

A large, light green, stylized letter 'S' is positioned vertically on the left side of the cover, partially overlapping a green vertical bar.

A cura di  
Paolo Orefice e  
Giovanna Del Gobbo

# **Il terzo ciclo della formazione universitaria**

**Un contributo delle Scuole  
e dei Corsi di dottorato  
di Scienze dell'Educatione  
in Italia**

A large, light green, stylized letter 'F' is positioned vertically on the right side of the cover, partially overlapping a green vertical bar.

S C I E N Z E  
D E L L A  
FORMAZIONE

**FrancoAngeli**



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

A cura di  
Paolo Orefice e  
Giovanna Del Gobbo

# **Il terzo ciclo della formazione universitaria**

**Un contributo delle Scuole  
e dei Corsi di dottorato  
di Scienze dell'Educazione  
in Italia**

**FrancoAngeli**

Il volume è realizzato nell'ambito del progetto PRIN QUALFORED finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nella misura relativa ai Programmi di Ricerca scientifica di Rilevante Interesse Nazionale con richiesta di cofinanziamento di cui al DM n.582/2006 del 24 marzo 2006.

Il volume costituisce il secondo prodotto della ricerca PRIN "QUALFORED" su: *"La Qualità nell'alta formazione. Modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza"*.

Il primo volume della ricerca è stato curato da Paolo Orefice e Antonia Cunti e pubblicato nel 2009 dalla FrancoAngeli con il seguente titolo: *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*.

*Grafica della copertina:* Elena Pellegrini

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

**Introduzione**, di Paolo Orefice e Giovanna Del Gobbo pag. 7

## **Parte I Strategie e modelli**

1. Alta formazione come percorso ordinario: il terzo livello del sistema universitario europeo, di Gaetano Bonetta » 13
2. Didattica nell'alta formazione: problemi e prospettive di qualità, di Paolo Orefice » 22
3. Formare alla ricerca nell'alta formazione: il modello delle *communities of inquiry*, di Maura Striano » 31
4. Il sistema italiano in prospettiva europea. Le procedure di accreditamento dei corsi di alta formazione, di Claudio Crivellari » 42
5. La Qualità nei processi di internazionalizzazione dell'alta formazione, di Giovanna Del Gobbo » 52
6. Il dottorato di ricerca: esperienze nazionali a confronto con i principali modelli organizzativi a livello europeo, di Marco Costantini » 62
7. La Scuola di dottorato, di Anna Barbara e Mario Bressan » 71

## **Parte II Competenze e occupabilità nell'alta formazione**

8. Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive, di Giuditta Alessandrini » 81

9. Base e ricorsi evolutivi della professione di progettista di intervento formativo, <i>di Carlo Catarsi</i>	pag.	92
10. Il ruolo della formazione universitaria nei processi di innovazione dei sistemi, <i>di Antonia Cunti</i>	»	101
11. Il ruolo della formazione nelle politiche comunitarie, <i>di Milena Anna Impicciatore</i>	»	114
12. Dottorato di ricerca, competenze e trasferimento delle conoscenze, <i>di Elsa Maria Bruni</i>	»	138
13. La formazione critico-riflessiva del ricercatore. Ricerca scientifica e ricerca di sé, <i>di Francesco Lo Presti</i>	»	148
14. Il trasferimento del sapere scientifico: il destino dei dottori di ricerca tra processi di qualificazione e di professionalizzazione, <i>di Claudio Pignalberi</i>	»	160
15. Sistemi di competenze, trasversalità e formazione alla professionalità, <i>di Fausta Sabatano</i>	»	171
16. La valorizzazione delle competenze di ricerca per l'innovazione dei contesti didattici, <i>di Jane Valletta</i>	»	182
17. La valutazione degli esiti professionali del dottorato di ricerca e la valorizzazione dei processi di conoscenza e della ricerca scientifica universitaria, <i>di Anna Barbara</i>	»	189

### **Parte III**

#### **Scuole e Corsi di dottorato in Scienze della Formazione: i risultati dell'indagine nazionale**

18. Risultati dell'indagine empirica: elaborazione e commenti, <i>di Massimiliano Fiorucci, Antonella Isopi, Corrado Dell'Olio</i>	»	201
Qualfored – La qualità dell'alta formazione nella ricerca pedagogica. Indagine conoscitiva sui dottorati di ricerca e sulle Scuole di dottorato in ambito educativo-pedagogico in Italia	»	217
<b>Bibliografia</b>	»	231
<b>Gli autori</b>	»	245

# Introduzione

di Paolo Orefice e Giovanna Del Gobbo

Nel quadro della Società della Conoscenza un ruolo decisivo è affidato alla valorizzazione delle risorse umane: un riconoscimento che richiede di rafforzare la qualità dei sistemi di istruzione, così come dei sistemi di alta formazione e ricerca scientifica e, parallelamente, di sviluppare una costante attenzione alla dimensione territoriale intesa come sistema complesso di intervento. Questi orientamenti strategici sono stati assunti, dal 1999, dal processo di rinnovamento universitario di livello europeo espresso dal Processo di Bologna. Il Processo di Bologna ha portato nel 2010 al riconoscimento ufficiale di uno Spazio Europeo dell'Alta Formazione (EHEA - *European Higher Education Area*), sancito dalla Conferenza dei Ministri a Budapest e Vienna, l'11 e 12 marzo 2010. Obiettivo cardine è far convergere i sistemi nazionali di istruzione superiore verso un sistema comune più trasparente e di qualità, caratterizzato da un'architettura basata su tre cicli e proiettare l'alta formazione europea su dimensioni globali internazionali in una positiva competitività.

Dal 2005, con la Conferenza di Bergen, è stata sottolineata la fondamentale importanza del Dottorato di Ricerca in considerazione del ruolo strategico della ricerca per lo sviluppo. Riconosciuto come terzo livello della formazione universitaria, anche il Dottorato è venuto così a configurarsi come percorso strutturato di formazione che richiede la chiara definizione di obiettivi, modalità di funzionamento, criteri che ne assicurino qualità scientifica e spendibilità professionale. La Conferenza di Londra del 2007 ha confermato l'impegno dei Ministri europei a pianificare *doctoral programmes in institutional strategies and policies*, e a sviluppare *appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early stage researchers*. Ne è derivata l'importanza di sviluppare adeguati percorsi di ricerca per lo studio dei migliori modelli e delle più efficaci metodologie per qualificare l'alta formazione secondo parametri di eccellenza e di qualità,

allo scopo di progettare e implementare curricula specificamente costruiti e monitorati, per una formazione alla ricerca ed al trasferimento del sapere scientifico, focalizzata su competenze trasversali e specifiche. Nell'incontro di Lovanio dell'aprile 2009, anche per il terzo ciclo è stata affermata l'esigenza di un curriculum centrato sul soggetto che apprende, con percorsi flessibili e di elevata qualità didattica. La centralità degli apprendimenti ha visto parallelamente l'intreccio tra il Processo di Bologna e la costruzione dello spazio europeo dell'alta formazione con il processo di Lisbona e la definizione del quadro europeo delle qualifiche.

In Italia il Decreto Ministeriale sulla programmazione 2004-2006 ha previsto l'istituzione di Scuole di Dottorato di ricerca, inaugurando una nuova modalità di organizzazione dei Dottorati di ricerca. La finalità principale dell'istituzione delle Scuole di Dottorato è la definizione di un'adeguata strategia del post-laurea, che ponga il dottorato al centro dell'attività di ricerca e del rapporto con le professionalità più avanzate, presenti o avvertite come necessarie nel contesto socio-economico, in cui ciascun Ateneo si trova ad operare. Il sistema universitario è stato così chiamato a promuovere, attivare e consolidare reti formative che vedano la presenza degli attori del sistema locale, nella convinzione che l'apertura al contesto territoriale, rappresenti realmente uno strumento per valorizzare il ruolo della formazione e della ricerca come risorsa strategica per lo sviluppo, ampliando, nel contempo, la spendibilità della professionalità in altri contesti.

Nell'autunno 2007 il Ministero per l'Università e la Ricerca ha predisposto una nota di accompagnamento al Decreto Ministeriale e un Regolamento destinato a fornire i criteri generali per la disciplina dei Dottorati di Ricerca. Nel febbraio 2009 la CRUI /Conferenza dei Rettori delle Università Italiane si è espressa con un documento relativo ai "Criteri per la revisione del Dottorato di Ricerca" sottolineando l'importanza del dottorato quale "prodotto finale e più specializzato che l'università dà alla società per una classe dirigente preparata e consapevole".

Attualmente, a seguito della Legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010 il dottorato di ricerca è in attesa di nuove modifiche e trasformazioni.

È questo lo scenario all'interno del quale si è sviluppato, a partire dal 2006 la ricerca PRIN su *La Qualità nell'alta formazione. Modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza*<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Il Progetto ha visto coinvolte le seguenti Università ed Unità di ricerca:

*Università degli Studi di Firenze* (Paolo Orefice, Responsabile scientifico nazionale e coordinatore dell'Unità di ricerca, Patrizia de Mennato, Daniela Sarsini, Carlo Catarsi, Franco

di cui il presente volume costituisce il secondo prodotto a stampa<sup>2</sup>.

Obiettivi del Progetto di ricerca sono stati l'elaborazione, la sperimentazione e la formalizzazione di modelli teorici e metodologici di alta formazione alla ricerca, all'innovazione ed al trasferimento del sapere scientifico con particolare attenzione ai saperi pedagogici ed educativi. Il Progetto si è sviluppato a partire dalla capitalizzazione delle esperienze delle unità di ricerca e dalla ricognizione e valutazione di modelli e buone pratiche di alta formazione a livello nazionale ed internazionale, anche in funzione dell'individuazione dei profili di alta professionalità, con particolare riferimento all'area pedagogica. Sulla base degli elementi rilevati, il Progetto ha realizzato la sperimentazione di alcuni dispositivi all'interno di Scuole e Corsi di Dottorato, sia a livello di impianto curricolare, sia di metodologie didattiche.

Il volume in continuità con la precedente pubblicazione, sulla formazione universitaria alla ricerca nelle scienze dell'educazione, sviluppa una riflessione complessiva sul significato del dottorato come terzo livello dell'alta formazione intorno a tre assi fondamentali: la qualità, l'internazionalizzazione e l'occupabilità.

Si divide in tre parti: la *Parte I - Strategie e modelli*, raccoglie contributi di approfondimento su dispositivi di modellizzazione, valutazione e trasferimento delle esperienze e dei progetti di alta formazione; la *Parte II - Competenze e occupabilità nell'alta formazione*, presenta analisi relative alle potenzialità di un migliore rapporto tra alta formazione e mondo delle imprese e alla spendibilità delle qualifiche e del sapere professionale dei futuri dottori di ricerca; la *Parte III - Scuole e corsi di dottorato in scienze della formazione: i risultati dell'indagine nazionale*, presenta i risultati della terza fase della ricerca PRIN, coordinata dall'Università Roma Tre, che ha visto la somministrazione per via elettronica di un questionario a tutti i Coordinatori di dottorati di ricerca operanti in Italia nell'ambito delle

Corchia, Maura Striano, Silvia Guetta, Maria Rita Mancaniello, Giovanna Del Gobbo, Giovanni Bonaiuti, Elisa Canocchi, Silvia Mongili, Marco Ranieri, Debora Ricci, Simona Serra).

*Università degli Studi di Napoli Parthenope* (Antonia Cunti, Coordinatore dell'Unità di Ricerca, Maria Luisa Iavarone, Francesco Lo Presti, Fausta Sabatano, Jane Valletta, Teresa Iavarone).

*Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti – Pescara* (Gaetano Bonetta, Coordinatore dell'Unità di Ricerca, Saverio Santamaita, Paola Liporace, Claudio Crivellari, Elsa Maria Bruni, Grazia Angeloni, Rosanna Buono, Alessandra Moschetta).

*Università degli Studi di Roma Tre* (Giuditta Alessandrini, Coordinatore dell'Unità di Ricerca, Massimiliano Fiorucci, Antonella Isopi, Corrado Dell'Olio, Stefano Volpi, Claudio Pignalberi, Franco Bruni).

<sup>2</sup> Il primo volume della ricerca è stato curato da Paolo Orefice e Antonia Cunti, edito nel 2009 dalla FrancoAngeli con il seguente titolo: *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*.

scienze dell'educazione e della formazione. Il questionario è stato costruito in modo da ottenere informazioni sia di tipo quantitativo, sia di tipo qualitativo-descrittivo in merito all'organizzazione e al funzionamento dei dottorati di ricerca di volta in volta prese in esame. Non esistono al momento altre indagini simili in Italia e, in ogni caso, per avviare l'indagine e per la costruzione del questionario sono stati tenuti in considerazione studi, ricerche e documenti di carattere nazionale e locale disponibili.

**PARTE I**  
**Strategie e modelli**



# 1. Alta formazione come percorso ordinario: il terzo livello del sistema universitario europeo

di Gaetano Bonetta

Il futuro dell'Università e della ricerca nel nostro paese, così come quello dei sistemi universitari degli altri paesi membri dell'Unione Europea, coincide con lo sviluppo dell'alta formazione. Infatti, è nello sforzo di innovare e innalzare la formazione universitaria terziaria che risiede la speranza di elevare la qualità complessiva dei sistemi formativi continentali.

Con tale consapevolezza, già nella *Dichiarazione di Berlino* del 2003, i Ministri europei hanno individuato nel dottorato di ricerca il percorso principale dell'alta formazione, ovvero quel 'terzo livello dell'istruzione superiore' che era stato anticipato in maniera indiretta all'interno del Processo di Bologna. Qui era stata enfatizzata l'importanza decisiva della ricerca e della formazione alla ricerca quale fattore principale di promozione e sviluppo della società della conoscenza, intesa come obiettivo finale e insostituibile di tutte le strategie politiche in tema di istruzione e di ricerca.

Proprio nella *Dichiarazione di Berlino*, infatti, oltre alla necessità di aumentare sensibilmente la mobilità dei ricercatori all'interno di un quadro di cooperazione tendente a svilupparsi come una vera e propria rete di istituzioni a livello di dottorato e oltre all'obiettivo dei sistemi universitari europei di innalzare il proprio livello di attrazione, viene sottolineata l'esigenza di creare attraverso un terzo livello di istruzione superiore non solo dei buoni ricercatori, ma più in generale delle elevate professionalità spendibili a livello nazionale ed europeo, tanto in ambito accademico, quanto in diversi contesti professionali esterni.

Se infatti tradizionalmente il dottorato è stato inteso come un processo di formazione alla ricerca sostanzialmente orientato verso una carriera da ricercatore nelle università o nelle strutture di ricerca, la sua trasformazione in terzo livello dell'istruzione superiore impone che esso sia pensato non

come esclusivo processo di formazione alla ricerca, ma come processo di formazione attraverso la prassi della ricerca e, quindi, come percorso indirizzato alla formazione di alta qualificazione professionale funzionale sia in un contesto universitario sia nei tanti e dinamici ambiti professionali che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro.

L'affermazione progressiva di tale consapevolezza e il progressivo radicamento dei dieci principi del *Bologna Seminar: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, tenuto a Salisburgo nel febbraio 2005, hanno affidato allo sviluppo degli studi di dottorato una valenza quasi simbolica dell'intero Processo di Bologna, fino a diventarne il tema centrale<sup>1</sup>.

Ma nonostante le affermazioni di principio, soprattutto in Italia, dove il dottorato di ricerca raccoglie la maggior parte delle attività di alta formazione, è giudizio diffuso che la qualità media degli attuali corsi non sia soddisfacente, condizionata pesantemente dall'incertezza sulle finalità professionali dei percorsi, dalla frammentazione delle sedi e delle discipline, dal numero limitato di dottorandi iscritti ai diversi cicli, dalla bassa attrattività di dottorandi stranieri, dalla disomogeneità delle attività formative e della gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti.

Il dottorato, quindi, continua a essere percepito in Italia come qualcosa di esclusivamente interno alle università, generando una diffusa diffidenza da parte del sistema produttivo e rivolgendosi a numeri limitatissimi di studenti, con percentuali che, secondo le stime OCSE<sup>2</sup> si aggirano intorno allo 0,5% dei giovani della relativa fascia di età, a fronte di una media OCSE dell'1,3% e di punte come la Germania (2%), la Gran Bretagna (1,8%) o la Svezia (2,8%).

È indispensabile, quindi, rinnovare l'idea stessa di dottorato di ricerca, alimentando le strutture che, come le attuali Scuole di dottorato, hanno avviato un deciso cambiamento e promuovendo l'idea che la formazione alla ricerca può essere finalizzata non solo a creare ricercatori universitari preparati, ma anche e soprattutto a creare un capitale umano qualificato, in grado di generare processi di innovazione in tutti i settori.

Ma per affermare definitivamente l'alta formazione come insostituibile investimento sociale, è necessario intervenire su alcune questioni strutturali e sciogliere le ricorrenti indecisioni di un sistema ancora troppo incerto, configurando davvero l'alta formazione come terzo ciclo della formazione europea, sbocco naturale per tutti i laureati magistrali e percorso obbligato verso quella formazione permanente richiamata in tutte le proposte e strate-

<sup>1</sup> Conferenza di Bergen del maggio 2005 e Conferenza di Londra del maggio 2007.

<sup>2</sup> *Education at a glance*, 2005.

gie di sviluppo. Corsi di dottorato di ricerca, quindi, ordinario, ad accesso libero per tutti coloro che, in possesso di un titolo di secondo livello, ambiscono a frequentare un corso di alta formazione per specializzare competenze nel campo della ricerca e dell'innovazione da spendere in tutti i settori del mercato del lavoro. Una sfida complessa e al tempo stesso esaltante che, guardando alle migliori esperienze europee, potrebbe trovare una immediata concretizzazione attraverso criteri e *curricula* condivisi e una sperimentazione mirata, da attuare già a partire dai prossimi cicli all'interno di un numero limitato di Atenei.

Partendo, appunto, dai dieci principi di Salisburgo<sup>3</sup>, si possono formulare alcuni orientamenti strategici. Questi sono: a) la componente centrale del dottorato è l'*avanzamento della conoscenza* attraverso la ricerca originale e orientata a un mercato del lavoro più ampio di quello strettamente accademico; b) le università, come istituzioni, devono assumersi la responsabilità di garantire che i programmi di dottorato e di avviamento alla ricerca che esse offrono siano disegnati per rispondere alle nuove sfide e per aprire opportunità di adeguate carriere professionali; c) i dottorati dovrebbero tendere a configurare grandi scuole dottorali nelle università maggiori e collaborazioni internazionali, nazionali o regionali fra università; d) i dottorati dovrebbero offrire mobilità geografica, ma anche interdisciplinare ed intersettoriale, entro un contesto di collaborazione fra università ed altri partner; e) lo sviluppo di dottorati di qualità e il conseguimento del titolo da parte dei dottorandi richiede finanziamenti adeguati e sostenibili<sup>4</sup>.

È possibile individuare una serie di punti fermi da sviluppare già in fase di sperimentazione. Questi, in particolare, sono: la creazione di strutture organizzate per macroaree di settori scientifico-disciplinari; una didattica personalizzata a carattere seminariale e laboratoriale (dinamicità e interattività dei dottorandi); l'introduzione di attività di ricerca *tout-court* come parte integrante dei percorsi formativi (oltre agli insegnamenti scientifici); la qualità della supervisione; l'integrazione e l'interazione dei dottorandi (partecipazione ad attività da parte dei dottorandi – esercizio della pratica – introduzione diretta dei dottorandi nelle esperienze di ricerca in ambito accademico); evitare l'isolamento dei dottorandi (complementarietà tra cono-

<sup>3</sup> I principi di Salisburgo richiamano i seguenti aspetti critici: 1. Missione - 2. Responsabilità Istituzionale - 3. Diversità - 4. Status dei dottorandi - 5. Supervisione e valutazione - 6. Massa critica - 7. Durata - 8. Multi-disciplinarietà e competenze trasferibili - 9. Mobilità - 10. Risorse.

<sup>4</sup> Per un approfondimento vedi l'intervento di D. Pedreschi (2007), *Il dottorato di ricerca italiano nel processo di Bologna*, in *La convergenza dei sistemi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007*, Camerino.

scienze e competenze); la maggiore professionalizzazione dei percorsi, orientati anche agli ambiti di ricerca e innovazione extra-accademici; il tirocinio formativo e stage dei dottorandi nei diversi settori di ricerca e produttivi, in base ai percorsi.

Nella costruzione, quindi, di un percorso di studio-ricerca aperto a tutti i laureati magistrali, è possibile prevedere due livelli formativi, uno metodologico, in cui si condurranno ricerche originali legate a progetti educativi integrati; un secondo livello basato sull'analisi delle strategie stesse di indagine applicate al primo livello, per svilupparle e adattarle, ipotizzando uno schema di percorso che, a puro titolo esemplificativo, potrebbe racchiudere alcune precise caratteristiche, con l'obiettivo ambizioso di trasformare gli attuali percorsi dottorali in uno spazio riconosciuto di elaborazione e innovazione metodologica aperto a tutti i laureati magistrali, sia che prediligano la carriera universitaria, sia che orientino i propri interessi verso enti di ricerca o verso il mondo dell'impresa privata.

Dalle riflessioni e dalle analisi sin qui condotte sul dottorato di ricerca si evince la complessità della questione che, come si è sottolineato, richiama molteplici aspetti di ordine teorico e di carattere pratico. In modo particolare, quando si affronta il tema della formazione di terzo livello il riferimento va automaticamente all'organizzazione generale dell'università. Dovendo stabilire tuttavia dei confini investigativi e progettuali, nonché un'angolatura da cui intraprendere il discorso circa la riformulazione del percorso di formazione, è opportuno privilegiare gli aspetti concreti di natura sia istituzionali sia didattici in base ai quali realizzare un corso di dottorato di qualità. Quella che segue, dunque, vuol essere una proposta, un modello da adottare in un corso di dottorato. Ovviamente, non con la pretesa di ergersi a modello esauriente o a riflessione finita, bensì animati dallo spirito di promuovere un dialogo rinnovato e una dialettica costruttiva nella direzione di innovare e rendere il più alto livello di formazione universitaria coerente con le emergenze di ricerca e di lavoro ravvisabili in Europa e nel resto del pianeta.

A ben trent'anni dall'istituzione del dottorato di ricerca in Italia è ora possibile e legittimo tracciare alcuni bilanci: i dati forniti da indagini ministeriali e di alcuni atenei favoriscono una conoscenza per così dire certa sugli esiti formativi dei dottori di ricerca, su come costoro abbiano "speso" il proprio titolo nel mondo professionale. Gli stessi dati, per di più messi a confronto con quelli di altri Paesi dell'Unione europea, hanno contribuito a dipingere un quadro generale in cui evidenziare i punti di forza e i nodi problematici del dottorato di ricerca così come è nelle università italiane. La proposta che segue prende spunto da tale quadro e lo supera contemporaneamente proponendosi come una risposta possibile di ridefinizione concreta del terzo livello

di formazione universitaria nel suo complesso, in linea con le ipotesi teoriche condotte nei diversi contributi del presente volume.

Accertata la necessità di estendere il più possibile il percorso formativo dei giovani, la questione centrale consiste nel come pensare il ciclo di dottorato. Innanzitutto la convinzione che anima la proposta è di rendere il dottorato di ricerca un effettivo momento formativo e professionalizzante accessibile a chiunque sia in possesso del titolo di laurea magistrale. Ciò implica una nuova conformazione istituzionale e didattica. Muta radicalmente la logica di analisi, ma muta ancor prima il modo di intendere la figura del dottore di ricerca, il profilo delle sue competenze, in sintesi cambia il percorso della formazione per la ricerca e attraverso la ricerca sotto l'aspetto istituzionale, sotto quello didattico, nonché sotto quello delle finalità.

Ribadendo il principio in base al quale il “nuovo” non deve necessariamente scardinare *in toto* le esperienze precedenti, l'idea di un corso di dottorato inteso come un regolare corso di studio aperto a ciascun laureato ha il suo immediato richiamo alle attuali scuole di dottorato che aggregano macroaree scientifiche di affini contenuti e legate dal medesimo carattere metodologico. Le scuole di dottorato, istituite a livello normativo nel 2006, rispondono al fine ultimo di preparare i giovani laureati alla ricerca, fondando tale obiettivo nella duplice prospettiva di introdurre gli stessi alla docenza universitaria così come pure di inserirli negli enti di ricerca distribuiti nel territorio e nelle strutture industriali. Le scuole di dottorato, dunque, rappresentano un precedente, da cui prendere spunto e avviare un serio progetto culturale al passo con i tempi e in linea con le esigenze sia delle nuove generazioni sia della ricerca stessa sia delle istanze professionali che provengono da più parti.

Se, tuttavia, le scuole di dottorato rappresentano il precedente, la proposta che segue tenta un oltrepassamento: in altri termini, il corso di dottorato qui delineato si articola su una logica nuova, innanzitutto per la sua ispirazione ad essere corso per così dire “libero”, senza alcuna prova di selezione iniziale. Un vero e proprio corso di studio, che arriva dopo una laurea triennale e a seguito di un biennio di specializzazione. Non solo: un vero e proprio corso di studio aperto a laureati di diversa provenienza, ossia a dottori che hanno conseguito la laurea magistrale nelle più differenti facoltà.

Da questo punto discendono le riflessioni che sono anche le innovazioni disciplinari e didattiche del revisionando e revisionato *iter* di formazione alla ricerca e che appaiono essere le direttive per l'attuazione di quell'ideale di ricerca/formazione/professionalizzazione reputato come strategia di innovazione, di sviluppo scientifico e tecnologico della società.

Partiamo dai contenuti del corso di dottorato di formazione alla ricerca.

Il primo anno è destinato all'acquisizione del cosiddetto metodo della ricerca, metodo declinato a seconda dei diversi settori disciplinari di provenienza dei dottorandi. Risulta opportuno ad inizio del dottorato di ricerca che si effettuino una ricognizione e un accertamento delle conoscenze pregresse da individuare attraverso interventi tesi alla partecipazione attiva dei corsisti e sempre stabilendo dei nessi riflessivi tra quanto emerso dalla discussione e quanto costituisce il nuovo del futuro percorso formativo. Il primo anno si presenta con un chiaro percorso tematico, incentrato esclusivamente sui temi più specifici della ricerca scientifica. Storia del pensiero scientifico, analisi dei diversi modi di procedere della ricerca, indagine sulle fasi della ricerca, questioni aperte su cui la ricerca indaga sia nel generale campo delle scienze della formazione sia nello specifico ambito delle ricerche disciplinari, esame di ricerche applicate, vaglio delle metodologie di valutazione di una ricerca.

La questione dell'offerta formativa costituisce l'asse della discussione relativamente al dottorato di ricerca. Come si sa, l'offerta formativa è stata all'interno dei corsi di dottorato molto differenziata e questo è dipeso e dipende tuttora soprattutto dal modo diverso di intendere il corso medesimo, come corso di studi, come apprendistato, come corso strutturato, come lavoro di ricerca molto individualmente portato avanti dal dottorando. Alla diversa e variegata maniera di interpretazione del corso e della preparazione a cui esso doveva provvedere ha fatto e fa da contraltare un'organizzazione didattica per lo più standardizzata, vale a dire impostata su metodologie sedimentate nel corso dei cicli: lezioni, talvolta sotto forma di seminari, incontri periodici con il "docente tutor", incontri con i docenti dell'intero collegio per lo più coincidenti con il termine dell'anno e con il passaggio all'anno di corso successivo. Ciò per riconoscere che, così svolto, il percorso formativo e didattico del dottorato mancava di quella chiarezza legislativa e didattica che ora è ritenuta indispensabile per il raggiungimento della qualità dell'intero sistema e della formazione dei dottorandi.

L'elemento qualificante si accentra attorno alla individuazione, dunque, delle cosiddette "buone pratiche" che i docenti devono essere in grado di individuare e praticare. Si ripensa, dunque, l'offerta formativa nella dimensione strettamente curriculare, di un corso di dottorato che si rilegge in termini di regolare corso di formazione aperto a tutti, conseguente alla laurea triennale e alla laurea specialistica; si rileggono a maggior ragione le metodologie d'insegnamento in termini di efficacia ed efficienza. Il rinnovamento delle modalità didattiche e organizzative tali da attivare la formazione di qualità del dottorato di ricerca richiede essenzialmente che l'egemonia della lezione ceda il passo o meglio si affianchi a forme nuove, modalità partecipative e capaci di

realizzare formazione scientifica e professionale. La lezione, in altri termini, non può più rappresentare la forma didattica esclusiva di trasmissione dei saperi. Tradizionalmente concepita, essa non avrebbe senso, ossia non farebbe dell'esperienza dottorale un'esperienza formativa di qualità, non produrrebbe l'auspicato processo di trasferibilità che si richiede al dottore di ricerca al termine del suo ciclo di formazione universitaria.

La lezione, nonostante le possibili derive negative ai fini dell'insegnamento/apprendimento, è comunque ineliminabile: va, invece, riprogettata perché si trasformi in un'azione partecipativa e attiva. Operazione, questa, non semplice, anzi molto spesso problematica che non può essere gestita se non da docenti preparati e con capacità in questo senso. Come si è ribadito, in linea con una vasta e ben articolata letteratura, la lezione non è e non deve continuare ad essere l'unica forma didattica. Sono soprattutto i seminari, i tirocini, i laboratori, le tavole rotonde, i convegni e lo svolgimento della ricerca a ricoprire la funzione preminente e valorizzante della formazione di terzo livello universitario. Queste strategie didattiche sono il fulcro dell'intero impianto proposto, anche per il fatto che sintetizzano le esigenze del corso: da modalità di insegnamento ad attività di riconoscimento dei crediti formativi, da forme di apprendimento attivo a momenti di verifica del progetto di ricerca che i dottorandi sono chiamati a sviluppare nel triennio. È, infatti, quest'ultimo punto l'immagine della nuova veste del percorso di ricerca/formazione: la formazione, la valutazione e la trasferibilità delle competenze dei dottorandi sono affidate alla progettazione e allo sviluppo di un tema di ricerca, costituente il tema della tesi di dottorato, che rappresenta un banco di prova circolare, in cui si attestano le capacità e gli esiti sia delle azioni dei docenti sia delle acquisizioni dei soggetti/destinatari. La validità formativa è racchiusa e visibile nel progetto di ricerca che accorpa l'efficacia o meno del variegato impianto curriculare e didattico/organizzativo. I fattori della qualità sono tutti richiamati dal *come* prende forma il progetto dei singoli dottorandi: l'aspetto metodologico, la dimensione relazionale, il momento valutativo si ritrovano dialetticamente nel progetto che – è importante sottolineare – non è compilato e sviluppato dal dottorando in solitudine, ma è in ogni sua fase (iniziale, *in itinere* e finale) accompagnato da una costante azione di guida e orientamento del “docente tutor”. I dottorandi sono assistiti dal momento dell'iscrizione sino al conseguimento del titolo: nell'individuazione di un progetto generale di studi, nell'acquisizione dei metodi di ricerca, nell'orientamento nella scelta del settore di ricerca, nella predisposizione di un piano di ricerca, nella individuazione di un metodo idoneo per affrontare la ricerca, nell'assistenza all'elaborazione del progetto scientifico, nel supporto durante la frequenza