

## **Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca**

### **Pedagogical Dimensions of Training Design in Doctoral Programmes**

ANDREA PORCARELLI

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

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

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

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

## Un processo che avanza tra sfide e cambiamenti

Il processo di evoluzione dei dottorati di ricerca si inserisce in una più ampia cornice di tipo socio-economico e politico-culturale, in cui intervengono diversi fattori<sup>1</sup>, non è questa la sede per approfondire tali aspetti, anche se giova essere consapevoli del fatto che «la formazione universitaria post-laurea e dottorale è sempre più importante per le economie contemporanee»<sup>2</sup>, il che è suffragato sia dal dato di fatto costituito dall'aumento del numero di persone che partecipa alle selezioni per i dottorati e poi accede ad essi, sia da altri tipi di considerazioni, come quelle che riguardano il valore strategico di una ricerca diffusa per lo sviluppo di tutte le leve di una *società della conoscenza*.

Con l'inizio del nuovo millennio si avvia un processo di evoluzione delle scuole di dottorato, soprattutto a livello europeo, con il loro inserimento – a partire dalla Conferenza di Graz del 2003<sup>3</sup> – nel *Bologna Process*, quale terzo livello della formazione universitaria. Si tratta di una scelta che inaugura una nuova epoca, tutta da esplorare, e che intercetta un bisogno di rinnovamento che caratterizzava comunque, da tempo, i dottorati di ricerca. Al di là degli elementi di tipo istituzionale e della considerazione generale circa il potenziale contributo dei dottorati alla costruzione attiva di una società della conoscenza<sup>4</sup>, ci vogliamo soffermare sulle questioni pedagogico-formative, ovvero sulle variabili che entrano in gioco per rendere possibile uno spazio di formazione con determinate caratteristiche.

Tale dibattito si colloca in un più ampio contesto internazionale che tiene conto di una serie di tendenze diffuse e linee guida codificate, come i *Principles for Innovative Doctoral Training* – PIDT proposti dalla Commissione europea<sup>5</sup>, che

---

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

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

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

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

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

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

L'introduzione dell'accreditamento dei dottorati di ricerca<sup>9</sup> e la sua configurazione secondo i parametri del sistema AVA 3 di ANVUR<sup>10</sup> ha portato all'individuazione di esigenze e criteri per la valutazione dei percorsi formativi che non comprendono solo la qualificazione scientifica dei membri del Collegio, ma diverse caratteristiche della struttura nel suo complesso, come il monitoraggio dell'offerta formativa, le esperienze di ricerca all'estero, la valutazione dei prodotti dei dottorandi e la loro condizione professionale una volta terminato il percorso formativo.

## La formazione dottorale come questione pedagogica

Il dibattito pedagogico italiano sull'identità culturale e formativa dei dottorati di ricerca prende le mosse dalle recenti riforme, che li collocano in uno spazio flessibile tra ricerca e formazione<sup>11</sup>. La collocazione dei dottorati di ricerca in uno spazio più articolato rispetto alla pura formazione dei futuri accademici ha portato ad esplorare territori formativi più ampi, puntando – inizialmente – sulle *competenze trasferibili*, a cui fa riferimento un documento dell'OCSE<sup>12</sup> specificamente

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

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

<sup>8</sup> Ivi, p. 38.

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

<sup>10</sup> ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca), *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità negli atenei*, documento approvato con delibera del Consiglio Direttivo ANVUR n. 26 del 13 febbraio 2023, reperibile on line: [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3\\_LG\\_Atenei\\_2023\\_02\\_13.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_LG_Atenei_2023_02_13.pdf)

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

<sup>12</sup> OECD, *Transferable Skills Training for Researchers*, OECD Publishing, Paris 2012.

dedicato alla formazione di chi si occupa di ricerca. Il documento prende le mosse dalla considerazione del fatto che ciascuno si debba preparare ad operare nei più diversi contesti professionali (anche extra-accademici), per cui vengono individuate sei macrocategorie di competenze trasferibili<sup>13</sup>, immaginate come strategiche in qualsiasi ambito di ricerca, ma probabilmente pensate a partire da quegli ambiti in cui si possano realizzare brevetti, attrarre finanziamenti, attivare collaborazioni con imprese pubbliche e private. Questo ha portato molti atenei italiani a predisporre un'offerta formativa di Ateneo, rivolta a tutti i dottorati e mirante a intercettare un ventaglio più ampio possibile di competenze trasferibili<sup>14</sup>. Si tratta di una scelta che certamente assolve un compito su cui vi sono significative sollecitazioni a livello internazionale, ma su cui sarebbe importante riflettere da un punto di vista pedagogico e formativo.

Del resto, le modalità con cui si possono acquisire competenze trasferibili sono differenti per i diversi percorsi dottorali, difficilmente standardizzabili con offerte predefinite simili ad abiti *pret-a-porter*. Uno studio di caso realizzato presso l'Università di Torino<sup>15</sup> mette in luce come, da parte delle dottorande e dei dottorandi, sia emerso con forza – oltre al bisogno di competenze specifiche facilitanti le attività di ricerca – un generale senso di fatica rispetto all'esperienza stessa del fare ricerca e, di conseguenza, la necessità di sviluppare sia la *competenza emotiva*, sia la dimensione della «solidarietà e del sostegno»<sup>16</sup>, tanto da parte degli altri dottorandi, come del Collegio: il bisogno di far sì che le scuole di dottorato si configurino come vere e proprie *comunità di pratiche*, caratterizzate da una cultura formativa e di ricerca comune e condivisa (tra i diversi dottorandi e con i membri del Collegio), in cui vi sia una sana 'contaminazione' tra le diverse competenze che ciascuno ha maggiormente sviluppato e coltivato, ma anche la percezione di comuni orizzonti di riferimento entro cui iscrivere il senso della propria proposta. I principali elementi strategici che concorrono alla costruzione del progetto culturale dei dottorati di nuova generazione hanno una dimensione pedagogica, che dovrebbe essere riconosciuta anche da coloro che – pur avendo competenze ed esperienza per gestire scuole di dottorato del proprio specifico ambito di ricerca

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

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

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

<sup>16</sup> Ivi, p. 186.

- non hanno competenze specifiche in campo pedagogico. Paolo Federighi<sup>17</sup> evidenzia almeno sei questioni fondamentali che hanno una chiara valenza pedagogica, che riportiamo di seguito in una forma più ampia che tiene conto anche dell'esperienza di chi scrive: 1) la progettazione del curriculum, 2) la gestione dei processi di supervisione e mentoring dei dottorandi (che hanno anche valenze psicologiche, ma non solo), 3) l'orientamento remoto e prossimo alla scelta del dottorato e la selezione dei dottorandi, mettendo in rapporto il loro progetto di ricerca con gli obiettivi formativi della scuola di dottorato, 4) la gestione dei rapporti con le istituzioni accademiche (compresi i corsi di studio che possono essere il luogo in cui svolgere le attività di orientamento al dottorato) e con gli stakeholders esterni, 5) lo sviluppo dell'attività di ricerca (dalla definizione del progetto alla scrittura dei risultati, nelle varie forme in cui si potranno valorizzare), avendo cura di collegarlo allo sviluppo del "sé professionale" e culturale delle dottorande e dei dottorandi, 6) la valutazione degli elementi significativi del percorso formativo e di ricerca dei dottorandi, 7) le attività di orientamento "in uscita" ed il supporto al career planning dei dottorandi (tenendo presente il carattere percentualmente residuale del possibile sbocco in ambito accademico).

Ciascuna di queste dimensioni (e, probabilmente, se ne potrebbero individuare altre) richiederebbe per la sua gestione ottimale competenze pedagogiche specifiche, di cui – in genere – non si percepisce la necessità, per ragioni già ampiamente esplorate da Jerome Bruner, fin dalla fine degli anni '90<sup>18</sup>, per cui tutti coloro che operano nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, oltre ad una psicologia implicita contano anche su una pedagogia implicita, che spesso dipende dalle varie forme di pedagogia popolare (*folk pedagogies*) che si collegano alle nostre conoscenze intuitive acquisite durante la vita quotidiana. Per un professore universitario abituato a tenere lezioni in aula, a gestire attività di laboratorio, svolgere il ruolo di supervisore per dei dottorandi del proprio settore scientifico disciplinare, tutte queste attività fanno parte di quella "vita quotidiana" che diviene fonte di consapevolezza pedagogiche "popolari", anche se si tratta di contesti accademici di alto livello e con un alto grado di specializzazione. Con questo non si vuole sminuire il valore delle attività di progettazione del curriculum formativo, orientamento prossimo e remoto dei dottorandi, valutazione della loro

---

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

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

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

### **Un ambiente formativo alla ricerca di un'anima**

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

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

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

aspetti pedagogici che sono necessariamente implicati nella sua progettazione e realizzazione. La prima questione pedagogica significativa riguarda la definizione degli obiettivi dell'offerta formativa, che si lega certamente al profilo scientifico delle aree disciplinari coinvolte nella proposta di dottorato (e questo, in genere, è ben presidiato dagli specialisti delle diverse discipline), ma anche al profilo formativo dell'offerta nel suo complesso. È importante definire un 'profilo in uscita' dei dottorandi/e che frequentano un determinato percorso, che non può coincidere semplicemente con la somma delle discipline e dei seminari proposti. Si tratta di capire come i diversi segmenti dell'offerta formativa possano concorrere insieme a delineare un profilo (o anche più di un profilo) di giovane ricercatore/ricercatrice formato in un determinato campo. La definizione del profilo in uscita tiene conto dei profili professionali a cui un percorso di dottorato permette di accedere (al di là di quello accademico<sup>19</sup>), soprattutto nei campi e negli ambiti disciplinari in cui vi possa essere una buona corrispondenza tra il titolo acquisito e l'inquadramento professionale successivo. Diverso è il caso di quei percorsi di dottorato, come quelli dell'area delle scienze dell'educazione e della formazione, in cui è più ampio lo scarto tra coloro che, grazie al percorso di dottorato, possono aspirare a posizioni lavorative specificamente vocate alla ricerca e coloro che «trovano un'occupazione nella quale la ricerca non ha un ruolo preminente (insegnamento, servizi socio-educativi, ecc.)»<sup>20</sup>. In generale, precisa Lisimberti, «la sfida attuale è dunque quella di strutturare percorsi di alto livello in grado di preparare, fianco a fianco, *professional researchers*, ossia quanti sono occupati in enti di ricerca e svolgono prioritariamente tale attività, e *researching professionals*, che integrano, in misura e con intensità variabile, la ricerca all'interno della propria attività e, soprattutto, all'interno del modo di esercitare una specifica professione»<sup>21</sup>. La questione coinvolge tutti i percorsi di dottorato, di qualsiasi area scientifica, ma si configura come una questione eminentemente pedagogica, che infatti viene messa in luce in un contributo pubblicato sulla rivista della Società Italiana di Pedagogia (SIPED).

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

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

<sup>21</sup> Ivi, pp. 152-153.

Una seconda questione schiettamente pedagogica che caratterizza la costruzione dell'offerta formativa dottorale riguarda le modalità con cui viene gestita una fisiologica quota di interdisciplinarietà. Da questo punto di vista la situazione dei dottorati è differente, perché in alcuni casi abbiamo proposte di dottorato sostanzialmente orientate verso un ambito disciplinare specifico, a cui corrisponde un settore di ricerca chiaramente identificabile, ben finanziato e con progetti che si traducono in scoperte e brevetti<sup>22</sup>. In altri casi vi sono dottorati che coinvolgono un'area disciplinare in senso più ampio, con la necessità di far dialogare tra loro i diversi settori scientifico-disciplinari di una o più macroaree. Vi sono infine dei dottorati che nascono sulla base di un progetto dichiaratamente interdisciplinare, che in genere viene molto ben motivato sul piano culturale, ma che non possiamo nasconderci che spesso risponde anche a motivazioni più pragmatiche, come quella di garantire un adeguato dimensionamento del *Collegio docenti*. È evidente che le modalità con cui potrà essere gestito l'aspetto dell'interdisciplinarietà dell'offerta formativa (che viene sempre affermata in modo corale come un'esigenza culturale di alto profilo) non avrà le stesse caratteristiche nelle tre tipologie di situazioni che ho sommariamente descritto. In più entrano in gioco, anche in questo caso, le diverse possibili concezioni di *inter-corss-multi-disciplinarietà*<sup>23</sup> e la cultura dell'educazione di quanti curano la progettazione dell'offerta formativa per cui si possono individuare diversi modelli di raccordo interdisciplinare all'interno dell'offerta formativa che Paolo Federighi – pensando soprattutto ai dottorati che coinvolgano anche l'area pedagogica – descrive in questi termini:

Dall'esame dei modelli di curricula presenti nei dottorati di ricerca, avanziamo l'ipotesi che sia fondato operare una distinzione tra tre diversi modi (o livelli) di concezione e gestione della relazione tra la pedagogia e altre scienze (...). Da una fase aurorale in cui le discipline pedagogiche sono inserite nei curricula e si assommano ad altre, si passa ad una in cui i saperi pedagogici costituiscono la base al cui sviluppo contribuiscono altre prospettive di ricerca, per passare infine ad una in cui la dimensione pedagogica è infusa in altri approcci scientifici propri non solo delle scienze dell'educazione. Naturalmente questo modello di relazioni può essere assunto da diverse prospettive disciplinari<sup>24</sup>.

---

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

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

<sup>24</sup> P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico ...*, cit., p. 120.

Il primo modello (che Federighi identifica con il termine *Insertion*) si configura come una semplice giustapposizione, tematicamente ben organizzata, di differenti approcci disciplinari, che lascia al dottorando il compito non facile di fare sintesi dei diversi contributi cogliendo autonomamente (e sulla base dei propri percorsi formativi pregressi) assonanze, dissonanze, spunti euristici e collegamenti. Il secondo modello (*infusion*) punta – nel caso delle scienze pedagogiche – a creare innanzitutto una *mens paedagogica* di base, su cui potranno innestarsi competenze specifiche anche di altri ambiti disciplinari, ma che saranno sempre utilizzate con un’ottica pedagogica. Ovviamente il discorso vale – mutatis mutandis – per qualsiasi ambito disciplinare in cui vi sia una *scientia reatrix* che vada a strutturare la *forma mentis* delle dottorande e dei dottorandi. Il terzo modello (*interlock – platform-based*) comporta la realizzazione di interconnessioni dinamiche tra le diverse discipline, in modo che i principi euristici dell’una possano retroagire su quelli delle altre, andando a creare non solo nuova conoscenza, ma anche nuove prospettive e – volendo – nuovi paradigmi ispirati proprio ai confronti fecondi tra le discipline che avvengono nel cuore dell’attività di ricerca. L’approccio culturalmente più profondo è indubbiamente il terzo, ma è importante che ogni scuola di dottorato sia lucida e attenta nell’individuare l’approccio all’interdisciplinarietà che risulti per lei più sensato e “sostenibile” e perseguirlo con cura e coerenza. L’offerta formativa di un dottorato svolge non solo una funzione tecnica (quella di preparare i giovani ricercatori in un determinato campo disciplinare), ma anche una funzione pedagogica, perché ha un valore orientativo sulle scelte di vita di quanti frequentano le nostre scuole di dottorato. Il contatto con altre discipline contribuisce alla funzione orientativa che deve avere nel suo complesso l’offerta formativa, chiamata a guidare le scelte in itinere delle dottorande e dei dottorandi, anche in funzione delle loro prospettive successive<sup>25</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

<sup>27</sup> P. Federighi, *Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico ...*, cit., p. 117.

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

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

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

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

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

---

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

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

stesse esperienze siano a loro volta vissute in un’ottica formativa, come parte di un percorso formativo strutturato e oggetto esplicito di un’analisi riflessiva comunitaria. È importante che le dottorande e i dottorandi abbiano occasioni per discutere tra loro e con i membri del Collegio che – di volta in volta – risulti più opportuno coinvolgere non solo il proprio progetto di ricerca<sup>30</sup>, ma anche su questioni disciplinari e interdisciplinari più trasversali. In molte scuole di dottorato di area umanistica, per esempio, i dottorandi preparano recensioni e presentazioni di classici pedagogici o di testi significativi pubblicati di recente, che possano intercettare i percorsi di ricerca di più dottorandi.

Un grande valore formativo possono avere gli scambi con altri dottorati di ricerca di area disciplinare affine, che permettono di mettere a confronto non solo i propri percorsi di ricerca con quelli di altre colleghe e colleghi, ma anche di confrontare le prassi e gli stili di vita delle rispettive comunità dottorali. Un esempio di ‘buona prassi’ in tal senso può essere il seminario interuniversitario realizzato il 30 maggio 2024, con il coinvolgimento di due Dottorati<sup>31</sup>: quello in *Scienze della formazione e psicologia*, dell’Università di Firenze, e quello in *Scienze pedagogiche, dell’educazione e della formazione*, dell’Università di Padova. Il *workshop* è stato organizzato per gruppi di lavoro centrati su alcuni “catalizzatori tematici” trasversali<sup>32</sup>, in grado di intercettare tutti i settori disciplinari di area pedagogica e psicologica<sup>33</sup>. Si tratta di ambiti tematici molto ampi, nei quali si sono distribuiti le dottorande e i dottorandi di entrambe le scuole, sotto la guida di alcuni docenti – di entrambi i Collegi – chiamati a svolgere il ruolo di facilitatori. Il confronto si è svolto in tre fasi, a partire dall’esplicitazione dei temi di ricerca che ciascuna delle persone partecipanti al gruppo ha individuato nel proprio ambito tematico (anche per circoscrivere un territorio che – altresì – sarebbe stato troppo ampio), per poi

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

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

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

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

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

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

Qui in communicatione studii sunt quod hepar in corpore: in omni autem corpore humor fellis est, qui evaporando totum amaricat corpus, ita in studio semper sunt quidam amarissimi et fellei viri, qui omnes alios convertunt in amaritudinem, nec sinunt eos in dulcedine societatis quaerere veritatem<sup>34</sup>.

Colpisce certamente la nostra immaginazione l'idea che – anche nelle Università medievali – la comunità di quanti erano dediti agli studi potesse patire il senso di amarezza, portata da quei «fellei viri» (oggi dovremmo aggiungere anche le «felleae mulieres») che non permettono che la comunità di coloro che sono impegnati negli studi sperimenti quella dolcezza che sarebbe connaturale alla ricerca del vero. Molti secoli sono trascorsi dal tempo in cui Alberto di Colonia<sup>35</sup> scriveva la sua lamentazione sul comportamento improprio di alcuni colleghi. Purtroppo,

---

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

<sup>35</sup> Alberto di Colonia, detto Alberto Magno, fu maestro di Tommaso d'Aquino.

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

ANDREA PORCARELLI  
*University of Padova*