

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

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

ANDREA POTESIO, ARIANNA TARAVELLA *

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

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

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

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

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

Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evoluzione normativa del dottorato di ricerca

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

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

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

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

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

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

Infatti:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Cfr. *ibidem*.

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

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

¹⁶ *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

I dottorati finanziati dal programma PON

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³¹ Ivi, p. 56.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riflessioni pedagogiche a partire dalle interviste⁴⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Possibili temi da approfondire

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

L'integrazione tra mondo accademico e lavorativo non è però un dato di fatto e deve essere costruita a partire dalla disponibilità dei dottorandi di trovare, con fatica, forme di conciliazione anche organizzative tra le esigenze del mondo professionale e accademico e dalla capacità dei tutor che seguono nello specifico i progetti di ricerca dei dottorandi⁴⁴. Le esperienze raccontate dai dottorandi sottolineano come questo tipo di dottorato offra opportunità significative di crescita, mettendo, però, in risalto l'importanza dell'interazione e del dialogo tra i professionisti che accompagnano questi percorsi. Non a caso, tra le figure professionali, di fondamentale importanza per il successo del dottorato risulta essere il tutor – sia aziendale che accademico – che accompagna l'esperienza professionale del dottorando approfondendo le esperienze formative svolte dai dottorandi e trovando gli spazi e le modalità per ricondurre le pratiche lavorative a delle consapevolezze critiche e intenzionali, alternando in tal modo lavoro e studio, esecuzione professionale e consapevolezza teorica⁴⁵.

Infatti, per permettere, la realizzazione di una reale alternanza formativa è necessaria l'eliminazione o la riduzione di tutti i vincoli culturali, organizzativi, normativi che impediscono un dialogo integrato tra le istituzioni (universitarie e aziendali) coinvolte⁴⁶. Come emerge dalle interviste, sono i tutor che hanno il compito principale di superare i limiti (organizzativi, temporale, di lessico) che inevitabilmente

⁴³ A. Potestio, *Il principio dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Edizioni Studium, Roma 2021, p. 98.

⁴⁴ Per approfondire il tema e la figura del tutor si veda: Cadei L. et al., *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022; Palmieri C. et al. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

⁴⁵ Ivi, p. 107.

⁴⁶ A. Potestio, *Il principio dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 111.

vi sono tra l'istituzione accademica e professionale, generando una serie di esperienze che possa costituire uno stimolo concreto e integrato per gli apprendimenti dei dottorandi.

ANDREA POTESIO
University of Bergamo

ARIANNA TARAVELLA
University of Bergamo