

Il dottorato di ricerca e la doppia transizione. Una introduzione

PhD and the Double Transition. An Introduction

VANNA BOFFO, CLAUDIO MELACARNE*

La Formazione alla ricerca

Il tema del numero in oggetto riguarda un argomento dibattuto nella comunità scientifica, in maniera minore, rispetto a quanto si indaghi, in ambito pedagogico-educativo, sui Corsi di Studio dell'area della formazione. Sul Dottorato di Ricerca, la letteratura è più contenuta e l'interesse del terzo livello della formazione è parzialmente amplificato dalle nuove normative che, nell'arco degli ultimi tre anni lo hanno investito.

Il Dottorato di ricerca in Italia, previsto nel sistema universitario italiano dalla legge delega 21 febbraio 1980, n. 28, e istituito dal Decreto Ministeriale del 5 giugno 1982, è relativamente giovane in comparazione con quanto avvenuto nel mondo anglosassone. I percorsi dottorali sono stati attivati solo nel 1983. Attualmente, l'anno accademico 2024-2025 prevede l'avvio del XL ciclo.

Con il Processo di Bologna, invece, che nasce nel 1999 come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore, prende avvio l'idea di una grande area dell'Alta Formazione Europea. L'iniziativa era stata lanciata alla Conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999, ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 e suggellata con la Dichiarazione della

* Vanna Botto e Claudio Melacarne hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare: Vanna Boffo ha curato il paragrafo 1 'La Formazione alla ricerca', il paragrafo 2 'Il Dottorato di ricerca in trasformazione' e il paragrafo 3 'Dottorati PON, Dottorati Industriali, Dottorati PNRR'; Claudio Melacarne ha curato il paragrafo 4 'Ri-leggere il Dottorato in Italia'.

Sorbona del 1998. L'importanza del Processo di Bologna risiede proprio nella decisione di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore fondato su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

L'Italia ha rivoluzionato il proprio sistema accademico nell'arco degli ultimi venticinque/trenta anni; la legislazione, seguita a un impegno politico di rinnovamento e trasformazione dell'Accademia italiana, ha modellato un impianto normativo innovativo. Luci e ombre hanno accompagnato tale cambiamento, tuttavia, non può essere disconosciuto quanto di rilevante è stato perseguito. I punti fondamentali che hanno costituito la base per lo sviluppo del terzo livello della formazione superiore possono essere considerati: 1) libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; 2) qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale; 3) incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti; 4) sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore; 5) massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati; 6) considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica; 7) apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Tutti gli aspetti richiamati hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema universitario.

In tale contesto, il Dottorato di ricerca, come terzo livello della formazione accademica, ha mantenuto un rapporto stretto con il sistema precedente al Processo di Bologna e, solo recentemente, sono state introdotte norme che lo stanno radicalmente movimentando.

Nella trasformazione normativa a cui l'Università italiana è stata sottoposta, il Dottorato è l'ultimo livello che ancora pare avere, al proprio interno, le tracce di un sistema tradizionale di formazione universitaria. La presenza di due modelli si è mantenuta fino ad oggi, anche a seconda delle aree disciplinari, per questo motivo siamo di fronte al modello *tradizionale*, di natura patrimonialistica, basato sui rapporti personali tra professori e studenti (Ballarino, 2021, p. 11) e a quello *moderno*, di natura razionale, in cui professori e studenti sono entrambi vincolati all'osservanza di norme e regole e a obiettivi comuni definiti dai piani di formazione e dal medesimo istituto del dottorato.

Questo passaggio, dal tradizionale al moderno, dalla lunga durata, ha investito il Dottorato come anche l'Università, nel suo complesso, al momento in cui, dagli anni Ottanta del Novecento, è diventata istituzione di massa.

I due modelli rappresentano due modi completamente differenti di intendere la formazione alla ricerca e sono ben diversi dai due modelli di Università che nel mondo anglosassone sono definiti dal modello alla Von Humboldt e dal modello alla Von Neumann.

Le differenze fra i due modelli sono consistenti e rappresentano due diversi modi di guardare il mondo universitario e le persone che al suo interno vi lavorano. Nel modello tradizionale, la logica organizzativa che soggiace al Dottorato è quella di un processo di inserimento di soggetti, i dottorandi, che vengono scelti dal *maestro*, più spesso un professore ordinario che li forma a propria immagine. Il numero è relativamente basso e il reclutamento avviene per contatti interni o per conoscenze di settore. Il percorso termina con un lavoro di tesi originale e approfondito, laddove la borsa dottorale è, in genere, quella erogata dall'Università di appartenenza attraverso i fondi ministeriali per la ricerca dottorale. Gli esiti di questo percorso sono quelli di un avvio alla carriera accademica. Di contro, il Dottorato moderno si attesta su norme e regole a cui tutti devono sottostare, i dottorandi come i professori. La selezione è pubblica e impersonale, la valutazione avviene in itinere e la tesi può anche essere il frutto di alcune pubblicazioni già accettate dalla comunità internazionale presentate come studi successivi. La borsa dottorale può avere origini diverse e il percorso formativo è integrato all'interno di vere e proprie *Doctoral Schools*.

Il Dottorato di ricerca in trasformazione

La trasformazione dell'Istituto del Dottorato di ricerca in Italia è stata sostenuta da forti necessità economico-strutturali. La crescita della formazione post-laurea è stata spinta dalla domanda di competenze proveniente dalla knowledge economy (o a essa attribuita), e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda aumentano gli investimenti nella formazione dottorale, o creano incentivi per maggiori investimenti privati. L'aumento dell'importanza della ricerca e sviluppo nell' "economia della conoscenza" (Powell e Snellman 2004) ha accresciuto la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo (Garcia-Quevedo et al. 2012). Sicuramente, è accaduto in Italia, come nel resto d'Europa e in tutto il mondo a forte trazione industriale che si sia alzata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: sia negli Stati Uniti che in Europa la componente

dell'occupazione che più si espande è quella a più alta qualificazione e a più alto reddito (Autor e Dorn 2013; Oesch 2013).

Proprio per fare in modo che potesse essere formata una nuova classe di portatori di alte competenze è stata incentivata, prima, finanziata poi, una crescita del Dottorato di ricerca che potesse permettere la costruzione di competenze in ogni settore della conoscenza. I Dottorati di ricerca hanno iniziato a rivestire un ruolo molto importante proprio grazie alla richiesta espressa dal mondo del lavoro che per venire incontro a questa domanda, hanno investito risorse ingenti, assumendo che le competenze richieste dai mercati del lavoro contemporanei siano create da una formazione accademica di alto livello come quella dei dottorati di ricerca (OECD 2010). Questa riflessione è particolarmente interessante per le aree educativo-formative che, tradizionalmente, hanno formato Dottori di ricerca per le istituzioni scolastiche e che hanno attratto studenti di dottorato proprio dalle professioni scolastiche. Il rinnovamento dei percorsi dei Dottorati pedagogici transita anche dall'ampliamento delle opportunità di ricerche che coniughino la necessità di indagini teoretiche con bisogni emergenti dal mondo del lavoro e, dunque, dal mondo delle professioni.

In aggiunta agli aspetti precedentemente considerati, l'aumento del numero di laureati, particolarmente forte a partire dagli anni Novanta del Novecento, soprattutto in Europa (Schofer e Meyer 2005) ha creato situazioni di eccesso di personale rispetto alle scarse offerte di lavoro, cosa che ha diminuito i costi-opportunità (costi indiretti) della scelta di seguire un corso dottorale, creando quello che per diplomati e laureati di primo livello è stato chiamato "effetto-parcheggio" (Barbagli 1982): i giovani preferiscono rimanere nelle scuole e nelle università, in attesa che arrivino migliori opportunità occupazionali.

Il sistema tradizionale basato sulla cooptazione e sulla formazione per affiancamento può essere sostenuto in un contesto a piccoli numeri, limitato nella gestione delle persone e con un forte controllo sui soggetti coinvolti. Quando i numeri crescono non è più possibile seguire gli studenti o i dottorandi con la cura tayloristica del mentore, ciò comporta il fatto di essere sempre meno attenti alla effettiva capacità di poter scegliere la persona più capace e migliore dal punto di vista della ricerca.

Quando il sistema si espande, la circolazione diretta e informale delle informazioni non è più possibile, e si allenta l'efficacia dei vincoli della reputazione contro comportamenti opportunistici da parte dei professori. È quindi necessario, se si vuole mantenere la credibilità del sistema nei confronti dell'esterno (che comprende sia lo stato o i privati che finanziano,

che gli studenti che vorrebbero diventare professori e le loro famiglie) che venga garantita la qualità del personale, sia in entrata che in uscita. Di qui, dunque, un'esigenza di trasparenza e responsabilità, che spinge a formalizzare e standardizzare le procedure di reclutamento, selezione, formazione e valutazione finale. La formalizzazione, infatti, non è opportuna solo per l'organizzazione delle attività di insegnamento e apprendimento, ma anche per via della necessità di certificare la preparazione dei laureati per i processi di reclutamento nel mercato del lavoro: anche in questo caso quando i numeri crescono e non è più possibile la comunicazione diretta tra professori e potenziali datori di lavoro, si pongono problemi di asimmetria informativa e opportunismo simili a quelli appena discussi. Per una serie di circostanze storiche, il sistema di istruzione americano è stato il primo a raggiungere la dimensione critica, a livello post-laurea, che rende necessaria l'evoluzione dal modello tradizionale a quello moderno [...]. Quando la dimensione critica è stata raggiunta anche dai sistemi europei, più o meno con gli anni Novanta del Novecento, anche qui si è avviata l'evoluzione verso il modello moderno (Ballarino, 2021, p. 20-22).

La situazione descritta sopra è effettivamente osservabile nei nostri Dottorati italiani. Siamo a metà strada della grande trasformazione, le norme ci impongono regole sempre più stringenti, ma ancora il clima che si respira è quello del modello tradizionale. Certo, il rinnovamento è avviato e non torneremo mai più indietro, ma ancora possiamo dire che il processo sia non-concluso.

Dottorati PON, Dottorati Industriali, Dottorati PNRR

La trasformazione del Dottorato successiva all'ampliamento dell'offerta formativa universitaria, la massificazione dei dottorati, al pari della crescita esponenziale dell'offerta formativa accademica, ha imposto una riflessione seria sulla transizione al lavoro dall'Università alle nuove professioni. Come afferma Paolo Federighi, in un interessante articolo sul Dottorato di ricerca in Area Pedagogica:

La massificazione dei dottorati ha avuto un impatto sulla loro stessa funzione sociale ed economica. Come conseguenza i dottorati hanno perso il loro ruolo di canale di introduzione alla carriera accademica. Tale compito è divenuto complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi. In questo senso orientano i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca 'to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement' e precisano che 'The word "professional" is used in the descriptors in its broadest sense, relating to those attributes relevant to undertaking work or a vocation and that involves the application of some aspects of advanced learning'. Come conclude uno studio comparativo svolto nei paesi OECD le competenze di ricerca acquisite nei dot-

torati sono ora viste come 'being valuable to a broad range of employment sectors, a current driver is therefore the perceived need to better prepare doctoral students to work outside of academia through emphasizing more strongly the acquisition of "generic skills" in doctoral education' (OECD, 2012).

Questo fenomeno si è riflettuto anche sui dottorati di ambito pedagogico. Accanto ad una funzione di formazione dei futuri ricercatori universitari, si è progressivamente sviluppata l'attenzione verso nuovi settori professionali in cui sono presenti figure ad elevato contenuto di competenze. In alcune Università ciò si è tradotto non solo nella definizione di progetti individuali di studio e ricerca, non solo nella attivazione di curricula, ma nella istituzione di appositi corsi di dottorato (Federighi, 2018, p. 115).

Il *driver* economico e professionale è stato importante per determinare la trasformazione dei percorsi dottorali. Questo è avvenuto e, potremmo affermare, si è compiuto nei contesti tecnico-scientifici, probabilmente meno in quelli umanistici. Per ciò che attiene agli ambiti a cui siamo particolarmente interessati, potremmo affermare che siamo ancora in transizione, secondo due diverse prospettive: da una parte, è necessario pensare allo sviluppo del mondo del lavoro, è necessario immaginare professioni ad oggi sconosciute, da un altro punto di osservazione, le competenze che si costruiscono devono essere pensate per un futuro immaginato, ma non esperito. La scuola stessa è in un percorso di trasformazione intenso. Sappiamo da dove proveniamo, ma non sappiamo, con certezza, dove si possa e si debba andare.

Si vengono così a delineare figure professionali inedite con crescenti funzioni legate dalla ricerca educativa. La loro professionalizzazione richiede percorsi di alta formazione. Per sviluppare le funzioni del dottorato sul terreno della ricerca e della formazione in una prospettiva connessa al mercato del lavoro e delle nuove professioni educative si rende necessaria l'introduzione di una dimensione di incremento delle relazioni con la società e i diversi stakeholders. Le missioni universitarie, la didattica, la ricerca e la terza missione sono interconnesse e mai, come in questa fase, la terza missione ha guidato e sta guidando la trasformazione accademica.

Il Decreto Legge n. 226 del 14 Dicembre 2021 ha regolamentato e innovato il Dottorato di ricerca in Italia. Lo ha trasformato nella direzione precedentemente indicata. Ha rimesso al centro l'Offerta Formativa, il ruolo dei Tutor di percorso dottorale, i periodi trascorsi all'estero e anche i periodi di *traineeship*. Si arriva a questo decreto attraverso una serie di passaggi intermedi rappresentati da altrettanti Decreti di avvicinamento che danno bene l'idea del quadro a cui si è giunti.

Dal Decreto Ministeriale n. 45 del 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*, che ha regolamentato proprio la transizione dalla forma tradizionale alla forma attuale, siamo passati al Decreto Ministeriale n. 1061 del 10 agosto 2021, *Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON 2014-2020* (Programma operativo nazionale ricerca e innovazione 2014-2020 disciplinare di attuazione PON "Ricerca e innovazione" 2014-2020 azioni IV.4 "Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione" e Azione IV.5 "Dottorati su tematiche green"). Già l'avvio di Dottorato PON ha modificato il quadro di riferimento dei Dottorati italiani introducendo finanziamenti ingenti vincolati, però, a tipologie di ricerche specifiche di area digitale e di area *green*.

Successivamente con il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, *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*, si è attuata la possibilità di avere una ampia possibilità di finestre per i concorsi dottorali finanziati da specifici Decreti e dal PNRR. Il primo dei canali di finanziamento è stato definito con il Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351 *Riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati*. L'attribuzione è stata a valere sul PNRR, Missione 4, componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università" – Investimento 3.4 "Didattica e competenze universitarie avanzate" e Investimento 4.1 "Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale". Il secondo finanziamento definito dal Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 352 *Riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 2 "Dalla Ricerca all'Impresa" – Investimento 3.3 "Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese".

Successivamente, a partire da Settembre 2022, si sono avute le finestre per il reclutamento di Dottorandi all'interno dei finanziamenti ottenuti dalla partecipazione ai Progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione.

Nel 2023, abbiamo il *Decreto Ministeriale 117 del 2 marzo 2023* e il *Decreto Ministeriale 118 del 2 marzo 2023*, relativamente ai dottorati finanziati a valere sulle misure di investimento M4C2-Inv. 3.3 nonché M4C1-Inv. 3.4 e Inv. 4.1 del PNRR. Il DM 117 sostituisce il 352 (borse cofinanziate) e il DM 118 sostituisce il 351. Nel 2024, per la Missione 4: Componente 2 *"Dalla Ricerca all'Impresa"*, Investimento 3.3 *"Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori da parte delle imprese"*, sono stati emanati due nuovi Decreti Ministeriali D.M. 629/2024 e D.M. 630/2024 – a.a. 2024/2025. Con i decreti ministeriali di cui all'oggetto, il Ministero dell'università e della ricerca (MUR) – nell'ambito del XL ciclo (a.a. 2024/2025) – ha ripartito borse di dottorato in programmi dedicati e declinati come segue: n. 56 borse per dottorati in programmi dedicati alle transizioni digitali e ambientali; n. 275 borse per dottorati di ricerca PNRR; n. 400 borse per dottorati per la pubblica amministrazione; n. 48 borse per dottorati per il patrimonio culturale; n. 2.868 borse per dottorati innovativi.

Ciò che si vuole evidenziare è proprio la grande varietà e possibilità di ingresso nella formazione dottorale che ha ricevuto, così, un impulso all'ampliamento e alla espansione.

Tale trasformazione di accesso ha permesso di compiere la trasformazione di cui abbiamo poco prima detto. Con questi Decreti il Dottorato italiano transita definitivamente dal modello tradizionale al modello contemporaneo. La sfida futura sarà davvero la transizione al lavoro che i Dottori di ricerca potranno e dovranno compiere.

Ri-leggere il Dottorato in Italia

Il sistema del dottorato di ricerca in Italia ha attraversato una fase di profonda trasformazione, caratterizzata da innovazioni significative sia sul piano normativo che su quello organizzativo e formativo. Questo processo di rinnovamento ha tentato di dare una risposta alla necessità di allineare la formazione dottorale alle esigenze emergenti della società della conoscenza e del mercato del lavoro, mantenendo al contempo standard di qualità nella ricerca elevati. Si è trattato di una sperimentazione che ha generato, o ha tentato di generare, una nuova cultura della formazione dottorale.

Dal punto di vista normativo le recenti disposizioni ministeriali hanno ridisegnato significativamente il quadro italiano con il DM 226/2021. Questo ha ridefinito le

modalità di accreditamento e i criteri di istituzione dei corsi fino al successivo DM 301/2022 definitorio per le linee guida per l'accREDITamento. Un'innovazione particolarmente rilevante è stata l'inserimento dei dottorati nel sistema AVA 3, segnando un importante passo verso una maggiore strutturazione e standardizzazione dei percorsi formativi. Non si è trattato per fortuna di una semplice trasformazione normativa. Nuove tipologie e modelli formativi dottorali hanno preso spazio: i tradizionali percorsi accademici sono stati affiancati dai Dottorati PON (Programma Operativo Nazionale), dei Dottorati Industriali e dai Dottorati PNRR. Alcuni di questi erano già contemplati nella normativa ma hanno ricevuto un nuovo significativo impulso negli ultimi anni. Questa diversificazione risponde all'esigenza di creare percorsi certamente più flessibili e adattabili alle diverse esigenze formative e professionali dei dottorandi, del mondo della ricerca e dei sistemi economici. Non vi è dubbio che un elemento caratterizzante delle recenti innovazioni è stata la maggiore attenzione posta alla dimensione professionalizzante del percorso dottorale. La collaborazione con il mondo delle imprese non si limita più a sporadiche interazioni o rapporti formali, ma diventa parte integrante del percorso formativo, tanto da generare anche una richiesta di innovazione da parte degli atenei in termini di innovazione didattica e tecnologica.

Non vi è dubbio che le innovazioni introdotte nel sistema dottorale italiano rappresentino un tentativo non trascurabile di modernizzare e adeguare alle sfide contemporanee. Sarà probabilmente necessario prendersi cura di un delicato bilanciamento tra pratiche di gestione dei percorsi dottorali "tradizionali" e insieme coltivare traiettorie di innovazione, in stretta connessione con il mondo extra-accademico.

Dentro questo quadro il numero si compone di diversi contributi ciascuno dei quali coglie dalla propria angolatura un aspetto particolare del quadro più complessivo del dottorato di ricerca. Si crea in questo senso una fotografia del dottorato di ricerca che se osservata da molto vicino ne disvela i particolari, che potrebbero a prima vista apparire come riduzionismi o parcellizzazioni di una riflessione più ampia. Tuttavia, è nel suo complesso che questa raccolta di indagini ci restituisce la ricchezza di una immagine del dottorato troppo spesso appiattita su una unica dimensione o su una dialettica dicotomia irrisolvibile: ricerca pura Vs ricerca applicata, formazione Vs occupazione.

Un contributo interessante è certamente quello di Porcarelli che nel contributo le "Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca"

analizza le sfide pedagogiche nella riprogettazione dell'offerta formativa dei dottorati di ricerca, sottolineando l'importanza di costruire ambienti formativi che promuovano comunità di pratiche efficaci. Segue l'articolo di Togni, che propone una puntuale riflessione sulla collocazione dell'istituto del dottorato nel quadro più ampio della Terza Missione delle Università, mostrando come in entrambi i casi sia in questione il tema generale della Qualità e della sua Assicurazione. Mariuzzo nel suo contributo "L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano" recupera, invece, la dimensione storica del dottorato e ricostruisce l'introduzione del dottorato in Italia dal 1980, evidenziando le difficoltà nell'adeguamento agli standard internazionali e nell'accompagnamento delle riforme del sistema di formazione e istruzione di terzo livello. Un approfondimento sulle "Epistemologie personali e identità di ruolo nei nuovi modelli di dottorato" è sviluppato dal Cera che esplora gli aspetti del dottorato industriale con riferimento a quelli pedagogici, analizzando in particolare le epistemologie personali dei dottorandi e il rapporto tra teoria e pratica nella formazione. La nuova alleanza, a volte difficile e contraddittoria tra mondo dell'università e imprese viene sviluppato da Bertuletti che nel suo contributo "La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità" sintetizza e commenta i recenti cambiamenti nel dottorato italiano, con il focus sulla collaborazione università-imprese e le possibili potenzialità di questi percorsi. Capobianco intercetta la necessità di incorporare nei curricula dei dottorandi anche attività finalizzate a "Formare le competenze didattiche dei dottorandi", di cui viene riportato un esempio interessante come l'esperienza di formazione alle competenze didattiche per dottorandi sviluppata presso l'Università Federico II di Napoli. Un altro tassello educativo di questa complessa pratica di gestione dei percorsi dottorali è "Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato", contributo sviluppato da Robasto e Natali. Si analizza in questa riflessione l'evoluzione del ruolo del supervisor nei dottorati tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. Recuperando una esperienza condotta presso l'Università di Bergamo Potestio e Taravella propongono una riflessione su "Il dottorato come percorso di alta formazione terziaria", mentre Agosti e Borgogni discutono sul dottorato come formazione avanzata nella quale è possibile esplorare la cura pedagogica del corpo in una prospettiva di apprendimento permanente.

Agrati presenta un articolo interessante come restituzione descrittiva circa le percezioni dei dottorandi sul metaverso, ovvero di "Tecnologie di IA per la for-

mazione dottorale". Infine, Di Vita e Ugarte Artal chiudono il volume presentando la validazione italiana di uno strumento per misurare il processo decisionale nella carriera degli studenti.

L'insieme dei contributi presentati offre un chiaro riferimento alla necessità di continuare a riflettere sul Dottorato di ricerca come terzo livello della formazione universitaria, da una parte, come percorso di transizione al lavoro, dall'altra. Il tentativo è stato, in generale, proprio quello di osservare un luogo nevralgico della formazione accademica che potrà restituire figure professionali di alto e altissimo livello, soprattutto, in ambito pedagogico-educativo-formativo. Ci auguriamo che gli studi sul Dottorato di ricerca, tanto centrali e tanto necessari, possano essere continuati per il futuro della professionalizzazione e per traiettorie di innovazione formative che possiamo, allo stato attuale, solo percepire.

VANNA BOFFO
University of Florence

CLAUDIO MELACARNE
University of Siena

Bibliografia

- AlmaLaurea. (2022). *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. Ultima visita il 10 novembre 2024: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Boston: Centre for International Higher Education.
- Altbach, P., De Wit, H., & Yudkevich, M. (2020). *Trends and issues in doctoral education worldwide: An international research inquiry*. Moscow: Centre for Institutional Studies, Higher School of Economics.
- ANVUR. (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. Roma: ANVUR.
- Ballarino, G. (2021). Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali. In G. Ballarino, A. F. De Toni, & M. Regini (Eds.), *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato* (pp. 10-42). Milano: Milano University Press.
- Candia, G., & Cumbo, T. (Eds.). (2015). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*. Roma: ItaliaLavoro.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74, 1053-1068.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. Oxon-New York: Routledge.
- Cumbo, T. (2015). Introduzione. In G. Candia & T. Cumbo (Eds.), *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015* (pp. 4-8). Roma: ItaliaLavoro.

- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.
- Dey, F., & Cruzvergara, C.Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services*, 148, 5-18.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Eds.). (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London-New York: Routledge.
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund: Lund University Publication.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012, Bologna Process Implementation Report*. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, Joint Research Centre (JRC). (2020). New doctoral graduates per thousand population aged 25-34 [Dataset]. European Commission, Joint Research Centre (JRC). Ultima visita il 10 novembre 2024: http://data.europa.eu/89h/jrc-10113-rio_new_doct_grad
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe: Using public policy to secure a growth in skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2018). Il dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 10, 115-122.
- Harvey, L. (2004). *On employability*. York: The Higher Education Academy.
- ISTAT. (2018). *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: Informazioni sulla rilevazione*. Ultima visita 10 novembre 2024: <https://www.istat.it/it/archivio/8555>
- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies - Forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.
- Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. In U. Teichler (Ed.), *The formative years of scholars* (pp. 67-78). London: Portland Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2010). *The OECD innovation strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Transferable skills training for researchers: Supporting career development and research*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them? *Education Indicators in Focus*, 25. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). The internationalisation of doctoral and master's studies. *Education Indicators in Focus*, 39. Paris: OECD Publishing.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: Higher Education Academy.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. York: The Higher Education Academy.
- Rostan, M. (2014). Teaching and research at Italian universities: Continuities and changes. In J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 89-112). Dordrecht: Springer.
- Ryan, J. (2012). Internationalisation of doctoral education: Possibilities for new knowledge and understandings. *Australian Universities' Review*, 54(1), 55-65.
- Slowey, M., & De Vries, W. (2012). Concluding reflections: Between Humboldt and Newman. Marketisation and global contributions in contemporary higher education. In H. G. Schuetze & G. Alvarez (Eds.), *Higher education reform: Market and the state* (pp. 215-223). Rotterdam: Sense Publishers.
- Slowey, M., & Kozana, E. (2014). *Voices of academics in Irish higher education*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Sumanasiri, E.G.T., Yajid, M.S.A., & Jhatibi, A. (2015). Review of literature on graduate employability. *Journal of Studies in Education*, 3, 75-88.
- Teichler, U. (2013). Universities between the expectations to generate professionally competences and academic freedom: Experiences from Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 421-428.
- Tronto, J.C. (2006). *Confini morali: Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Yorke, M. (2005). *Employability in higher education: What it is - What it is not*. York: The Higher Education Academy.