

**Researchers as professionals.
Complexity and new frontiers of doctorate between academy,
apprenticeship and enterprises**

**Ricercatori di professione.
Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia,
apprendistato e imprese**

Lorena Milani

Abstract

In Italy, the doctorate aims at building competences for research. The traditional setting of the doctorate focuses on training in view of academic career. The industrial doctorate and the apprenticeship doctorate raise the complexity of the training process and the management of the paths of field experience and mentoring, and, at the same time, impose a reflection on the construction of professional identity of researchers. This problem is connected to the thorny issue of employability of PhD graduates and their overqualified training. This high qualification is not always appreciated by the companies. In an international horizon, we outline the challenges and the opportunities of encounter between universities and enterprises. We offer some perspectives and strategies of development between the partnership, cooperation and training, in search of a repertoire of skills for PhD students and of collective competencies.

Dalla cultura alla professionalità: verso una 'cultura professionale'

Il dottorato di ricerca è stato introdotto in Italia nel 1980 con un impianto meramente accademico¹: si trattava di un percorso che aveva il suo naturale sviluppo nella carriera universitaria, ponendo così una distanza tra il polo della cultura e della ricerca, da una parte, e quello del lavoro e dello sviluppo, dall'altra. In qualche modo si andava affermando l'idea che lo studio e la ricerca fossero riservati alla 'casta' universitaria, una questione per soggetti dotti, e non tanto il motore di una società, tanto meno di un'economia.

La vocazione culturale dell'università ha costruito una vera e propria logica della ricerca spesso chiusa in se stessa, sebbene di altissimo livello. L'idea di fondo che ha accompagnato questa prospettiva risiede nella convinzione che la cultura sia un valore in sé da coltivare in grado di elevare l'essere umano e di contribuire alla crescita

¹ Il Dottorato di Ricerca è stato istituito con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione³ nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. Per una sintetica, ma chiara introduzione alla storia dei dottorati in Italia, si veda: C. Cappa, *Il dottorato in Italia, una storia recente*, «Rivista Scuola lad», 1, 2008-2009, pp. 66-94.

dell'Umanità. Questa visione, senza dubbio da salvaguardare e da incentivare, ha contribuito ad ampliare il *gap* tra mondo universitario e mondo delle imprese e del lavoro: le pressanti e sottili domande della ricerca e della cultura universitarie, spesso più simili a disquisizioni, non riuscivano a incontrare le esigenze pragmatiche e di competizione delle imprese e delle industrie, esigenze talvolta eccessivamente centrate a rimuovere la cultura, quasi fosse un ostacolo nel fronteggiare la volatilità dei mercati. Inoltre, mentre l'obiettivo accademico era principalmente la formazione e l'attenzione ai processi di ricerca e alla costruzione di modelli teorici, quello delle imprese era la produzione e la permanenza sui mercati sempre più globali. L'asse universitario, quindi, si avvicinava alla 'ricerca culturale' in vista della promozione di coscienze critiche, mentre le imprese e le aziende puntano sulla 'ricerca di *know-how* e di competenze' per aumentare la loro presenza sui mercati e far lievitare i fatturati.

In questa prospettiva, il dottorato di ricerca non poteva che riproporre questa spaccatura. Secondo M. Tiraboschi, infatti, i dottorati di ricerca in Italia «[...] si sono caratterizzati, spesso in negativo, come scuole autoreferenziali di formazione e cooptazione di accademici e futuri professori, più che come vibranti centri di innovazione e trasferimento tecnologico e, più in generale, terre di frontiera nella collaborazione tra università e imprese in funzione dell'avanzamento delle conoscenze del sistema economico, sociale e produttivo del Paese»²

In un gioco di reciproca esclusione ed autoesclusione, i due mondi hanno faticato notevolmente a incontrarsi, fatta eccezione per le scienze tecnologiche e le scienze cosiddette 'dure' che hanno trovato maggiori possibilità di cooperazione in vari settori dell'economia e dello sviluppo.

Ma è proprio in questa prospettiva delle due differenti 'ricerche' che è possibile trovare un terreno comune per favorire non solo scambi e intese, ma soprattutto la costruzione di una possibile logica condivisa che non opponga cultura e professionalità, ma crei una 'cultura della professionalità' come creativo e innovativo esito della generazione di sinergie e di reciproche provocazioni.

A promuovere questo incontro ci ha pensato la legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, che all'art. 4 comma 1 stabilisce: «I corsi per il conseguimento dei dottorati di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione», mentre il relativo *Regolamento in materia di dottorato di ricerca* (D.M. n. 162, 13 luglio 1999) apriva alla «[...] possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative» (art. 2, 3d). Si incoraggiano, pertanto, progetti e programmi di dottorato con piccole e medie imprese o imprese artigiane, nell'ottica di una stretta collaborazione tra università e mondo del lavoro per favorire ricerca e sviluppo. Sempre nel *Regolamento*, all'art. 4, si sottolinea che «I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione». Viene introdotto il termine 'competenze' che delinea già una visuale

² M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle Relazioni Industriali», xxiv, 1, 2014, p. 75. Il testo costituisce un'accurata ricostruzione critica del dettato legislativo e delle norme che regolamentano i dottorati industriali e l'apprendistato.

‘professionale’ o ‘professionalizzante’³ del dottorato e, contemporaneamente, si consente ai dottorandi di fare esperienze in contesti di attività lavorative (art.2, 3d). In sintonia con il processo di Bologna, con il D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l’istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, all’art. 1 comma 3 si dichiara: «Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell’esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell’Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca».

Si apre così lo spazio per costruire una ‘cultura della professionalità’ del ‘fare ricerca’ che richiede di costruire un linguaggio comune e di elaborare un ‘repertorio di competenze’ trasversali, di base e specifiche e di metacompetenze⁴ che strutturino la professionalità del ricercatore, in una dimensione caratterizzata da duttilità, flessibilità e creatività nel dominio di un campo.

Verso la professionalità del ricercatore: il dottorato in apprendistato e industriale come luogo simbolico di sviluppo professionale

In questa prospettiva, viene favorita la riflessione intorno alla determinazione e alla creazione di un’identità professionale dei ricercatori, identità spesso non chiaramente definita e lasciata all’autogestione dei singoli, anziché favorita da un percorso formativo chiaro in termini di *competenza*. Proprio da questo concetto cerniera, tra mondo universitario e mondo delle imprese, deve partire la riflessione per ragionare in termini di professionalità del ricercatore, individuando, quindi, le competenze che tale profilo professionale deve poter coltivare non solo in ambito accademico. Le aziende e le imprese, infatti, richiedono professionisti competenti che padroneggino un bagaglio fruibile di *know-that* e *know-how* (G. Ryle)⁵ e di *know-why* e *know-where* (L. Milani)⁶ per innalzare la competizione sui mercati e migliorare il fatturato. L’idea di fondo, infatti, è quella di concepire il ‘fare ricerca’ non solo e non tanto come un’attività ‘nobile’ e dedita alla cultura, ma come una vera e propria professione che si può progettare e incrementare grazie all’apporto di una «comunità di pratica»⁷. Questo non è così ovvio come si pensi. Salvo alcune rare esperienze, in Italia il III livello della formazione universitaria non è ancora strutturato per competenze da acquisire, ma semplicemente per contenuti disciplinari e, al massimo, per percorsi metodologici. Manca una prospettiva per competenze e una logica

³ Con queste diciture, ‘professionale’ e ‘professionalizzante’, qui non intendiamo riferirci al ‘dottorato professionalizzante’ come pensato all’estero, ma intendiamo sottolineare che viene a introdursi l’idea di un profilo costruito sulle competenze, nell’ottica tipica del mondo del lavoro che, a partire già dagli anni Cinquanta, ha affermato la logica per competenze nella formazione e nella selezione del personale. Sul *professional doctorate* si veda la nota n. 3.

⁴ Per un orientamento su questa tipologia di competenze si veda: L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 85-107.

⁵ G. Ryle, *The Concept of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1949; Id., *The Concept of Mind*, Peregrine Books, Harmondsworth 1963.

⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, cit., pp 23-31.

⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

di sviluppo dell'identità professionale', a partire dalla riflessione sulle pratiche e dalla loro condivisione.

In questa direzione, abbiamo proposto un percorso di ricerca-formazione ai dottorandi di Scienze dell'Educazione della Scuola di Dottorato di Scienze Umane indirizzo Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione. Il percorso, strutturato attraverso un *focus group*, ha favorito la riflessione sulle competenze sviluppate e da incrementare, sugli atteggiamenti del ricercatore e sui saperi necessari. In particolare, questa prima fase di ricerca, non ancora del tutto conclusa, ha evidenziato la possibilità di ragionare in termini di competenze e ha rilevato il bisogno di sentirsi accompagnati nel percorso di costruzione della professionalità di ricercatore⁸. La costruzione della professionalità nasce, per i dottorandi, anche dalla necessità di comprendere in maniera forte che cosa significhi fare ricerca e cosa comporti in termini di modalità operative, atteggiamenti mentali, stili di lavoro. È emerso dalla discussione, inoltre, che tale professionalità richiede anche una forte 'coscienza etica' e una robusta capacità di 'gestione delle emozioni e dello stress' utile a reggere le difficoltà che si incontrano nel percorso di indagine.

La questione delle competenze diviene urgente e spinosa se si pensa alla complicazione/opportunità data dai profili di dottorandi che la legislazione lascia intravedere: da una parte, il profilo 'classico' del 'ricercatore accademico', quindi destinato alla carriera universitaria e alla docenza, e, dall'altra, il ricercatore di percorso più professionalizzante (quello dei *professional doctorate*⁹) ossia quello 'industriale'. Accanto a quest'ultimo coesiste anche quello del ricercatore che consegue il titolo attraverso il dottorato in 'apprendistato'¹⁰ e che, pertanto, pur collocandosi sulla scia dei due altri percorsi, risente di particolari condizioni dettate dalla normativa sull'apprendistato: il dottorando, infatti, fruisce di una doppia formazione e di un duplice controllo, quello dell'università e quello dell'impresa.

In questa prospettiva, pensando a un profilo professionale più 'accademico' e uno più 'industriale' o 'd'impresa', la difficoltà è quella della specificità dei contesti in cui si svolge la ricerca e della rigidità che potrebbe venirsi a creare tra uno e l'altro profilo. La letteratura in merito al concetto di competenza sottolinea ampiamente che questa è 'generata dal

⁸ Un breve resoconto di questa prima fase di ricerca è fruibile in: Milani L., *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «Metis», IV, 1, 2014.

⁹ Il *professional doctorate*, di matrice anglosassone, è un titolo parallelo al PhD che viene conseguito dopo un lavoro sul campo strettamente collegato allo sviluppo professionale e alla promozione di cambiamenti nell'ambiente di lavoro per far fronte alle sfide e alle problematiche tipiche del contesto lavorativo entro il quale si svolge il processo di ricerca. È intenzionalmente rivolto a sviluppare pratica professionale e si rivolge principalmente a professionisti sul campo. Recentemente la EUA si è espressa anche per una equipollenza del titolo pur mantenendo distinte le denominazioni. Sebbene in Italia si sia preferita la dicitura di dottorato industriale (*industrial doctorate*, su modello scandinavo), esistono alcune esperienze di *professional doctorate* (Università di Ca' Foscari). Il *professional doctorate* sarebbe un modello che potrebbe incontrare maggiore sviluppo nei contesti non industriali e *no-profit* e nel mondo delle libere professioni o dei servizi alla persona così come nell'ambito della pubblica amministrazione e dell'istruzione. Per un puntuale approfondimento si veda: A. Balsamo, *Il Professional Doctorate: un modello per l'Europa?*, «Working Paper ADAPT», 133, 2013, pp. 2-11.

¹⁰ Per una lettura critica dell'apprendistato in Italia: G. Bertagna, *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffè, Milano 2011, pp. 105-125.

contesto' e risponde alla 'gestione dell'inedito e dell'imprevisto'¹¹. Non è possibile, pertanto, pensare di costruire a priori tutte le competenze che potrebbero essere utili a un'azienda o a un'impresa in quanto alcune saranno determinate dall'incontro del professionista con il campo di azione, con le reti di cui potrà disporre e con le reali possibilità determinate dal contesto stesso.

Certamente, però, sarà possibile incrementare tutte quelle competenze che potrebbero avvantaggiare il ricercatore sul campo. In tal senso, sarà utile favorire la riflessione sulle competenze sviluppate, sugli apprendimenti, sulle azioni messe in atto in modo da favorire un processo di *autoriflessione/autofornazione/autovalutazione* necessario a sostenere la crescita professionale del ricercatore, ovunque si applichi.

Pertanto crediamo possano esserci almeno *cinque assi* sui quali sviluppare ragionamenti, ricerca e analisi dei possibili intrecci dell'incontro tra università e mondo delle imprese:

- la strutturazione di un profilo di ricercatore per competenze e lo sviluppo di un percorso formativo che ne faciliti la costruzione identitaria professionale e la capacità autoriflessiva e critica, verso l'autopromozione della propria professionalità;
- l'identificazione di sinergie per attivare nuove prospettive di ricerca che integrino lo sviluppo culturale e quello produttivo, nella certezza che uscire dalle visioni monoculari permetterebbe un'ottimizzazione delle risorse e una moltiplicazione delle possibilità: l'università potrebbe guadagnare nuove domande di ricerca in grado di sollecitare il bisogno di generare cultura, informazione, sapere, mentre le imprese potrebbero ricavarne visioni utili per guardare alla produzione in modo più libero dai condizionamenti del mercato, lavorando su una competizione meno estrema, ma basata sulla qualità che salvaguarda il senso delle imprese come realtà in grado di umanizzare la società;
- la costruzione di un 'terreno comune' entro il quale giocare riflessività¹², costruzione di prospettive inedite, percorsi misti di formazione, riscrittura, rilettura e analisi delle competenze professionali in campo verso possibili nuove configurazioni formative che intreccino esperienze e prospettive differenti;
- la possibilità di generare competenze condivise e competenze collettive¹³ nello spazio di contatto tra università e mondo del lavoro, in questa 'terra di mezzo' come luogo simbolico di nuove 'co-riflessioni' e di nuovi sviluppi culturali e professionali;
- la creazione di sinergie idonee a favorire 'processi di accompagnamento', di tutoraggio, di monitoraggio, di auto ed eterovalutazione finalizzati alla promozione dell'identità professionale fondata sul possesso e la gestione di competenze, anche

¹¹ C. Teiger – S. Montreuil, *Les principaux fondements et apports de l'analyse ergonomique du travail en formation*, «Education Permanente», 124, 1995, pp. 13-28 ; E. Dugué, *La logique de la compétence: retour du passé*, «Education Permanente», 140, 1999, pp. 29-33.

¹² D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo, Bari 1993.

¹³ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Sei, Torino 2013; si veda anche: R. Wittorski, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Paris 1997.

attraverso l'utilizzo di forme di «bilancio di competenze»¹⁴ e di *portfolio* per generare consapevolezza dei propri punti di forza e punti di debolezza, favorendo autogestione della professionalità e capacità di valorizzazione del proprio curriculum professionale.

Vogliamo sottolineare, inoltre, che risultano ancora piuttosto scarse e difficili da immaginare le possibilità di applicazione della normativa relativa ai dottorati in apprendistato e industriale nell'ambito delle scienze umanistiche, anche a causa delle esigue risorse delle imprese che dovrebbero accollarsi l'onere del sostegno finanziario dei dottorandi. In particolare, ad esempio, nell'ambito educativo, le cooperative o gli enti o le fondazioni in grado di sostenere la ricerca sono davvero pochissimi, anche a causa dei tagli alla spesa pubblica e al *welfare* che hanno colpito i servizi socio-assistenziali e sanitari. Lo stesso dicasi del mondo della scuola che resta sguarnito di soggetti in grado di condurre ricerche o di favorire le capacità di sperimentazione e di innovazione dei docenti.

La questione degli investimenti, e di quanto la ricerca pesi sui bilanci dello Stato, è al centro della possibilità stessa di generare ricerca non solo nelle imprese, che potrebbero per lo meno vederne il ritorno in termini di produttività, ma ancor di più in quei contesti che non si qualificano come 'produttivi', ma sui quali si misurano il 'benessere di una società' e la sua capacità di sostenere 'cittadinanza attiva'.

La 'ricerca di professionalità' e la questione dell'*employability*: una sguardo oltralpe

Il problema del collocamento dei dottori di ricerca è strettamente connesso al profilo professionale e alle problematiche relative agli sbocchi e alle due 'anime' del dottorato, 'accademica' e 'industriale/apprendistato', che faticano a prendere forma. Sosteniamo che la difficoltà è per entrambi: manca in Italia, infatti, anche un profilo professionale del ricercatore 'accademico', mentre a livello internazionale la riflessione in tal senso comincia a essere più avanzata. Constatiamo, quindi, che l'incontro con il mondo del lavoro sta già producendo un benefico effetto: la costruzione di un profilo di competenze per il ricercatore. Nello stesso tempo, si sta tratteggiando, su una radice identitaria comune, una differenziazione dei profili in relazione alla tipologia (ricercatore accademico, industriale, in apprendistato...) per i quali sarebbe opportuno non fossero delineati dei confini netti, ma piuttosto degli indirizzi che favoriscano una fluidità e flessibilità in quanto a *employability*.

La questione di una solida professionalità del ricercatore intercetta quella degli sbocchi professionali: a livello europeo viene segnalata la difficoltà di trovare impiego da parte dei dottori di ricerca. Il dottorato in apprendistato e quello industriale sembrerebbero essere una risposta per favorire l'impiego dei dottorandi e anche la mobilità all'interno dell'Europa. Inevitabile, quindi, ragionare in termini di professionalità competenti che possano facilmente trasferire il loro *set* di competenze in contesti sociali, culturali e normativi diversi e in mercati differenti, a fronte di una possibilità di comparare profili e percorsi formativi.

Nonostante l'opportunità legislativa, le imprese non vedono nel dottorato di ricerca un'effettiva possibilità¹⁵, alimentando così problemi di occupabilità dei dottori di ricerca.

¹⁴ C. Levy-Leboyer, *Le bilan de compétences*, Édition d'Organisation, Paris 1993.

¹⁵ Scrive a questo proposito M. Tiraboschi: «Vero è, del resto, che la figura dei dottorati industriali e, più in generale, le forme di collaborazione con il sistema economico e produttivo indicate all'articolo 11 del decreto

Questo elemento è riscontrabile non solo in Italia, come evidenziato da un recente documento Isfol¹⁶, ma in diverse regioni europee, come è emerso nell'incontro del 15-16 luglio 2014 tenutosi presso l'Università di Lione (ente promotore/organizzatore) sul tema: «*Volet international du relevateur de competences des docteurs*» per un progetto di cooperazione interuniversitaria internazionale¹⁷. Le aziende, infatti, faticano a riconoscere il senso e i vantaggi della formazione altamente qualificata. Questa problematica è connessa alla questione degli sbocchi professionali dei dottorati di ricerca. Durante l'incontro di Lione, infatti, il problema dell'occupabilità dei dottorandi è stata esaminato trasversalmente in riferimento ai dottorati di diverse discipline, sia delle scienze esatte sia di quelle umanistiche, a riprova della sua importanza e della sua significatività.

Durante l'incontro, inoltre, sono state segnalate una serie di 'criticità' relativamente al rapporto con le imprese e le aziende:

- in primo luogo, i dottori di ricerca sono spesso considerati *overqualified* e, nel medesimo tempo, la loro formazione accademica li spinge a valorizzare alcune competenze a scapito di altre più interessanti per le imprese: per es. sottolineano la produzione scritta, i *paper*, le conferenze e/o convegni che li hanno visti protagonisti a scapito di quelle capacità organizzative, di analisi, di progettazione, di cooperazione, di strutturazione, di verifica e di produzione acquisite nel loro percorso formativo e che maggiormente attraggono chi si occupa di risorse umane nelle aziende;
- la prevalenza di una visuale accademica e disciplinare rende difficile immaginare una formazione per competenze che delinei profili professionali che possono essere più facilmente riconosciuti e interpretati dal mondo del lavoro;
- l'impossibilità di tratteggiare competenze valide per ciascun ambito in cui potenzialmente potrebbe operare il dottore di ricerca, se da una parte può costituire un limite, dall'altra impegna università e mondo del lavoro a promuovere letture congiunte e a favorire la centralità del processo formativo sulla promozione della singolarità e della soggettività del dottorando in relazione al contesto di ricerca in

ministeriale 8 febbraio 2013, n. 45, sono state presentate, in prevalenza, in funzione di una sempre più sentita esigenza di occupazione o quanto meno occupabilità dei dottorandi al termine del percorso di dottorato e non invece di un reale e convinto raccordo tra il mondo accademico e il sistema delle imprese» (M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle Relazioni Industriali», xxiv, 1, 2014, p. 80).

¹⁶ «Il circolo virtuoso che si è creato nelle grandi realtà economiche tra innovazione e ricerca, utilizzo di tecnologie e domanda di lavoro qualificato, in Italia non ha assunto un profilo evidente. Il nostro Paese continua a caratterizzarsi per la scarsa efficienza allocativa del capitale umano anche conseguente alla mancanza di interventi sistemici sul fronte dell'innovazione e della ricerca che assumono un ruolo ancor più fondamentale in momenti di recessione economica. Facendo leva sulla cospicua quota di "talenti" di cui il nostro Paese dispone, si potrebbero innescare meccanismi per una crescita solida che a catena potrebbero produrre benefici in termini di qualità dell'occupazione anche per le persone con un minore investimento in capitale umano» (F. Bergamante, T. Canal, V. Gualtieri, *Occupazione e retribuzione: evidenze dell'indagine ISFOL sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, ISFOL-Appunti, 7 aprile 2014, p. 7).

¹⁷ La Il progetto di cooperazione, promosso dal Consorzio delle Università di Lyon, vede coinvolte: la Conférence universitaire de Suisse occidentale/CUSO, L'Università di Losanna, l'Università di Ginevra, La Facoltà di Studi superiori e post-doc dell'Università di Montreal, il Politecnico di Torino e l'Università di Torino. La scrivente ha partecipato all'incontro come delegata delle quattro Scuole di Dottorato dell'Università di Torino.

una logica *in progress* ed esperienziale: le competenze, infatti, non esistono in astratto, ma sono sempre generate e promosse dalla situazione e proprie di un soggetto o di un collettivo competente in riferimento a una pratica condivisa;

- non è sufficiente occuparsi dei percorsi che conducono al conseguimento del titolo di PhD, ma occorre dedicarsi allo sviluppo dei processi relativi all'accompagnamento del dottorando, anche in vista dello sbocco lavorativo, attraverso l'attivazione di servizi di *Job Placement*, di orientamento, di costruzione di CV indirizzati alle aziende e non solamente al mondo accademico.

Per quanto riguarda nello specifico l'Università di Torino, inoltre, si è sottolineato l'impegno verso alcune competenze e conoscenze trasversali e trasferibili e la necessità di monitorare la riuscita e gli sbocchi professionali dei dottorandi.

Il nodo centrale, però, ci pare sempre quello di favorire la consapevolezza e strutturazione delle competenze di ricerca, favorendo la 'generazione di una comunità di pratica'. A questo proposito è stata suggerita la seguente 'griglia' sulla quale costruire un discorso comparativo tra le diverse università coinvolte. La griglia si articola sulle dimensioni proposte da G. Le Boterf¹⁸, ossia «saper agire, voler agire e poter agire», integrate dal «dover agire» e dalla precisazione circa le azioni, le posture e le conoscenze che costituiscono le competenze¹⁹.

La 'griglia' qui sotto suggerita potrebbe costituire un ottimo strumento di rilevazione in contesto delle competenze e di elaborazione nella triangolazione impresa-dottorando-università per costruire, in quella 'terra di mezzo' di condivisione dei saperi e delle pratiche, una riflessione capace di costruire un percorso individualizzato, soggettivo, contestualizzato e flessibile di competenze che potrebbe essere il risultato anche del lavoro di accompagnamento del dottorando da parte dei tutor, quello accademico e quello di impresa.

Grille pour la construction du référentiel. Une proposition

Dimensions de la compétence	Actions pertinentes ou performances	Postures	Connaissances
Savoir Agir (G. Le Boterf)			
Vouloir Agir (G. Le Boterf)			
Pouvoir Agir (G. Le Boterf)			
Devoir Agir (L. Milani)			

Nella prospettiva di questo incontro internazionale, inoltre, un punto focale è stato quello di lavorare sulla 'costruzione di competenze di ricerca' che possano costituire un punto di forza dei curriculum e incentivare i rapporti con il mondo del lavoro per far conoscere e

¹⁸ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Édition d'Organisation, Paris 2006.

¹⁹ Il contributo è stato presentato presso l'Università di Lyon il 15-16 luglio 2014 con il titolo *Internationalisation du référentiel de compétences des jeunes docteurs* (power point presentation). Sulle quattro dimensioni della competenza si veda: L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenza e pratica per le équipe educative*, Sei, Torino 2013.

diffondere le opportunità derivanti dalla costruzione di dottorati in apprendistato o industriali.

Dottorato in apprendistato tra sfida e opportunità

Il motore dello sviluppo, soprattutto se nella direzione della sostenibilità, ha sempre più necessità di ricerca come strumento di innovazione che porti alla produzione o all'impiego ottimale di risorse fino al miglioramento delle potenzialità dei professionisti e dell'ambiente di lavoro. In questa direzione, ogni 'scienza' può contribuire a determinare lo sviluppo di una società con un'equa distribuzione dei beni, delle risorse e del benessere in una logica di giustizia sociale. Il compito della scienza è, quindi, un compito di costruzione di 'cultura fondata su una logica etica' capace di promuovere sviluppo e giustizia globale. In questo orizzonte, l'università, alla luce della razionalità e della cultura proprie, può costituire un *partner* delle imprese che accettino la sfida non solo di cavalcare il mercato globale, ma di migliorare complessivamente la società, proponendo soluzioni che garantiscono ricerca, etica e innovazione e che si impongono al mercato per la loro evidenza. Come ben sottolinea B. Rossi :«Il sapere, l'innovazione e il capitale umano vengono a configurarsi sempre più componenti ineliminabili di una produzione e di una competizione fondate sulla qualità. L'elevata competenza delle risorse impiegate e la loro preparazione a lavorare in ambienti difficili, turbolenti, imprevedibili vengono a rappresentare fondamentali fattori competitivi»²⁰.

La logica da costruire, infatti, è proprio quella del partenariato in cui università e imprese vengono a sostenersi e ridefinirsi vicendevolmente, traendone vantaggi reciproci e favorendo l'occupabilità dei dottori. Il dottorato in apprendistato e quello industriale costituiscono, pertanto, una sfida e un'opportunità del futuro: una sfida perché è necessario superare linguaggi, barriere, punti di vista, prospettive, logiche che impediscono un fruttuoso incontro capace di generare operatività, soluzioni e competenze; un'opportunità perché sia il mondo del lavoro sia l'università possono imparare a interrogarsi e a immaginare percorsi differenti di azione che sovvertono creativamente le priorità senza appiattirle né eliminarle.

Le difficoltà nell'attivare dottorati in apprendistato o industriali sono situate a diversi livelli:

- la difficoltà di contattare le aziende e di costruire possibili *start up*;
- la percezione da parte del mondo delle imprese e, in generale, del lavoro di una certa 'distanza' rispetto all'Università
- la necessità da parte delle aziende di arrivare a un prodotto 'vendibile' o un 'risultato' da mostrare mentre per le università la questione si pone più sul processo che sul risultato;
- la distanza tra le scienze 'dure' e le scienze 'mollì' nel rapportarsi alle aziende/imprese: queste ultime faticano molto a far comprendere la loro utilità e la possibile ricchezza del loro contributo;

²⁰ B. Rossi, Università e cultura del lavoro, «MeTis», IV, 1, 2014. Si veda anche: B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.

- la necessità di mettere a fuoco limiti e risorse che le università e le aziende possono mettere in campo;
- il problema della 'terra di mezzo': il terreno dell'incontro non è qualcosa di preconstituito, ma viene progressivamente generato e definito, co-costruito, mettendo in gioco la 'stabilità' da entrambe le parti, destrutturando logiche, prospettive, modelli operativi, obiettivi e domande di senso. Occorre pertanto la capacità di stare nell'incertezza e di navigare a vista, nella convinzione che il 'viaggio' porterà sicuramente nuovi 'sguardi' e consentirà notevoli e insospettiti vantaggi;
- la 'terra di mezzo' è anche il luogo simbolico della creazione di competenze collettive generanti risorse, possibilità, revisione di profili professionali, costruzione di sinergie e di cooperazioni dove le singole identità/culture vengono riscritte e messe in gioco, nella prospettiva dell'incontro tra «costellazioni di pratiche»²¹ che vanno a definire nuove prassi e nuovi processi di ricerca, di sperimentazione e di innovazione;
- l'incontro imprese/università potrebbe favorire l'implementazione e la gestione di progetti di ricerca su fondi europei.

Nell'incontro di Lione, le università coinvolte hanno programmato un progetto di cooperazione universitaria teso a favorire occupabilità, competenze, mobilità e incontro con le imprese. Tale progetto sta favorendo la costruzione di una comunità di pratica tra docenti che operano nell'Alta Formazione.

L'altra faccia della medaglia: la professionalità nella ricerca accademica

Si è partiti dalla constatazione che l'università italiana ha costruito nel tempo una visione del dottorato finalizzata alla carriera accademica. A fronte di una maggiore storicità di questo profilo, ne deriva, paradossalmente, una 'minore riflessione sull'essenza della sua professionalità. Il 'fare ricerca' è stato per troppo tempo qualcosa di scontato, da apprendere sul campo, più spesso in un processo di prove ed errori, piuttosto che in una logica formativa e riflessiva. Nella ricerca sul campo da noi condotta, viene sottolineata la 'solitudine del dottorando' nel suo percorso, solitudine che è stata rimarcata anche nell'incontro internazionale di Lione. È carente, infatti, soprattutto nelle discipline a matrice umanistica, una vera condivisione della pratica del fare ricerca, con la conseguente difficoltà di immettere i dottorandi in un processo di esperienza condivisa della pratica e di riflessione su di essa in grado di costruire un circolo attivo tra «riflessione, autoriflessione, ecoriflessione» finalizzate a una «co-riflessione»²². Spesso, infatti, le ricerche non passano attraverso un *team project*, ma sono l'esito di pianificazioni personali.

La sollecitazione a costruire un percorso per competenze, data dalla citata normativa e dall'incontro con il mondo del lavoro, obbligherà a definire meglio l'identità del ricercatore accademico che ovviamente ha, come priorità, l'impegno per conseguire nuovi e originali

²¹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., pp. 146-153.

²² Si veda su questo punto: L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, cit.; per maggiori approfondimenti sul 'circolo della riflessività' si veda: L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, cit., pp.142-155.

traguardi di ricerca. Tale impegno si struttura, oltre che sulla costruzione del progetto di ricerca e la capacità di *fund rising*, sull'elaborazione di modelli teorici o di brevetti, sulla comunicazione scritta e orale secondo le regole accademiche, sulla didattica e sulla gestione degli studenti, sulla valutazione e, soprattutto, sulla disseminazione. Quest'ultimo punto caratterizza l'universalità dell'accademia e differenzia notevolmente la visione della ricerca in università da quella nell'ambito produttivo: il mondo delle imprese, infatti, potrebbe temere gli esiti della fuoriuscita di conoscenze e informazioni verso la concorrenza.

Mentre sono state studiate le modalità con cui i docenti fanno didattica, mancano ancora approfonditi studi sulla messa in campo della professionalità dei ricercatori e dei professori universitari: certamente un elemento critico è dato anche dalla differenziazione disciplinare, ma alcuni tentativi in diversi Paesi europei hanno mostrato che è possibile individuare delle competenze di base che caratterizzano il profilo professionale accademico e che possono favorire l'orientamento dei giovani ricercatori e la progettazione dei percorsi formativi e delle esperienze irrinunciabili per acquisire le competenze di ricerca.

In questa prospettiva, l'apertura al mondo del lavoro costituirà certamente un'occasione di apprendimento da parte del mondo universitario: ci si riferisce, ad esempio, alla logica della certificazione e del riconoscimento delle competenze e alla identificazione di *core competencies* caratterizzanti i profili professionali. Il mondo del lavoro, infatti, ha da tempo sviluppato una cultura della competenza che permetterà all'università, senza perdere né l'orizzonte di apertura culturale né, tantomeno, la vocazione alla ricerca della verità e della conoscenza, una più consapevole capacità di progettazione e rilevazione di *soft and hard skills* per la ricerca.

L'università, quindi, va orientandosi verso la prospettiva della formazione di *ricercatori di professione*, contribuendo, quindi, alla crescita e allo sviluppo della *learning society* e sostenendo processi di *learning organisation*²³.

Lorena Milani

Professore Ordinario, Università di Torino
Full Professor, University of Turin

²³ Si veda, in particolare: Argyris, D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, trad. it., Guerini e Associati, Milano, 1998; Per ulteriori approfondimenti, si veda anche: P. M. Senge, *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990; G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain*, Unicopli, Milano, 1995; G. Alessandrini, *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa*, SEAM, Roma 1996.