

**Il ruolo formativo del *supervisor* nei corsi di dottorato.
Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione**

**The Formative Role of the *Supervisor* in PhD Courses.
Between Process Quality and Innovation Pathways**

DANIELA ROBASTO, SABRINA NATALI*

L'università è al centro di un dibattito sulla sua nuova funzione sociale che sta investendo progressivamente anche i dottorati di ricerca in un ponte tra accademia e società. Anche il ruolo dei supervisor di tali percorsi sta cambiando prospettiva orientandosi verso approcci formativi più sistemici e focalizzati su un target altamente scolarizzato, finalizzati a migliorare la qualità del dottorato e a costruire percorsi di carriera innovativi e diversificati.

PAROLE CHIAVE: SUPERVISORE DI DOTTORATO; QUALITÀ DEI PROCESSI; ECONOMIA DELLA CONOSCENZA.

The university is at the center of a debate regarding its new social role, which is progressively affecting PhD programs as a bridge between academia and society. The role of supervisors in these programs is also shifting, moving towards more systemic and focused educational approaches, aimed at a highly educated target, with the goal of improving the quality of the PhD experience and creating innovative and diversified career paths.

KEYWORDS: PHD SUPERVISOR; QUALITY PROCESS; KNOWLEDGE ECONOMY.

* Daniela Robasto e Sabina Natali hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare Daniela Robasto ha curato l'Introduzione e la revisione generale dell'articolo; Sabrina Natali ha curato i paragrafi: 'Nascita ed evoluzione del Dottorato di Ricerca', 'Dottorato innovativo: un ponte tra accademia e società', 'Supervisionare il Dottorato', 'Verso un nuovo paradigma della supervisione', 'Da una supervisione del prodotto a una supervisione del processo' e le 'Conclusioni'.

Introduzione

Così come le altre agenzie educative e formative, anche l'Università si trova al centro di un dibattito, sia pubblico che scientifico, in riferimento alle principali missioni da perseguire per rispondere ai bisogni della società. Alle tradizionali missioni della *formazione*, della *ricerca scientifica* si affianca da anni ormai, quella del trasferimento o, *più recentemente* della *valorizzazione delle conoscenze*. Anche la formazione di terzo livello e nello specifico i percorsi di dottorato stanno prendendo le misure con tale mutato contesto.

I più recenti modelli di assicurazione della qualità e di accreditamento periodico dei sistemi universitari chiedono esplicitamente ai dottorati di diventare un punto di incontro e di consolidamento delle tre missioni, contribuendo a formare ricercatori e ricercatrici altamente competenti in qualunque ambito, non necessariamente accademico, senza tralasciare lo sviluppo di competenze trasversali¹.

La formazione di terzo livello si sta poi qualificando come contesto nel quale i ricercatori 'più esperti', ad esempio i supervisor, guidano quelli 'meno esperti', adottando strategie non solo trasmissive ma anche costruttiviste, affiancandole a processi di *coaching*, *tutoring* e *mentoring*.

La trasformazione sta impattando anche sul ruolo tradizionale richiesto ai supervisor di dottorato che, così come accaduto per il primo e secondo livello accademico, sono chiamati a adottare approcci didattici maggiormente sistemici, integrati, dialogici e centrati sullo studente, a maggior ragione quando il profilo dello studente dottorale con cui ci si confronta può contare su un ottimo livello di maturazione e scolarizzazione.

I cambiamenti richiesti sono volti a migliorare la qualità di un percorso formativo finalizzato oggi a nuovi e decisamente ben più diversificati sviluppi di carriera post-doc, in un contesto sempre più integrato tra teoria e pratica, tra ricerca sperimentale e ricerca di base, tra università e società². La formazione dottorale, così come previsto dalle disposizioni ministeriali³ e dalle nuove strategie di

¹ L. Cassuto, R. Weisbuch, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

² V.A. Storey, *International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates: Applying the Critical Friends Approach to the EdD and Beyond*, New York: Palgrave Macmillan US, New York 2016; R. Weisbuch, L. Cassuto, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

³ Decreto Ministeriale n. 45 dell'8 febbraio 2013, 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; Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON Ricerca e Innovazione 14-20; Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 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;

autovalutazione, valutazione e assicurazione della qualità⁴, avrà il compito di riconfigurare una comunità di ricerca nella quale occorrerà potenziare il ruolo e il profilo di tutti gli *stakeholder* coinvolti nel processo, compresi quelli esterni al mondo universitario.

Il supervisor, all'interno di un sistema con chiara progettualità formativa, può dunque avere una funzione cruciale nell'essere agente di cambiamento. Il cambiamento, tuttavia, non è scontato ed indolore; transita, necessariamente, per una diversa interpretazione e formazione al ruolo che passa da un tradizionale *supervisore-dispensatore di sapere* che veicola la propria *expertise* di ricerca al proprio *discepolo*, prevalentemente per contatto 'con maestro', a figura che si dota di nuove competenze di teaching, mentoring e tutoring e accetta la sfida di condividere con un *board* multidisciplinare e multi contestuale la missione formativa. In tale mutato scenario si modificano le relazioni e le intenzionalità formative, i *feedback* e si tende a virare da un approccio valutativo teso al 'sapere accademico' a uno più orientato al processo di ricerca di alto livello, volto a promuovere una relazione più collaborativa anche al di fuori dei contesti accademici.

Nascita ed evoluzione del Dottorato di Ricerca

Il Dottorato di Ricerca⁵, introdotto nel sistema universitario italiano dalla Legge Delega n. 28 del 21 febbraio 1980⁶ e dal DPR n. 382 dell'11 luglio 1980⁷, ha attraversato due principali fasi di trasformazione. La prima, iniziata alla fine degli anni '90 e durata sino alla fine degli anni 2010, è stata caratterizzata dall'introduzione dell'autonomia negli Atenei, dalla ridefinizione dei corsi, dalla rimozione dei vincoli sulle borse di studio e dall'inizio di una collaborazione con il mondo extra-accademico, che ha contribuito ad aumentare considerevolmente il numero dei dottorandi⁸. La seconda fase è iniziata verso la fine del 2010 con l'introduzione della

Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, Linee guida per l'accreditamento dei dottorati di ricerca ai sensi dell'articolo 4, comma 3, del regolamento di cui al DM 14 dicembre 2021, n. 226.

⁴ https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti_2022_09_08-1.pdf

⁵ «Il Dottorato di ricerca (DdR o *PhD*) è un corso di studi di terzo livello che mira a fornire competenze necessarie per svolgere attività di ricerca di alta qualificazione in istituzioni pubbliche e private oltre che un requisito per accedere a una carriera accademica. Il *PhD* consente ai candidati di concepire, progettare e realizzare programmi di ricerca autonomi e di condurre analisi critiche, valutazioni e sintesi di idee in vari contesti professionali»; F.P. Sellitti, S. Urietti, A. Verolino, I. Stura, E. Piccolo, E. Della Cerra, E., C. Domenico Riccardo *Il Dottorato di Ricerca: Che cos'è?*, in «Journal of Biomedical Practitioners», VII, 2 (2023), pp. 130-149.

⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1980/02/25/080U0028/sg>

⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1980/07/31/080U0382/sg>

⁸ G. Argentin, G. Ballarino, S. Colombo, *Investire in formazione dopo la laurea: il dottorato di ricerca in Italia*, AlmaLaurea Inter-University Consortium, Bologna 2014.

Legge n. 240 del 30 dicembre 2010⁹ che ha ampliato ulteriormente le possibilità di partenariato tra università e imprese.

In questo solco nel 2013 è stato introdotto il dottorato industriale¹⁰, che ha instaurato un dialogo prolifico tra università e imprese, nell’ottica della formazione come opportunità di apprendimento continuo a promozione di un’interazione virtuosa tra teoria e pratica. Questa sinergia si è ulteriormente consolidata con l’istituzione, nel 2022, di dottorati cofinanziati dal PNRR, volti a potenziare l’integrazione tra ricerca accademica e applicazioni industriali, favorendo una connessione strategica orientata all’innovazione e allo sviluppo sostenibile.

Oggi, nell’agenda delle politiche della *European Higher Education Area* (EHEA)¹¹, la formazione dottorale, nell’ottica di migliorare sempre più la qualità dell’educazione e della supervisione¹², si configura come l’anello di congiunzione tra il *Processo di Bologna*¹³, finalizzato al riordino della formazione universitaria e volto ad allineare il sistema italiano agli *standard* europei, e la *Strategia di Lisbona*¹⁴, che mira alla creazione di uno spazio europeo fondato sulla ricerca e sull’innovazione a «costruzione dell’Europa della Conoscenza»¹⁵.

La domanda crescente di competenze, innescata dalla *Knowledge economy*¹⁶, ha aumentato la richiesta di personale a elevata qualificazione professionale¹⁷, sia in ambito scientifico-tecnologico-comunicativo che umanistico¹⁸, generando un’espansione della formazione post-laurea che ha dato luogo a una serie di investimenti, nella sfera pubblica e privata, che stanno ridefinendo tanto la stratificazione sociale quanto la distribuzione geografica della ricchezza, con importanti implicazioni politiche e culturali¹⁹.

⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/14/011G0009/sg>

¹⁰ Introdotto con il Decreto Ministeriale n. 45 dell’8 febbraio 2013, 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.

¹¹ <https://ehea.info/>

¹² A. Baptista, *Doctoral education through the lenses of the Bologna Process*, in «International Journal of Humanities and Social Science Research», 2 (2016), pp. 29-36.

¹³ <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

¹⁴ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

¹⁵ B.M. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker, *New Forms Of Doctoral Education And Training In The European Higher Education Area*, pp. 223-241 in «The European Higher Education Area: perspectives on a moving target», Sense Publishers, Rotterdam 2009, p. 229.

¹⁶ W.W. Powell, K. Snellman, *The knowledge economy*, in «Annual Review of Sociology», XXX, 1, (2004), pp. 199-220.

¹⁷ D. Oesch, *Occupational change in Europe: how technology and education transform the job structure*. Oxford University Press, Oxford 2013.

¹⁸ J. Garcia-Quevedo, F. Mas-Verdú, J. Polo-Otero, *Which firms want PhDs? An analysis of the determinants of the demand*. *Higher Education*, 63, (2012), pp. 607-620.

¹⁹ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4, (2021).

L'università, in questo contesto di riconfigurazione sociale²⁰, ha stanziato molte risorse nella riprogettazione dei corsi di *Dottorato di Ricerca*²¹ per trasformarli in luoghi di incontro tra le sue tre missioni prioritarie: la *Didattica*, la *Ricerca* e La *Terza missione*.

Mentre la *Prima missione* si concentra sul fornire conoscenze e abilità – finalizzate a mobilitare competenze – attraverso corsi, lezioni e programmi di studio, la *Seconda* si focalizza sulla conduzione di ricerche scientifiche – di base e applicate – che la qualificano come centro di innovazione e di scoperta per lo sviluppo del sapere e la ricerca di soluzioni a problemi complessi. La *Terza missione*, invece, è sempre più focalizzato sul concetto chiave della valorizzazione delle conoscenze, attraverso cui è possibile utilizzare e applicare i risultati della ricerca accademica per risolvere problemi concreti e contribuire al progresso economico e sociale. L'impiego di queste conoscenze in contesti pratici consente lo sviluppo di tecnologie innovative, la collaborazione con il tessuto imprenditoriale e la partecipazione a politiche pubbliche e sociali, rendendo l'università un attore strategico per lo sviluppo sostenibile e la crescita socioeconomica.

Posto al crocevia di queste tre missioni l'intento formativo del *Dottorato di Ricerca* è, dunque, quello di essere un incubatore scientifico delle competenze da condividere a livello intersettoriale²².

Dottorato innovativo: un ponte tra accademia e società

Dal 2021 una serie di interventi legislativi²³ ha ridisegnato sostanzialmente i Corsi di Dottorato, al fine di rendere la ricerca accademica ancora più rilevante e di impatto per la società, per formare personale esperto in differenti ambiti del sapere

²⁰ P. Drucker, *Managing in the next society*, Routledge, London 2012.

²¹ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

²² V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotondo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale dopo la riforma Gelmini [Ph.D. courses in Italy after the Gelmini Reform]*, University Library of Munich, Munich 2021; H. Hristov, M. Slavcheva, K. Jonkers, K. Szkuta, *Intersectoral mobility and knowledge transfer. Preliminary evidence of the impact of intersectoral mobility policy instruments*, in «JRC Science for Policy Report», 66 (2016).

²³ Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON Ricerca e Innovazione 14-20; Decreto Ministeriale n. 226 del 14 dicembre 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; Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, Linee guida per l'accREDITAMENTO dei dottorati di ricerca ai sensi dell'articolo 4, comma 3, del regolamento di cui al DM 14 dicembre 2021, n. 226; Nell'ambito del PNRR, il MUR ha adottato specifici provvedimenti a sostegno dei corsi di dottorato con i Decreti Ministeriali n. 351 e n. 352 del 9 aprile 2022 e con i Decreti Ministeriali n. 117 e 118 del 2 marzo 2023, per il 'finanziamento di borse di dottorato per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi e misure coerenti con gli ambiti di intervento del PNRR e per il cofinanziamento di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione dell'impres e promuovano l'assunzione dei ricercatori da parte delle imprese co-finanziatrici'.

e in grado di costruire le competenze richieste dal mondo delle professioni da applicare nei contesti reali.

In Italia, il problema principale del disallineamento tra le competenze offerte dal mondo universitario e quelle richieste dal mercato del lavoro rende necessaria una maggiore integrazione, con la società e i vari *stakeholder*²⁴, nelle politiche di reclutamento e formazione del personale.

La formazione dottorale è uno strumento strategico per colmare il divario tra le competenze professionali (*skill gap*) e l'innovazione del mercato globale²⁵. Il dottorato di ricerca può contribuire a questo processo a patto che si instauri un dialogo generativo tra università e attori sociali esterni.

Dal settembre del 2022, sono state aperti nuovi canali per il reclutamento di dottorandi finanziati da *progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione*. Questa varietà e possibilità di accesso ha ampliato e trasformato la formazione dottorale italiana, passando da un *modello tradizionale* a un modello più allineato alle sfide poste dal contesto sociale. La sfida è quella di far percepire il dottorato non più come un percorso esclusivo per la carriera accademica (la cui mancata realizzazione è vissuta sovente come un fallimento²⁶), ma come un trampolino di lancio verso nuove opportunità professionali di ricerca nella Pubblica Amministrazione, nel Terzo Settore e nel sistema delle aziende italiane.

Oggi, secondo la definizione di Ballarino²⁷, coesistono due archetipi di dottorato (*Tabella 1*): il *modello tradizionale* (o patrimoniale), fondato sui rapporti personali tra docenti e studenti e il *modello moderno* (o razionale) dove docenti e studenti sono, al pari, vincolati da norme e regole nel conseguimento di obiettivi comuni e predefiniti dai piani di formazione.

²⁴ A. Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, in «Scuola democratica», XIV, 1, (2023), pp. 113-130.

²⁵ A. Galimberti, *La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca*, in «Scuola democratica», XIV, 1, (2023), pp. 113-130.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

Dimensione	Modello 'tradizionale'	Modello 'moderno'
<i>Logica organizzativa</i>	Patrimonialismo: il potere inerte a singoli individui, che lo possono delegare, ma sempre su base personale	Burocrazia: il potere è impersonale, e si basa su una serie di norme a cui tutti i membri sono sottoposti, compresi i capi
<i>Reclutamento</i>	Prevalentemente interno, sempre per contatti personali	Interno ed esterno, basato su bando pubblico e selezione formale
<i>Modalità di formazione</i>	Informale, basata sull'affiancamento	Formalizzata, strutturata in corsi all'interno di unità organizzative dedicate (<i>graduate schools</i> o <i>doctoral schools</i>)
<i>Valutazione</i>	Finale, basata sulla tesi	<i>In itinere</i> : esami per i corsi e/o verifiche annuali anche prima della tesi
<i>Integrazione con i livelli inferiori</i>	Scarsa	Sistematica: corsi comuni con i livelli inferiori
<i>Status del dottorando</i>	Accademico <i>junior</i>	Studente <i>senior</i>
<i>Finanziamento</i>	Di norma formazione gratuita, eventualmente borse di studio come sinecura	Formazione a pagamento, eventualmente borse di studio come compenso per lavoro di ricerca o insegnamento
<i>Sbocchi occupazionali</i>	Accademici, o comunque nella ricerca	Frequentemente esterni, in ricerca, professioni e aziende. Possibilità di sovra qualificazione

 Tabella 1. Il Dottorato nel modello 'tradizionale' e 'moderno'²⁸

La semantica attraverso cui vengono interpretati i processi di supervisione dei dottorati industriali o nazionali sta cambiando in risposta a una serie di trasformazioni sociali, economiche e politiche, con un *focus* crescente sulla collaborazione e sull'integrazione delle competenze accademiche con il mondo del lavoro e delle imprese. Questo fenomeno si inserisce in una visione più ampia dell'educazione e della ricerca, che non è più confinata all'interno dell'accademia, ma che cerca di rispondere in modo più diretto ai bisogni della società e del mercato.

²⁸ G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021).

Nel contesto dei dottorati industriali, il concetto di supervisione evolve verso una 'co-supervisione' tra università e azienda, con un approccio che mira a rendere la ricerca più applicabile e in sintonia con le esigenze industriali. Questo tipo di supervisione implica un'interpretazione più pratica e progettuale della ricerca, dove il dottorando non è solo un ricercatore ma un mediatore tra conoscenza teorica e bisogni pratici delle aziende. Allo stesso tempo, la collegialità e la collaborazione vengono enfatizzate come elementi essenziali. Questo cambiamento riflette una crescente valorizzazione del ruolo della comunità e delle reti di collaborazione tra attori diversi, che va oltre la tradizionale relazione tra studente e supervisore accademico, includendo aziende e istituzioni pubbliche. In questo contesto, la supervisione non si limita più alla produzione accademica di tesi o articoli, ma viene ridefinita come un processo collettivo di innovazione che contribuisce direttamente al progresso economico e sociale. Inoltre, l'idea di 'apprendimento sul campo' o di 'aula diffusa' si estende anche ai dottorati, in cui i luoghi di apprendimento e ricerca si moltiplicano, coinvolgendo non solo il contesto universitario ma anche quello industriale, rafforzando l'interconnessione tra mondo accademico e mondo del lavoro. Questo porta a una supervisione che non è più limitata alla sola accademia, ma che si adatta alle esigenze di una ricerca applicata, aperta e interdisciplinare.

La qualità dei processi

Il nuovo modello di accreditamento periodico ANVUR, approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 183 dell'8 settembre 2022 e introdotto nell'ottobre del 2022²⁹, ha previsto specifici requisiti di Assicurazione della Qualità (AQ) in tutte le fasi della progettazione formativa e, dunque, anche per i dottorati di ricerca, con un'attenzione particolare alla qualità della supervisione, che richiede una ridefinizione di ruoli, responsabilità e funzioni³⁰, all'originalità della ricerca e alla mobilità individuale³¹. L'indagine ISTAT del novembre del 2018³² ha rilevato una quota

²⁹ https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti_2022_09_08-1.pdf

³⁰ C. Halse, *Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning*, in «Studies in Higher Education», XXXVI, 5, (2011), pp. 557-570. <http://www.oecd.org/sti/inno/CDH%20FINAL%20REPORT-.pdf>; A. Lee, *How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision*, in «Studies in Higher Education», XXXIII, 3 (2008), pp. 267-281.

³¹ D. Robasto, *I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato.: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive*, in «Pedagogia Oggi» XX1, 1 (2023), pp. 201-208.

³² La più recente *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca* è del 26 novembre 2018 Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf (istat.it).

crescente di dottori insoddisfatti dell'esperienza complessiva di dottorato³³ che dovrebbe indurre le università a riflettere su come supportare e migliorare al più presto i propri sistemi di AQ. Una condizione per alzare il livello della qualità della formazione dottorale, per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e delle imprese, è quella di far sì che i supervisori di dottorato assumano un ruolo chiave nella micro-progettualità formativa. Pertanto, il sistema di AQ deve essere rinforzato in tutte le fasi della progettazione formativa, con particolare attenzione alla valutazione educativa e alla formazione di ricercatori indipendenti e critici³⁴.

I percorsi di innovazione

Per ripensare la struttura dei percorsi di dottorato e renderli sempre più processi altamente formativi finalizzati allo sviluppo personale e sociale, è necessario valorizzare gli elementi positivi del *dottorato tradizionale* integrandoli nel modello moderno, sempre più focalizzato sulle tematiche della ricerca e dell'innovazione del settore pubblico e privato³⁵. Il terzo livello dell'alta formazione potrebbe qualificarsi come un laboratorio di sperimentazione che, partendo da conoscenze teoriche che si connettono alla realtà concreta, accademica ed extra-accademica, si apre anche alla cittadinanza.

Il metodo utilizzato si ispira al modello del *Research Based Learning (RBL)*, considerato efficace per organizzare l'apprendimento e la ricerca e declinato sulle fasi del processo della ricerca empirica (definizione della domanda, indagine della letteratura, elaborazione del disegno, acquisizione dei risultati e comunicazione degli stessi³⁶), e trova il suo fondamento in vari costrutti³⁷ integrati tra loro.

³³ «Il 38,3% dei dottori del 2014 dichiara che, se dovesse scegliere oggi, non rifarebbe o sarebbe incerto se rifare il dottorato; la quota degli insoddisfatti è in netta crescita rispetto a quanto rilevato per i dottori del 2004, che solo nel 24,3% dei casi non avrebbero ripetuto l'esperienza»; Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca del 26 novembre 2018, p. 4.

³⁴ D. Robasto, I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato.: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive, in «Pedagogia Oggi» XX1, 1 (2023), pp. 201-208.

³⁵ F. De Toni, *Il dottorato di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione*, in G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Unimi 2040 discussion papers, 4 (2021), pp. 54-72.

³⁶ J. Zorfass, H. Copel, *Teaching Middle School Students to be Active Researchers*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1998.

³⁷ *Problem Based Learning* (W.H. Kilpatrick, *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process. Teachers' college*, Columbia University, New York 1918); *Learning by doing* (J. Dewey, *Having an experience*, 1934); *Creativity* (J.P. Guilford, *Creativity*, in «American Psychologist», V, 9 (1950), pp. 444-454); *Critical Thinking* (E.C. Moskowit, *Teaching for critical thinking: a reflection on one teacher's approach*, University of California, Berkeley 1989); *Lateral Thinking* (E. De Bono, *Lateral thinking: a textbook of creativity*, Penguin Books Limited, London 2009).

Nel percorso formativo del Dottorato di ricerca, come avviene nei percorsi formali dell'*Educazione degli adulti*³⁸, il *formatore* è rappresentato come un *facilitatore*³⁹ e il *formando* è rappresentato come un *apprendista*. L'azione educativa e didattica è finalizzata a *formare* la persona del ricercatore nella sua integralità, focalizzandosi sulle competenze trasversali che devono adattarsi alle riconfigurazioni professionali richieste dal mercato del lavoro, che richiedono *habitus* integrati di natura culturale, tecnologica, analogica e digitale⁴⁰.

La supervisione deve quindi adattarsi ai nuovi dottorati⁴¹ per promuovere la ricerca accademica e lo sviluppo delle competenze trasversali come la capacità di innovare e collaborare efficacemente con le imprese.

Supervisionare il Dottorato

Diversi studi⁴² attestano che la relazione che si instaura tra il supervisore e il supervisionato, che implica da parte del primo un supporto qualitativo nel consigliare, orientare e mobilitare le competenze dello studente, sia cruciale per il buon progresso e il successo di un progetto di dottorato⁴³.

Tuttavia, in questa relazione interpersonale possono sorgere problemi comuni⁴⁴ che sono generati da differenti cause, come sotto esplicitato.

- Una tensione tra la dimensione del *supporto* e quella della *valutazione*, generata dal doppio ruolo del supervisore che è al contempo *guida* e *valutatore*, che può produrre attriti nel rapporto con il dottorando⁴⁵, alimentati anche dai requisiti imposti dalla produzione scientifica che spesso contrastano con il

³⁸ P. Jarvis, *Adult education and lifelong learning: theory and practice*, Routledge Falmer, London-New York 2004.

³⁹ M.S. Knowles, E.S. Holton III, R.A. Swanson, *Quando l'adulto impara: andragogia e sviluppo della persona* [1993], Franco Angeli, Milano 2008.

⁴⁰ F. Togni, *Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca*, in V. Boffo, F. Togni, *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 37-52.

⁴¹ I dottorati di ricerca sono sempre più chiamati a rispondere a finalità diverse: formazione alla ricerca e alla carriera accademiche, formazione alla ricerca non accademica, formazione alle professioni altamente qualificate.

⁴² C.M. Golde, *Should I stay, or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process*, in «The Review of Higher Education», XXIII, 2 (2000), pp. 199-227; B.H. Kam, *Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor*, in «The Review of Higher Education», XXXIV, 1 (1997), pp. 81-103; H.W. Marsh, K.J. Rowe, A. Martin, *PhD students' evaluations of research supervision*, in «The Journal of Higher Education», LXXIII, 3 (2002), pp. 313-348; L. McAlpine, J. Norton, *Reframing out approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research*, in «Higher Education Research & Development», XXV, 1 (2006), pp. 3-17.

⁴³ T. Heath, *A quantitative analysis of PhD students' views of supervision*, in «Higher Education Research & Development», XXI, 1 (2002), pp. 41-53.

⁴⁴ T. Mainhard, R. Van Der Rijst, J. Van Tartwijk, T. Wubbels, *A model for the supervisor-doctoral student relationship*, in «Higher education», 58 (2009), pp. 359-373.

⁴⁵ N. Murphy, J.D. Bain, L.M. Conrad, *Orientations to research higher degree supervision*, in «Higher Education», LIII, 2 (2007), pp. 209-234.

supporto che deve essere assicurato all'autonomia e all'indipendenza dello studente⁴⁶.

- Uno stile di supervisione/conduzione 'non allineato' causato da modalità che spesso non coincidono con le necessità del dottorando. Lo *stile di conduzione*, che spazia da un approccio *hands on* (più o meno interventista) a un approccio *hands off*, che lascia i candidati a sé stessi⁴⁷, gioca un ruolo delicato. Infatti, non sempre un supervisore adatto alle esigenze di uno studente (che comunque cambiano anche nelle differenti fasi del progetto) è adatto a quelle di un altro. Differenti autori hanno sviluppato nel tempo, a tale proposito, delle scale riferite al mentore ideale⁴⁸.
- Una mancanza di valutazione e discussione delle esperienze e delle modalità di fornire la supervisione. In molte istituzioni, infatti, la modalità di supervisione non è ancora valutata né messa in discussione. Se invece fosse effettuata come un processo routinario i supervisori potrebbero acquisire consapevolezza del loro approccio personale e gli studenti prendere coscienza del tipo di relazione professionale che si sviluppa con i propri supervisori⁴⁹.

Pertanto, rilevare le percezioni degli studenti riguardo allo stile interpersonale della supervisione – tramite, ad esempio, un questionario sull'interazione supervisore-dottorando –, relative alla relazione con il proprio supervisore, è stato giudicato utile a restituire ai supervisori un *feedback* dettagliato che contribuisce a migliorare la qualità del lavoro⁵⁰.

Verso un nuovo paradigma della supervisione

Nel settembre del 2019, oltre 160 esperti, ricercatori dell'educazione e rappresentanti delle agenzie di finanziamento, si sono riuniti a Hannover, in Germania, per discutere delle risorse e delle forme della formazione dottorale nel mondo⁵¹. Le

⁴⁶ C. Holligan, *Fact and fiction: A case history of doctoral supervision*, in «Educational Research», XLVIII, 3 (2005), pp. 267-278.

⁴⁷ M. Sinclair, *The pedagogy of 'good' PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*, Australian Government, Department of Education, Science and Training, Canberra 2004.

⁴⁸ G.L. Rose, *Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale*, in «Research in Higher Education», XLIV, 4, (2003), pp. 473-494.

⁴⁹ D. Leonard, J. Metcalfe, R. Becker, J. Evans, *Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience*, The Higher Education Academy, New York 2006.

⁵⁰ T. Mainhard, R. Van Der Rijst, J. Van Tartwijk, T. Wubbels, *A model for the supervisor-doctoral student relationship*, in «Higher education», 58, (2009), pp. 359-373.

⁵¹ <https://www.doctoral-education.info/hannover-recommendations.php>

raccomandazioni emerse, basandosi sulle sfide della ricerca e sui bisogni sociali, piuttosto che su considerazioni politiche, mirano a migliorare l'educazione dottorale a livello globale, promuovendo l'originalità, l'autonomia e la responsabilità nei ricercatori. Alcuni dei punti più significativi affiorati dalla conferenza hanno riguardato il fatto che la formazione dottorale non deve condividere solamente le 'migliori pratiche' ma deve 'coinvolgere sempre più i soggetti interessati', 'promuovere differenti modalità operative' – nel rispetto di ogni contesto sociale – e 'riconoscere che ci sono diversi modi per raggiungere una formazione dottorale eccellente (*Raccomandazione di Hannover 2*). Questo al fine di 'migliorare continuamente l'ambiente istituzionale' offrendo un'educazione dottorale di qualità che sia sistematicamente revisionata, alla luce delle nuove esigenze, degli studenti e della società (*Raccomandazione di Hannover 6*). Nella Conferenza di Hannover si è posto inoltre l'accento sulla natura 'eco-sociale' dell'educazione e della formazione dottorale⁵² che si configura come un *processo di socializzazione* di natura complessa⁵³ e si qualifica come *comunità di pratica*⁵⁴ nella quale lo sviluppo identitario e l'apprendimento si realizzano partecipando alle pratiche di comunità. Se si apprende in una rete comunitaria il dottorato diventa un percorso di apprendistato nel quale il supervisore diventa la bussola che orienta lo studente nella complessità dei suoi nodi aiutandolo a scioglierli o a riconnetterli attraverso le risorse messe a disposizione da un ambiente sempre più multidisciplinare, complesso e digitalizzato. Diversi studi⁵⁵ sul *mentoring* hanno dimostrato l'importanza dell'aspetto psicosociale di questa relazione finalizzata a promuovere nello studente un senso di crescente competenza, fiducia ed efficacia. Per contro, gli attributi che i dottorandi rilevano come positivi nei propri supervisori sono l'affidabilità, la fiducia, la competenza, l'empatia, la capacità di ascolto, la comunicazione efficace e la condivisione delle informazioni⁵⁶.

⁵² B. Green, *Unfinished business: subjectivity and supervision*, in «Higher Education Research & Development», XXIV, 2, (2005), pp. 151–63, p. 153.

⁵³ R. Chiappa, M. Nerad, *Doctoral student socialization*, in M.E. David, M.J. Amey (eds), *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*, Sage, Thousand Oaks 2020, pp. 392–395.

⁵⁴ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation, learning in doing*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

⁵⁵ G. Luna, D. Cullen, *Do graduate students need mentoring?*, in «College Student Journal», 32 (1998), pp. 322–330; L.L. Paglis, S.G. Green, T.N. Bauer, *Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes*, in «Research in Higher Education», XLVII, (2006), pp. 451–476.

⁵⁶ P. Denicolo, *Doctoral supervision of colleagues: peeling off the veneer of satisfaction and competence*, in «Studies in Higher Education», XXIX, 6 (2004), pp. 693–707.

Un dottorando, dunque, porta al termine con successo il proprio percorso di dottorato se il supervisore⁵⁷ è coinvolto attivamente nel percorso di apprendimento senza cedere alla tentazione di ritagliare la ricerca sui suoi interessi o di plasmare il dottorando a sua immagine e somiglianza⁵⁸. Infatti, in ogni forma di autentico insegnamento, entrambe⁵⁹ le parti insegnano e apprendono al contempo formandosi a vicenda. Il supervisore dovrebbe essere un costante punto di riferimento organizzativo in grado di ‘cedere il controllo’, quando necessario, ed evitare ‘ingerenze inopportune’⁶⁰ che possano influenzare il comportamento dello studente. Spesso la relazione tra supervisore e studente è stata ostaggio di una tradizione che considerava lo studente come proprietà esclusiva di un docente⁶¹ che non gli consentiva di confrontarsi in autonomia con la restante comunità accademica.

È infatti interessante che la traduzione tedesca del termine supervisore sia ‘padre-dottore’ (*Doktorvater*) a sottolineatura di una relazione molto stretta⁶² che genera genealogie accademiche coercitive che documentano, con vari esempi⁶³, una errata e ristretta interpretazione del dottorato. I supervisori dovrebbero realizzare con gli studenti una *partnership* per condurli alla scoperta della loro personale *leadership* indirizzandola, tramite percorsi di riflessione e metariflessione, periodici e sistematici, in un ‘percorso che generi conoscenza’⁶⁴ anche in luoghi esterni come i contesti extra-accademici⁶⁵. L’autentica *leadership* non assume la logica del ‘comando’ ma quella del consiglio e del ‘servizio’. I veri *leader*, infatti, sanno ascoltare e porre le domande giuste⁶⁶,

⁵⁷ J.L. Bloom, A.E. Propst Cuevas, J.W. Hall, C.V. Evans, *Graduate students’ perceptions of outstanding graduate advisor Characteristics*, in «NACADA Journal» XXVII, 2 (2007), pp. 28–35.

⁵⁸ L. Cassuto, J.M. Van Wyck, *The PhD Adviser-Advisee relationship reimagined for the 21st Century*, in Cassuto et al (2021), *The Reimagined PhD: Navigating 21st Century Humanities Education*, Rutgers University Press, Rutgers 2021, pp. 42–54.

⁵⁹ L. Cassuto, *Can you train your PhDs for diverse careers when you don’t have one?*, in «Chronicle of Higher Education», August 22, 2018, <https://www.chronicle.com/article/Can-You-Train-Your-PhDs-for/244323>

⁶⁰ L. Cassuto, *The overlooked lesson of the Ronell-Reitman case*, in «Chronicle of Higher Education», September 16, 2018, <https://www.chronicle.com/article/The-Overlooked-Lesson-of-the/244508>

⁶¹ W. Clark, *Academic charisma and the origins of the research university* [1968], University of Chicago Press, Chicago 2007.

⁶² J. Grossman, *Hierarchy and needs: how to dislodge outdated notions of advising*, in «Perspectives on History», September 1 (2018), <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-2018/hierarchy-and-needs-how-to-dislodge-outdated-notions-of-advising>

⁶³ https://www.lorentz.leidenuniv.nl/history/explosion/APSback_page.html

⁶⁴ J.R. Hackman, *What Is This Thing Called Leadership?*, in «Handbook of Leadership Theory and Practice», ed. Nitin Nohria and Rakesh Kurana, Harvard Business Review Press, Harvard 2010, pp. 107–118, p. 107.

⁶⁵ L. Cassuto, J.M. Van Wyck, *The PhD Adviser-Advisee relationship reimagined for the 21st Century*, in Cassuto et al (2021), *The Reimagined PhD: Navigating 21st Century Humanities Education*, Rutgers University Press, Rutgers 2021, pp. 42–54.

⁶⁶ R. Greenleaf, *The Servant as Leader*, Seminal essay, 1970, http://www.ediguys.net/RobertK_GreenleafTheServantasLeader.pdf

fornire una supervisione personalizzata a promozione dell'integralità della persona per farla crescere nella conoscenza di sé, oltre che nella conoscenza disciplinare.

I supervisori di dottorato dovrebbero adottare approcci pedagogici complessi di natura 'ecologica'⁶⁷ e assumere pratiche di dottorato che vadano oltre la supervisione convenzionale per costruire un *curriculum* integrato sinergicamente alle varie richieste degli *stakeholder*, interni ed esterni⁶⁸.

La supervisione dovrebbe includere attività di *coaching*, *mentoring* e *tutoring* con feedback personalizzati che traducano, comprendano e suggeriscano soluzioni al lavoro dei dottorandi⁶⁹ riconoscendone l'autonomia e l'indipendenza⁷⁰, a costruzione di comunità intellettuali sostenibili e per lo sviluppo di una consapevolezza globale. Si sottolinea, dunque, la necessità di ridefinire la relazione supervisore-dottorando, spostandosi da una dinamica verticale a una più collaborativa e orizzontale, dove il dottorando viene visto come il CEO⁷¹ della propria formazione. Questo approccio richiede che i supervisori aiutino i dottorandi a diventare la migliore versione di sé stessi, supportando le loro scelte e innovazioni, piuttosto che imponendo loro percorsi prestabiliti. Il ruolo del supervisore, o *advisor* di dottorato, è quindi cruciale nel plasmare le esperienze e i risultati dei dottorandi. Anche la letteratura evidenzia quale dovrebbe essere la natura di una supervisione efficace, orientata a un approccio collaborativo, di supporto e incentrato sullo studente⁷².

Le comunità di pratica di dottorato

Un buon supervisore dovrebbe altresì aiutare gli studenti a navigare nelle complessità delle politiche interne ed esterne alla comunità, nella comprensione e nel rispetto dell'autorità e delle decisioni collegiali.

⁶⁷ S. Bengtson, *Building doctoral ecologies and ecological curricula*, in R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for learning and practice*, Routledge, London 2020, pp. 146-159.

⁶⁸ R. Barnacle, D. Cuthbert, (Eds.), *The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested* (Vol. 4), Springer Nature, Cham 2021.

⁶⁹ G. Wisker, G. Robinson, S.S. Bengtson, *Penumbra: Doctoral support as drama: From the 'lightside' to the 'darkside'. From front of house to trapdoors and recesses*, in «Innovations in Education and Teaching International», LIV, 6 (2017), pp. 527-538.

⁷⁰ J. Sinclair, R. Barnacle, D. Cuthbert, *How the doctorate contributes to the formation of active researchers: What the research tells us*, in «Studies in Higher Education», XXXIX, 10 (2014), pp. 1972-1986.

⁷¹ R. Barnacle, D. Cuthbert, (Eds.), *The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested* (Vol. 4), Springer Nature, Cham 2021.

⁷² L. Cassuto, R. Weisbuch, *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2021.

Per costruire *partnership* efficaci, produttive e basate sulla fiducia⁷³ altri elementi fondamentali, come la trasparenza e la condivisione dei processi decisionali, sono necessari per bilanciare le esigenze accademiche con quelle della comunità e promuovere un approccio alla ricerca etico e rispettoso delle dinamiche comunitarie⁷⁴. Gli atenei dovrebbero essere chiamati a sviluppare modelli che distribuiscono le responsabilità della supervisione tra i componenti di un *team* (*Comunità di Pratica*⁷⁵) anziché fare affidamento su un singolo *supervisor*, allo scopo di prevenire criticità legate allo stile di supervisione e favorire prospettive di ricerca differenti, a garanzia di un sistema più inclusivo ed efficace.

La *Comunità di Pratica* (CdP) si configura come un metodo per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo professionale dei dottorandi nella quale i supervisori tutti devono incoraggiare la partecipazione attiva per favorire la condivisione delle conoscenze e il *networking* professionale.

Le scuole di dottorato stanno adottando modelli di apprendimento innovativi, come ad esempio il modello *Open Innovation (OI)*⁷⁶ implementato in collaborazione con soggetti intermediari e aziende per lo sviluppo di competenze pratiche nei dottorandi. I supervisori svolgono un ruolo chiave nel facilitare queste collaborazioni e nell'orientare i dottorandi verso opportunità che possano arricchire il loro percorso formativo e professionale.

Da una supervisione del prodotto a una supervisione del processo

Promuovere il miglioramento continuo nella didattica universitaria, come previsto dal sistema per la qualità e l'innovazione della didattica degli atenei e dal nuovo modello di accreditamento periodico ANVUR, consiste innanzitutto nel garantire all'intera comunità scientifica un processo di apprendimento incisivo, efficace e aggiornato. L'Università, affrontando queste nuove sfide, che richiedono una rivisitazione delle strategie formative e degli obiettivi da raggiungere⁷⁷, deve

⁷³ S. Atalay, A.C. McCleary (Eds.), *The Community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*, University of Arizona Press, Phoenix 2022, p. 7.

⁷⁴ S. Atalay, A.C. McCleary (Eds.), *The Community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*, cit., p. 6.

⁷⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, *Studi organizzativi*, 2000/1.

⁷⁶ L'azione pilota «I Talenti per l'Open Innovation» è nata all'interno della società consortile Attrattività Ricerca Territorio dell'Emilia-Romagna (ART-ER).

⁷⁷ C. Coggi, *Innovare la didattica e la valutazione in Università*, FrancoAngeli, Milano 2019; M.Q. Patton, *What is essential in developmental evaluation?*, in «American Journal of Evaluation», XXXVII, 2 (2016), pp. 250-265; E. Felisatti, *Didattica universitaria e innovazione*, in L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 137-144.

cercare di arginare la mancanza di chiarezza negli obiettivi formativi e nei risultati attesi per non creare un disallineamento tra gli obiettivi dichiarati, i metodi utilizzati e gli esiti valutati⁷⁸. Infatti, concentrarsi solo sulla memorizzazione e sulla conoscenza teorica dei contenuti del corso ci si discosta dall'obiettivo di formare soggetti competenti, capaci di risolvere problemi complessi utilizzando processi cognitivi superiori che vadano oltre la semplice nozione. È necessario approfondire come gli insegnamenti accademici possano mobilitare i processi cognitivi di analisi, valutazione e creazione⁷⁹ e come questi elementi vengano utilizzati nella valutazione, poiché i Descrittori di Dublino⁸⁰ non sono direttamente attivati nell'approccio trasmissivo-tradizionale della *lectio* tradizionale, che richiede agli studenti solo di ascoltare⁸¹. Tra le principali strategie di supervisione l'utilizzo del *feedback*, come pratica valutativa che promuove l'apprendimento attivo e l'autonomia degli studenti, potrebbe costituire un mezzo efficace per migliorare la qualità formativa del percorso⁸². Negli ultimi anni, la letteratura⁸³ ha enfatizzato la sua importanza per rimettere al centro il ruolo dello studente nel processo di apprendimento e nello sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali. In questo lavoro⁸⁴ il modello di *feedback* proposto combina la valutazione *dell'apprendimento* con la valutazione *per l'apprendimento* e *come apprendimento* e viene visto come un processo continuo che si sviluppa nel tempo, permettendo agli studenti di comprendere come migliorare le proprie prestazioni e consolidare le competenze chiave utili nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Per essere adeguato un *feedback* dovrebbe attivare un sistema di relazioni che

⁷⁸ D. Robasto, *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica*, Anicia, Roma 2018; J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press/McGraw Hill, London 2007; L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; P. Lucisano, C. Magni, A.M. De Luca, *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*, Nuova Cultura, Roma 2016.

⁷⁹ L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, Longman, London 2001.

⁸⁰ https://ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf

⁸¹ S. Rahnema, P. Kroll, F. Jennings, *Faculty perceptions of the student evaluation of instruction instrument as a tool for assessing teaching effectiveness*, in «North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal», 51, 3 (2007), pp. 10-14; J.A. Walsh, J. B.D. Sattes, *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.), WV, AEL, Charleston 2003.

⁸² V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotondo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale dopo la riforma Gelmini [Ph.D. courses in Italy after the Gelmini Reform]*, University Library of Munich, Munich 2021.

⁸³ D. Boud, A. Lee, *Introduction*, in D. Boud, A. Lee (eds.), *Changing practices of doctoral education*, Routledge, Abingdon-Oxon 2009, pp. 12-17; D. Nicol, *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 5 (2010), pp. 501-517; E. Panadero, H. Andrade, S. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, in «The Australian Educational Researcher», XL, 1 (2018), pp. 13-31.

⁸⁴ L. Silva, M. Marcuccio, *Advisor's feedback as assessment practices in Doctoral Programs: a scoping review of empirical research | feedback dei supervisori come pratiche di valutazione nei dottorati: una scoping review delle ricerche empiriche*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XIX, 3 (2019), pp. 26-47.

consente uno scambio negoziato di significati⁸⁵ e quindi essere tempestivo, continuo, accurato e specifico e al contempo contenere informazioni sulla qualità dei risultati ottenuti, offrire una guida su come migliorare e usare un linguaggio chiaro e descrittivo, adattarsi alle esigenze dello studente, promuovere la riflessione e l'auto-regolazione. In tale contesto la personalizzazione potrebbe rivestire un ruolo cruciale in tutte le tipologie di dottorato in quanto finalizzata alla costruzione di spazi di ricerca dedicati ad attività auto-direzionate all'insegna dell'autonomia, attraverso processi riflessivi e meta-riflessivi. La personalizzazione può essere perseguita con la strutturazione di un *e-portfolio*⁸⁶, a tracciamento dei corsi frequentati, delle attività formative, delle valutazioni e dei giudizi espressi nel corso della supervisione che confluiscono, già a partire dal XXXVIII ciclo, in un *diploma supplement*⁸⁷, indicante le modalità di acquisizione e il numero totale dei crediti formativi universitari ottenuti. Attraverso lo strumento dell'e-portfolio⁸⁸ è possibile attivare riflessioni a supporto di un apprendimento attivo⁸⁹ che raccoglie e intreccia differenti tipologie di valutazione e di apprendimento e analizza al contempo il contesto specifico dello studente da una prospettiva socioculturale⁹⁰.

⁸⁵ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938.

⁸⁶ M.L. Giovannini, *Un Sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro*, in G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2, Armando Editore Roma 2018, pp. 14-73.

⁸⁷ Decreti Ministeriali n. 351 e n. 352 del 9 aprile 2022.

⁸⁸ M.L. Giovannini, *Un Sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro*, in G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2, Armando Editore Roma 2018, pp. 14-73; M.L. Giovannini, M. Moretti, *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in «Quaderni di economia del lavoro», 92 (2010), pp. 141-163; J.L. Clarke, D. Boud, *Refocusing portfolio assessment: curating for feedback and portrayal*, in «Innovation in education and teaching international», LV, 4 (2018), pp. 479-486; P.G. Rossi, L. Giannandrea, *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma 2006; P.G. Rossi, G. Pascucci, L. Giannandrea, M. Paciaroni, *L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, in «Informations, Savoirs, Décisions, Médiations», 25 (2006), pp. 1-9.

⁸⁹ S. Carter, V. Kumar, *Ignoring me is part of learning: Supervisory feedback on doctoral writing*, *Innovations in Education and Teaching International*, LIX, 1 (2017), pp. 68-75; M.H. Frick, H. Glossoff, *Becoming a supervisor: qualitative findings on self-efficacy beliefs of doctoral student supervisors-in-training*, in «Professional Counselor», IV, 1 (2014), pp. 35-48; K.S. Inouye, L. McAlpine, *Developing scholarly identity: variation in agentive responses to supervisor feedback*, in «Journal of University Teaching and Learning Practice», 14(2) (2017), pp. 1-19; D.M. Odo, Y. Yi, *Engaging in computer-mediated feedback in academic writing: Voices from L2 doctoral students in «TESOL. English Teaching»*, LXIX, 3 (2014), pp. 129-150; E. Stracke, V. Kumar, *Feedback and self-regulated learning: Insights from supervisors' and PhD examiners' reports*, in «Reflective Practice», XI, 1 (2010), pp. 19-32.

⁹⁰ R. Esterhazy, *What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics. Assessment & Evaluation in Higher Education*, XL, 8 (2018), pp. 1302-1314; R. Esterhazy, *Re-conceptualizing Feedback Through a Sociocultural Lens*, in M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education*, Palgrave Macmillan, Cham 2018, pp. 67-82.

Conclusioni

Il Dottorato di Ricerca potrebbe diventare un laboratorio sperimentale di valutazione formativa finalizzato a liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla valutazione sommativa, per iniziare a realizzare finalmente processi focalizzati sugli sviluppi degli apprendimenti⁹¹. Il rinnovato ruolo del supervisore potrebbe innescare un cambiamento di paradigma, passando da un approccio orientato al *prodotto* a uno più orientato al *processo*, adottando strategie di *coaching*, *tutoring* e *mentoring*.

La ridefinizione dei compiti di supervisione potrebbe avere un impatto significativo anche nei contesti esterni all'ambito accademico. Le competenze acquisite durante un dottorato di ricerca, spesso considerate rilevanti solo per la carriera accademica, si rivelano invece preziose in diversi settori, tra cui la *Pubblica Amministrazione*, la *Scuola* e il mondo dell'*Impresa*. In un contesto in cui la capacità di innovazione e di risoluzione di problemi complessi è sempre più richiesta, le abilità di ricerca sviluppate durante il terzo livello di formazione possono essere applicate con successo anche al di fuori del mondo accademico, contribuendo al miglioramento delle istituzioni pubbliche e private.

Infatti, secondo i *Descrittori di Dublino*⁹² della formazione di terzo livello, i dottorandi, al termine del loro percorso, non solo acquisiscono una profonda padronanza delle conoscenze teoriche nel loro campo di studio, ma sono anche in grado di rielaborarle in maniera originale e creativa, applicandole a una varietà di contesti pratici e professionali. Questa capacità di trasferimento delle conoscenze è particolarmente importante, poiché consente loro di affrontare problemi complessi, compiere analisi critiche e sintetiche di idee nuove, e formulare valutazioni su soluzioni innovative. Inoltre, la loro formazione li rende capaci di comunicare efficacemente, non solo all'interno della comunità scientifica, ma anche con la società in generale, facilitando la diffusione del sapere. Nei contesti aziendali, ad esempio, la capacità di gestire progetti di ricerca, di analizzare dati complessi e di proporre soluzioni innovative può rappresentare un vantaggio competitivo. Nella Pubblica Amministrazione e nella Scuola, queste competenze possono portare a un miglioramento delle pratiche gestionali e pedagogiche, nonché a una più efficace definizione delle politiche basate su dati e ricerche aggiornate.

⁹¹C. Corsini, *La valutazione che educa*, FrancoAngeli, Milano 2023.

⁹²Risultati di apprendimento che ci si attende siano conseguiti da tutti coloro che concludono positivamente un percorso formativo espressi attraverso un parametro europeo (<https://ehea.info/>), in base ad accordi internazionali. Tali risultati di apprendimento attesi sono alla base della progettazione dei percorsi formativi.

Le potenzialità della formazione di terzo livello sono ancora tutte da esplorare e ricercare, a partire dalla consapevolezza che mentre «l'*accountability* guarda al passato per assegnare meriti o colpe, la valutazione è impiegata per comprendere eventi e processi e guidare attività future»⁹³.

DANIELA ROBASTO
University of Torino

SABRINA NATALI
University of Torino

⁹³ L.J. Cronbach et al., *Toward Reform of Program Evaluation*, Jossey Bass, S. Francisco 1980.