le opportunità del web 2.0 Dall'aula informatica all'informatica d'aula Progettare e valutare risorse didattiche per la LIM. Problemi, criteri e esperienze Insegnare nella società della conoscenza. eTeacher e Global Learning Giochi di parole per giochi di pensiero. Mobile phone e mobile community: la Pampaedia del Terzo Millennio Situare la formazione dei docenti nel contesto della classe: struttura ed esiti del progetto "Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali." Verso una teoria sostantiva delle relazioni on line. Una teoria grounded per l'Learning L'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento con l'uso delle ICT Intelligenze collettive, connettive e identità tecnologiche Fattori di miglioramento nella didattica nelle lauree erogate in modalità integrata Gli apocalittici e la critica dei media: quale attualità formativa? L'esperienza educativa nei mondi immersivi online. Fare etnografia in Second Life L'analisi delle buone pratiche educative: come gli insegnanti di italiano insegnano con il supporto delle nuove tecnologie Personalizzazione degli ambienti d'apprendimento Web Ontology e trasformazione dei saperi professionali in un contesto formativo Interfacce e sistemi a realtà virtuale per un apprendimento esperienziale E-Learning per gli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente</p>

	Quagliata Alberto	Università di Roma Tre	Verso l'I-learning
	Ugolini Francesco	Università di Perugia	Formazione iniziale e formazione continua: modelli di e-learning universitario nel contesto europeo
2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale <i>Riflessione metodologica e pratiche di ricerca su fenomeni di rilievo educativo condotte con approcci qualitativi, quantitativi e sperimentali nei diversi contesti formali, non formali e informali di apprendimento.</i>	Surian Alessio, Batini Federico	Università di Padova e Perugia	Competenze e metodi narrativi nella messa a livello delle competenze, uno studio di caso sul progetto Rifugio
	Giovannini Maria Lucia, Marcuccio Massimo	Università di Bologna	La codocenza nei percorsi integrati di istruzione professionale. I punti di vista degli attori coinvolti
	Francolini Letizia	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Dalla correzione alla condivisione dell'errore. Riflessione analitica sull'interazione in classe attorno all'errore.
	Farina Elisa	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Analisi di una pratica di insegnamento: il dettato nelle classi prime della Scuola Primaria.
	Novello Nazzareno	Università degli Studi di Padova	Le competenze di scrittura degli studenti in Scienze della Formazione Primaria. Rilevazione, valutazione, intervento
	Aamenta Giambattista	Università Kore di Enna	La costruzione di esercizi di didattica orientativa
	Baldassarre Michele	Università di Bari	Documentare la pratica riflessiva. Una ricerca empirica
	Cisotto Lerida, Nardon Silvia, Novello Nazzarena	Università degli Studi di Padova	Il piacere della lettura. Una ricerca empirica nella scuola primaria e secondaria
	Piu Carmelo	Università della Calabria	Dalla ricerca-indagine alla ricerca-sperimentazione

	Marzano Antonio, Brunetti Arcisio	Università degli Studi di Salerno	Una sperimentazione didattica della geometria
<p>2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa <i>Ricerche riguardanti la teoria, le metodologie e gli strumenti di rilevazione per realizzare valutazioni di prodotto (apprendimento), di processo (insegnamento) e di sistema (qualità) in ambito educativo e formativo e gli aspetti specifici di tipo docimologico relativi alle funzioni della valutazione e alla validità, affidabilità ed efficacia di sistemi di misura.</i></p>	Pisanu Francesco	Iprase del Trentino	Dalla valutazione della formazione alla stima degli esiti dell'attività formativa: un approfondimento sul training transfer nello sviluppo professionale degli insegnanti.
	Rudelli Lucia	Università Cattolica di Milano	Valutare gli insegnamenti tra dimensione comunitaria e organizzativa
	Grion Valentina, Giolo Rossella	Università degli Studi di Padova	Dimensioni emergenti del costruito "buon comportamento scolastico" in docenti e studenti. Uno studio in un contesto valutativo
	Baldassare Vito Antonio	Università degli Studi di Bari	Didattica della ricerca scientifica in educazione tra fragilità, valutazione e proposta
	Castoldi Mario	Università degli Studi di Torino	Valutare la qualità dell'insegnamento
	Cisotto Lerida, Novello Nazzarena	Università degli Studi di Padova	Test per la rilevazione delle competenze di scrittura degli studentini Scienze della Formazione Primaria
	Galliani Lucia, Zaggia Cristina, Mantero Sabina	Università degli Studi di Padova	Valutare l'orientamento
	Giovannini Maria Lucia	Università degli Studi di Bologna	Comprendere per riuscire nello studio: analisi e riflessione a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie
	Marcuccio Massimo	Università degli Studi di Padova	I punti di vista degli insegnanti di italiano sulla ricaduta didattica della prova nazionale introdotta nell'esame di stato del primo ciclo
	Scalera Vera	Università di Roma Tor Vergata	Transizioni faticose, transizioni riuscite: la valutazione delle difficoltà di inserimento nella scuola superiore

<p>2.5. Pedagogia e Inclusione speciale <i>Ricerche riguardanti i temi: competenza tecnica, neurobiologica, didattica, tecnologica e di ricerca sulle tecnologie educative delle persone con disabilità, e/o con bisogni educativi speciali, nei contesti di vita e nella progettazione. Nell'implementazione di percorsi</i></p>	<p>Ariella Franca</p>	<p>Università degli Studi di Palermo</p>	<p>La competenza linguistica tra espressione orale e scritta: la valutazione di insegnanti in formazione</p>
	<p>Lombardi Maria Grazia</p>	<p>Università degli Studi di Salerno</p>	<p>"La relazione educativa nei Disturbi Specifici de'll'Apprendimento"</p>
	<p>Caughianou Eleonora</p>	<p>Università Roma Tre</p>	<p>Disabilità e inclusione sociale. L'accessibilità nell'e- learning come fattore di integrazione</p>

9.2. *Tabula absentiae*

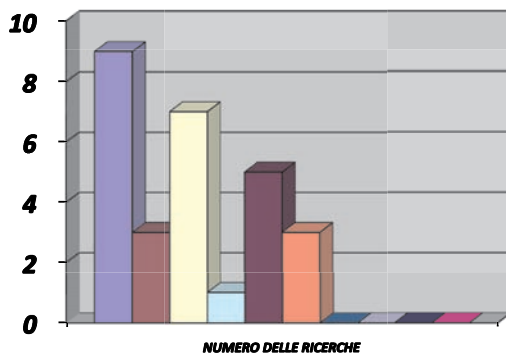
In considerazione del fatto che, a volte, l'assenza è più significativa della presenza, rileviamo l'assenza dal confronto della ricerca educativa e formativa, nei tre incontri nazionali precedentemente illustrati, di dottorandi o giovani ricercatori afferenti a interi settori, anche molto significativi. Si pensi ad esempio, quanto la ricerca comparata tra sistemi formativi sia fra gli aspetti più sollecitati dall'OCDE e dall'EERA. La tabella seguente delinea il quadro delle assenze più significative. *Non tentiamo, in questa sede, un'indagine sulle cause di tali assenze, ma riteniamo che esse debbano essere sottoposte all'attenta riflessione del mondo pedagogico.*

1. MACROSETTORE PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione <i>Ricerche storiche, storiografiche e metodologiche relative alle teorie pedagogiche e alle pratiche educative, formali e informali; nonché all'analisi storica dei processi comunicativi e formativi, anche in situazioni di marginalità educativa e sociale, dall'infanzia all'età adulta.</i>
1.8. Storia comparata dell'educazione <i>Ricerche riguardanti analisi comparative delle teorie pedagogiche, dei processi e dei sistemi educativi, formativi e didattici.</i>
9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative <i>Ricerche di storia e storiografia dell'istruzione formale e informale rivolta alle varie fasce d'età; delle teorie, delle pratiche e delle politiche scolastiche; dell'editoria scolastico-educativa.</i>
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia <i>Ricerche di teoria e di storia della pedagogia della lettura e della biblioteca scolastica, di storia delle teorie e della metodologia di ricerca nell'ambito della letteratura per l'infanzia.</i>

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive <i>Riguardanti teorie, metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive riferite anche a soggetti con bisogni speciali, sia sotto l'aspetto educativo-formativo che preventivo, adattivo, rieducativo, e a ricerche educative sulle implicazioni pedagogico-didattiche della corporeità e del movimento e sui metodi di valutazione delle attività e delle attitudini motorie e performative.</i>

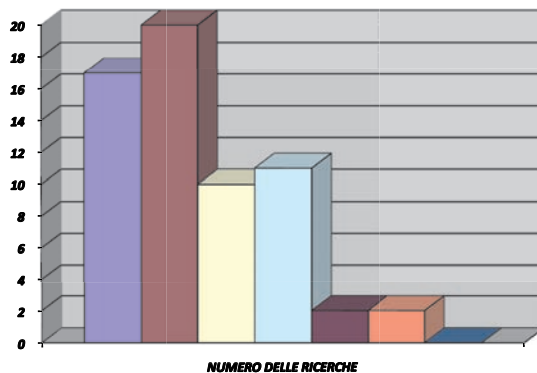
9.3. *Tabula gradu*

Quali settori della ricerca godono di maggior attrattività e risultano spazi più saturi di altri? Il grafico sottostante ne offre una rappresentazione evidente: vi sono aree assai vicine alla saturazione e aree completamente disertate. Ai fini di ulteriore leggibilità, si riportano nella tabella sottostante i grafici, suddivisi per macrosettori e settori scientifici, il numero delle ricerche presentate negli eventi nazionali presi in considerazione.



1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica
1.2. Filosofia dell'educazione
1.3. Pedagogia sociale e della famiglia
1.4. Pedagogia del lavoro e della formazione
1.5. Pedagogia interculturale
1.6. Educazione permanente e degli adulti
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione
1.8. Storia comparata dell'educazione
1.9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia

1. MACROSETTORE PEDAGOGIA E ST. DELLA PEDAGOGIA	NUMERO DELLE RICERCHE
1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica	9
1.2. Filosofia dell'educazione	3
1.3. Pedagogia sociale e della famiglia	7
1.4. Pedagogia del lavoro e della formazione	1
1.5. Pedagogia interculturale	5
1.6. Educazione permanente e degli adulti	3
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione	0
1.8. Storia comparata dell'educazione	0
1.9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative	0
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia	0



2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione
2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione
2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale
2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa
2.5. Pedagogia e Didattica Speciale
2.6. Metodologia della prevenzione e dell'integrazione educativa
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PED. SPECIALE, RICERCA EDUCATIVA	NUMERO DELLE RICERCHE
2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione	17
2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione	20
2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale	10
2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa	11
2.5. Pedagogia e Didattica Speciale	2
2.6. Metodologia della prevenzione e dell'integrazione educativa	2
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive	0

Per quanto limitata, questa indagine segnala l'interesse e la qualità della riflessione pedagogica in Italia, che ha tuttora bisogno di essere ulteriormente esplorata, per ricomporre e diffondere l'anima della ricerca di settore, capace di aprire orizzonti di indagine sicuramente innovativi (Cfr. Lauria, 2010). L'incapacità di far circolare informazioni, oltre che persone, determina un rischio per lo stesso sistema-università: perdere lo storico monopolio della produzione e diffusione del sapere scientifico e della cultura. Nuovi attori, istituzionali ed economici si affacciano, infatti, sulla scena e scelgono, efficacemente, di introdurre modelli di organizzazione della ricerca e dell'elaborazione del sapere – spesso elitari – con occhio attento al trasferimento delle nuove conoscenze ai settori pratici del lavoro.

Il potenziale di trasformazione e ammodernamento della ricerca educativa e formativa può contribuire al mantenimento di una dimensione universale e democratica dell'educazione e della formazione, e alla lotta nei confronti di quell'impoverimento intellettuale che caratterizza in modo sempre più consistente i sistemi mondiali di istruzione.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (2007). *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. Orefice P.; Cunti A. (a cura di). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Ali, A., Kohun, F., (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition. A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 33-49, Informing Science Institute, California USA: Santa Rosa.
- Bauman, Z., (1999). *Globalization: The Human Consequences* Columbia University Press, New York 1998, tr. it. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z., (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma: Armando.
- Boote, D.N., Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15, Thousand Oaks, CA: American Educational Research Association, Sage.
- Burbules, N.C., Torres, C.A., (2000). Globalization and Education: An Introduction», in *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Cadei, L., (2010). Lessico pedagogico. Ricerca e Educazione. *Education Sciences & Society. Formazione e società*, 1, 1.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R., (2007). *Educational research. An Introduction* (8° edizione), Boston: Pearson.
- Conrad, L., (2006). Countering isolation-joining the research community. Denholm J., Evans T., (eds.), *Doctorates downunder: Keys to successful doctoral study in Australia and New Zealand*, Camberwell, VIC: Australian Council for Education Research Press.

- De Ketele, J.M., (2010). La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité? *Education Sciences & Society. Formazione e società*, 1, 1, 2010, 21-40.
- Fink, D., (2006). The Professional Doctorate: Its Relativity to the Ph.D. and Relevance for the Knowledge Economy. *International Journal of Doctoral Studies*, 1, 35-44, Santa Rosa, California USA: Informing Science Institute.
- Fisher, K., (2006). Peer support groups. Denholm J. Evans T. (eds.), *Doctorates downunder: Keys to successful doctoral supervision in Australia and New Zealand*, Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research Press .
- Galliani, L., (2010). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il seminario SIRD. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno III, numero 2, PensaMultimedia, Lecce, dicembre 2010, pp. 115-120. Contributo ripreso anche in: Galliani, L., (2010). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il seminario SIRD. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, 175-181.
- Hammersley, M. (ed.), (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: SAGE, The Open University.
- Lauria, M., (a cura di), (2010). *Produzione dell'architettura tra tecniche e progetto. Ricerca e innovazione per il territorio. Materiali del 5° Seminario OsDotta*, Ediz. italiana e inglese, Firenze: University Press.
- Lesham, S., (2007). Thinking about conceptual frameworks in a research community of practice: a case of a doctoral programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 287-299, New York: Routledge.
- Longo, L., (2009). La ricerca nelle scuole di Dottorato in Italia. Dottorandi e Docenti a confronto. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, numero 2/3, PensaMultimedia, Lecce, dicembre 2009, 127-129.
- Malavasi, P., (2002). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Margiotta, U., (1998). *Pensare la formazione*, Roma: Armando.
- Marzano, A., (2010). Convegno annuale SIRD: 10 anni di ricerca educativa in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno III, numero 1, PensaMultimedia, Lecce, giugno 2010, 143-147.
- McAlpine, L., Norton, J., (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17, New York: Routledge.
- Minello, R., Margiotta, U., (2007). Il contributo degli organismi alla ricerca educativa italiana e le linee emergenti. Margiotta U., Porrotto G., *1° Rapporto sulla Ricerca Educativa e Formativa in Italia*, Venezia: Mazzanti, 443-499.
- Minello, R., (2011). Il contributo dei Dottorati alla ricerca educativa e formativa italiana. Le linee investigative emergenti dai progetti di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, Lecce: Pensa Multimedia, n. 1.
- Moretti, G., (2009). *Il Dottorato un contesto di confronto e ricerca per la SIRD*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, numero 2/3, Lecce: PensaMultimedia, dicembre, 121-125.
- Orefice, P., Cunti, A. (a cura di), (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Paquay, L., Au-delà des cloisonnements entre divers type de recherché, quels critères de qualité? Paquay L., Crahay M., Kelete J-M. (a cura di), (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles: De Boeck, 22.
- Popkewitz, T., (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Quintano, C., (2009). Problemi e prospettive del III ciclo universitario. Orefice P., Cunti A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rose, N., (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulman, L., Golde, C., Bueschel, A., Garabedian, K., (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3), 25-33, Thousand Oaks, CA: SAGE. American Educational Research Association.

- Stefani, E., (2006). *Qualità per l'università*, Milano: Fondazione CRUI – Franco Angeli.
- Stella, A., (2009). *Laureati. Indagine occupazionale post-laurea. Laureati anno solare 2007*, Milano: Cilea.
- Weese, K.L., Fox, S.L., Greene, S., (1999). *Teaching academic literacy: The uses of teacher-research in developing a writing program*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (2011). Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 (Enero/Julio 2011) – *Formación Profesional*, Vol. III: *La formación profesional desde casos y contextos determinados*, São Paulo: skepsis.org., 2361- 2382, <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>.
- Alessandrini, G., (2008). L'alta formazione nelle Scuole di Dottorato di Scienze dell'Educazione. Strategie e Modelli in Italia e in Europa. *Atti del Primo convegno nazionale del PRIN 2006 PROGETTO PRIN QUALFORED. 29 e 30 maggio 2008, Villa Doria D'Angri* (a cura di Università di Firenze e Università Parthenope di Napoli), 1 Vol.: *Contesti e strategie dell'alta formazione alla ricerca. Dibattito europeo e nazionale e indagini nell'ambito delle scienze della formazione*, <<http://asp.teleskill.it/tlc/asp/home.asp?c=prinp>>.
- Beutel, D., Gray, L., Beames, S.Y., Klenowski, V., Ehrich, L.C., Kapitzke, C. (2010). An exploratory study of online social networking within a Doctorate of Education program. *International Journal of Learning*, vol. 17, N.3, Champaign, Illinois, USA: Common Ground Publishing LLC. <<http://www.Learning-Journal.com>>.
- CJC (Confédération des Jeunes Chercheurs), (2009). Rapport sur l'évaluation des chartes des thèses des universités françaises, Juin 2009 <cjc.jeunes-chercheurs.org/dossiers/-chartes-des-theses>
- Commission of the European Communities, (2008). *Progress towards the Lisbon objectives. In Education and Training. Indicators and benchmarks 2008*, publication based on document SEC 2293, Luxembourg 2008, <http://ec.europa.eu/education/policies/20-10/doc/progress08/report_en.pdf>.
- Commission of the European Communities, (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training: Report based on indicators and benchmarks. Report t SEC(2009)1616*, Brussels 2009 <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf>.
- Consiglio Scientifico Generale del CNR (a cura di), (2007). *Modalità e criteri per la valutazione degli Istituti*, maggio 2007 <<http://www.cnr.it/documenti/DocumentiProgrammatici/ObiettiviValutazIstituti.pdf>>.
- EUA (European University Association), (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*, Brussels 2007 <<http://www.eua.be/publications/>>.
- Fondazione CRUI, (2009). *Criteri per la revisione dei dottorati di ricerca*, marzo 2009, <<http://www.cruai.it/HomePage.aspx?ref=1695>>.
- Fondazione CRUI (32008). , *Guida pratica alla progettazione di un Corso di Studio ai sensi del D.M. 270/04: interazioni con il processo di autovalutazione*, 2008 <<http://old.fondazionecruai.it/homepage.aspx?ref=1882>>.
- Fondazione CRUI, (2003). *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Città Nuova, Roma 2003, <<http://www.fondazionecruai.it/pubblicazioni/Documents/GuiVal.pdf>>.
- Governo Italiano, Schema di disegno di legge concernente *Norme in materia di apprendimento permanente*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 19 dicembre 2007 <http://www.ateneofuturo.it/pdf/2008/2008-07-10/universita_e_longlife_learning.pdf>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo*, Napoli: Conferenza nazionale 17 marzo 2007 <http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP//erasmus/MIUR_Linee_Indirizzo.pdf>.
- Modica, L., (2007). *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*, gennaio. <http://www.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniltaEu_010207/documenti/Modica.pdf>.

Monteil, J-M. (Directeur Général de l'Enseignement Supérieur) et G. Bloch (Directeur Général de la Recherche et de l'Innovation). *Circulaire relative à la résorption des libéralités des doctorants et post-doctorants*, 20 Octobre 2006, <<http://cjc.jeunes-chercheurs.org/divers/circulaire-20-10-2006.html>>.

Parlamento Europeo–Commissione Europea (24.11.2006, L. 327/45-78). Decision No 1720/2006/Ec of the European Parliament and of the Council. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF>>.

Progetto PRIN QUALFORED: *La qualità nell'alta formazione: modelli e metodologie per la formazione alla ricerca e dispositivi di valutazione per il trasferimento e l'innovazione dei saperi nella società della conoscenza*, 2007-2009 <http://europa.uniroma3.it/dsp-fcisc/Progetto_PRIN_QUALFORED_-_La_qualit%C3%A0_dell'Alta_Formazione_p14-647.html>.

The European Higher Education Area (EHEA), *Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005 <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>>.