

Strategie di placement nel processo formativo del PhD

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

Questo scritto intende sviluppare alcune riflessioni sui processi formativi relativi al dottorato in considerazione dell'evoluzione dell'istituto stesso del dottorato verso opportunità inclusive non solo relative al mondo universitario ma anche connesse al mondo della pubblica amministrazione e produttivo. Da qui l'esigenza di riflettere su dimensioni di apprendistato cognitivo correlate ad esperienze di immersione nelle realtà lavorative attraverso canali come quello della comunità di pratica. Un progetto **PRIN QUALFORED** sviluppato negli anni 2006-2008 con il titolo «La qualità nell'alta formazione alla ricerca»¹ ha consentito di avviare una riflessione sul tema del dottorato grazie anche alla discussione con tutti i colleghi che hanno partecipato al progetto. In parte questo scritto riprende alcuni spunti maturati in quell'esperienza e rielaborati attraverso ricerche successive.

This paper aims to develop some reflections on processes related to doctoral training in view of PhD institution evolution to various opportunities including not only related to academic world but also related to public administration and manufacturing world. Hence the need to reflect on cognitive apprenticeship dimensions related to immersion experiences in reality of working through channels such as communities of practice. A project PRIN QUALFORED developed in 2006-2008 under the title «Quality in higher education» allowed to initiate a reflection on PhD theme thanks to discussion with all my colleagues who participated in project. In part, this paper takes up some points accrued in that experience and revised by subsequent research.

Parole-chiave

Comunità di pratica

Alta Formazione

Orientamento in uscita

Key-words

Communities of practices

Higher Education

Placement

1. Il dottorato «nel» processo di Bologna: alcune tappe significative²

Il Dottorato di ricerca, introdotto dal D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, recante «Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica» (ripreso e confermato dall'Art.5 della Legge 19 novembre 1990, n.341 «Riforma degli ordinamenti didattici universitari») si configura nell'esperienza italiana come *istituto volto esclusivamente allo sviluppo delle attività di ricerca scientifica* nei vari settori disciplinari in ambito accademico. A riprova di ciò, va notato che gli articoli disciplinanti l'istituto del dottorato sono inseriti all'interno del Titolo III «Ricerca scientifica» e che il capoverso principale dell'articolo istitutivo recita «E' istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica»³.

¹ Il progetto ha visto il coinvolgimento dell'Università degli Studi di Firenze (unità capofila di progetto), l'Università degli Studi di Roma TRE (con il coordinamento scientifico della scrivente), l'Università degli Studi Parthenope di Napoli e l'Università degli Studi di Chieti-Pescara. Sugli sviluppi e i risultati del progetto sono stati pubblicati due volumi: P. OREFICE, A. CUNTI, *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2009; P. OREFICE, G. DEL GOBBO, *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2011.

² La redazione di questo paragrafo ha visto la collaborazione del dott. Corrado Dell'Olio, facente parte del Gruppo di lavoro dell'Unità di ricerca di Roma TRE.

³ D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 «Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica», art. 68, comma 1.

Anche le attività previste per il conseguimento del titolo prevedevano esclusivamente lo «svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari». L'obiettivo principale dei corsi di dottorato è, quindi, «l'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica» attraverso lo «svolgimento di programmi di ricerca individuali (...) su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della facoltà o dipartimento abilitati e, in cicli di seminari specialistici»⁴. Le procedure di selezione e ammissione dei candidati, vengono disciplinate attraverso prove di esame «intese ad accertare l'attitudine del candidato alla ricerca scientifica»⁵ e vengono effettuate sulla base di criteri stabiliti a livello nazionale. Il medesimo carattere generale rivestono anche le procedure di conseguimento e rilascio del titolo conclusivo.

L'assetto normativo del dottorato in Italia è stato parzialmente modificato in forza della Legge 3 luglio 1998, n. 210 «Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo», la quale, all'Art.4, comma 1, stabilisce 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», decretando così un ampliamento delle prospettive di *placement* del dottore di ricerca a contesti non più esclusivamente ristretti nell'ambito accademico. Il citato provvedimento normativo stabilisce, inoltre, regole più aderenti al regime di autonomia degli atenei per quanto riguarda l'istituzione dei corsi di dottorato, le modalità di accesso e di conseguimento del titolo, gli obiettivi formativi ed il relativo programma di studi, la durata, il contributo per l'accesso e la frequenza, le modalità di conferimento e l'importo delle borse di studio.

Ulteriori aperture nei confronti del mondo esterno all'università vengono determinate dalla possibilità di «attivare corsi di dottorato mediante convenzione con soggetti pubblici e privati in possesso di requisiti di elevata qualificazione culturale e scientifica e di personale, strutture ed attrezzature»⁶.

La disciplina dettata dalla L.210/98 viene ripresa, ed esplicitamente confermata, successivamente dai DD.MM. 3 novembre 1999, n. 509, «Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei» e 22 ottobre 2004, n.270 «Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509».

In tale lasso temporale, il panorama di riferimento della formazione universitaria, e di quella dottorale in particolare, si è andato notevolmente arricchendo nella prospettiva dei documenti europei sul terzo ciclo emanati nel frattempo, a partire dalla Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999 su «Lo spazio europeo dell'istruzione superiore», la quale riconosce l'Europa della Conoscenza come «insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune».

La Dichiarazione di Bologna ha basto i propri assunti sulla precedente Dichiarazione congiunta su: «L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa» da parte dei Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia, siglata a Parigi, la Sorbona, il 25 Maggio 1998, la quale poneva l'accento sul ruolo centrale dell'istruzione superiore nel creare le condizioni per garantire la convergenza dei paesi UE sugli obiettivi di inclusione sociale, occupabilità delle persone, libera circolazione e sviluppo generale.

L'attuazione dei principi della Dichiarazione di Bologna, oltre allo sviluppo di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, mirava a un significativo accrescimento della competitività internazionale di tale settore e a un ampliamento degli spazi di attrazione che il sistema culturale europeo è in grado di esercitare nei confronti di sistemi esterni. È necessario, dunque, soffermarsi in dettaglio sul quadro relativo agli obiettivi del Processo di Bologna, individuandone le componenti essenziali.

Gli obiettivi di Bologna, da raggiungere entro il 2010⁷, comportavano essenzialmente:

- L'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore;
- L'adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo avrebbe richiesto il completamento del primo ciclo di studi,

⁴ *Ivi*, commi 2 e 3.

⁵ *Ivi*, Art. 71.

⁶ Legge 3 luglio 1998, n. 210 «Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo», Art. 4, comma 4.

⁷ http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (18.02.2009).

di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo si riteneva spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo.

- Il consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell'ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti;
- La promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione agli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi, per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti;
- La promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili;
- La promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei *curricula*, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Nel Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore di Praga (19 maggio 2001), si leggeva che «i vertici politici dei paesi aderenti alla strategia di Bologna, si impegnano altresì sulle seguenti linee d'azione»:

- promuovere il *lifelong learning* come strategia necessaria per affrontare le sfide della competizione e per favorire la coesione sociale, l'uguaglianza delle opportunità e la qualità della vita;
- coinvolgere attivamente le università e le altre istituzioni formative, nonché gli studenti come *partners* competenti, attivi e costruttivi nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore;
- mettere in campo un sistema di *follow up* continuo e sistematico, in modo da arrivare al 2010 al raggiungimento pieno degli obiettivi stabiliti sulla base di un efficace riesame critico e assiduo riorientamento delle politiche comuni nel campo dell'istruzione superiore.

Con le successive Conferenze di Berlino (19 settembre 2003), Bergen (19-20 maggio 2005) e Londra (18 maggio 2007), i Ministri dell'U.E. hanno monitorato lo stato di avanzamento del processo di Bologna ed hanno posto, gradualmente, nuovi obiettivi e nuove strategie per una valida implementazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore. Di particolare interesse, per la questione del dottorato, il Comunicato di Bergen, nel cui ambito, tra le «altre sfide e priorità» viene ribadita «l'importanza dell'istruzione superiore in una più incisiva promozione della ricerca e l'importanza della ricerca a sostegno di un'istruzione superiore mirante allo sviluppo economico e culturale delle nostre società e alla coesione sociale», notando che l'impegno a introdurre cambiamenti strutturali e a migliorare la qualità dell'insegnamento non deve andare a discapito degli sforzi compiuti a sostegno della ricerca e dell'innovazione. Nel documento si sottolinea, pertanto, l'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca al fine di consolidare e migliorare la qualità dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore rafforzandone la competitività e l'attrattività. Per conseguire risultati migliori occorre affinare – questo è il messaggio sostanzialmente – le sinergie tra il settore dell'istruzione superiore e gli altri settori della ricerca nei singoli Paesi nonché tra l'Area Europea dell'Istruzione Superiore e l'Area Europea della Ricerca.

Per far ciò si dovrà avere piena corrispondenza tra i titoli di dottorato e i titoli del quadro generale di riferimento attraverso un approccio basato sugli *esiti formativi*.

«Caratteristica fondamentale della formazione di dottorato – continua il documento – è *l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca*». Si aggiunge, inoltre che: «Considerando l'esigenza di programmi di dottorato strutturati nonché la necessità di processi trasparenti di supervisione e valutazione, notiamo che il normale carico di lavoro del terzo ciclo nella maggior parte degli Stati corrisponde a 3-4 anni di impegno a tempo pieno».

Anche nel «Comunicato» di Londra si fa esplicito riferimento al dottorato, in quanto esso auspica:

- maggiore interazione tra lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca: rafforzamento del livello del dottorato di ricerca come un reale terzo ciclo all'interno del processo di Bologna;
- maggiore offerta universitaria per i programmi di dottorato, senza una regolamentazione troppo stretta degli stessi;
- inclusione del dottorato nelle politiche e nelle strategie istituzionali, anche al fine di sviluppare adeguati percorsi di sviluppo occupazionale per i dottori di ricerca e per i giovani ricercatori;

- supporto della condivisione di informazioni ed esperienze fra i paesi europei nel campo dell'innovazione dei curricula dottorali, nonché sulle procedure di accesso, supervisione e valutazione dei percorsi formativi del terzo ciclo e sullo sviluppo di competenze trasferibili e occupabilità⁸.

Nell'ultimo decennio, l'intensità della ricerca e sviluppo in Italia ha registrato un moderato aumento con l'1,25% nel 2011, livelli molto lontani da quelli relativi ai Paesi all'avanguardia nell'ambito della specializzazione tecnologica (European Commission, 2013).

Il decreto 8 febbraio 2013, n. 45 all'art. 1, comma 3, stabilisce che «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». Questo elemento previsto nel nuovo decreto si muove nella direzione, ci sembra, di coniugare la professionalità del dottore di ricerca in ambiti esterni alle università vere e proprie. In questa stessa direzione nell'art. 2, comma 2, lettera e), il decreto afferma che possono chiedere l'accREDITAMENTO dei corsi di dottorato e delle relative sedi anche «università in convenzione, ai sensi dell'articolo 4, comma 4, della legge 3 luglio 1998, n. 210, con imprese, anche di Paesi diversi, che svolgono attività di ricerca e sviluppo, fermo restando che in tali casi sede amministrativa del dottorato è l'università, cui spetta il rilascio del titolo accademico».

2. Placement e occupabilità dei dottori di ricerca: alcune ricerche

Il quadro normativo in riferimento alla questione dell'occupabilità rimanda in senso più ampio alla Legge 30 ed il D.L. 276.(art. 1, comma 2, lettera l): le università sono tra i soggetti da includere nel *regime autorizzatorio o di accreditamento per gli intermediari pubblici*. Si ricorda anche che il Decreto legislativo n. 276/03, art. 6, comma 1, (Regimi particolari di autorizzazioni) autorizza «allo svolgimento delle attività di intermediazione le università pubbliche e private, comprese le fondazioni universitarie che hanno come oggetto l'alta formazione con specifico riferimento alle problematiche del mercato del lavoro»⁹. L'occupabilità è dunque parte integrante della qualità dell'offerta curricolare di un ateneo.

Qual è dunque la situazione dell'occupabilità per coloro che giungono al terzo livello di formazione universitaria: la formazione dottorale?

Nell'ambito del Progetto Prin QUALFORED ci siamo chiesti quale poteva essere livello di *occupabilità* di coloro che conseguono diplomi di formazione superiore, ed in particolare considerando il cosiddetto terzo ciclo (nella terminologia del *Bologna Process*) nel paese.

Generalmente si riscontra un *mismatch* tra alte motivazioni elaborate dagli studenti del terzo ciclo verso il prolungamento degli studi e la scarsa attenzione da parte del sistema delle imprese all'*occupabilità* di soggetti con un alto livello di formazione. La conclusione alla quale siamo pervenuti in un contributo già pubblicato¹⁰ era che – in sostanza – nel paese non si poteva riscontrare un *elemento premiale* correlato ad un livello di qualificazione elevato in particolare per quanto riguarda i processi di transizione nei contesti produttivi. Si sottolineava anche come questo fosse un punto nodale molto importante da considerare nella lettura complessiva delle luci ed ombre dell'area dell'alta formazione. Nella parte relativa all'indagine empirica¹¹ emergeva comunque che l'attenzione alla dimensione «sbocchi occupazionali» nell'ambito dei dottorati studiati, era un aspetto oggetto di monitoraggio sistematico da parte dei coordinatori dal 66,7% del campione.

È indubbio che la disponibilità di profili in grado di raggiungere livelli di eccellenza dovrebbe essere intercettata dal mondo produttivo e dalla pubblica amministrazione. I dottori di ricerca possono essere infatti percepiti come quei «talenti» che servono al nostro mondo produttivo per far fronte all'aumento di competitività emergente negli scenari del lavoro ed all'esigenza di «generare sviluppo».

Le indagini che abbiamo analizzato nel secondo saggio¹² relativo al Progetto mostrano in linea di massima che:

⁸ Per una trattazione più ampia delle diverse tappe evolutive dell'istituto del dottorato in Italia cfr il mio saggio nel volume a cura di OREFICE, CUNTI, *cit.*

⁹ Secondo la Legge 1/09, art.4, il 7% FFO è descrivibile come «quota premiale» (34% Qualità dell'Offerta Formativa (indicatori A1-A5), ed il 66% Qualità della Ricerca Scientifica (indicatori B1-B4).L'Indicatore A5 è la *percentuale di laureati 2004 occupati a tre anni dal conseguimento del titolo*. Per il calcolo dell'indicatore, si rapporta il valore specifico con quello medio per ripartizione territoriale (nord-ovest, nord-est, centro, sud, isole) - ISTAT.

¹⁰ Cfr. in particolare il contributo della scrivente nell'ambito del volume (a cura di) OREFICE, CUNTI, *cit.*, alle pag. 61 e segg.

¹¹ L'indagine ha riguardato 44 dottorati in ambito pedagogico e si è avvalsa di interviste su questionario ai coordinatori dei dottorati di ricerca.

¹² Vedasi OREFICE, DEL GOBBO, *cit.*

- La «percezione» di utilità del titolo di dottore sul mercato del lavoro è molto limitata, a conferma di una situazione che vede questo titolo *poco compreso* dal mondo delle aziende;
- Il salario iniziale dei dottori di ricerca conferma una standardizzazione su livelli comuni anche ai laureati specialistici/magistrali;
- La situazione di «studente di dottorato» appare compatibile con l'esercizio professionale;
- La percezione che i dottori di ricerca hanno del percorso formativo affrontato in genere è positiva (anche se non mancano le critiche alla formazione ricevuta e all'organizzazione didattica).

Il documento sul dottorato¹³, elaborato nel 2007 in sede CRUI, affermava che «Il dottorato deve assumere un carattere e un orientamento che lo renda il più possibile un percorso spendibile nell'ambito del mondo produttivo e della pubblica amministrazione».

Ricordiamo che le *tre linee* d'azione nell'ambito della prospettiva di sviluppo oltre il 2010 erano – indicate nel documento già citato – secondo i tre assi: mobilità, dimensione sociale ed occupabilità.

È particolarmente interessante la sottolineatura – nei documenti europei e nazionali più recenti sul dottorato – della garanzia che le opportunità di impiego e la struttura delle carriere nella pubblica amministrazione siano del tutto compatibili con il nuovo sistema di titoli accademici.

È particolarmente importante la raccomandazione alle istituzioni di istruzione superiore di «coinvolgere sempre di più i datori di lavoro – attraverso partenariati e collaborazioni strutturate – nel processo di innovazione curricolare basato sui risultati di “apprendimento attesi” (learning outcomes)».

Nelle raccomandazioni presenti nel documento relativo alle prospettive del processo di Bologna, si sottolineava anche l'esigenza di salvaguardare il sistema dei titoli accademici e l'occupabilità dei laureati, il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio, l'assicurazione della qualità – in tutti i suoi aspetti – secondo gli Standard e linee guida dell'ENQA (cfr:la Conferenza di Lovanio 2009).

3. Di quale sapere hanno bisogno i dottorandi per entrare nel mondo del lavoro?

Le competenze dei dottori sono in linea con i fabbisogni di competenze che si esprime nella società civile e nel mondo produttivo?

Se è vero – come emerge dalle indagini riportate – la scarsa appetibilità per le imprese del capitale umano «offerto» dall'alta formazione dottorale, occorre anche identificare un'altra domanda relativa ai reali bisogni dell'impresa: quali competenze e skills sono maggiormente richieste rispetto agli stili di lavoro emergenti?

Nei contesti organizzativi e professionali della contemporaneità, modelli metodologici centrati sul *sapere pratico* hanno costituito nuovi ed accreditati profili di apprendimento individuale e collettivo. È indubbio che la creazione delle conoscenze nello scenario attuale appaia sempre più come un processo collettivo, laddove tale aggettivo sta ad indicare non solo l'accumulo di conoscenza all'interno dell'impresa, ma soprattutto l'accumulo legato allo *scambio informale e spontaneo di professionisti*. Questi ultimi sono di fatto a tutti gli effetti i «produttori» di conoscenza.

L'apprendimento *situato* – in quanto consente forme di rielaborazione cognitiva ancorate al contesto che caratterizza la comunità – dovrebbe essere incentivato e promosso nelle organizzazioni e nei territori e costituire una metodologia innovativa di progettazione dei percorsi di alto apprendistato. Lo sviluppo di percorsi formativi anche per il livello del dottorato potrebbe avvalersi di forme metodologiche innovative che comprendano ambienti di *blended learning* e *learning communities* e di *comunità di pratica*.

Il carattere innovativo di un apprendimento *situato*, correlato al contesto teorico e metodologico della comunità di pratica, scaturisce da alcuni fattori: la crescente tendenza verso forme orizzontali di comunicazione *peer to peer*, la crescita – indotta anche dalla rete – di spinte verso l'autoapprendimento, la presenza di forme meticciate di apprendimento e di lavoro ed infine il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro dagli ambienti di social networking¹⁴. Nei contesti del lavoro, nel pubblico impiego, nell'impresa, si stanno affermando in misura significativa forme di comunicazione *peer to peer* che sono anche rese possibili da ambienti che usano tecnologie avanzate come i social network e i blog nelle diverse forme oggi possibili.

4. Il modello della comunità di pratica come apprendistato cognitivo per i dottorandi

¹³ L. MODICA, *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*, gennaio 2007. Vedasi anche il recente documento *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, elaborato da Maria Stella Gelmini e Maurizio Sacconi in data 23 settembre 2009.

¹⁴ G. ALESSANDRINI, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2007.

Il concetto di comunità di pratica è scaturito dalla riflessione su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile facilitarli e migliorarli. Insieme al suo gruppo di lavoro, Etienne Wenger nelle sue opere ha formulato l'ipotesi che la conoscenza e quindi anche l'apprendimento si sedimentano e si sviluppano meglio laddove vengono supportati spontaneamente in una comunità e dove ci siano processi di accompagnamento dell'apprendimento¹⁵. Le comunità di pratica e di apprendimento sono gruppi sociali che hanno come obiettivo il generare conoscenza organizzata a cui ogni individuo può avere libero accesso. Ciò significa che in tali comunità gli individui, organizzati come in vere e proprie comunità, mirano a un apprendimento continuo e condividono il proprio *know how*, contribuendo alla crescita conoscitiva del gruppo. Le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi, una passione rispetto ad una tematica e che approfondiscono la loro conoscenza ed esperienza in quest'area mediante interazioni continue.

Da «questa» scoperta – dal fatto che le persone apprendano meglio se appartenenti ad una comunità – sono emersi alcuni *aspetti cardine* della teoria: l'idea di dominio, di identità, l'identità multipla, anche dell'appartenenza a più comunità, l'idea di prassi, l'idea di apprendistato cognitivo, l'idea di legittimazione periferica, l'idea di traiettorie e confini, l'idea di partecipazione e di reificazione¹⁶. È dai primi studi degli anni ottanta che Etienne Wenger è diventato un punto di riferimento in un dominio di studi che è un argomento assolutamente centrale nel dibattito attuale sia per quanto riguarda la riflessione sui cambiamenti e le trasformazioni del mondo del lavoro sia per quanto riguarda la formazione. Sono stati tradotti recentemente alcuni saggi in italiano come *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* e *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, entrambi del 2006, che hanno contribuito ad incrementare la notorietà dello studioso.

È indubbio che ancora si sa poco di *cosa cambia* nel soggetto-persona, quando nei contesti relativi a tali tipologie di lavoro, l'individuo è un *nodo della rete* che incrementa se stessa in una logica partecipativa di tipo virtuale. In un mio recente libro¹⁷ ho cercato di sottolineare il rischio di omologazione e di conformizzazione che ci può essere quando si lavora in una comunità o in più comunità.

«Non bisogna dare compiti alle comunità, queste devono avere un ritmo spontaneo» – ama sostenere Etienne Wenger¹⁸. Tale dimensione è davvero molto importante perché talvolta vengono considerate comunità quelle che *non* lo sono, vengono considerate organizzazioni del lavoro per comunità quando tutto viene controllato dall'alto, «top down»; viceversa, mi sembra che il senso più profondo della comunità di pratica è proprio questa «spontaneità dal basso».

Ogni comunità ha confini ma anche «traiettorie» evolutive e questo è molto importante per le popolazioni di dottori di ricerca e ricercatori che sono obbligate in qualche modo ad interagire anche nei contesti internazionali, allargando gli ambiti del loro far ricerca.

La forte coesione e lo spirito di gruppo sono il cemento che tiene assieme queste aggregazioni sociali. Per tale ragione le comunità possono nascere e svilupparsi spontaneamente in qualunque organizzazione, attraverso un processo di socializzazione finalizzato alla condivisione delle esperienze quotidiane e delle pratiche lavorative.

Le comunità di pratica nascono intorno a problemi e interessi condivisi, si alimentano di contributi reciproci e durano fintanto che ci sono gli interessi comuni e sono tenute in vita proprio perché libere da qualsiasi presupposto gerarchico. Le comunità di pratica rappresentano un utile modello per affrontare il problema della gestione della conoscenza nella misura in cui esse «costituiscono un'infrastruttura organizzativa concreta per la realizzazione del sogno di un'organizzazione che apprende».

Le tecnologie possono favorire il processo di scambio e di apprendimento, dando vita ad un vero e proprio «habitat digitale».

¹⁵ Etienne Wenger è riconosciuto a livello mondiale come il «pioniere» del pensiero sulle comunità di pratica ed in particolare, negli ultimi sei anni, ha aiutato le organizzazioni a sviluppare ed attuare strategie di conoscenza basata su taluna metodologia. È stato il co-autore con Jean Lave del volume *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Cambridge University Press, Cambridge, 1991) e con R. Mc DERMOTT e W.M. SNYDER del volume *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (Guerini, Milano, 2006) all'interno dei quali ha cercato dapprima di coniare il concetto di «comunità di pratica» per poi esporre – nel secondo volume – in maniera più dettagliata la sua teoria. Con il suo ultimo lavoro – realizzato grazie al contributo di N. WHITE e J.D. SMITH – dal titolo *Digital Habitat: stewarding technology for communities* (Cpsquare, Or, Portland, 2009) ha cercato di concentrarsi sulla possibile interazione tra le comunità e le tecnologie.

¹⁶ Per una descrizione dettagliata di questi concetti, cfr., tra l'altro ALESSANDRINI, *cit.* e la bibliografia ivi indicata. Cfr. soprattutto WENGER, Mc DERMOTT, SNYDER, *cit.*

¹⁷ ALESSANDRINI, *cit.*

¹⁸ E. Wenger è stato nel passato invitato nel nostro Ateneo nell'ambito del Primo Seminario Internazionale di Pedagogia del Lavoro dal tema «Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana» in cui ha tenuto la relazione magistrale «*Comunità di pratica e Comunità di apprendimento*».

L'incremento della connettività negli ambienti di ricerca contribuisce ad abbattere le distanze geografiche tra gli individui ed è proprio attraverso di essa che trovano terreno fertile ambienti virtuali organizzati: come vere e proprie comunità di pratica online che hanno una propria vita, confini e «domini» di eccellenza.

5. Forgiare «talenti plurali»: quale ruolo dei dottori di ricerca nella società

Va ricordato con una certa preoccupazione che, sul fronte della formazione per gli adulti, dagli indicatori OCSE emerge attualmente una situazione di «sottoinvestimento strutturale» nel paese, e si riscontra anche una dispersione delle risorse in fonti differenziate di finanziamento non integrate tra loro, che generano diseconomie. Da qui l'esigenza di riaffrontare il tema della formazione continua non solo come elemento strutturale di una politica del lavoro ma anche in vista della possibilità di una nuova *governance* del *workfare*.

Il ruolo dei dottori di ricerca e della loro formazione (se caratterizzata dai canoni accademici tradizionali, o, viceversa ancorata a modalità riflessivo/pratico, come quelle appena descritte) può essere cruciale come parte integrante di un approccio alla *valorizzazione del capitale intellettuale del paese*. Come emerge da un'indagine promossa dal Ministero del Lavoro, le proiezioni al 2020 sulla domanda e offerta di lavoro evidenziano che il nostro Paese rischia di farsi trovare impreparato ai prossimi cambiamenti del mercato del lavoro. Sul primo versante, la domanda di lavoro, le ricerche del Centro europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) esprimono la chiara tendenza verso una economia della conoscenza e dei servizi, che avrà bisogno di lavoratori sempre più qualificati.

Nuovi approcci alla formazione, traslationalità dei prodotti di ricerca nella società civile, riconoscimento e valorizzazione delle competenze per *chances* occupazionali nei contesti di impresa e nel territorio: questi scenari possono costituire nuovi e sfidanti nodi di attenzione per l'alta formazione. Nei prossimi mesi occorre anche identificare aspetti di criticità e modalità di miglioramento dell'istituto del dottorato ai fini di una nuova modellizzazione in grado di garantire una fase di sostegno alle politiche attive del lavoro e, nel contempo, di sperimentare metodologie avanzate di formazione coerenti alle dimensioni dei fabbisogni formativi emergenti.

Si tratta insomma di «forgiare talenti plurali» e non talenti al singolare, centrati, cioè – almeno nel contesto della ricerca educativa – solo su dimensioni epistemologiche o di ricerca pura; si tratta, a mio modo di vedere, di creare le condizioni nelle università di realizzare spazi laboratoriali per l'alta formazione che consentano forme di *coaching* dei giovani di valore verso modelli di lavoro sempre più centrati sulla dimensione comunitaria, sull'impegno e condivisione di obiettivi di squadra *versus* comunità scientifiche allargate, verso una dimensione sempre più internazionale e «cittadina» di habitat digitali.

Le «nuove questioni» che riguardano oggi *l'alta formazione* come categoria di riflessione teorica nascono dai cambiamenti profondi che stanno vivendo le società occidentali nella crisi strutturale che investe le economie avanzate ormai da più di un quinquennio (le trasformazioni dei cicli produttivi, l'incremento della competitività con l'area asiatica, l'avvento di un processo di «deindustrializzazione») e si focalizza su alcune questioni chiave. È aumentata, ad esempio, la complessità degli scenari relativi alle trasformazioni dei processi di lavoro rispetto a cui si rivolge l'alta formazione: ciò implica modalità diverse di porsi per i decisori, nuove sensibilità, ma soprattutto un approccio più complesso di progettazione delle opportunità curriculari.

Nei documenti più recenti riscontriamo che il Consiglio Europeo richiede un aumento della *mobilità* a livello di dottorato e post-dottorato¹⁹ e incoraggia le istituzioni coinvolte ad accrescere la loro *cooperazione* sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione.

Si raccomanda, inoltre, che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti: occorre, dunque, potenziare il ruolo della ricerca rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale ed ai bisogni della società ed attrattiva in un'ottica di partenariati internazionali.

Un recente documento di grande interesse *Research and Innovation performance in Italy. Country profile* del 2013, analizza i punti di forza e i punti di debolezza del sistema di ricerca e innovazione nel nostro Paese. È interessante rilevare che l'Italia paradossalmente «si posiziona al di sopra dell'Unione Europea per le PMI che introducono innovazioni in materia di commercializzazione, organizzazione, prodotti o processi». Il grafico in allegato (1) rappresenta i punti di forza e di debolezza dell'Italia al 2011. Lo stesso documento riscontra come elemento positivo il tasso di crescita elevato relativo alle quote dei nuovi dottori di ricerca (ISDCED 6) (16,9%) e di dottorandi provenienti fuori dall'Unione Europea (17,1%). Rimane però il dato non certo confortante relativo al fatto che tra il 2000 e il 2010 il numero totale dei ricercatori rispetto al totale della forza-lavoro sia aumentato ad un tasso annuo medio del 4,2%.

Gli indirizzi elaborati recentemente in sede europea (in particolare il testo relativo alle *prospettive per il 2020*) affidano un compito più ampio e significativo alla istituzione «università» nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per la crescita civile e democratica in quella società della conoscenza che – già dalle

¹⁹ Per approfondimenti vedasi : www.processodibologna.it.

dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un «cartello» per le policy dei paesi europei (European Commission, 2008)²⁰.

Nel 2020, l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%²¹.

La tabella che segue (1) identifica, in forma sintetica, le iniziative più significative del cartello 2020²².

L'Unione dell'innovazione	Per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione
Youth on the move	Per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro
Un'agenda europea del digitale	Per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese
Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse	Per contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse

Tab. 1 – Le iniziative 2020

I processi di accumulazione della conoscenza teorica ed applicata, di creazione del capitale umano, di diffusione e trasferimento dell'innovazione tecnologica (*spin-off*) e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità anche di tipo territoriale.

I tempi di *preparazione al lavoro* si sono accorciati e ridotti mentre il *turn over* e la precarizzazione dei contratti hanno ampliato l'esigenza di attivare processi di *socializzazione al lavoro strettamente integrati ai processi di lavoro stessi* attraverso forme leggere e condivise che consentano di accorciare i tempi per il giovane e di creare al tempo stesso forme di condivisione grupale in comunità che spesso sono distanti fisicamente, in seconda istanza lo studio delle comunità di pratica offre un supporto significativo relativamente ai processi di *learning* connessi alla rete.

Fiducia, rispetto e condivisione, incentivazione di forme di scambio e di sapere «plurale» sono le parole d'ordine di una nuova possibile *cultura della reciprocità* che dovrebbe diventare parte integrante del concetto di *comunità scientifica*. Il processo di crescita della conoscenza nelle comunità non è sempre coordinato da accordi formali ma è spesso spontaneo e trainato da forme collaborative rese possibili da eventi congressuali o seminari, di progetti e reti di progetti. Sono gli «attori», ai vari livelli di esperienza e maturità, che si impegnano in strategie di condivisione dell'informazione e della conoscenza regolate da forme di reciprocità che generano una «spirale» cognitiva finalizzata a nuovi apprendimenti e nuova progettualità.

Dimensioni come la libertà nella ricerca, la responsabilità degli esiti stessi delle attività di ricerca, la possibilità di incrementare le forme collaborative, il superamento delle forme ostative al dialogo, contribuiscono a definire il senso della dignità di ambienti lavorativi orientati alla ricerca nei contesti di lavoro e quindi attengono alla sfera dei diritti fondamentali di coloro che partecipano a processi formativi di alta formazione. In questa prospettiva di impegno, è evidente che la proposta formativa indirizzata all'alta formazione non può non considerare rilevante la dimensione educativa.

Il valore pedagogico della relazione tra docenti e dottorandi, il clima di apertura al dialogo ed all'ascolto, la valenza antropologica, in sostanza, della scuola dottorale è parte integrante della qualità dell'esperienza formativa. Tale relazione si definisce come partecipazione ad una o più comunità di pratica attinenti agli ambiti di ricerca del dottorando. L'impegno comunitario è di fatto un elemento che genera identità ed intenzionalità nella progettualità.

²⁰ Cfr. il *Communiqué de Leuven et la contribution de la communauté universitaire* a la consultation EU 2020.

²¹ Cfr. il *Executive summary* preparato dalla Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia.

²² Horizon 2020 è il nuovo Programma del sistema di finanziamento integrato destinato alle attività di ricerca della Commissione europea, compito che spettava al VII Programma Quadro, al Programma Quadro per la Competitività e l'Innovazione (CIP) e all'Istituto Europeo per l'Innovazione e la Tecnologia (EIT). Il nuovo Programma è attivo dal 1° gennaio 2014 fino al 31 dicembre 2020, e supporterà l'UE nelle sfide globali fornendo a ricercatori e innovatori gli strumenti necessari alla realizzazione dei propri progetti e delle proprie idee. Per approfondimenti vedasi: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>.

Un altro aspetto rilevante in quanto attinente alla dimensione educativa, riguarda l'attenzione al superamento nella produzione scientifica ad un orientamento eccessivamente «specialistico» e delle conseguenze che ne possono derivare, laddove si creano forme «chiuse» di appartenenza disciplinare o, ancor peggio, microdisciplinare. È fondamentale, quindi, incentivare anche nelle comunità di giovani ricercatori, l'integrazione tra conoscenze evitando forme di dispersione e parcellizzazione che possano snaturare la ricerca privandola di riferimenti antropologici e valoriali.

L'attitudine alla valorizzazione del dialogo tra le discipline ed alla considerazione delle dimensioni etico-deontologiche dovrebbe essere parte integrante della forma mentis del ricercatore, in qualsiasi campo questi operi, sia durante il processo di formazione che nel dispiego delle attività di ricerca come professionista anche con responsabilità e livelli decisionali di coordinamento.

Il valore etico-deontologico della conoscenza si articola anche nei termini di *eco sostenibilità* della scienza. La sostenibilità educativa non può che essere correlata allo sviluppo della società civile²³.

6. Università come «pubblico bene», ovvero risorsa strategica per lo sviluppo del paese?

Il *Berlin Communiqué* nel settembre 2003 definiva l'università come un «*pubblico bene*» ed una «*responsabilità pubblica*» focalizzando – grazie alla fondamentale dimensione dell'autonomia – la possibilità di dare risposte alle differenti esigenze della società civile ed economica anche a livello locale. L'università avrebbe dovuto essere, in altri termini, un «*oggetto*» in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di formazione che di ricerca in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali.

In contrasto con i principi sopra ricordati, non si può che rilevare come l'Università italiana presenti da sempre alcune *carenze strutturali* storiche in riferimento all'ingresso dei giovani nella vita attiva.

Da più parti si rileva l'insufficiente legame con il sistema produttivo del paese, ampiamente mostrata dalla persistenza di tassi inadeguati di assorbimento dei laureati da parte del sistema occupazionale.

È necessario ricordare la profonda evoluzione che negli ultimi anni ha portato ad un allargamento dell'istruzione superiore ad ampi «*pubblici*» ed ha enfatizzato nel dibattito teorico una concezione centrata sulla «*conoscenza utile*» e sul *legame con il territorio*, spingendo verso quella che è stata definita una *rivoluzione manageriale dell'istruzione superiore*²⁴.

Nel contesto della modernizzazione delle istituzioni universitarie, il mutamento di maggior rilievo appare: *quello nei confronti dello Stato inteso quale cliente collettivo dell'università*.

L'università veniva definita nel contesto dei processi di cambiamento auspicati *un fattore propulsivo critico della società dell'informazione*. Si afferma un nuovo modello culturale «*credere fermamente nel sistema universitario come risorsa strategica per lo sviluppo sociale ed economico del paese*».

Ma qual è dunque la situazione del mercato del lavoro nel paese secondo i dati emergenti dagli osservatori accreditati a livello internazionale?

Secondo l'*Employment Outlook* dell'OCSE (luglio 2013) sono due le preoccupanti caratteristiche del mercato del lavoro italiano (cfr anche la *tab. 2*):

- la disoccupazione è destinata a crescere anche nel corso del 2014, quando toccherà il 12,6%, in contrasto con le previsioni della media OCSE che prospetta per la fine del 2014 un lieve miglioramento dall'attuale 8% al 7,8%. In cinque anni il tasso di disoccupazione in Italia è raddoppiato, passando dal 6,2% del 2007 al 12,2% del giugno 2013;
- mentre il tasso di occupazione più «anziana» continua a crescere, il tasso di disoccupazione giovanile sale in maniera preoccupante, per effetto della mancata nuova occupazione e dei licenziamenti dei lavoratori precari. Il tasso di disoccupazione tra i 15 e i 24 anni è passato nello stesso periodo dal 35,4% al 37,5%. Il 52,9% dei giovani fra i 15 e i 24 anni è occupato a tempo determinato.

²³ Cfr. al riguardo P. MALAVASI, *Pedagogia dell'ambiente e sostenibilità educativa*, ISU, Università Cattolica, Milano, 2005. Cfr. sul tema anche T.S.A. WRIGHT, *Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education*, in *International Journal of Sustainability in higher education*, vol.3, n.3/2002, pp.203-220.

²⁴ R. MOSCATI, *Gli sbocchi professionali dei dottori di ricerca in Italia e in Europa*, paper, Scuola di Dottorato in Sociologia, Università Federico II, Napoli, 2010.

	Valori % (maggio 2013)	Variazioni Congiunturali	Variazioni tendenziali
FEMMINE			
Tasso di occupazione 15-64 anni	47,0	0,1	-0,2
Tasso di disoccupazione	13,2	0,1	1,8
Tasso di inattività 15-64 anni	45,8	-0,2	-0,9
MASCHI			
Tasso di occupazione 15-64 anni	65,0	-0,2	-1,7
Tasso di disoccupazione	11,5	0,3	1,8
Tasso di inattività 15-64 anni	26,4	0,0	0,3

Tab. 2 – Tassi di occupazione, disoccupazione ed inattività per sesso (ISTAT, aprile 2013)

Per far fronte a questa situazione dal 1° gennaio 2014 verrà istituita in via sperimentale presso il Ministero del Lavoro una «struttura di missione» per dare attuazione agli obiettivi fissati a livello europeo dal piano c.d. Garanzia per i giovani (Youth Guarantee) di cui alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 aprile 2013 (L'obiettivo in estrema sintesi: garantire agli **under 25**, entro quattro mesi dal termine degli studi o dalla perdita di un impiego, una buona offerta di lavoro, un corso di perfezionamento, un contratto di apprendistato o un tirocinio di qualità).

È un fatto – testimoniato anche da indagini settoriali in diverse regioni italiane – che la nostra impresa non esprima in modo significativo una domanda di personale ad alta qualificazione. Il particolare emerge (come mera indicazione di tendenza – vista la scarsità di dati a livello nazionale sull'occupabilità dei dottori di ricerca nei diversi settori) la non significativa transizione dei dottori verso il sistema delle imprese, quanto piuttosto verso il mondo della scuola e dell'università. Da qui una tendenziale anomalia nelle policy formative tra l'esigenza di adeguamento agli standards stabilita dagli indirizzi europei e la «domanda assente» delle imprese italiane, tendenzialmente favorevoli all'assunzione di profili di tipo medio basso (diplomati o laureati triennali).

È indubbio che una delle motivazioni addotte risieda nella natura organizzativa e dimensionale del tessuto della nostra impresa, prevalentemente di carattere piccolo e medio e dalla caratterizzazione mediamente «bassa» della qualificazione dell'imprenditoria italiana.

Ma vediamo anche alcuni elementi che denotano particolari squilibri del sistema occupazionale italiano. Ad esempio, emerge il forte aumento del tasso dei *disoccupati con oltre 55 anni* (15,0%).

Mentre persiste la *difficile reperibilità* di molte figure professionali: nel solo artigianato vi sono 23.446 figure di difficile reperimento²⁵.

Ma la piccola e media impresa stenta ad investire nei laureati: *solo il 15,4% delle aziende ha laureati*. L'apprendistato, l'istituto che potrebbe garantire forme di inserimento in azienda, stenta ad essere applicato in misura significativa: il 53% di coloro che sono stati inseriti grazie a contratti di apprendistato ha continuato «a lavorare in azienda al termine del periodo. La domanda che ci dobbiamo porre, allora è in Italia qual è la situazione della formazione in impresa? Il mondo produttivo investe nella prosecuzione dell'iter di formazione del capitale umano costituito dai giovani laureati?».

Secondo il Rapporto Isfol sulla formazione continua²⁶ si registra un calo degli investimenti aziendali sia in relazione a «seminari, conferenze» (-29,2%), che, nell'ambito della formazione strutturata, e coinvolge essenzialmente lavoratori con profilo professionale medio-elevato. In crescita, invece, la partecipazione ad attività non mediate dalle imprese o organizzate dal sistema pubblico (lezioni private e corsi individuali +24,5%, inglese e informatica +29,9%). Nel complesso emerge uno spostamento da attività di tipo professionale e strutturato ad un ambito maggiormente legato alla *sfera delle scelte e delle strategie di tipo individuale*.

Lo scenario italiano sembra in netto contrasto con le dichiarazioni di principio presenti negli indirizzi europei: un messaggio fondamentale (il quinto nella dichiarazione programmatica relativa agli indirizzi Europa 2020) è che, soprattutto in tempi di crisi economica, *la spesa pubblica per l'alta formazione è l'unico strumento di innovazione*.

²⁵ Cfr in particolare sul tema il *Report Confartigianato Imprese 2010*.

²⁶ Fonte: Isfol, *INDACO-Indagine sulla conoscenza nelle imprese*, Anno 2009.

«Investire nella ricerca universitaria e nella formazione (e l'istruzione superiore nel suo complesso) non dovrebbe essere considerato come “consumo” di risorse pubbliche che possono essere facilmente tagliate, ma come un investimento in formazione, ovvero le competenze in ricerca e l'innovazione delle attività di sviluppo necessarie per guidare l'Europa fuori dalla economia di crisi e verso un vero e proprio progetto di Innovazione dell'Unione»²⁷.

Possiamo rilevare che ci siano elementi che inducono a ben sperare nel posizionamento italiano all'interno della strategia 2020. Il documento citato prima (2013) sottolinea che «le procedure saranno semplificate e l'approccio sarà maggiormente orientato al mercato. I nuovi contratti di rete potranno rappresentare un elemento positivo per sostenere i cluster innovativi e stimolare la cooperazione. Sono previsti inoltre sovvenzioni per la ricerca industriale e semplificazione dei diritti di proprietà intellettuale. Infine, per incrementare gli investimenti privati nell'ambito delle attività di ricerca e sviluppo, sono stati introdotti incentivi fiscali per incoraggiare l'assunzione di giovani altamente qualificati (credito fiscale del 35% con un massimo 200.000 annuo per ogni impresa)».

Fattori che limitano nelle politiche per le risorse umane delle imprese la voglia di investire sulla formazione dei giovani assunti, anche a livello di mercato internazionale sono correlati alla difficoltà – oggi più rilevanti di ieri – di *trattenere* le risorse «pregiate» in azienda.

La crisi come «*mannaia*» anche per il capitale umano, dunque? Ma quest'orientamento è proprio quello *contro* cui si muovono le dichiarazioni europee!

Il sistema universitario italiano certamente può essere utile, ma da solo non porterà alla soluzione dei problemi relativi alla presenza di un sistema produttivo che non riesce adeguatamente ad innovarsi e ad investire nei settori portanti dell'economia

La scarsa diffusione dell'apprendistato di alta formazione – (soprattutto nel centro Sud) – tra le aziende, nonostante gli incentivi, evidenzia il disinteresse delle imprese a profili professionali di alto livello. Molta strada occorre percorrere per generare forme di collaborazione innovative tra università ed impresa che giungano anche a dar vita a *spin off* e *start up* valorizzando profili ad alta qualificazione come i dottori di ricerca ed i ricercatori.

È essenziale, a mio avviso, generare una nuova cultura della partnership tra mondo produttivo, pubblica amministrazione ed atenei tesa a sviluppare concreti percorsi di integrazione su percorsi formativi che valorizzino forme di apprendimento immersivo e partecipativo del dottore di ricerca nei contesti produttivi anche incentivando l'orientamento all'imprenditorialità.

Riferimenti bibliografici

- G. ALESSANDRINI, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano 2004.
- G. ALESSANDRINI, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.
- G. ALESSANDRINI, *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma, 2005.
- G. ALESSANDRINI, *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2007.
- G. ALESSANDRINI, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, formazione, lavoro*, Giuffrè, Milano 2013.
- G. ALESSANDRINI, *L'alta formazione nel Processo di Bologna* in P. OREFICE, A. CUNTI, *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2009.
- G. ALESSANDRINI, *Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive*, in P. OREFICE, G. DEL GOBBO, *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- G. ARGENTIN, G. BALLARINO, S. COLOMBO, *Accesso ed esiti occupazionali a breve del dottorato di ricerca in Italia. Un'analisi dei dati Istat e Stella*, Sociologia del lavoro, 126/2012, 165-181.
- G. BALLARINO, S. COLOMBO, *Occupational outcomes of PhD graduates in Northern Italy*, Italian Journal of Sociology of Education, 2/2010, 149-171.
- C. BORDESE, E. PREDAZZI, *Dottorato: cuore e motore della ricerca*, Università di Torino, ISASUT-International School of Advanced Study, 2004.
- F. BUTERA, E. DONATI, R. CESARIA, *I laboratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1997.

²⁷ Cfr: (http://www.eua.be/Libraries/Research/EUA_contribution_to_the_Public_Consultation_on_the_Second_)

- F. CAMBI, P. OREFICE, *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1996.
- F. CIVELLI, D. MANARA, *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- CNVSU, *L'Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca*, Bologna 2006.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23.11.2006 – COM(2006)614.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE, *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training – Report based on indicators and benchmarks. Report 2006*, Bruxelles, 16.5.2006 – SEC(2006) 639.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*, Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE, *Research and Innovation performance in Italy. Country Profile*, 2013.
- CRUI, *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Fondazione CRUI, Roma 2003.
- CRUI, *Criteri per la revisione del dottorato di ricerca*, Roma, marzo 2009.
- CRUI, *Considerazioni e proposte per la revisione della Governance delle Università*, Roma, marzo 2009.
- E. DEQUARTI, S. GERZELI, *Indagine sulla soddisfazione e gli sbocchi professionali dei Dottori di Ricerca dell'Ateneo di Pavia* (anno tesi 2008), Università di Pavia, 2009.
- GOVERNO ITALIANO (2007), *Schema di disegno di legge concernente «Norme in materia di apprendimento permanente»*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 19 dicembre 2007.
- B.M. KEHM, *Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes*, in *European Journal of Education*, vol. 42/2007, n. 3, 307-319.
- ISTAT, *Indagine 2009 sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca. Mobilità interna e verso l'estero dei dottori di ricerca*, Statistiche Focus, dicembre 2011.
- ISTAT, *Inserimento professionale dei dottori di ricerca*, 2012, in www.istat.it.
- ISTAT, *Indagine definitiva sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*, 2013, in www.istat.it.
- J. LAVE, E. WENGER, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES, *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*, Leru, 2010, in www.leru.org.
- LEGGE 327/2006, *Programma di azione nel campo dell'apprendimento permanente*, Commissione Europea, Decisione n. 1720/2006/ce.
- P. MALAVASI, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, ISU Università Cattolica, Milano 2002.
- P. MALAVASI, *Pedagogia dell'ambiente e sostenibilità educativa*, ISU, Università Cattolica, Milano 2005.
- U. MARGIOTTA (a cura di), *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1998.
- MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, *Documento di Programmazione Economico-Finanziaria 2008-2011*, Roma 2007.
- MIUR, *Linee di Indirizzo «L'Università per l'apprendimento permanente»*, Conferenza nazionale, Napoli, 17 marzo 2007.
- MIUR, *Decreto indicatori per la programmazione triennale*, Roma 2007.
- MODICA L., *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*, gennaio 2007.
- R. MOSCATI, *Gli sbocchi professionali dei dottori di ricerca in Italia e in Europa*, paper, Scuola di Dottorato in Sociologia, Università Federico II, Napoli 2010.
- I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York 1995 (trad. it, *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).
- NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Rapporto di valutazione*, Università degli Studi di Bologna, dicembre 2008.
- P. OREFICE, A. CUNTI, *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2009.
- P. OREFICE, G. DEL GOBBO, *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- M. ROSTAN (a cura di), *La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*, LED, Roma 2011.
- A. SCHIZZEROTTO, *Gli esiti occupazionali dei dottori di ricerca degli Atenei di Milano*, Rapporto di Ricerca, Milano-Bicocca 2007.
- E. STEFANI, *Qualità per l'università*, Fondazione CRUI, Franco Angeli, Milano 2006.
- E. WENGER, R. Mc DERMOTT e W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano, 2006.
- E. WENGER, N. WHITE e J.D.SMITH, *Digital Habitat: stewarding technology for communities*, Cpsquare Or, Portland 2009.

T.S.A. WRIGHT, *Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education*, in International Journal of Sustainability in higher education, vol. 3, n. 3/2002, pp. 203-220.
C. XODO (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nella Ricerca*, Atti della VI Biennale Internazionale sulla didattica universitaria, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

Sitografia

<http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/> HORIZON 2020
<http://kampela-leru.it> LERU – LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES
www.cruis.it
www.dottorato.it ADI (Associazione Dottorandi Italiana)
www.enqa.eu ENQA
www.eua.be EUA
www.processodibologna.it
www.sis-statistica.it/files/cun/mod_dott.pdf
www.statistica.miur.it
www.tuning.unideusto.org TUNING

Giuditta Alessandrini è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE, ove ricopre anche l'incarico di Coordinatore del Corso di Laurea Magistrale Interclasse in *Scienze Pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua*. È Direttore del Master di I livello a distanza *HR SPECIALIST – Professionisti per le risorse umane* e del Centro di Ricerca CEFORC *Formazione Continua & Comunicazione*, che registra al suo attivo la partecipazione a progetti (Leonardo, PRIN) e attività di ricerca e formazione presso Enti pubblici e privati (Comune di Roma, Terna, FormaTemp, Strade Anas, ecc.). Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Manuale per l'esperto dei processi formativi* (Carocci 2005, 2011), *Comunità di pratica e società della conoscenza* (Carocci 2007); *Formare al management della diversità* (Guerini 2010); *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro* (Pensa Multimedia 2010, 2011); *Le sfide dell'educazione oggi* (Pensa Multimedia, 2012); *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio* (Pensa Multimedia, 2013); *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (Giuffrè 2013).