

PhD program between vocational and lifelong guidance. Thoughts, paths and proposals for training

Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione

Lorena Milani – Cristina Onesta Mosso

As part of the PhD, vocational and lifelong guidance are new paths in the Phd program. The history of vocational guidance is rooted within middle and high school and it has been introduced, just recently, at University. This paper intends to foster a reflection on the factors and purposes of vocational and lifelong guidance in the path of doctorate. Vocational guidance cannot be separated from lifelong guidance: one addresses the sense of professionalism in research, while the other outlines the skills and identity, supporting projects, and the concurrency. In this perspective, we describe some experiences of assessment and discuss the employability advantages at the workplace.

Dall'orientamento all'accompagnamento

La storia dell'orientamento risale ai primi del '900¹, ma l'inserimento, in Italia, di tale approccio è molto recente e non vi è neppure letteratura sufficientemente sviluppata, almeno in ambito accademico. Si tratta, comunque, di un concetto polisemico, che, come avverte L. Girotti, «[...] non ha un'interpretazione univoca»². Tra tanti approcci, per quanto riguarda l'ambito universitario, possiamo distinguerne due principali: l'orientamento alla *scelta* del corso e alla professionalità e un orientamento mirato alla *costruzione di una professionalità*.

L'*orientamento alla scelta universitaria e professionale* richiama una serie di attività e di eventi messi in atto per favorire una scelta del corso universitario più consapevole da parte dei futuri studenti. Le forme di queste iniziative sono molteplici: dalla comunicazione via web agli Open Day, dalle lezioni nelle scuole alla tradizionale forma del depliant e dei manifesti, fino alla creazione di sportelli informativi. Nell'ambito del dottorato, la modalità più utilizzata è quella della comunicazione diretta tra professori e studenti/laureati: spesso gli studenti contattano direttamente (via mail o attraverso colloquio) alcuni docenti che forniscono alcune informazioni oppure vengono indirizzati ai referenti o ai coordinatori del dottorato per informazioni più dettagliate. Ovviamente alcuni dati sono disponibili sul sito web dell'Università, ma il colloquio è la modalità che consente di colmare lacune e di rispondere sul filo di un ragionamento che si focalizza sui bisogni della persona e sulle sue aspettative, restituendo un quadro oggettivo, ma rispondente ai dubbi e agli interrogativi

¹ M. R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, Vita & Pensiero, Milano 2002, p. 15.

² L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo*, Vita & Pensiero, Milano 2006, p. 12.

del singolo. È un *orientamento personalizzato*, centrato sui punti di partenza del laureato, sulle sue risorse, in una forma vicina al *counseling*.

L'orientamento, però, non è un momento episodico, ma è un processo continuo³ e dinamico che diviene sempre più importante in età adulta, anche in riferimento ai molteplici cambiamenti nell'ambito lavorativo. A questo proposito, I. Liodice scrive: «L'orientamento, quindi, lungi dall'essere una categoria di riferimento solo per chi è impegnato a costruire – durante l'adolescenza e la giovinezza – un progetto di vita stabile e definitivo, si configura come una vera e propria 'misura di accompagnamento' (di *lifelong guidance*) e di sostegno permanente rispetto alla molteplicità e complessità di scelte che l'adulto è chiamato (volente o nolente) a compiere»⁴.

La fase di orientamento, mirata alla costruzione della professionalità del ricercatore, si avvia all'inizio dell'anno accademico. Si tratta di un orientamento indirizzato, soprattutto, a introdurre i dottorandi alla struttura del corso, alle modalità di sviluppo del dottorato, alla sua articolazione, al conseguimento dei CFU formativi e ai diritti/doveri del dottorando. Nello stesso tempo, vengono presentati anche i compiti del ricercatore. Si tratta di un *primo avvio alla definizione di un sé professionale* per guidare il dottorando verso lo scopo principale del suo percorso: produrre una ricerca di carattere innovativo, acquisendo un'ampia cultura scientifica coerente e un corredo di competenze idoneo, aprendosi all'internazionalizzazione. L'*orientamento* prende così la forma di una *introduzione alla/nella comunità scientifica e alle aspettative sociali* rispetto al dottore di ricerca. È anche un'occasione per rilevare i bisogni formativi in modo da costruire un percorso più aderente alle necessità.

Valutando il problema dell'*abbandono*, riscontrato più frequentemente negli ultimi anni, si sta riflettendo sull'opportunità di fornire delle occasioni di *orientamento prima dell'uscita dei bandi*: l'abbandono ha varie cause⁵, tra cui il fatto che molti fanno una scelta non sufficientemente ponderata, senza avere la necessaria consapevolezza delle difficoltà, del carico di lavoro, della tipologia e delle modalità lavorative. Potrebbe essere opportuno, pertanto, promuovere attività informative, anche gestite dai dottorandi e/o giovani dottori di ricerca, per illustrare le finalità, il senso, ma anche gli sbocchi professionali e le differenti tipologie di dottorati (con le imprese o industriali, in apprendistato o classico) e, contemporaneamente, per offrire l'opportunità ai futuri dottorandi di rendersi conto anche della tipo di impegno richiesto.

In questa occasione, sarebbe opportuno fornire il numero maggiore di informazioni che delineino in modo chiaro la figura del ricercatore e, anche, le prospettive reali di lavoro interne ed esterne all'Università. Una chiara definizione degli obiettivi e degli impegni imprescindibili potrebbe favorire anche un maggior senso di responsabilità verso questa

³ M. R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, cit., p. 20.

⁴ I. Liodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 20.

⁵ Potrebbe sicuramente essere utile uno studio sull'abbandono dei dottorati. Sulla base dei numerosi anni di esperienza nel Collegio di Dottorato, constatiamo che spesso alcuni laureati arrivano al dottorato perché non hanno trovato lavoro e, avendo una buona preparazione di base, tentano questa via che vedono come un'opportunità; altri, invece, trovano lavoro durante il dottorato e, in tempo di crisi, scelgono un posto sicuro in alternativa a un percorso accidentato come quello della carriera universitaria; ci sono poi molti professionisti laureati che scelgono di fare il dottorato per fuggire al *burn out* lavorativo. Comunque sia, un buon orientamento potrebbe evitare inutili sprechi di risorse economiche e, soprattutto, umane, migliorando anche la qualità della ricerca.

scelta. Un aspetto fondamentale di questa risiede nel 'senso della professione': sarebbe opportuno organizzare alcune 'testimonianze' di ricercatori, accademici e non, e/o di professori in grado di trasmettere il valore e la passione per la ricerca, i *know-why* e i *know-where* professionali⁶, più che i *know-that* e i *know-how* e di restituire un senso ampio della professione, non limitandosi solo al contesto universitario, ma allargando la prospettiva ai Centri di Ricerca non universitari e al mondo del lavoro e delle imprese.

Un'ulteriore sfida è pensare l'orientamento come un'azione che *esce dall'università per incontrare il territorio*: dovrebbe essere rivolto anche alle aziende, alle industrie e alle organizzazioni per consentire un rapporto di scambio, di costruzione di sinergie e di partenariato per possibili progetti di dottorato industriale o in apprendistato, al fine di sviluppare un circolo virtuoso tra università, dottorati e mondo del lavoro, favorendo così l'inserimento lavorativo dei dottori di ricerca, ma anche lo sviluppo di nuovi processi d'indagine e di incremento sociale ed economico.

Nella consapevolezza che le scelte vanno sostenute e che la professionalità si sviluppa in contatto con una comunità di pratica⁷, con il supporto degli esperti e attraverso forme di apprendimento situato, il dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione ha avviato un percorso di accompagnamento allo sviluppo del Sé professionale tra ricerca di competenza e progettazione in situazione. L'orientamento, infatti, ha il suo compimento nell'accompagnamento professionale, raccomandato anche dal Consiglio dell'Unione Europea⁸. Il percorso di *lifelong guidance* porta a ridefinire anche l'orientamento, in un processo circolare.

In questo contributo, quindi, porremo attenzione a due aspetti differenti di orientamento/accompagnamento, ma complementari: 1) orientamento all'integrazione di risorse personali e di contesto nei dottorati in apprendistato e per l'internazionalizzazione; 2) un percorso di accompagnamento realizzato come progetto di ricerca-formazione finalizzato alla costruzione del Sé professionale e all'analisi delle competenze di ricerca.

Adegua-Mente: orientamento nel dottorato come processo di integrazione di risorse personali e di contesto

L'offerta formativa, prevista nel percorso di dottorato nell'adattarsi alle modalità previste dagli altri Paesi europei, si sta trasformando da processo finalizzato a fornire delle competenze per la realizzazione di ricerche altamente qualificate a un percorso integrato finalizzato soprattutto a orientare la persona nei processi decisionali che riguardano non solo la realizzazione di progetti, ossia i compiti di ricerca, ma anche i processi di accompagnamento a tali obiettivi, dal coordinamento alla soluzione dei conflitti fino al rispetto dell'etica.

Negli ultimi anni si è assistito a un rapido incremento della domanda di accesso a un programma di dottorato, che riflette come la ricerca sia diventata una componente dell'attività di molte istituzioni, organizzazioni e imprese non interessate soltanto alla

⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 23-31.

⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, (1998) 2006; E. Wenger, R. Mc Dermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it., Guerini e Associati, Milano (2002) 2007.

⁸ COUNCIL OF EUROPEAN UNION, *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Brussels 21 November 2008.

formazione di scienziati o intellettuali. Sempre più spesso, dal mondo del lavoro, giungono delle proposte di lavoro per figure professionali capaci di condurre e gestire le fasi della ricerca sociale, e di conseguenza, il dottorato diventa un percorso alternativo a master e scuole di specializzazione, ambito anche da persone che hanno concluso, ormai da alcuni anni, la loro carriera di studenti e che optano per una qualificazione della propria esperienza personale attraverso la formazione alla ricerca. Questa è una delle possibili spiegazioni sul perché il percorso formativo offerto dai dottorati di ricerca, dal momento della sua istituzione e, soprattutto negli ultimi anni, continua a ottenere molto successo. Pensato e organizzato per preparare i futuri professori universitari, promotori di cultura nonché scienziati sociali, volti a ricercare strategie innovative per il miglioramento della nostra società, il dottorato in ambito psico-pedagogico è oggi un percorso che si prefigura di offrire l'acquisizione di competenze altamente qualificate per lo svolgimento della ricerca sociale. Sempre più spesso in questi anni si è discusso su quanto tale attività preveda uno sbocco professionale o, invece, prepari a una carriera riservata a un numero ristretto di persone, e più che di sbocco, sia una sorta di tunnel la cui percorrenza può avere una durata variabile e imprevedibile. Non tutti i dottori di ricerca hanno avuto e hanno, ad oggi, la possibilità di proseguire l'attività di ricerca per intraprendere, di lì a poco, la carriera accademica. Tale situazione è diffusa anche in altri Paesi⁹, senza dubbio per ragioni storiche, ma non solo: la possibilità di preparare degli esperti nella ricerca, non necessariamente dediti a essa in contesti accademici, ha progressivamente portato a fornire competenze spendibili anche nel mercato delle professioni¹⁰. Infatti, quanti hanno sviluppato la loro professionalità – al termine del dottorato - in ambiti non universitari, si sono adattati sempre più spesso a situazioni dove sviluppare dei progetti di ricerca e al contempo, svolgere dei compiti connessi al *know-how*¹¹, integrando in tal modo le risorse personali (abilità, interessi e valori) con l'esperienza organizzativa con cui si confrontavano. Tali figure professionali si raffrontano, nel mercato del lavoro, con altri profili di specializzazione (master, scuole di specializzazione), distinguendosi, soprattutto, in relazione alle competenze metodologiche che li dovrebbero facilitare nei processi decisionali e, di conseguenza, nella soluzione dei problemi.

Negli ultimi anni, alcune sperimentazioni d'integrazione tra percorso formativo e pratica professionale¹² sul campo hanno condotto a estendere, anche all'ambito delle scienze sociali e umane, l'esperienza del dottorato in apprendistato (impropriamente denominato, almeno per quanto riguarda il nostro settore, 'industriale'). Si tratta di dottorati che prevedono la realizzazione di progetti di ricerca in contesti aziendali privati o pubblici, in cui il percorso è contrassegnato dalla partecipazione da parte del dottorando alle attività e/o interventi in stretta collaborazione con l'ente esterno, che è anche l'ente finanziatore della borsa. Sono esperienze ancora poco diffuse che, tuttavia mostrano già i loro risultati,

⁹ L. Cassuto, P. Jay, *The PhD Dissertation In Search of a Usable Future*, «Pedagogy», 15(1), 2005, pp. 81-92.

¹⁰ L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. Researches as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises*, «Persona, formazione, lavoro», IV, 12, 2014, pp. 94-103.

¹¹ G. Ryle, *The Concept of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1949; Id., *The Concept of Mind*, Peregrine Books, Harmondsworth 1963.

¹² M. Fedeli, *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, «Formazione, persona, lavoro», II, 5, 2012, pp.1-9.

soprattutto nel sottolineare l'importanza di riuscire a rinforzare, durante il percorso formativo, la capacità d'integrare saperi diversi per affrontare bisogni concreti e problemi pratici. Tali esperienze hanno progressivamente portato a includere nel percorso formativo attività finalizzate all'acquisizione di competenze che fanno riferimento alla gestione della progettualità e del lavoro, come per esempio, la conoscenza di almeno una lingua straniera, la comunicazione, la gestione del gruppo di lavoro, la gestione e il coordinamento dell'attività di esperti, attività che perseguono l'obiettivo di valorizzare le risorse personali e di contesto, intrecciando esigenze di continuità e di cambiamento che si manifestano tipicamente in coloro che sono impegnati nella definizione della propria professionalità.

Gli scenari che da alcuni anni si affacciano anche nella società italiana, prodotto ed esito della società globale, conducono alla ricerca di strategie e prassi volte a ottimizzare le competenze esperte dei giovani promuovendo, in primo luogo, la ricerca situata tra *sapere* e *saper fare*. Il tema non è nuovo e questa rivista in più occasioni ha raccolto contributi volti a discutere le implicazioni che derivano dall'assunzione di una prospettiva focalizzata ad accompagnare la persona in un percorso di sviluppo dell'identità professionale e globale che tenga conto dei cambiamenti che accadono nel contesto socio-economico e culturale di riferimento. Il presente contributo propone una riflessione sulla ridefinizione dell'attività di orientamento e di carriera per i dottorati in scienze pedagogiche e psicologiche in Italia, in relazione alle trasformazioni avvenute, e ancora in corso, nel nuovo Millennio.

L'introduzione dell'accreditamento dei dottorati di ricerca italiani¹³, ha portato all'individuazione di una serie di criteri per la valutazione dei percorsi formativi che non comprendono soltanto la ricerca dei docenti che fanno parte del Collegio, ma la struttura nel suo complesso, come per esempio, il monitoraggio dell'offerta didattica, l'esperienza di ricerca all'estero, la valutazione dei prodotti dei dottorandi, secondo i parametri adottati per aree di ricerca, la loro condizione professionale, una volta terminato il percorso formativo che richiede, da un lato, lo sviluppo di progetti volti ad accompagnare lo sviluppo di un sé professionale nell'ottica di una valorizzazione delle risorse personali e di contesto, e dall'altro, la facilitazione dei processi decisionali, sia a livello soggettivo, in coerenza con l'identità personale e socio-professionale, sia oggettivo, attraverso la ricerca di risorse e la loro verifica empirica.

Una delle finalità del nuovo Regolamento è costituita dall'adattamento ai contesti stranieri che si tenta di promuovere con l'incoraggiamento a trascorrere dei periodi di ricerca all'estero per costituire e/o consolidare delle reti di esperti. L'internazionalizzazione del percorso presenta l'indubbio vantaggio di promuovere la collaborazione tra enti interessati ad affrontare problemi simili, ma spesso in contesti e con esperienze e risorse diverse. Oltre ad accompagnare l'evoluzione della persona in cui si intrecciano le molteplici sfere (personale, sociale e professionale), l'internazionalizzazione presenta anche il vantaggio di favorire anche la mobilità dei docenti, facilitando quindi un progressivo miglioramento della qualità della didattica erogata. Mai come in questi anni, ci si è trovati di fronte a situazioni alquanto bizzarre in cui il dottorando al termine del suo percorso formativo, mostrava una competenza metodologica maggiore del *tutor* con cui si

¹³ Ministero dell'Istruzione, 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*.

era formato, con delle ricadute a livello interpersonale e organizzativo difficili da gestire. Lo scambio con i colleghi di altri Paesi, soprattutto se pensato e progettato nella prospettiva di una collaborazione alla ricerca, potrà sicuramente facilitare la costruzione di un *network* di esperti e lo sviluppo di competenze comunicative. Un altro elemento che viene sottolineato è rappresentato dall'*interdisciplinarietà*: il criterio è affermato dall'ANVUR, sembra non sia adottato nella valutazione della ricerca che considera solo i prodotti riferiti ai singoli settori disciplinari d'afferenza. Tale limite sembrerebbe scoraggiare quei percorsi che sono nati con l'intento di sviluppare dei saperi trasversali, laddove invece, proprio la società complessa, raccomanda un'attenzione specifica alla democrazia e alle svariate forme di giustizia sociale che il multiculturalismo implica e include. Sapere pedagogico, psicologico e antropologico presuppongono un'interdisciplinarietà che può guidare allo sviluppo della capacità di partecipare all'incremento e alla progettazione di politiche sociali che si riflettono anche nella gestione di problemi umani e sociali, come per esempio, la questione interculturale. Infatti, a partire dalla comprensione che culture diverse trasmettono valori, credenze e rappresentazioni che possono non corrispondere agli stili e ai modelli di riferimento appresi durante la socializzazione da parte di chi forma o svolge attività di sostegno, *counseling* e cura, ma che tuttavia, sono coerenti con il significato di benessere e di persona di quel determinato contesto culturale e, dunque, hanno una loro validità, la giustizia sociale diventa il naturale dominio entro cui promuovere e perseguire i valori fondamentali della democrazia. Tale trasformazione porta, infine, a riflettere sulla motivazione del dottorando, tradizionalmente dedito a trascorrere il suo tempo nel dipartimento di afferenza, oggi soprattutto quando si presenta non più neo-laureato, ma con alcuni anni di esperienza professionale alle spalle, con delle aspettative professionali e degli interessi personali che si intrecciano con le altre sfere di vita e che inevitabilmente rimandano la gestione delle attività riferite alla sua formazione alla comunità estesa di riferimento e non più al singolo *tutor*, mentore indiscusso del discepolo.

Voce del verbo accompagnare: l'azione formativa alla ricerca del Sé professionale

Per una più robusta e multifaccettata professionalità nella ricerca, nell'ambito del Dottorato di Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione è stato avviato un *percorso di ricerca-formazione* nel corso dell'anno accademico 2014 (e tutt'ora in corso). Il percorso è nato inizialmente come interesse di indagine da parte di un docente: si voleva indagare sulle competenze di ricerca a partire dalla percezione e dalla esperienza di soggetti particolarmente coinvolti come i dottorandi con l'obiettivo di favorirne la presa di coscienza, permettendo, così, di immaginarne anche la contestualizzazione in campi diversi da quello accademico. Il processo è partito con un primo *focus group* di ricerca svoltosi il 12 maggio 2014, di cui è già stato fatto un primo sintetico resoconto¹⁴. A partire da quell'occasione, e raccogliendo le esigenze formative emerse dalla discussione e dalle osservazioni, è stato avviato un secondo *focus group* di riflessione che si è trasformato in un *processo di ricerca-formazione*. Nell'ambito del *primo focus*, infatti, era emersa in modo chiaro l'esigenza di "essere accompagnati" nel percorso del dottorato, al di là della formazione prevista nell'Offerta Formativa. La richiesta di accompagnamento si delineava

¹⁴ L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «MeTis», IV, 1, 2014.

già come qualcosa di differente anche rispetto anche alla guida offerta dal *tutor*. L'esigenza primaria, infatti, era quella di superare l'isolamento indotto dal lavoro del ricercatore per mettersi a confronto, per collaborare attivamente e per riflettere sul proprio *percorso* non di ricerca ma *di ricercatori*. L'ipotesi di ricerca, ossia indagare sulle competenze e sulla formazione al Sé professionale, sembrava, quindi, confermata nella sentita necessità da parte dei dottorandi di chiarire "cosa stavano facendo".

Sulla scia di questa richiesta, pertanto, abbiamo avviato il *secondo focus group*, svoltosi il 20 ottobre 2014, col quale abbiamo voluto indagare in modo più approfondito sulle competenze di ricerca, favorendo una maggiore consapevolezza delle conoscenze e delle abilità e indagando sull'identità professionale.

Metodologia di ricerca: delimitazione del campo, obiettivi, opzione metodologica e scelta del campione

Si è scelto di continuare con la metodologia del *focus group*¹⁵ in quanto si è dimostrata molto efficace per favorire una riflessione in profondità e per attivare anche nuove prospettive e nuove conoscenze tra i dottorandi. Per la costruzione del quadro teorico di riferimento, abbiamo fatto riferimento alla letteratura sulle competenze¹⁶, sulla professionalità e sulla comunità di pratica. Come nel *primo focus*, abbiamo mantenuto fermo l'obiettivo principale: *identificare le competenze del fare ricerca e approfondirne le peculiarità distinguendo tra performance, posture o atteggiamenti e conoscenze*. In questa prospettiva ci siamo avvalsi della griglia, da noi proposta, nell'ambito di un incontro internazionale¹⁷.

Il campione era formato da 5 persone (denominate A, B, C, D e E) tutte del Dottorato di Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione e, nello specifico, di quest'ultimo indirizzo in quanto sono state mantenute le variabili precedenti¹⁸; il campione è stato formato anche in base a due criteri: 1) aderenza all'orientamento di Scienze dell'Educazione e 2) disponibilità a partecipare al focus. Si è perciò costituito un gruppo nella formula del *mini focus group*. Erano rappresentati tutti gli anni del dottorato (I, II e III). Essendo una ricerca-formazione, il campione è stato costituito dalle persone che hanno scelto di partecipare quel giorno al momento formativo (o che potevano partecipare). È evidente che questo costituisce, da un lato, un limite, in quanto si tratta di un campione

¹⁵ Per la metodologia ci siamo riferiti a: S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano 2000; C. Albanesi, *Il focus group*, Carocci, Roma 2004; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008; M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2011.

¹⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Édition d'Organisation, Paris 2006.

¹⁷ La griglia è stata proposta nell'incontro internazionale svoltosi a Lione il 15-16 luglio 2014 sul tema «Internationalisation du référentiel de compétences des jeunes docteurs» (power point presentation). Si veda anche: L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e impresa. Researches as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprise*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 12, 2014, pp. 94-103.

¹⁸ Si è scelto di mantenere sotto controllo le variabili 'formazione fornita dall'Offerta Formativa del dottorato' e 'dottorandi che svolgono ricerca educativa'.

autoselezionato e, dall'altro lato, un elemento di maggior significatività: la ricerca intendeva proprio lavorare sui dottorandi di quell'indirizzo.

L'indagine si configura come una ricerca pilota. L'intento non è l'estensività dei dati raccolti, non compatibile, tra l'altro, con il carattere qualitativo della ricerca, ma piuttosto il tentativo di far emergere alcuni elementi o riflessioni e le eventuali criticità. Delineandosi, poi, come un momento di ricerca-formazione, il *focus group* aveva anche obiettivi diversi rispetto alla semplice ricerca: lo scopo, infatti, per chi ha condotto il gruppo, era quello di raccogliere, attraverso il focus, elementi utili al progetto di ricerca e, contemporaneamente, promuovere formazione, sia grazie al contributo dei pari sia attraverso l'apporto del conduttore. Il percorso di formazione si configura come *progetto aperto e si genera in situazione*, in risposta alla *circolarità riflessiva* generata dal *focus*. Non si tratta semplicemente di uno scambio di opinioni, ma di una vera e propria *co-riflessione* nella logica, da noi proposta, quale esito della circolarità *autoriflessione-riflessione-ecoriflessione* per una *co-riflessione*¹⁹ che avviene in équipe educative, ma anche in gruppo di focus con un compito complesso e preciso, ma non delimitato. Si genera, infatti, un *collettivo riflessivo* in grado di attuare una *co-riflessione* che connette esperienza, prassi e costruzione di una *pratica della ricerca* comune a tutti. Il gruppo, infatti, ha assunto la forma di una comunità di pratica indotta a puntualizzare e a negoziare il senso e la struttura della pratica stessa.



A partire dalla provocazione offerta, il *focus group*, infatti, mobilita, in un primo momento un'*autoriflessione* sulla propria esperienza di professionista della ricerca, poi suscita un processo di maggiore oggettivazione, distanziando la persona dal riferimento a sé e favorendo, invece, una *riflessione* di più ampio respiro fino a riportare lo sguardo sull'*ecoriflessione*, intesa come riflessione che si focalizza anche sul contesto. Nel caso dei dottorandi, il *contesto* diviene, da una parte, il processo di formazione proposto dal

¹⁹ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 142-146. Lo schema qui proposto è un adattamento di quello contenuto nel testo qui citato alla p. 145.

Collegio dei Docenti e il progetto stesso di ricerca, e, dall'altra, il contesto universitario in sé, dal gruppo dei pari fino ai docenti e alla struttura del Dipartimento e, infine, in un binomio *auto-ecoriflessione*, anche un ragionamento a partire dal contesto della propria ricerca sul campo. La *co-riflessione*, quindi, diviene una riflessione co-costruita sia sulla scia delle riflessioni degli altri sia nella congiunzione tra i diversi piani della riflessione in gruppo. Questi livelli si costruiscono intorno al polo della *co-riflessione*, mantenendo la loro ricchezza e il pluralismo dei punti di vista. Ascoltando le registrazioni, ci si rende conto, infatti, che ciascun partecipante porta un pezzo del mosaico, non avendo idea di quale sarà la figura che emergerà. Il risultato sarà, per tutti, una sorpresa, una novità, alcune volte interessante, altre volte spiazzante, mai scontato. La formula della ricerca-formazione, infatti, è ancora molto nuova e poco esplorata. Ci troviamo di fronte, infatti, a un modello che sta emergendo e si sta progressivamente consolidando²⁰.

Consapevol-Mente: le competenze di ricerca tra etica e contesto

Abbiamo riportato di seguito, in uno schema, la gamma di competenze di ricerca evidenziate dal gruppo. Per individuarle, abbiamo dato primariamente una definizione di competenze e abbiamo distinto tra *performance* o azioni pertinenti, *posture* o atteggiamenti e *conoscenze*. Le definizioni sono state date dalla conduttrice del *focus* e precisate nel corso dello svolgimento, su sollecitazione dei partecipanti. Questa operazione ha favorito una viva discussione e un confronto molto serrato, difficile anche da decifrare nell'ascolto della registrazione. Si è confermata la linea del precedente *focus group*: forte *consapevolezza metodologica*, ma anche una sentita necessità di *sostegno emotivo* nell'affrontare la difficoltà del processo e l'attenzione alla dimensione etica.

Non entreremo nel dettaglio di ogni competenza, rimandando alla lettura dello schema seguente. Ci soffermeremo su alcuni aspetti trasversali che hanno promosso un'articolata discussione e che non sono leggibili nello schema proposto.

Il gruppo si è interrogato sul senso delle etichette *saper agire*, *voler agire*, *poter agire* (Le Boterf) e *dover agire* (Milani). Rispetto al *saper agire*, nel focus group la discussione si è incentrata non solo su tutte le competenze che vi rientrano, ma su una riflessione trasversale e portante: *l'episteme della ricerca* e le questione dell'*epistemologia pedagogica*. I partecipanti hanno sottolineato che spesso negli incontri internazionali la prima domanda è: Qual è l'episteme della tua ricerca? Questo interrogativo accompagna la riflessione prima e durante la ricerca. Il gruppo, infatti, sottolinea che il quadro teorico di riferimento e la struttura epistemica vengono progressivamente costruiti e messi a punto. Connessa a questa dimensione, è emersa l'importanza di distinguere tra *confini* e *limiti* della ricerca: il discorso non si è chiuso, ma ha posto interrogativi interessanti rispetto a ciò che possiamo definire 'confine della ricerca' e 'limiti della ricerca', punto che ci si propone di sviluppare in un successivo *step* del progetto di ricerca-formazione. Il *voler agire* ha trovato una interpretazione agevole e sviluppata con contenuti molto ricchi. È interessante osservare che gli atteggiamenti descritti sono i più numerosi dello schema e

²⁰ R. Trincherò, *Apprendere dall'esperienza. Un approccio evidence based*, in C. Coggi, P. Ricchiardi (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 145-176.

denotano tutta la fatica del fare ricerca e l'investimento emotivo dei dottorandi. Lo *sforzo nell'imparare a fare* ricerca è, nelle affermazioni dei membri, un *elemento tangibile*.

Il gruppo si è soffermato a riflettere lungamente sul *poter agire*, già definito dalla conduttrice in riferimento alla visione di Le Boterf e sul quello di *dover agire*. Il *poter agire* è stato esaminato da differenti angolature: non solo come possibilità offerta dal contesto universitario di offrire risorse, strumenti, formazione, ma anche, come osserva D. come «un fattore abilitante» ossia un fattore che crea le condizioni per il fare ricerca, mentre B. parla di «condizioni strutturali» per poter fare ricerca. Sempre B. osserva, in riferimento alla ricerca sul campo e all'agire in contesto, che il poter agire può essere determinato da avere un'esperienza di pratica in quel campo che permette «...un accesso al campo facilitato: avevo degli strumenti concettuali, avevo delle conoscenze e un saper agire in situazioni con i colleghi, quindi questo per poter agire...» (B). Rispetto *al poter agire*, inoltre, è emerso il bisogno di avere nel contesto universitario una comunità di pratica o un'équipe di ricerca per sviluppare al meglio le competenze, il progetto e le capacità di lavorare in gruppo, ancor più necessarie in ambito internazionale.

La dimensione etica, rappresentata dal *dover agire*, ha attraversato il *focus* costantemente. Nello specifico, poi, confermando anche la tendenza emersa nel primo *focus*, è diventata uno dei punti cardine della riflessione ed è stata interpretata in relazione a differenti sfaccettature. Tutti i dottorandi stanno svolgendo ricerche sul campo e questo ha determinato una riflessione profonda e complessa sulle ricadute della ricerca nel contesto. Possiamo evidenziare in particolare una forte attenzione all'*entrare nel contesto* e alla presenza del ricercatore, una consapevolezza unita alla responsabilità dell'agire entro una situazione in cui, in qualche modo, si è ospiti. Emerge un grande rispetto per i soggetti coinvolti (siano adulti o minori) e per l'ambiente nel quale si interviene (scuola, centri aggregativi oppure organizzazioni, cooperative...). Vi è una consapevolezza del *rischio del fare ricerca*: rischio di rompere equilibri, di generare situazioni difficili e/o di non essere capiti circa gli scopi e i confini della ricerca. Si profila, quindi, una *deontologia professionale* che, oltre ad assestarsi sull'onestà intellettuale e sulla attenzione alla costruzione del progetto, si interroga sulla trasparenza e la chiarezza verso i soggetti coinvolti nel processo di ricerca sul campo fino a un'etica della *ricerca che non si impone sul contesto*, ma favorisce un *processo di co-costruzione con gli attori in campo*. Ne deriva una prospettiva in cui la *ricerca* è vista come *prodotto a ricaduta sociale* e non solo un percorso che riguarda il singolo ricercatore. Questo aspetto si intreccia con la questione relativa alla *disseminazione* come obiettivo di sviluppo sociale e come dovere del ricercatore e interroga anche le modalità di condivisione di questi risultati.

La *responsabilità etica del ricercatore*, quindi, si assesta su questi *assi principali*:

- formazione personale e costruzione di una prospettiva rivolta al Sé professionale e alla postura dell'onestà intellettuale;
- responsabilità del progetto e del suo sviluppo;
- cura come rispetto e attenzione verso il contesto, i soggetti coinvolti e le loro aspettative;
- ricadute sociali del progetto;
- dovere di disseminare i risultati e di intrecciare relazioni con altri soggetti di ricerca;
- responsabilità verso le istituzioni (Università, enti con cui si collabora, territori, enti erogatori delle borse...).

Nello schema sono visibili i dettagli delle competenze secondo le dimensioni del *saper agire*, *voler agire*, *poter agire* e *dover agire*.

Dimensioni	Competenze	Performance o Azioni pertinenti	Posture o atteggiamenti	Conoscenze	Osservazioni
SAPER AGIRE	Organizzare il progetto di ricerca	-Individuare la domanda di ricerca -Definire gli obiettivi -Definire i confini e i limiti -Definire i paradigmi teorici -Selezionare le <i>keyword</i> -Stabilire il cronoprogramma -Tenere il <i>focus</i> di ricerca -Valutare in itinere	-Precisione -Disponibilità ad accettare la critica	-Conoscenze approfondite in ambito disciplinare -Criteri epistemologici	
	Saper studiare e rielaborare le conoscenze	-Selezionare e connettere le fonti -Costruire il quadro teorico (anche storico)	-Attenzione alla pertinenza e all'eshaustività nella ricerca -Attenzione alla scientificità nella scelta delle fonti		
	Padroneggiare la metodologia di ricerca	-Stabilire la metodologia -Definire il campione -Raccogliere dati -Elaborare i dati	-Precisione	-Conoscenze teoriche relative alla metodologia della ricerca (saper definire il campione, tecniche e strumenti di rilevazione ed elaborazione dati...)	
	Padroneggiare la comunicazione e il linguaggio scientifici (anche in lingua straniera)	-Redigere articoli, saggi, monografie, paper, poster, slide -Utilizzare un linguaggio scientifico pertinente	-Apertura alla comunicazione anche in lingua straniera	-Conoscenza del linguaggio scientifico -Conoscenza delle lingue straniere (inglese)	
	Sviluppare innovazione	-Ampliare quadri teorici -Aggiungere contributi -Trasporre modelli, metodologie, concetti	-Curiosità		
VOLER AGIRE	Competenze emotive	-Gestire lo stress, le frustrazioni, l'incertezza -Affrontare la "fatica"	-Pazienza -Tenacia -Costanza -Passione -Flessibilità	-Conoscenze contestuali -Conoscenza di sé e delle proprie possibilità, anche di gestione dell'ansia	Accompagnamento alla ricerca del Sé professionale, al confronto e alla rielaborazione del processo in atto
	Gestire l'imprevisto, l'inedito e il nuovo	-Mettere in atto un processo di resilienza			
	Saper condividere i risultati	-Disseminare, pubblicare, diffondere e rendere praticabili le conoscenze	-Apertura, confronto, dialogo -Chiarezza -Essere accattivanti		

Dimensioni	Competenze	Performance o Azioni pertinenti	Posture atteggiamenti	o Conoscenze	Osservazioni
POTER AGIRE	Lavorare in rete e costruire gruppi di ricerca	-Costruire contatti, ricercare partner e costruire partenariati (creare <i>network</i>)	-Disponibilità alla mobilità - Essere attivi -Atteggiamento di scambio e restituzione		-Difficoltà a costruire comunità di pratica -Favorire a livello strutturale una maggiore disponibilità del <i>tutor</i> -Aumentare i contatti con gli <i>spoke</i> e fornire maggiore formazione all'internazionalizzazione - <i>Fundraising</i> -Difficoltà a lavorare in reti interne - Aumentare il tutoraggio - <i>Software</i> per la ricerca (es. N-Vivo)
	Saper coinvolgere e favorire la partecipazione	-Trovare spazi e tempi di incontro -Condividere			
DOVER AGIRE	-Agire con responsabilità nel processo di ricerca	-Dichiarare scopi della ricerca, modalità della ricerca e trattamento dei dati -Favorire la chiarezza del processo e le aspettative reciproche	-Onestà intellettuale -Rispetto dei contesti e/o dei soggetti di cura -Trasparenza	-Conoscenze di etica della ricerca -Conoscenze relative alle leggi sulla privacy e sulle proprietà intellettuali	-Riflessione etica sul ruolo del ricercatore (formazione etica)
	-Avere coscienza delle ricadute etiche sulle persone, sui cittadini e sulla formazione	-Favorire la co-costruzione -Dichiarare confini e limiti della ricerca e dell'approccio teorico			
	-Essere consapevoli delle responsabilità in riferimento ai fondi e agli investimenti e verso le istituzioni				

Inaspettata-Mente: esiti non previsti, ma non periferici

Nello svolgimento del *focus*, il gruppo si è spesso soffermato sulla necessità di fare *auto-riflessione* sul proprio Sé professionale. L'auto-riflessione in funzione, anche, di *auto-valutazione*, è una postura professionale che un buon orientamento dovrebbe strutturare. Da questo, infatti, dipende non solo una migliore *performance* e uno sviluppo delle competenze, ma anche una maggiore capacità di *investire sulle incompetenze*: la vera competenza è sempre accompagnata dalla percezione delle proprie incompetenze, dalle quali partire per aumentare il livello di professionalità e di gestione della progettualità in situazione. L'esigenza di auto-riflessione sembra essere centrale: i dottorandi si sentono impegnati a costruire il Sé professionale, a dare una direzione di senso²¹ al proprio agire, confrontandosi con la pratica e con il gruppo dei pari.

In una lettura trasversale, inoltre, si può affermare che si è anche progressivamente chiarito cosa significhi accompagnare nella *duplice prospettiva* di chi anima il gruppo e di chi viene accompagnato. Dal *punto di vista del conduttore-ricercatore*, accompagnare è: favorire lo sviluppo di una presa di coscienza delle competenze necessarie del fare ricerca; sostenere la riflessione continua e favorire una possibile comunità di pratica tra i dottorandi; incentivare la coscienza etica e la responsabilità nella ricerca; promuovere una maggiore consapevolezza disciplinare, in una prospettiva *inter-poli-transdisciplinare*²²; aprire a nuove formule ed esperienze di ricerca; sostenere il percorso agevolando il processo e/o permettendo di superare momenti di impasse o di scoraggiamento; favorire momenti di riflessione sull'esperienza e di ri-organizzazione della stessa, traducendola in conoscenze, abilità e competenze e in una pratica condivisa. Dal *punto di vista dei dottorandi*, in funzione delle attese, l'accompagnamento è visto come occasione per: uscire dalla solitudine; sentirsi sostenuti nella fatica della ricerca; trovare punti di riferimento e indicazioni per orientare il proprio lavoro e per verificare il proprio percorso; essere sostenuti nell'incertezza e, al medesimo tempo, essere allenati all'incertezza; 'fermarsi per fare il punto', per 'guardare la strada percorsa, condividendo i traguardi, ma anche le fatiche'; trovare riscontri e conferme al proprio agire professionale; dare forma al proprio Sé professionale.

Ciclica-Mente: dall'orientamento all'accompagnamento e ritorno

L'accompagnamento qui proposto ha riaperto nuovamente la via all'orientamento. Lo schema delle competenze di ricerca individuate nel *focus*, infatti, potrebbe essere adoperato all'inizio del percorso per orientare i dottorandi verso le finalità professionali e per impostare con pertinenza le azioni e i contenuti formativi distinti per i differenti anni (I, II e III). Inoltre, in un *circolo virtuoso* tra orientamento e accompagnamento, la struttura per competenze potrebbe essere utilizzata sia nella prospettiva di auto-riflessione, auto-formazione e auto-valutazione²³ sia per contestualizzare al meglio l'agire competente

²¹ L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, «Education Permanente», 135, 1998, pp. 33-44.

²² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano (1999) 2000, pp. 115-117.

²³ A. Grimaldi, G. P. Quaglino (eds), *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma 2005.

nell'esperienza di ricerca sul campo o per favorire un progetto più pertinente a quei dottorandi che svolgono il loro percorso in aziende, organizzazioni o imprese, rimodellando le proprie competenze in funzione della gestione dell'imprevisto e dell'inedito. Senza questa consapevolezza, non è possibile orientare la crescita professionale come processo costante e mai concluso. Una postura professionale, infatti, è quella che chiede di considerare il *perfezionamento* come articolato tra *perfettibile*, *perfezionato* e *perfezionabile*²⁴ in una logica che, da una parte, chiede l'impegno del singolo, ma, dall'altra, sollecita azioni di contesto e di équipe o comunità di pratica, che l'università deve sostenere.

In questo *circolo virtuoso*, inoltre, appare evidente la connessione tra orientamento, accompagnamento e analisi dei bisogni formativi: il processo di ricerca-formazione, finalizzato anche ad accompagnare i dottorandi, ha promosso una maggiore chiarezza in merito ai bisogni formativi a partire da un'*auto-analisi* e dalla *co-riflessione*. La discussione sull'epistemologia ha indirizzato il progetto formativo del dottorato del 2015 su questo tema: le strutture epistemiche pedagogiche, i paradigmi scientifici e l'*inter-poli-transdisciplinarietà*. Nello stesso tempo si è confermata la necessità di riflettere sul proprio Sé professionale e di costruire una vera e propria comunità di pratica.

Infine, non c'è orientamento senza sviluppo di una *capacità di essere resilienti, sperimentatori e innovatori*: occorre saper trovare nel contesto e al di fuori di questo possibili risorse per la propria progettualità professionale o per lo sviluppo di processi di ricerca. In questa direzione, è importante fornire chiavi di accesso sia alla ricerca di risorse di sviluppo del Sé professionale (formazione, progetti di ricerca condivisi, partecipazione a convegni e/o a sperimentazioni sul campo...) sia strumenti per aprirsi all'internazionalizzazione favorendo capacità di attrarre risorse (sviluppo di comunità internazionale di esperti, sviluppo di capacità di *fundraising*, costruzione di progetti, mobilità...).

Nella prospettiva europea del *vocational training* per i PhD, occorre accogliere prontamente la *sfida* di percorsi che intreccino *vocational guidance* e *lifelong guidance* verso una professionalità che incontri sviluppo scientifico, economico e sociale.

Lorena Milani

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

Cristina Onesta Mosso

Professore Associato, Università di Torino
Associate Professor, University of Turin

²⁴ F. Gomez, *Le perfectionnement professionnel: essai de construction d'un objet de recherche*, «Education Permanente», 161, 2004, pp. 83-109.