

Il dottorato di ricerca di area Education in Italia: scenari, trasformazioni, prospettive

Cristina Lisimberti, Università Cattolica del Sacro Cuore

Negli ultimi anni, le esigenze della knowledge economy e le trasformazioni globali della Higher Education hanno indotto cambiamenti sostanziali nel dottorato italiano. Da un modello «tradizionale», monodisciplinare, volto a formare future ricercatrici e ricercatori e rivolto a pochi individui che imparavano grazie all'affiancamento di un «maestro», si sta passando ad uno più «moderno», interdisciplinare, connesso con realtà produttive e di servizi, rivolto a più soggetti e incentrato su una formazione attenta all'employability. L'analisi desk dei 62 dottorati di area Education mostra una situazione ancora molto eterogenea; la professionalizzazione ha importanza e spazio crescente ma le strategie per perseguirla risultano molto diversificate e diffuse a macchia di leopardo.

1. Il dottorato in Italia: work in progress

Il dottorato in Italia ha una storia relativamente breve: è stato istituito ai sensi del Decreto del Presidente della Repubblica del 31 luglio 1980 sul riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica [DPR 382] «quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica» (art. 68); il primo ciclo è stato attivato nel 1983. Nei suoi quattro decenni di attivazione è stato caratterizzato da numerose trasformazioni indotte dai cambiamenti economici e sociali e dalle conseguenti modifiche che hanno interessato la Higher Education mondiale e, in particolare, la formazione dottorale (Altbach et al., 2020; Sarrico, 2022). Per comprendere lo scenario di riferimento occorre in primo luogo considerare che la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nell'ambito del processo di Bologna (1999) ha provocato una vera e propria rivoluzione del comparto universitario dalla quale, tuttavia, il dottorato è rimasto inizialmente escluso, rimanendo ancorato a logiche più tradizionali (Boffo & Melacarne, 2024) e subendo una rapida accelerazione solo in tempi più recenti.

Sino a pochi anni fa il dottorato era unico e finalizzato a formare il futuro corpo accademico. Nel corso degli anni si è assistito a due trasformazioni principali: la prima, di carattere quantitativo, è consistita nell'incremento esponenziale del numero di posti attivati; la seconda, di carattere qualitativo, ha visto il fiorire di molteplici percorsi eterogenei. La struttura fondamentale non ha comunque subito modifiche: si tratta di un percorso triennale post-laurea che prevede, come elemento qualificante, lo svolgimento di una tesi sotto la supervisione di una o un tutor, da discutere in sede finale.

Sul piano *quantitativo*, il crescente numero di laureate e laureati e la richiesta sempre più ampia di profili a elevata qualificazione da inserire nei contesti della knowledge economy ha determinato, a cascata, l'incremento di quello di dottoresse e dottori di ricerca (Archibugi et al., 2021). Negli ultimi quindici anni, in particolare, le iscrizioni al primo anno sono quasi quadruplicate e quelle totali più che raddoppiate (Tabella 1). L'incremento più rilevante di iscritti al primo anno è imputabile alla recente introduzione di nuovi posti nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR.

Tabella 1

Incremento numero iscritti dottorati

	Iscritti al primo anno	Iscritti totali
XXIV ciclo (a.a.2008/09)	4865	21128
XXXVIII ciclo (a.a.2023/24)	17249	45128

<https://dottorati.mur.gov.it/>

Si è ampliato, di conseguenza, il divario tra neo addottorate e addottorati inseriti in contesti accademici, la minoranza, e quelli occupati in altri settori, generando anche situazioni di underemployment (Archibugi et al., 2022). La riflessione sulle prospettive occupazionali ha quindi sollecitato il ripensamento dell'offerta formativa (Ballarino et al., 2021). Gradualmente, nel dottorato hanno trovato spazio percorsi finalizzati a preparare non solo ricercatrici e ricercatori di professione (*Professional Researchers*) ma volti anche a formare, attraverso la ricerca, professioniste e professionisti con elevati livelli di qualificazione che avrebbero potuto trovare occupazione in contesti extra-accademici (*Researching Professionals*) (Bourner et al., 2001; Lisimberti, 2017).

Sul piano *qualitativo*, in linea rispetto alla moltiplicazione dei modelli a livello mondiale (Bao et al., 2018), anche in Italia (Beverina, 2019) sono stati progressivamente introdotti percorsi di tipo industriale¹, accomunati dal legame costitutivo con il mondo dell'impresa e dei servizi; innovativi (es. Internazionali, Intersettoriali-industriali e Interdisciplinari) (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2015) e, più di recente, promossi grazie alle risorse del PNRR (Governo Italiano, 2021) con una forte connessione con l'impresa (Regini & Ghio, 2022). Nonostante le complessità organizzative e la compresenza di modelli diversi, l'inserimento di tali percorsi costituisce, a sua volta, una leva per l'innovazione dell'intero comparto del dottorato; la presenza, seppure non sistematica, di tali collaborazioni sollecita infatti l'avvio di ricerche interdisciplinari e intersettoriali ed il confronto tra contesto accademico ed extra-accademico (Compagnucci & Spigarelli, 2024).

L'introduzione, con il Decreto Ministeriale dell'8 febbraio 2013 sul 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 [DM 45], del sistema di Autovalutazione-Valutazione-Accreditamento, AVA, necessario per ottenere l'accreditamento dei corsi presso il Ministero italiano dell'Università e della Ricerca, costituisce a sua volta un'importante leva per l'innovazione (Robasto, 2023). I parametri minimi individuati sollecitano infatti l'attenzione specifica alla professionalizzazione, ad una maggiore strutturazione dell'offerta formativa e valutativa, ad una più ampia apertura internazionale.

Nel recente scenario di trasformazioni, il 2021/2022 costituisce un momento di svolta. Il Decreto Ministeriale del 14 dicembre 2021 sul 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 [DM 226] rinnova il quadro normativo chiarendo che "Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell'accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell'integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività" (Art. 1). La normativa assume dunque ciò che era già evidente in termini empirici: la prospettiva occupazionale del dottorato di ricerca non è più esclusivamente - o prioritariamente - quella accademica. Dal punto di vista organizzativo possono essere attivati corsi: erogati da un singolo ateneo o in collaborazione tra più enti o atenei (Art.3), di dottorato industriale, ove il legame con i servizi e l'impresa è costitutivo (Art.10), e di dottorato di interesse nazionale (Art.11), con requisiti specifici in merito all'avanzamento della ricerca in ambiti di interesse prioritario, alla collaborazione tra atenei, al numero di posti a disposizione, all'apertura internazionale. A partire dal 2022, i Decreti Ministeriali del 9 aprile 2022 sul riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati [DM 351] e sul riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese [DM 352] (e i successivi analoghi Decreti Ministeriali del 2 marzo 2023 sul riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese [DM 117] e sul riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati [DM 118]) hanno inoltre messo a disposizione 7500 nuove borse di dottorato nell'ambito del PNRR, determinando un incremento rilevante dei posti a disposizione. Si tratta di particolari forme di dottorato industriale nell'ambito delle quali è previsto un periodo di permanenza minimo di sei mesi in azienda e di sei mesi all'estero² nell'arco del triennio, con una netta vocazione alla preparazione dei *researching professionals*.

¹ Il Decreto Ministeriale dell'8 febbraio 2013 sul 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 [DM 45], istituisce tre tipologie di "Dottorati Industriali": a) in convenzione con le imprese; b) industriale Executive e c) in apprendistato di alta formazione. Tali tipologie si aggiungono alla preesistente "Borsa a dottorato industriale" introdotta dal Decreto Ministeriale del 30 aprile 1999 sul regolamento recante norme in materia di dottorato di ricerca" [DM 224].

² Negli altri percorsi di dottorato il periodo di permanenza all'estero è in genere di tre mesi.

Sotto la recente spinta normativa il dottorato in Italia sta dunque compiendo in questi anni il passaggio da un modello di formazione «tradizionale», legato alla cooptazione e all'affiancamento individuale di giovani ad un «maestro» e orientato alla preparazione della futura carriera accademica, ad uno «moderno», con numeri più ampi di iscritti inseriti in percorsi formativi strutturati e aventi come sbocco principale l'occupazione in contesti non accademici (Ballarino et al., 2021) (Tabella 2). Come sintetizza efficacemente Boffo (2022) «siamo a metà della grande trasformazione, le norme ci impongono regole sempre più stringenti, ma ancora il clima che si respira è quello del modello tradizionale» (p. 23).

Tabella 2

Modello tradizionale e moderno del dottorato di ricerca: schema idealtipico

<i>Dimensione</i>	Modello tradizionale	Modello moderno
<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 (doctoral schools)
<i>Valutazione</i>	Finale, basata sulla tesi	In itinere: esami per i corsi e/o verifiche annuali anche prima della tesi
<i>Status del dottorando</i>	Accademico junior	Studente senior
<i>Sbocchi occupazionali</i>	Accademici o nella ricerca	Frequentemente esterni, in ricerca, professioni e aziende. Possibilità di sovraqualificazione

Rielaborazione da Ballarino et al., 2021, p.12.

Lo scenario brevemente delineato rende evidente quanto la riflessione sugli sbocchi occupazionali e, di conseguenza, sul profilo in uscita dal dottorato sia attuale. L'istanza della professionalizzazione riguarda dunque sia i futuri *researching professionals* sia i *professional researchers*, i quali fruiscono di percorsi indifferenziati rispetto agli sbocchi in uscita.

Tali considerazioni assumono una connotazione peculiare nell'ambito delle scienze umane e dell'*Education* perchè in Italia gli enti pubblici e privati, in particolare quelli dediti alla ricerca, in grado di assorbire profili professionali di elevata specializzazione, sono molto pochi (Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca in Italia, 2019). Al contempo, il comparto della ricerca educativa è peculiare per la tensione di quest'ultima ad essere rilevante per la comunità scientifica e utile per i professionisti dell'educazione (Montalbetti e Lisimberti, 2015), il che sollecita ad avviare percorsi dottorali nell'ambito dei quali «combinare ricerca, professionalizzazione e utilità sociale immediata della ricerca» (Federighi, 2018, p.118) ponendo il legame fra queste tre dimensioni come costitutivo.

2. L'istanza della professionalizzazione: modelli formativi e riflessione pedagogica

Nel presente contributo si intendono analizzare le caratteristiche dei percorsi di dottorato di area *Education* italiani. Scopo dell'indagine è approfondire come la professionalizzazione sia stata interpretata e attualizzata al loro interno ponendo attenzione sia al piano programmatico sia a quello attuativo (Albero, 2022).

Come accennato, gli atenei italiani hanno avviato la revisione dei percorsi dottorali sotto la spinta dell'accreditamento e introdotto nuove collaborazioni con imprese e servizi per poter fruire delle cospicue risorse messe a disposizione. Per quanto si tratti di leve burocratiche, queste ultime hanno di fatto obbligato gli atenei a rivedere i propri percorsi garantendone l'eccellenza formativa e la capacità di rispondere alle sfide contemporanee, in dialogo con il mondo del lavoro (Togni, 2024). In molti casi tali input sono stati effettivamente accolti come opportunità per ripensare il progetto formativo rinnovandolo profondamente (*innovazione sostanziale*), mentre in altri ci si è concentrati sull'introduzione di soluzioni che permettessero di proseguire con l'erogazione dei percorsi sfruttando proficuamente le nuove opportunità di finanziamento (*innovazione strumentale*), mantenendo però ancoraggi sostanziali con il passato.

Se dunque in prospettiva programmatica e ideale la professionalizzazione è ben presente e fortemente sollecitata nella normativa sopra richiamata, per cogliere come queste scelte siano state attualizzate occorre

procedere con l'analisi dei singoli dispositivi formativi, considerando una pluralità di aspetti fra loro interconnessi (Federighi, 2018):

1. il curriculum formativo;
2. la valutazione;
3. la selezione e la provenienza dei dottorandi;
4. le relazioni con altri enti ed istituzioni (accademici e non);
5. l'attività di ricerca svolta;
6. i processi di supervisione e mentoring;
7. il career planning dei dottorandi e l'*employability*.

Per motivi di spazio, nel fornire alcuni elementi di scenario circa i vari aspetti individuati, ci si limita di seguito a problematizzarne due, particolarmente rilevanti nello scenario attuale: l'interdisciplinarietà e il legame con industria e servizi.

La progettazione del *curricolo formativo* richiama innanzitutto il rapporto tra pedagogia e altri saperi: mentre in un recente passato la formazione era incentrata su saperi di tipo pedagogico, attualmente la compresenza di docenti di ambiti diversi connota i percorsi in prospettiva sempre più interdisciplinare e intersettoriale. L'integrazione tra la pedagogia e le altre discipline (Federighi, 2018) può assumere modelli diversi che variano dalla semplice giustapposizione (*insertion*), che lascia a dottorande e dottorandi il non facile compito di fare sintesi, all'innesto di altre competenze su un nucleo portante di tipo pedagogico (*infusion*), sino alla reale interconnessione dinamica tra discipline (*interlock-platform-based*), più in linea con i nuovi paradigmi e le nuove prospettive di ricerca. La semplice presenza di docenti di discipline diverse, che potrebbe derivare dalla comprensibile esigenza di raggiungere i numeri minimi richiesti all'interno del Collegio docenti (Porcarelli, 2024), non garantisce di per sé l'interdisciplinarietà, pur costituendone una necessaria premessa. Un modello di *insertion* è dunque più probabile nei dottorati ove prevale una leva *strumentale* all'innovazione mentre una reale interconnessione dinamica è più probabile in percorsi che abbiano rinnovato in maniera *sostanziale* la propria offerta, individuando tematiche complesse oggetto di lavoro integrato.

La riflessione sul curriculum si riverbera sull'articolazione dell'attività formativa (di tipo: contenutistico-disciplinare, metodologico e trasversale) la quale è divenuta negli anni, in linea con quanto accaduto a livello internazionale, sempre più strutturata e cospicua (Nerad, 2006; Orefice & Cunti, 2009). L'esigenza di formare professionalità in grado di operare in contesti ampi e diversificati ha indotto sia ad incrementare lo spazio riservato alle cosiddette *transferable skills* (Lisimberti, 2018) sia a promuovere un'attenzione sempre più mirata ai processi di research and development. La formazione alla e attraverso la ricerca continuano in ogni caso ad essere il nucleo costitutivo del dottorato (Anderson, 2002; Clerc, 2008). Anche in questo caso le varie iniziative potrebbero risultare tra loro semplicemente giustapposte (*innovazione strumentale*) o armonicamente integrate (*innovazione sostanziale*).

Con la strutturazione della formazione sono state gradualmente introdotte forme di *valutazione* ulteriori rispetto alla discussione finale della tesi e al passaggio formale da un anno di corso al successivo. Oltre a rispondere ad un'esigenza certificativa, che potrebbe risultare prevalente ove l'innovazione ha una leva prevalentemente *strumentale*, l'inserimento di specifici momenti di valutazione in itinere, soprattutto se impostati secondo una logica formativa, può costituire un'occasione significativa per le dottorande e i dottorandi per comprendere come stia procedendo il proprio percorso di apprendimento e, di conseguenza, per adottare eventuali azioni correttive (Marcuccio & Silva, 2019). La presenza della valutazione come parte integrante del processo formativo pare più probabile dove l'innovazione è di tipo *sostanziale*.

Le *collaborazioni con soggetti terzi* costituiscono, come accennato, una leva importante per la trasformazione dei percorsi (Compagnucci & Spigarelli, 2024): l'apertura interdisciplinare e internazionale e la collaborazione con atenei ed altri enti non accademici porta un valore aggiunto ai percorsi sia in termini di arricchimento delle sollecitazioni scientifiche e culturali sia per l'avvicinamento tra mondo della ricerca e mondo del lavoro. Costituisce inoltre un vantaggio anche ai fini del futuro inserimento professionale. Le nuove forme di finanziamento offrono un'indubbia opportunità sia per gli atenei, rafforzando i legami con il territorio, intercettando nuovi bisogni ecc. sia per le imprese, le quali possono godere di percorsi di *research and development* contestualizzati sulle proprie esigenze, e per i dottorandi, inseriti in percorsi innovativi e attrattivi in termini occupazionali.

Anche in questo caso la semplice presenza di forme di collaborazione con imprese e servizi potrebbe sottendere a realtà molto diversificate. Ove prevale la leva *strumentale*, tali percorsi potrebbero essere semplicemente giustapposti rispetto agli altri, in alcuni casi considerati anche come di minor valore scientifico (Foster et al., 2023). Nei casi invece nei quali è *sostanziale*, la sinergia e i vantaggi reciproci potrebbero effettivamente

ricadere su tutti gli interlocutori contribuendo alla creazione di un sistema di crescita e collaborazione virtuosa tra università e territorio (Ballarino et al., 2021). Dal punto di vista dei soggetti coinvolti, inoltre, il dottorato si potrebbe configurare come una mera parentesi, per quanto interessante ed arricchente, all'interno dei percorsi professionali oppure, nel secondo caso, la reale sinergia tra gli enti coinvolti potrebbe portare significativi benefici sia durante il percorso sia dopo la sua conclusione, inserendosi dunque in maniera più armoniosa all'interno di un processo di sviluppo professionale di ampio respiro.

In base alla provenienza di candidate e candidati (occupati/non occupati) il tema dell'*employability*, ossia l'importanza di formare a competenze che possano favorire un proficuo inserimento professionale (Yorke, 2006; Tight, 2023), assume un ruolo molto diverso e cruciale per quanti in uscita dal dottorato dovranno cercare una prima o una nuova occupazione. Se la compresenza di profili diversi può offrire sollecitazioni e stimoli reciproci ai partecipanti, contemperare le diverse esigenze specifiche senza sovraccaricare docenti, dottorande e dottorandi costituisce un'indubbia complessità. La reale valorizzazione dei diversi profili richiede intenzionalità e impegno e caratterizza i contesti nei quali l'innovazione è *sostanziale*.

L'*attività di ricerca* che confluisce in una tesi finale continua ad essere un elemento costitutivo e portante. La scelta del tema è legata alla tipologia di percorso fruito (ordinario, industriale, in alto apprendistato...), il quale può esigere livelli diversi di connessione con la pratica, oltre che con il profilo in ingresso dell'aspirante (neolaureato o persona già occupata). Nei percorsi in collaborazione con enti extra-accademici, infatti, il tema può essere indicato in maniera preventiva: la richiesta è dunque quella di portare avanti una ricerca in stretta collaborazione con il partner esterno. Spesso, come nel caso dei dottorati in alto apprendistato, si tratta di professioniste e professionisti già impiegati che approfondiscono un tema rilevante per il proprio contesto lavorativo e che, una volta terminato il percorso, riprenderanno il proprio posto. Negli altri casi, invece, è chiesto di presentare un progetto originale che è oggetto di valutazione per l'accesso al dottorato. In ogni caso, la possibilità di scegliere un tema che risulti rilevante per le candidate e i candidati, perché di proprio interesse o perché connesso con l'attività professionale già in essere, è collegata con il loro successo e la loro soddisfazione (Schmidt & Hansson, 2018). Essere inseriti in gruppi di lavoro che si occupano di tematiche affini porta inoltre notevoli benefici individuali sia in termini di benessere sia per quanto concerne la produttività della ricerca (van Rooij et al., 2021). Ove l'innovazione è *sostanziale* pare più probabile che le diverse piste di ricerca si inseriscano in maniera coerente ed armonica nei filoni di ricerca già attivi o che sollecitino ad avviarne dei nuovi.

La *supervisione* è da sempre uno dei nuclei costitutivi della formazione dottorale sia per quanto concerne la relazione individualizzata con la tutor o il tutor, aspetto particolarmente approfondito in letteratura, sia circa il senso di appartenenza a un contesto più ampio come un dipartimento o un gruppo di ricerca (Corcelles-Seuba et al., 2023). Fruire di attività di supporto a vari livelli porta benefici sia a livello psicologico ed emotivo sia a livello di ricerca: oltre a promuovere il benessere emotivo contrastando l'isolamento ed il burnout (Wollast et al., 2023), la collaborazione con altri favorisce infatti il processo di apprendimento (Sverdlik et al., 2018). Anche circa questo aspetto le trasformazioni e l'incremento del numero di posti a disposizione hanno un indubbio impatto sulla qualità di questa relazione: una riflessione *sostanziale* sul progetto formativo proposto passa indubbiamente anche attraverso un'attenta valutazione della sua sostenibilità e sull'effettiva possibilità di garantire un reale percorso di accompagnamento. In una prospettiva esclusivamente *strumentale* un forte incremento di candidati potrebbe invece determinarne un impoverimento.

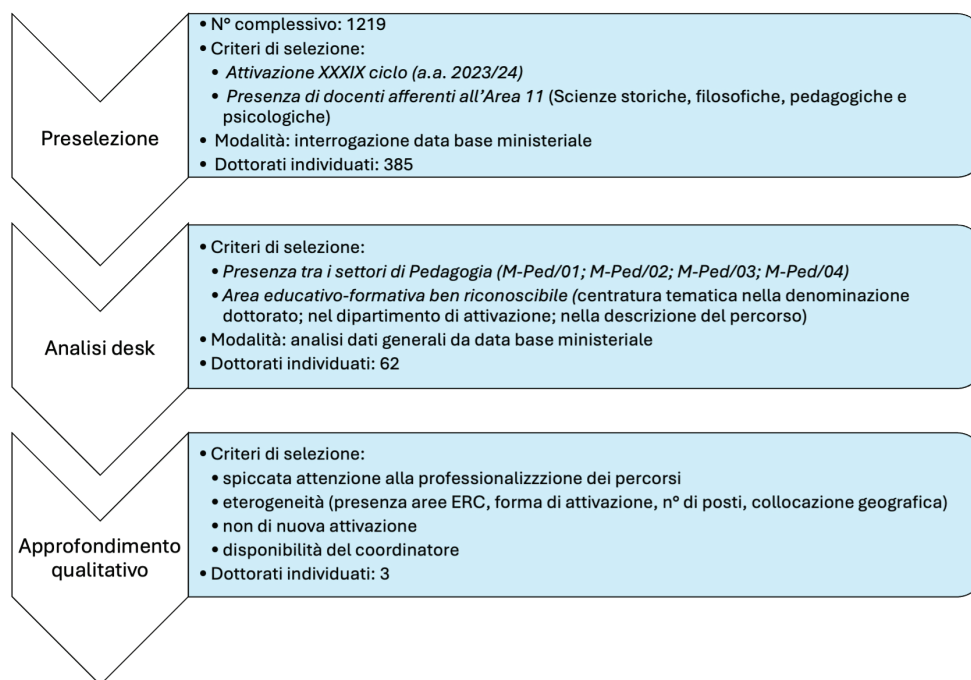
3. Dispositivo metodologico

Nell'indagine empirica si è inteso rintracciare come gli elementi sopra individuati trovino applicazione nei contesti reali a partire dalla documentazione ufficiale a disposizione.

Il dispositivo integra tre fasi principali riassunte nella Figura 1: dopo una fase di selezione volta a circoscrivere la popolazione di riferimento, costituita dai dottorati di area *Education* attivi in Italia nell'a.a. 2023/24, è stata condotta un'analisi desk delle schede di accreditamento annuale di ciascun corso. Per approfondire quanto emerso sono state inoltre intervistate le coordinatrici di tre corsi, eterogenei fra loro ma accomunati da una spiccata attenzione alla professionalizzazione.

Figura 1

Le fasi della ricerca



Nel data base Ministeriale risultano accreditati per l'a.a. 2023/24, l'ultimo anno disponibile al momento della rilevazione, 1219 dottorati. L'area disciplinare di appartenenza dei docenti costituisce il principale parametro utile per individuare i percorsi di area *Education*. I percorsi nei quali vi sono docenti di area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche), una delle 14 aree esistenti, sono 385. Da questo primo elenco sono stati selezionati i corsi nei quali fosse dato specifico spazio alle tematiche di carattere educativo (62) sottoponendoli ad un'analisi più approfondita a partire da elementi rintracciabili nelle schede³. Gli indicatori impiegati, riconducibili ai macro-elementi sopra richiamati, sono sintetizzati nella Figura 2. Per quanto la supervisione e il mentoring siano rilevanti e previsti in tutti i percorsi, non sono presentati in maniera esplicita e sistematica all'interno della scheda di accreditamento: di conseguenza non è stato possibile indagarli in tale sede.

A tre coordinatrici di dottorati particolarmente significativi rispetto alla professionalizzazione e non di nuova attivazione, sono state rivolte alcune di domande stimolo di approfondimento sulle strategie di professionalizzazione, sullo stile di accompagnamento, sulle sfide per il futuro. Cinque ulteriori coordinatrici e coordinatori si sono dichiarati non disponibili a causa del recente avvicendamento nei ruoli o per indisponibilità di tempo. Le interviste, svolte tramite videochiamata, sono state registrate e trascritte *verbatim* previo consenso verbale delle interessate.

³ Dati amministrativi ed organizzativi (n° posti, borse, convenzioni); progetto e profilo in uscita; composizione collegio docenti; formazione disciplinare e trasversale. Si tratta del documento ufficiale utilizzato dal Ministero per concedere l'accreditamento; offre di conseguenza una panoramica abbastanza approfondita ed attendibile delle specificità delle diverse proposte.

Figura 2

Elementi e indicatori impiegati

Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • presenza attività formativa • n° ore di formazione annuo • presenza di curriculum
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • presenza attività formative valutate
Selezione e provenienza dei dottorandi	<ul style="list-style-type: none"> • n° posti complessivi • n° posti con borsa • n° posti borsa PNRR
Relazioni con altri enti ed istituzioni (accademici e non)	<ul style="list-style-type: none"> • dottorato in forma singola o associata
Attività di ricerca svolta	<ul style="list-style-type: none"> • aree ERC presenti nel collegio docenti • collaborazione con enti, aziende • periodo da trascorrere in azienda e/o all'estero
Professionalizzazione ed employability	<ul style="list-style-type: none"> • attività di tutorato/didattica integrativa/terza missione • sbocchi occupazionali (accademici/extra-accademici) • attività formative/ accompagnamento per la professionalizzazione

4. Presentazione e discussione dei dati

Di seguito sono presentati e brevemente discussi gli esiti dell'indagine desk e delle interviste di approfondimento svolte.

4.1. L'analisi desk

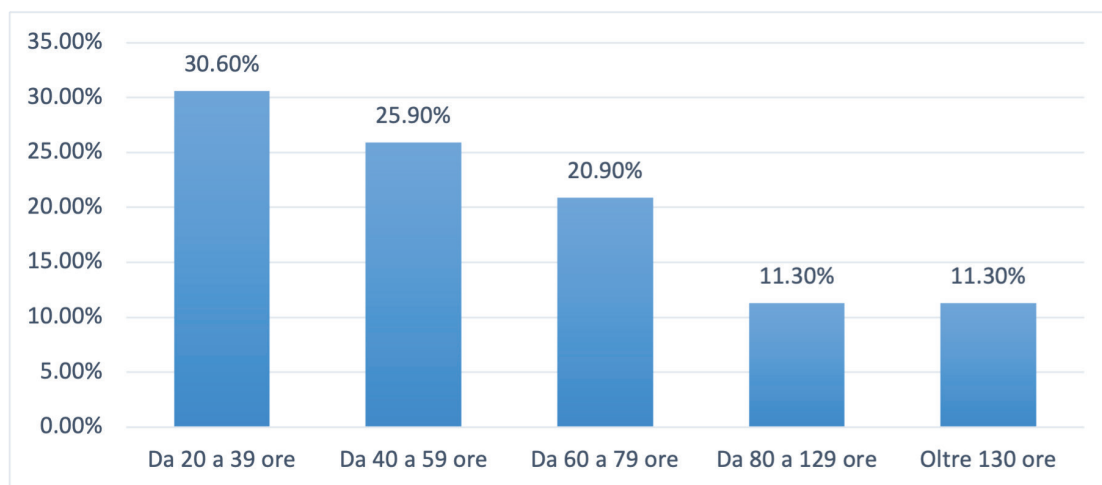
Dei 62 dottorati analizzati, 14 hanno sede amministrativa in un ateneo del nord, 22 del centro, 21 del sud e 4 presso un'università telematica, con una buona copertura del territorio nazionale.

Curriculum. Come richiesto dalla normativa, tutti i percorsi promuovono sia attività formative volte all'approfondimento di contenuti disciplinari, tematici e metodologici, distinte rispetto a quelle offerte negli altri corsi di studio universitari, sia attività a carattere interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare e momenti seminariali e laboratoriali.

Il numero di corsi e il monte ore medio annuo di formazione disciplinare, tematica e metodologica (Grafico 1) è molto eterogeneo e si diversifica anche in base alla tipologia di percorso (es. nel dottorato nazionale è molto superiore). Nella maggior parte dei casi (30,6%) il monte ore è piuttosto contenuto ed è compreso tra le 20, il numero minimo fissato dal DM 226, e le 39 ore; a questi si aggiungono quelli nei quali (25,1%) ne sono previste fino a 60. Nella restante parte (43,5%) le ore superano questa soglia. Fra i corsi che ne dichiarano oltre 130 ve ne sono due che valorizzano le attività seminariali e di accompagnamento, raggiungendo così valori molto elevati. Sebbene tali dati debbano essere presi in termini indicativi poiché alcune attività formative potrebbero o meno essere incluse, la distribuzione rende bene conto dell'eterogeneità della situazione. Nonostante vi sia un numero minimo di ore (20) fissato dalla normativa, alcuni dottorati assomigliano ancora molto al modello tradizionale nel quale la formazione strutturata è una parte residuale del percorso; altri invece, soprattutto quelli di nuova istituzione e quelli che hanno saputo rinnovare più profondamente la loro offerta, hanno introdotto percorsi più corposi ed articolati, in linea con il dottorato moderno.

Grafico 1

Numero medio di ore di formazione su base annuale



Il 55% dei corsi si articola in curricula disciplinari (es. “Scienze Umane” - Perugia⁴ ha 4 curriculum: Filosofico; Pedagogico e Psicologico; Antropologico-linguistico). Il restante 45% è unitario con l’eventuale presenza di percorsi interni. Ove sono presenti articolazioni, le attività formative sono generalmente in parte comuni, in parte dedicate ad un solo percorso. La presenza di ambiti tematici eterogenei offre quindi agli studenti la possibilità di partecipare a momenti congiunti assieme a colleghe e colleghi che stanno svolgendo percorsi di ricerca molto diversi.

Valutazione. La maggior parte dei dottorati (42%) prevede forme di valutazione in itinere in tutti i corsi proposti; a questi si aggiunge un ulteriore 22,6% nei quali ne sono valutati solo alcuni; nel restante 35,4% non vi è nessuna forma di valutazione in itinere.

Selezione e provenienza delle dottorande e dei dottorandi. Il numero di posti accreditati è molto eterogeneo e varia dai cinque ai 100; la categoria modale (10-19 posti) raccoglie il 45,3% dei corsi. In genere i dottorati nazionali ne offrono un maggior numero, spesso oltre 40 (es. “Pubblica amministrazione e innovazione per la disabilità e l’inclusione sociale” – Campania, 100 posti). La numerosità delle candidate e dei candidati di ciascun ciclo è un parametro rilevante da considerare: più il numero di posti è alto, meno è possibile affidarsi a forme di dottorato tradizionale ed occorre adottare modalità formative e organizzative più strutturate.

Tutti gli atenei mettono a disposizione borse di studio finanziate con risorse proprie in base a parametri fissati dal Ministero e da criteri interni (cfr. Appendice). A queste se ne possono aggiungere altre finanziate da un ente o un’impresa interessata ad uno specifico progetto di ricerca (Grafico 2). La percentuale complessiva di borse rispetto al totale dei posti è molto variabile: in tutti i corsi ve ne è almeno una; in genere (56,4%) sono coperti meno della metà di quelli disponibili; in nessun corso tutti i posti sono coperti da borsa. Merita richiamare che in Italia i dipendenti pubblici possono godere di un periodo di congedo retribuito per fruire del dottorato: molti dei senza borsa nell’ambito delle scienze umane sono infatti tradizionalmente insegnanti (tale dato non è tuttavia rilevabile nella scheda).

I percorsi cofinanziati da un soggetto terzo (DM 117) possono essere considerati un particolare indicatore di legame con il territorio (Grafico 3). Tali borse sono disponibili nel 40% circa degli atenei in numero variabile da uno a sette; nella maggior parte dei casi ne sono attivate quattro.

Si conferma dunque la compresenza di profili molto eterogenei, fra i quali: dipendenti pubblici che godono di aspettativa retribuita, candidate e candidati che fruiscono di varie tipologie di borse di studio o distacchi, altri senza borsa che devono conciliare studio e attività lavorativa. Per quest’ultima categoria, in particolare, la fruizione di percorsi formativi strutturati può essere particolarmente impegnativo.

⁴ Per brevità negli esempi dei dottorati è riportata esclusivamente la denominazione e la sede di attivazione, omettendo la denominazione completa dell’ateneo).

Grafico 2
Ripartizione posti con borsa sul totale dei posti disponibili

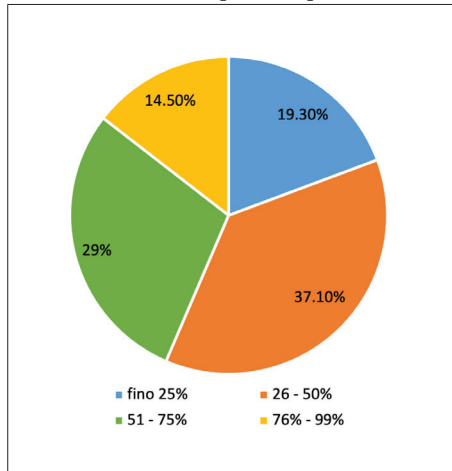
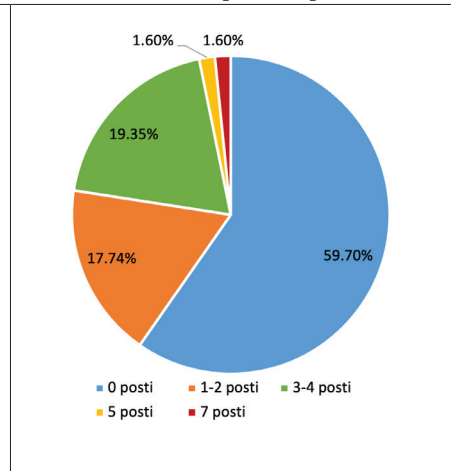


Grafico 3
Numero posti con borsa DM 117 sul totale dei posti disponibili



Relazioni con altri enti ed istituzioni. La maggior parte dei corsi (66,1%) sono erogati da un singolo ateneo, la restante parte (33,9%) in forma associata; di questi: sette sono dottorati nazionali (11,3%), sei industriali (9,7%) e i restanti otto (12,9%) sono attivati grazie alla collaborazione con altri atenei italiani (prevalentemente) o esteri, con centri di ricerca, Istituzioni AFAM, imprese o pubbliche amministrazioni. Molti dottorati prevedono al contempo collaborazioni con diverse tipologie di interlocutori (es. altri atenei italiani ed esteri, aziende). È ragionevole ipotizzare che la creazione di network inter- ed extra-accademici offra maggiori opportunità sia in termini di apprendimento sia di sbocchi occupazionali (Grafico 3).

Attività di ricerca svolta. L'analisi del Settore Scientifico Disciplinare (SSD) di riferimento conferma la pluralità e l'interdisciplinarietà dei percorsi (Grafico 4): solo l'8,1% dei dottorati ha un collegio composto esclusivamente da docenti di area 11 e uno ne coinvolge solo di area pedagogica. Il 50% dei corsi ha una buona eterogeneità di profili ed include docenti appartenenti da due a quattro SSD; il restante 41,9% ne include da cinque a dieci. Quasi sempre vi è la compresenza di docenti appartenenti ad ambiti di ricerca anche molto diversi. In alcuni casi le aggregazioni rispondono alla recente riorganizzazione amministrativa delle università in macro dipartimenti interdisciplinari (es. "Beni culturali, cultura e territorio" è attivato dal Dipartimento di Storia, patrimonio culturale, formazione e società – Roma Tor Vergata), in altri casi l'ampiezza dei settori corrisponde a dottorati interdisciplinari nei quali prevale il focus su una tematica affrontata da prospettive disciplinari eterogenee (es. nel dottorato nazionale "Learning Sciences and Digital Technologies" sono presenti 11 dei 14 settori esistenti). La differenza rispetto al passato è dunque molto netta.

Grafico 4
Forma di associazione

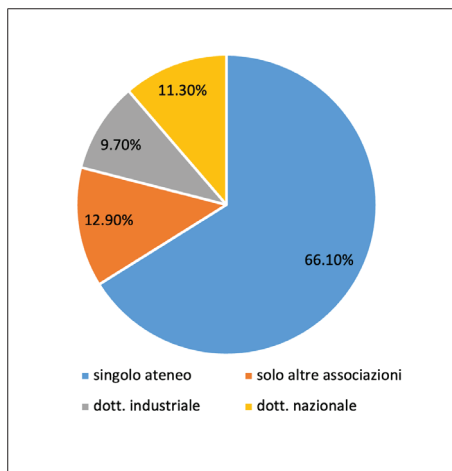
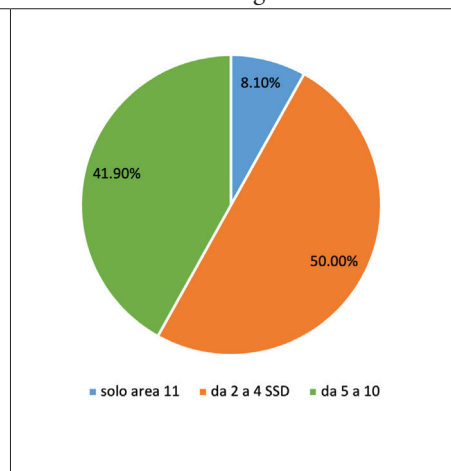


Grafico 5
SSD nel Collegio docenti



Attenzione alla professionalizzazione e all'employability. In linea con le più recenti disposizioni normative, tutti i percorsi indicano tra gli sbocchi professionali e occupazionali sia l'ambito accademico sia quello extra-accademico che comprende diverse tipologie di enti pubblici e privati e di aziende. In tutti i percorsi, inoltre, le dottorande e i dottorandi possono svolgere tutorato e didattica integrativa; in molti casi possono essere coinvolti nella terza missione. Anche tali forme di coinvolgimento costituiscono opportunità significative per sperimentare sul campo le competenze acquisite. I percorsi istituiti a partire dal 2022 sottolineano in genere maggiormente le prospettive occupazionali extra-accademiche anche perché si tratta spesso, come già riportato, di dottorati nazionali ed industriali, vocati a rispondere a tale istanza. Anche tra i corsi preesistenti, tuttavia, si nota uno spazio crescente. Analizzando in modo più approfondito le parti descrittive delle schede, nella metà dei percorsi (50%) è infatti rintracciabile un'attenzione specifica alla professionalizzazione cui si aggiunge un ulteriore 24,2% dove è più sfumata. Nella restante parte (25,8%), invece, non vi sono particolari riferimenti. Tra i dottorati che paiono più attenti alla professionalizzazione possono essere inclusi quelli con un elevato numero di borse DM 117 (es. "Equity, Diversity and Inclusion" – Telematica Pegaso ne ha 19), dottorati industriali (es. "Reggio Childhood Studies" – Reggio Emilia), ma anche corsi nei quali sono presenti specifiche attività formative sul tema (es. il corso di "Career guidance" di "Scienze della Formazione e Psicologia" – Firenze; "Professionalità esperte nell'ambito dell'educazione" di "Scienze della formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento" – Foggia; le azioni di accompagnamento del processo di professionalizzazione "Scienze umane" - Verona). Le scelte linguistiche adottate per indicare i profili in uscita sono ulteriormente indicative: in quelli nei quali l'attenzione alla professionalizzazione è più marcata ci si riferisce infatti a futuri "professionisti" o a "professionalità ad elevata specializzazione"; negli altri casi si parla prevalentemente di "ricercatori" e "studiosi".

Le strategie a supporto della professionalizzazione impiegate sono dunque molto eterogenee: nel complesso la maggior parte degli atenei sembra avere dato corso alle istanze normative promuovendo percorsi sempre più attenti a garantire, oltre ad una elevata preparazione di carattere scientifico, l'employability in contesti sia accademici sia, in misura crescente, extra-accademici.

4.2 Le interviste di approfondimento

Le interviste alle coordinatrici⁵ permettono di far ulteriormente risaltare alcune prospettive già messe in luce dall'analisi desk. Di seguito sono riprese in forma integrata.

In tutte le interviste le dottoresse e i dottori di ricerca sono considerati *professioniste e professionisti* con elevata qualificazione che dovranno esercitare "ruoli di leadership" nei diversi contesti (C2). Gli sbocchi lavorativi sono molteplici e includono, oltre a quello accademico, "organizzazioni complesse, imprese, istituzioni educative di territorio, cooperative, pubblica amministrazione" (C3) ma anche industrie, enti locali ed imprese (C2). Nelle parole delle coordinatrici la riflessione sul profilo ha sollecitato il ripensamento dell'*offerta formativa* come "strumento per garantire una preparazione qualificata" (C3) e di alto livello, atta a garantire il proficuo inserimento in una pluralità di settori. Una solida preparazione culturale, che garantisca la costruzione di "un impianto teorico molto preciso" (C1), ne costituisce il nucleo fondamentale assieme a quella metodologica. Quest'ultimo aspetto è particolarmente rimarcato nella proposta di Firenze poiché "i metodi e le metodologie aiutano la dimensione della riflessività [...] che può permettere a qualsiasi dottore di ricerca di potersi trovare in qualsiasi situazione e saper risolvere i problemi" (C2).

L'interdisciplinarietà costituisce in tutti i percorsi un valore aggiunto che si intreccia sovente con l'apertura *internazionale* dei percorsi. Tale istanza è particolarmente avvertita a Foggia, ove si capitalizza l'esperienza di corsi precedenti e le "differenze di appartenenza non solo dei componenti del collegio dei docenti, ma anche dei dottorandi stessi" (C3) sono intese come risorsa. L'esigenza di fornire conoscenze e competenze comuni è condivisa in tutti i corsi: "tutti partecipano alla stessa attività formativa obbligatoria" (C3) "perché dall'incrocio si costruisce una contaminazione di saperi e conoscenze" (C2) a vantaggio di tutti. Nei diversi percorsi non mancano attività più mirate rivolte a ciascun curriculum o ambito di ricerca. A Firenze la personalizzazione avviene grazie al coinvolgimento diretto dei dottorandi che sono chiamati a progettare in maniera autonoma seminari su temi di loro interesse, valorizzando in tal modo la propositività, la capacità organizzativa e il lavoro in gruppo. Anche a Reggio Emilia, "parte dell'offerta formativa viene costruita in maniera dialogica" (C1),

⁵ Si coglie l'occasione per ringraziare per il prezioso apporto e la disponibilità le coordinatrici: prof.ssa Carla Bagnoli (C1); prof.ssa Vanna Boffo (C2); prof.ssa Isabella Loidice (C3). Una presentazione sintetica dei tre corsi di dottorato è riportata in appendice.

sia con i rappresentanti degli studenti che fanno parte del Collegio, sia con la Fondazione Reggio Children, avvalendosi spesso di *visiting professors*.

In maniera trasversale, seppure con modalità attuative diverse, in tutte le interviste è emersa l'importanza della *dimensione collaborativa* e della *peer education*. Reggio Emilia, in particolare, richiede che i dottorandi risiedano sul territorio per favorire la costruzione di “una rete, una comunità di ricerca, che sia una comunità democratica, aperta, dove gli studenti imparano tra loro ovviamente guidati da questo network molto molto largo che va oltre il collegio dei docenti” (C1). A Firenze la “creazione della comunità” (C2) è un elemento centrale promosso sia sollecitando *team working* e *team building* tra i dottorandi chiamati a lavorare insieme su gradi progetti di ricerca e per la realizzazione dei già citati seminari sia offrendo opportunità immersive come la Winter School presso l'Università di Würzburg che diviene occasione di conoscenza del mondo aziendale e di confronto con i professionisti. In tutti i corsi è fortemente sollecitato il confronto informale, in particolare lo scambio tra dottorandi junior e senior, per favorire “l'aspetto più spontaneo della comunicazione scientifica” (C1). A Foggia, per esempio, ciò li porta ad auto-organizzarsi per partecipare in modo congiunto a convegni o summer school (C3).

Il *legame con le realtà extra-accademiche* è centrale, seppure declinato diversamente in base all'assetto del dottorato. In quello industriale di Reggio Emilia il legame con la Fondazione Reggio Children è costitutivo e orienta l'intera offerta formativa. Un elemento particolare è dato dalla presenza di atelier, tipici dell'approccio Reggio Children, organizzati dalla Fondazione grazie ai suoi partner internazionali, nell'ambito dei quali “i dottorandi possono dialogare sia sul piano della ricerca sia sul piano della professionalizzazione” (C1). Negli altri contesti le borse finanziate da enti esterni offrono importanti occasioni di collaborazione. Come nota una coordinatrice, tuttavia, il contesto italiano è in genere “totalmente impreparato all'ingresso di dottori di ricerca” (C2): se le aziende in genere non ne comprendono la potenzialità, possedere tale titolo non costituisce un vantaggio diretto neppure per lavorare nel settore pubblico, al quale si accede per concorso. Il legame con il mondo del lavoro risulta dunque strategico ma deve essere adeguatamente supportato anche da misure di sistema. In tutti i corsi considerati i legami forti, definiti in alcuni casi “osmotici” (C1), attivati con enti e realtà produttive del territorio di riferimento “obbligano a pensare a una finalizzazione pratica delle ricerche” (C2) e permettono di “sperimentare l'inserimento in realtà imprenditoriali che poi possono in qualche modo prefigurare l'inserimento lavorativo vero e proprio” (C3). Il requisito fissato per i dottorati PNRR di trascorrere almeno sei mesi in azienda è giudicato poi “una potenza” dal punto di vista dell'efficacia formativa (C2).

Le e gli insegnanti occupano uno spazio particolare. Se, in linea generale, la fruizione di tale percorso costituisce “per i singoli professionisti un'opportunità di maggiore qualificazione” (C3), le esperienze in Convenzione con gli Uffici Scolastici Regionali svolte a Firenze permettono di “accompagnare il conseguimento del dottorato di insegnanti [...] che potessero rivestire dei ruoli di responsabili di sistema” (C2) portando così un valore aggiunto non solo al singolo ma all'intero comparto scolastico locale.

Le coordinatrici hanno infine individuato alcune *sfide* per il dottorato italiano raggruppabili in due raccomandazioni principali.

In primo luogo, il processo di modernizzazione del dottorato è stato avviato ma non ancora portato a compimento. Per fare un decisivo passo in avanti in questa direzione non è possibile, a loro parere, concentrarsi su singole misure ma occorre “un framework di riflessione che non è presente in Italia in questo momento” (C2). Occorre “rafforzare il dottorato e la connessa ricerca di base” (C1) individuando un quadro di riferimento più coerente ed unitario. La formazione, in particolare, si configura come un nucleo strategico da corroborare a livello di Paese, anche ispirandosi alle migliori esperienze internazionali.

Una seconda sfida è costituita proprio dalla professionalizzazione. Le recenti esperienze del dottorato PNRR, con l'estensione del periodo da trascorrere all'estero e l'introduzione del periodo da trascorrere in azienda, costituiscono un'importante novità in tal senso. Di là dalle complessità di carattere logistico, l'immersione nei contesti professionali dovrebbe essere estesa a tutti i percorsi poiché permette di “costruire un'esperienza conoscitiva e quindi anche di messa in campo proprio del disegno della ricerca con il contenuto della ricerca che si incardina nei contesti produttivi” (C2). Il legame con il territorio, con i servizi e con le realtà produttive dovrebbe quindi essere rafforzato anche con azioni di sistema.

5. Limiti e Sviluppi

La ricerca svolta ha preso in considerazione solo il dottorato italiano di area *Education*: gli esiti non possono di conseguenza essere generalizzati. Ulteriori sollecitazioni e indicazioni potrebbero provenire dall'analisi di

altri dottorati sia dell'area delle Scienze Umane sia di altri ambiti, in modo da individuare strategie efficaci e buone pratiche, anche in confronto con esperienze internazionali. Potrebbe essere particolarmente interessante approfondire, una volta che avranno concluso i primi cicli di attivazione, i percorsi più innovativi (es. dottorato nazionale).

L'analisi desk svolta ha permesso di ricostruire l'attuale configurazione dei corsi di dottorato senza poterli approfondire. Le interviste hanno coinvolto solo tre coordinatrici e, per quanto abbiano offerto sollecitazioni molto interessanti, non possono essere considerate in alcun modo rappresentative. Potrebbe essere utile condurre alcuni studi di caso su campioni più ampi, utili a fare meglio risaltare come le strategie di professionalizzazione sono state implementate nei diversi contesti mettendone in luce punti di forza e criticità. Potrebbero in tal modo emergere con maggiore chiarezza le misure mosse da intenti prevalentemente strumentali o sostanziali.

I vari elementi considerati per l'analisi dell'offerta formativa sarebbero meritevoli di ulteriori approfondimenti. In particolare, future ricerche potrebbero riguardare: la dimensione collaborativa tra pari, il ruolo della valutazione in itinere, le ricadute (per il dottorando, l'università e l'azienda) delle diverse forme di dottorato industriale.

6. Conclusioni

L'analisi svolta sui dottorati di area *Education* in Italia conferma la graduale trasformazione in atto, a macchia di leopardo, da un dottorato «tradizionale» ad uno «moderno». Il cambiamento in atto, sospinto da leve di carattere burocratico, ha fornito in alcuni casi l'occasione per avviare una trasformazione *sostanziale* dei percorsi, ripensando e riconnettendo i diversi elementi alla luce delle nuove esigenze in un progetto coerente, intenzionalmente pensato a supporto dello sviluppo professionale di professional researcher e researching professional. In altri casi, ove ha prevalso la leva *strumentale*, i cambiamenti introdotti potrebbero risultare giustapposti, poco sinergici e integrati. Anche le modifiche introdotte per necessità, portate avanti in genere dagli atenei senza risorse aggiuntive, in tempi serrati e con vicoli normativi pressanti, possono nondimeno costituire un punto di partenza per un ripensamento più complessivo dell'offerta formativa. Perché ciò accada occorre indubbiamente allargare il dibattito e la riflessione sia a livello accademico sia in dialogo con le altre componenti produttive, sociali e politiche del Paese, per condividere principi e strategie di azione, favorendo la circolazione delle buone pratiche nazionali e internazionali e avviando riflessioni di carattere scientifico sul tema. Per quanto la formazione dottorale sia inserita nell'ambito della Higher Education ha infatti tratti del tutto peculiari che meritano di essere salvaguardati (in primis la formazione alla e attraverso la ricerca) e che richiedono, di conseguenza, un approfondimento dedicato.

L'avvio di un ripensamento *sostanziale* della formazione dottorale, che porti ad un effettivo allineamento tra il piano ideale e quello attuativo, richiede un sostanzioso impegno sia a livello teorico-concettuale sia a livello organizzativo. L'esito di tale percorso potrebbe nondimeno avere ricadute dirette e indirette a molteplici livelli:

- dottorande e dottorandi fruirebbero di percorsi di ancora più elevata qualità a vantaggio sia della propria preparazione scientifica e professionale sia con ricadute in termini di occupabilità;
- gli atenei potrebbero più proficuamente sfruttare e valorizzare l'istanza innovativa proveniente sia dalle giovani generazioni sia da una maggiore connessione con i diversi contesti professionali rinsaldando in tal modo il legame con la pratica;
- aziende e servizi potrebbero avere un maggiore guadagno sia in virtù del legame più stretto attivato con i contesti accademici, garantendosi un accesso più immediato alle conoscenze più recenti ed aggiornate provenienti dal mondo della ricerca, sia grazie alla disponibilità di professionisti di elevata professionale pronti per operare in contesti professionali eterogenei.

Il rinnovamento sostanziale del dottorato di area Education in tale prospettiva potrebbe dunque costituire una preziosa opportunità per rinsaldare il legame tra teoria e pratica, tra riflessione pedagogica e contesti educativi e formativi, costitutivo per la ricerca educativa.

Bibliografia

- Beverina, L. (2019). *Dottorati industriali: esperienze a confronto*. Fondazione CRUI. https://www2.cru.it/cru/osservatorio/2019_05_quaderno_osservatorio.pdf
- Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca in Italia (2019). *VIII Indagine ADI su Dottorato e Postdoc*. ADI. <https://dottorato.it/sites/default/files/survey/indagine-adi-2019.pdf>
- Albero, B. (2022). Dispositif. In A. Jorro (Ed.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 135-139). De Boeck Supérieur.
- Altbach, P., De Wit, H. & Yudkevich, M. (2020). *Trends and issues in doctoral education worldwide*. Centre for Institutional Studies. <http://doi.org/10.4135/9789353885991>
- Anderson, G. L. (2002). Reflecting on Research for Doctoral Students in Education. *Educational Researcher*, 31(7), 22-25.
- Archibugi, D., Cellini, M., Di Tullio, I., Malgieri, A., Mariella, V. e Pisacane, L. (2021). Il Dottorato di Ricerca: Una valutazione. In D. Archibugi, M., Cellini, I., Di Tullio, A., Malgieri, V., Mariella, V. e Pisacane (Eds.), *Relazione sulla ricerca e l'innovazione in Italia* (pp.101-151). CNR Edizioni. https://www.dsu.cnr.it/wp-content/uploads/2023/10/Relazione_sulla_ricerca_e_innovazione_in_Italia_2021.pdf
- Ballarino, G., De Toni, A. e Regini, M. (2021) *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*. University Press. <https://doi.org/10.13130/unimi2040.37>
- Bao, Y., Kehm, B.M. e Ma Y. (2018). From product to process: the reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 43, 524-541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
- Boffo, V. e Togni F. (Eds.) (2022). *Esercizi di ricerca: dottorato e politiche della formazione*. University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3>
- Bourner, T., Bowden, R. e Laing, S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/03075070124819>
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, Formation par la recherche. *Recherche et Formation*, 59, 5-10. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.611>
- Compagnucci, L. e Spigarelli, F. (2024). Industrial doctorates: a systematic literature review and future research agenda. *Studies in Higher Education*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2362407>
- Corcelles-Seuba, M., Suñe-Soler, N., Sala-Bubaré, A. e Castelló, M. (2023). Doctoral student perceptions of supervisory and research community support. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 481-491. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142102>
- Decreto del Presidente della Repubblica del 31 luglio 1980 sul riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonchè sperimentazione organizzativa e didattica (= DPR 382; GU 209; pubblicato 31 luglio 1980)
- Decreto Ministeriale del 30 aprile 1999 sul regolamento recante norme in materia di dottorato di ricerca (=DM 224; GU 162; pubblicato 13 luglio 1999)
- Decreto Ministeriale dell'8 febbraio 2013 sul 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 (=DM 45; GU 104; pubblicato 6 maggio 2013)
- Decreto Ministeriale del 14 dicembre 2021 sul 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 (=DM 226; GU 208; pubblicato 29 dicembre 2021)
- Decreto Ministeriale del 9 aprile 2022 sul riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati (= DM 351; <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n351-del-09-04-2022>; pubblicato 9 aprile 2022)
- Decreto Ministeriale del 9 aprile 2022 sul riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese (=DM 352; <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n352-del-09-04-2022>; pubblicato 9 aprile 2022)
- Decreto Ministeriale del 2 marzo 2023 sul riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese (=DM 117; <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-117-del-02032023>; pubblicato 2 marzo 2023)
- Decreto Ministeriale del 2 marzo 2023 sul riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati (=DM 118; <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-118-del-02032023>; pubblicato 2 marzo 2023)
- Federighi, P. (2018). Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 10, 115-122.
- Foster, H. A., Chesnut, S., Thomas, J., & Robinson, C. (2023). Differentiating the EdD and the PhD in Higher Education. *Impacting Education*, 8(1), 18-26. <https://doi.org/10.5195/ie.2023.288>
- Governo Italiano (2021), Piano Nazionale di Resilienza e Ripresa, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Lisimberti, C. (2017). Transferable skills in a research context. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 489-497. https://doi.org/07346/-fei-XV-02-17_3
- Lisimberti, C. (2018). Doctorates and Employability. In V. Boffo e M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences* (p. 425-433). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-672-9>
- Marcuccio, M. e Silva, L. (2019). Peer feedback as assessment practice in doctoral programs. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 12, 85-100.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2015), *Programma nazionale per la ricerca 2015-2020* <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/programmazione/pnr-anni-2015-2020>
- Montalbetti, K. e Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa*. Vita e Pensiero.

- Nerad, M. (2006). Globalisation and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate in the Future. In M. Kiley e G. Mullins (Eds.), *Quality in postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Part II* (p. 5-12). CEDAM.
- Orefice, P. e Cunti, A. (Eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca*. Angeli.
- Regini, M. e Ghio, R. (2022). *Quale università dopo il PNRR?* University Press. <https://doi.org/10.54103/unimi2040.103>
- Porcarelli, A. (2024). Dimensioni pedagogiche della progettazione formativa nei dottorati di ricerca. *CQAI*, 44, 17-30.
- Robasto, D. (2023). The system self-evaluation processes in doctoral courses. *Pedagogia oggi*, 21(1), 201-208. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-23>
- Sarrico C. S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84, 1299-1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Schmidt, M. & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: a literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. & Hubbard, K. (2018). The PhD Experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Tight, M. (2023). Employability: a core role of higher education? *Research in Post-Compulsory Education*, 28(4), 551-571. <https://doi.org/10.1080/13596748.2023.2253649>
- Togni, F. (2024). Assicurazione della qualità nei dottorati. *CQAI*, 44, 31-45.
- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. & Jansen E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., Frenay, M. & Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates. *Studies in Higher Education*, 48(6), 813-828. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: what it is - what it is not*. The Higher Education Academy. https://edweb-content.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/hea-learning-employability_series_one.pdf

Parole chiave: Dottorato di ricerca; professionalizzazione; ricerca empirica; formazione; employability.

Das Forschungsdoktorat im Bildungsbereich in Italien: Szenarien, Transformationen, Perspektiven

Zusammenfassung

In den letzten Jahren haben die Erfordernisse der Wissensökonomie und die globalen Veränderungen in der Hochschulbildung die Doktorandenausbildung Italiens erheblich verändert. Das « traditionelle », monodisziplinäre Modell, das auf die Ausbildung weniger, zukünftiger Forscher abzielte, die mithilfe von Lehrenden lernten, wurde zu einem « moderneren », mit der Produktions- und Dienstleistungswelt verbundenen, interdisziplinären Modell, das sich an mehr Kandidaten/Kandidatinnen richtet und sich auf Beschäftigungsfähigkeit konzentriert, auch in nicht-akademischen Bereichen. Die Analyse der 62 Doktorate im Bildungsbereich zeigt ein weiterhin heterogenes Bild: Die Professionalisierung wird immer wichtiger, jedoch sind die Strategien, diese zu verfolgen, unterschiedlich ausgeprägt und lückenhaft.

Schlagworte: Forschungsdoktorat; Professionalisierung; empirische Forschung; Ausbildung; Arbeitsmarktfähigkeit.

Le doctorat dans le domaine de l'éducation en Italie : scénarios, transformations, perspectives

Résumé

Les besoins actuels de l'économie de la connaissance et les transformations globales de l'enseignement supérieur ont induit des changements substantiels dans le doctorat italien. Le modèle « traditionnel », mono-disciplinaire, visant à former quelques futurs chercheurs et chercheuses qui apprenaient grâce au soutien d'un « maître », s'est « modernisé », est devenu interdisciplinaire, lié aux réalités de la production et des services et s'est organisé sur une formation attentive à l'employabilité. L'analyse documentaire des 62 doctorats dans le domaine de l'éducation montre une situation encore très hétérogène; la professionnalisation revêt une importance et un espace croissants, mais les stratégies pour la poursuivre sont très diversifiées et se répandent de façon irrégulière.

Mots clefs: doctorat; professionnalisation; recherche empirique; formation; employabilité.

The Doctoral Programme in Education in Italy: scenarios, transformations, perspectives

Abstract

In recent years, the needs of the knowledge economy and the global transformations of Higher Education have induced substantial changes in the Italian doctoral programme. From a 'traditional', mono-disciplinary model, aimed at training future researchers and aimed at a few candidates who learnt with the help of a teacher, there has been a shift towards a more 'modern', interdisciplinary model, connected with productive and service realities, aimed at several candidates and focused on training that cares for employability, also in non-academic contexts. The desk analysis of the 62 doctoral programmes in the Education area shows a situation that is still very heterogeneous; professionalisation is gaining in relevance and space, but the strategies for pursuing it are very diversified and localized.

Keywords: Doctoral programme; professionalisation; empirical research; training; employability.

APPENDICE

Tabella a

Numerosità posti e borse di studio totali

<i>Posti disponibili</i>	n. corsi	n. corsi
da 5 a 9	8	12,9%
da 10 a 19	28	45,3%
da 20 a 29	11	17,7%
da 30 a 39	7	11,3%
da 40 a 49	2	3,2%
da 50 a 59	3	4,8%
da 60 a 69	2	3,2%
100	1	1,6%
Totale	62	100,0%

<i>Posti borse di studio</i>	n. corsi	n. corsi
da 1 a 4	12	19,4%
da 5 a 9	30	48,4%
da 10 a 19	18	29,0%
da 20 a 22	2	3,2%
Totale	62	100,0%

Tabella b

Prospetto sinottico dottorati oggetto di intervista di approfondimento

Denominazione corso e sede	Reggio Childhood Studies	Scienze della Formazione e Psicologia	Scienze della formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento
Ateneo	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Università degli Studi di Firenze	Università degli Studi di Foggia
Coordinatrice	Carla Bagnoli	Vanna Boffo	Isabella Loiodice
Area geografica	Centro-nord Italia	Centro Italia	Sud Italia
Aree ERC presenti	11	11	01; 05; 09; 10; 11; 14;
Forma attivazione	Dottorato in forma associata con imprese Dottorato in forma associata – Dottorato industriale	No	No
Numero posti totale	15	20	6
Dottorato industriale	Sì	No	No
Borse PNRR e convenzione aziendale	Sì	Sì	Sì
Specifiche attività formative a supporto della professionalizzazione	Sì	Sì	Sì
Personalizzazione dei percorsi formativi	Sì	Sì	No
Dimensione collaborativa e supporto tra pari	Sì (residenzialità; socializzazione; scambio informale)	Sì (collaborazione su progetti; creazione comunità di ricerca; winter school; socializzazione; scambio informale)	Sì (socializzazione; scambio informale)
Internazionalizzazione	Sì (università, enti ed imprese)	Sì (università ed imprese; winter school)	Sì (università)
Legame con enti e realtà produttive	Sì	Sì	Sì
Ulteriori aspetti caratterizzanti	Legame costitutivo con Fondazione Reggio Children	Centralità formazione metodologica	Interdisciplinarietà

Cristina Lisimberti, PhD in Education, is Associate Professor in Experimental Pedagogy at Università Cattolica del Sacro Cuore. Her research interests include: the training and professionalisation of teachers, educators and pedagogues, also within the framework of the PhD; research, evaluation and impact evaluation as tools to support educational practices and contexts; guidance as a strategy to promote educational success against educational poverty.

Department of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore

Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano (Italy)

E-Mail: cristina.lisimberti@unicatt.it

Cristina Lisimberti, dottore di ricerca in Pedagogia, è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. I suoi interessi di ricerca includono: la formazione e la professionalizzazione di insegnanti, educatori e pedagogisti, anche con specifico riferimento al dottorato di ricerca; la ricerca empirica, la valutazione e la valutazione di impatto come strumenti a supporto delle pratiche e dei contesti educativi; l'orientamento come strategia per promuovere il successo formativo e il contrasto alla povertà educativa.

Dipartimento di Pedagogia, Università cattolica del Sacro Cuore

Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano

E-Mail: cristina.lisimberti@unicatt.it