

Le scuole di dottorato: gestione, *best practices* e sviluppi

Literature review

di Maria Teresa Cortese

La presente *Literature review* intende fornire un quadro generale sulla formazione dottorale, partendo dalla definizione del dottorato e dall'analisi della natura del suo percorso di alta formazione e finalità: *old style versus* scuola di dottorato.

La rassegna bibliografica propone inizialmente una breve ricostruzione giuridica sui dottorati di ricerca, al fine di comprendere le trasformazioni che si sono succedute nel tempo, a partire dal d.P.R. 11 luglio 1980 fino ad arrivare alle modifiche introdotte l. n. 133/2008, per poi passare all'analisi dell'attuale configurazione dello status di dottore di ricerca, al suo inserimento nel mondo del lavoro, alla struttura, gestione delle moderne scuole di dottorato.

Il dottorato di ricerca assume infatti un rilievo preminente per la sua duplice funzione di periodo di formazione e specializzazione scientifica e di strumento di accesso alla carriera universitaria.

Introdotta con il d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, il dottorato di ricerca è stato in seguito profondamente modificato con l'art. 4 della l. 3 luglio 1998, n. 210, recante *Norme in materia di reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*.

Secondo la legge e il successivo regolamento attua-

tivo del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica (d.m. 30 aprile 1999, n. 224), il dottorato avrebbe dovuto costituire non soltanto un «titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica», ma anche uno strumento idoneo a trasferire «le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione» presso «università, enti pubblici o soggetti privati».

Il legislatore si è altresì preoccupato, in perfetta coerenza con l'autonomia didattica degli atenei di cui al d.m. n. 509/1999, di affidare alle singole università il compito di provvedere autonomamente all'istituzione dei dottorati di ricerca e di determinare il numero dei soggetti da ammettere ai relativi corsi.

La disciplina introdotta con la l. n. 210/1998 si è invece astenuta dal regolare compiutamente la figura del dottorato di ricerca, limitandosi ad intervenire sulla annosa questione riguardante la possibilità per i dottorandi di svolgere attività didattica. Diversamente dall'art. 79 del d.P.R. n. 382/1980, il quale escludeva che i dottorandi potessero, «in ogni caso, essere impegnati in attività didattiche», la l. n. 210/1998 demanda anche per tale aspetto alle

autonome determinazioni assunte dalle università, le quali, attraverso apposito regolamento, possono affidare ai dottorandi di ricerca una limitata attività didattica sussidiaria o integrativa che non deve in ogni caso compromettere l'attività di formazione alla ricerca (G. DI POFI, *Il nuovo sistema dei titoli di studio*, Parte II, *I titoli di studio "di approfondimento"*, in *L'Amministrazione Italiana*, 2003, n. 7-8, 1031 ss.).

A distanza di oltre un decennio dalla legge del 1998 emerge che il dottorato di ricerca ha assunto e rivestito la prevalente funzione di accesso alla carriera universitaria, mentre particolarmente debole appare la sua spendibilità esterna come strumento di accesso al mercato del lavoro privato nazionale (I. SENATORI, *Le scuole di dottorato e le tecniche per l'occupabilità dei lavoratori alla ricerca*, in M. TIRABOSCHI, P. REGGIANI GELMINI (a cura di), *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006, 407 ss.; C. LION, P. MARTIN, *Formazione post universitaria e inserimento lavorativo: la situazione nelle regioni del mezzogiorno*, in *DRI*, 2006, n. 3, 855 ss.; D. COMINI, *I percorsi formativi nell'area ambiente e i fabbisogni del mondo produttivo*, in *Rivista Giuridica dell'Ambiente*, 1993, n. 1, 153 ss.; con riguardo alla sua spendibilità nel pubblico impiego al di fuori della docenza universitaria: L. IEVA, *Pubblico impiego e dottorato di ricerca: un binomio ancora da realizzare*, in *LPA*, 2001, n. 5, 925 ss.; L. BOCCHI, *Dottorato di ricerca e formazione dei dipendenti pubblici*, in *FA*, 1995, n. 10, 2143 ss.).

Nel tentativo di operare un più efficace collegamento con il mondo del lavoro extrauniversitario, il legislatore ha introdotto con l'art. 23 del d.l. 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla l. 6 agosto 2008, n. 133, una modifica alla disciplina del contratto di apprendistato di alta formazione contenuta nell'art. 50 del d. lgs. 10 settembre 2003, n. 276, ammettendo espressamente che tale tipologia contrattuale possa essere utilizzata anche per il conseguimento del dottorato di ricerca (M. POZZI, *L'apprendistato di alta formazione*, P.A. VARESI, *Il ruolo delle Università nella promozione dei tirocini formativi e di orientamento e dell'apprendistato "alto"*, L. CAROLLO, P. TIRABOSCHI, *i nuovi percorsi di alta formazione*, tutti in M. TIRABOSCHI, P. REGGIANI GELMINI (a cura di),

op cit., 447 ss., 419 ss., 541 ss.).

Vi è anche un'altra non meno importante mission riconosciuta e il cui perseguimento viene richiesto da parte delle istituzioni comunitarie all'accademia e ai suoi percorsi di alta formazione dottorale. In particolare, come il contesto comparato dimostra (ASSOCIAZIONE TREELLE, *Università italiana, università europea?*, Quaderno n. 3, settembre 2003), alla formazione superiore viene chiesta la capacità di rispondere alle esigenze dell'economia e della società, alla luce degli obiettivi dell'agenda di Lisbona, prevedendo, nella consapevolezza dei vantaggi derivanti dall'istruzione, tanto per gli individui quanto per le comunità, percorsi formativi spendibili e dinamici nel segno dell'aspirazione diffusa ed una formazione di alto livello. Cfr. sul punto Comunicazione della Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, COM(2003)58 def.; Comunicazione della Commissione europea «*Istruzione & formazione 2010*». *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*, COM(2003)685 def.; CRUI, *Un anno al servizio del sistema universitario. Le attività della CRUI 2005*, 20 settembre 2005; CRUI, *Un'analisi del ruolo delle Università nel processo di internazionalizzazione e un approfondimento sull'importanza del rapporto Università/territorio ai fini della valorizzazione delle potenzialità locali*, 20 settembre 2005.

Dai documenti sopra citati emerge come le università abbiano la responsabilità principale di provvedere alla formazione all'interno e attraverso la ricerca e come tale compito debba essere svolto non senza il confronto e il dialogo con gli attori sociali dei territori e gli esponenti del mondo produttivo e del lavoro.

In tale contesto, lo sviluppo dei programmi di dottorato di alta qualità costituisce uno dei compiti principali, unitamente alla mission di preparare i giovani ricercatori per le carriere accademiche, senza trascurare, al contempo, di consolidare un ruolo significativo in altre aree della società, sia nel settore pubblico che nel privato.

A conferma di tale orientamento, la relazione preparata per le università europee e i Ministri dell'istruzione superiore (pubblicazioni della EUA 2007) descrive come l'educazione dottorale rappresenti, ormai, una priorità per le università europee e

per l'EUA; si veda la dichiarazione della EUA a Graz, giugno 2003.

Specificatamente, in relazione al Processo di Bologna, la riunione dei Ministri a Bergen nel maggio 2005 riconobbe che, per migliorare le sinergie tra il settore dell'istruzione superiore e gli altri settori di ricerca e tra la EHEA e la ERA, i livelli di qualifica dei dottorati devono essere allineati con la struttura della EHEA, per qualifiche che usano l'approccio basato sui risultati.

Si indicano, sul punto, S. CESARATTO, S. AVVEDUTO, M.C. BRANDI, A. STIRATI, *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro*, F. Angeli, Milano, 1994; Comunicazione della Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit.; ISTAT, *I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 2004*, 2006, in www.istat.it; CRUI, *Un anno al servizio del sistema universitario. Le attività della CRUI 2005*, cit., CRUI, *Un'analisi del ruolo delle Università nel processo di internazionalizzazione e un approfondimento sull'importanza del rapporto Università/territorio ai fini della valorizzazione delle potenzialità locali*, cit., contributi e documenti nei quali si avverte la necessità che le università verifichino di fatto che i loro programmi di dottorato promuovano la formazione interdisciplinare e lo sviluppo delle abilità trasferibili, soddisfacendo così le necessità di un mercato del lavoro più vasto e *in fieri*.

La formazione terziaria in generale e quella proposta dai percorsi di dottorato di ricerca in particolare sono tra i pochi contenitori di una vera formazione di eccellenza, da cui le imprese e le istituzioni attingono e verso cui si dirigono le aspirazioni di molti giovani (in tal senso si legga C. BORDESE, E. PEDRAZZI, *Dottorato: cuore e motore della ricerca*, ISASUT, in www.scienze.unipd.it).

Continuando sullo stesso orientamento, G. Ricco, in un'intervista, spiega come nella società italiana stenti ad affermarsi il riconoscimento del valore dell'alta formazione e, di conseguenza, la valorizzazione delle persone impegnate in percorsi formativo-scientifici di alto profilo. Inoltre, ribadisce come sia fondamentale sostenere il raccordo tra l'alta formazione e il sistema produttivo, con le pubbliche amministrazioni e con il mondo della scuola, al

fine di far crescere la cultura della ricerca e la valorizzazione della conoscenza (cfr. intervista con G. Ricco e S. Fantoni, *Così i cervelli continueranno a fuggire*, in *Pagine Monaci, Speciale Università & mercato del lavoro*, 2008-2009, 14, in www.guidamonaci.it).

In letteratura si avverte la necessità, affinché il *matching* tra le sedi dell'alta formazione e gli attori del mercato del lavoro avvenga, di intensificare i punti di tangenza e di scambio tra i soggetti coinvolti in queste dinamiche: alcuni autori parlano di *entrepreneurial ethos* (M. CRESPO, H. DRIDI, *Intensification of university-industry relationship and its impact on academic research*, in *Higher Education*, 2007, vol. 54, n. 1), ossia l'attitudine del singolo o dell'istituzione a percepire la capacità applicativa del proprio sapere e delle proprie conoscenze quale valore compatibile con l'autonomia della stessa formazione. In tal senso, ovvero favorevoli a tale apertura dei sistemi formativi ed accademici verso il mondo produttivo ed aziendale, si leggano anche M. ALBERT, *Universities and the Market Economy: The Differential Impact of Knowledge Production in Sociology and Economics*, in *Higher Education*, 2003, vol. 45, n. 2; J. HEMSLEY-BROWN, I. OPLATKA, *Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing*, in *International Journal of Public Sector Management*, 2006, vol. 19, n. 4, 316. I contributi sopra indicati testimoniano il ruolo strategico svolto dai percorsi di alta formazione per l'economia europea, per la crescita produttiva e il benessere sociale. Sulla conclusione *de qua* converge la League of European Research Universities (LERU) che individua nella formazione dei ricercatori un fattore essenziale per l'economia europea.

Contrariamente a questi autori, vi sono altri che paventano il rischio che i percorsi di alta formazione – dottorale in particolare – e l'accademia in genere possano, attraverso l'incontro ravvicinato con le esigenze e le domande formative delle imprese, smarrire il proprio intrinseco valore scientifico e l'autonomia nella trasmissione del sapere e della conoscenza, un rischio espresso efficacemente dal detto inglese «he who pays the piper, calls the tune», chi paga i suonatori decide anche che cosa e con che ritmi si suona. In tal senso, ovvero rivelan-

do il timore che la stretta interazione tra università e industria possa compromettere il sapere, il suo trasferimento e la bontà del suo contenuto e quindi tale *matching* passerebbe «in secondo piano [perché] vi è troppo poco da trasferire», si legga L. ORSENIGO, *L'attività innovativa dei macro-soggetti: grandi imprese, università, istituti nazionali*, in A. QUADRIO CURZIO, M. FORTIS, G. GALLI (a cura di), *La competitività dell'Italia*, vol. I, *Scienza, ricerca, innovazione*, Il Sole 24 Ore, Milano, 2002; A. GAMBARDELLA (a cura di), *L'impresa: «Vecchie» e «Nuove» fonti del vantaggio competitivo*, Giappichelli, Torino, 1999. Gambardella, in particolare, nell'intento di superare il rischio di contaminazione dell'università a causa del dialogo con il mondo industriale, conscio della necessità di avviare un confronto virtuoso, riflette sulla necessità di applicare il metodo scientifico alla gestione e ai processi produttivi delle imprese, in un'ottica di crescita e valorizzazione dei ruoli di ciascun attore coinvolto: «In realtà, ciò che sembra emergere [...] non è tanto o, meglio, soltanto l'applicazione di conoscenze scientifiche allo sviluppo tecnologico; è soprattutto l'applicazione di un metodo scientifico alla ricerca industriale. [...] La ricerca delle imprese si fonda sempre più sul tentativo di sviluppare conoscenze generali o di utilizzare conoscenze generali sviluppate da altri per comprendere e spiegare le cause di certi fenomeni».

Tra gli strumenti giuridici posti e pensati dal legislatore italiano al fine di agevolare il dialogo e la collaborazione tra gli attori coinvolti e di formulare itinerari di placement accademico strutturati e funzionanti verso l'esterno, una rilevante importanza è rivestita proprio dal contratto di apprendistato di alta formazione.

Introdotta nel nostro ordinamento dall'art. 50 del d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276, e interessata da importanti modifiche normative (l. n. 133/2008), esso si pone quale importante strumento di raccordo e integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione professionale e mercato del lavoro.

La figura dell'alto apprendistato si ispira al modello francese, esistente già a partire dal 1987, ma con risultati applicativi ben lontani da esso, come osservato da P.A. VARESI, *op. cit.*; nonché P.A. VARESI, *Il monitoraggio dell'apprendistato: risultati e problemi aperti*, in *DRI*, 2009, n. 4, 950.

Il mancato decollo dell'istituto in Italia sarebbe dovuto ad un clima di impreparazione culturale propria delle istituzioni regionali, degli attori sociali e degli enti formativi «a progettare e rendere operativa una forma particolarmente innovativa di formazione in alternanza» (così M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato di alta formazione*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008, 102, consultabile in *Boll. spec. Adapt*, 21 luglio 2010, n. 28). Al riguardo, la l. n. 133/2008 è intervenuta prevedendone l'attivazione, anche in assenza di normative regionali, sulla base di convenzioni stipulate direttamente dai datori di lavoro con le università e le altre istituzioni formative. Dubbi sulla semplificazione della procedura di attivazione sono stati espressi da G. LOY, *Un apprendistato in cerca d'autore*, in M. MAGNANI, A. PANDOLFO, P.A. VARESI (a cura di), *Previdenza, mercato del lavoro, competitività. Commentario alla legge 24 dicembre 2007, n. 247 e al decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito nella legge 6 agosto 2008, n. 133*, Giappichelli, Torino, 2008, 275, che non comprende la ragione per cui, in caso di inerzia della Regione, vengano escluse dai soggetti che partecipano alla definizione del progetto le associazioni territoriali dei datori di lavoro e quelle dei prestatori di lavoro.

Contro la soluzione legislativa le Regioni hanno sollevato la questione di illegittimità costituzionale per violazione dell'art. 117 Cost., relativamente al principio di leale collaborazione.

In dottrina, il tema dell'alto apprendistato è stato affrontato anche da L. MONTUSCHI, *Università e mercato del mercato del lavoro: le esigenze di modernizzazione e le ricette europee*; D. GAROFALO, *Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di istruzione e formazione professionale*, entrambi in M. TIRABOSCHI, P. REGGIANI GELMINI (a cura di), *op. cit.*; L. ZOPPOLI, *Università e riforma del mercato del lavoro*, in *DRI*, 2004, n. 1. Nell'ambito di una trattazione più generale sul contratto di apprendistato, si veda anche D. GAROFALO, *L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale*, Working paper Adapt, 2005, n. 14.

La valenza educativa e culturale dell'apprendistato è stata messa bene in luce da G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli,*

strumenti dopo la riforma Moratti, F. Angeli, Milano, 2003.

Sui limiti di un sistema formativo imperniato sulla separazione tra studio e lavoro, in un quadro comparato, sempre attuale è W. STREECK, *L'impresa come luogo di formazione e apprendimento*, in P. CERI (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia-Europa*, Il Mulino, Bologna, 1988, ma anche M. BIAGI, M. TIRABOSCHI, *La rilevanza della formazione in apprendistato: problemi e prospettive*, in DRI, 1999, n. 1; più recente, G. BOSCH, J. CHAREST, *Il ruolo delle parti sociali nei sistemi di formazione professionale: un'analisi comparata*, in DRI, 2007, n. 1, 40.

Un aspetto molto importante nella creazione e nella realizzazione di percorsi di alta formazione – dottorati di ricerca – spendibili anche nei contesti aziendali e produttivi è la scelta dell'apparato organizzativo e strutturale del dottorato.

In merito ai problemi afferenti alla scelta di strutture all'interno dell'istituzione, in grado di offrire programmi di alta qualità, cfr. D. CROSIER, L. PURSER, H. SMIDT, *Trends V: universities shaping the european higher education area*, European University Association, Brussels, 2007, in www.eua.be. Nello studio indicato viene precisato che le strutture organizzative scelte devono rappresentare un valore aggiunto per l'istituzione e per i dottorandi, finalizzato a colmare il tendenziale isolamento del ricercatore da altre discipline o dal gruppo più ampio o dalla più vasta comunità scientifica, migliorando la trasparenza, la qualità e le procedure di valutazione e di ammissione. Soluzioni diverse possono essere adatte a contesti diversi e la scelta della struttura rappresenta un problema per ogni istituzione, la cui soluzione non appare semplice. Il 30% delle istituzioni europee di istruzione superiore ha creato alcuni tipi di scuola di dottorato, laurea o ricerca. I recenti sviluppi e l'analisi delle iniziative poste in essere in Europa evidenziano che si "punta" sulle scuole di dottorato, laurea o ricerca, ritenendo questa soluzione strutturale la più idonea a consentire la realizzazione delle molteplici funzioni dei percorsi di alta formazione. Questa problematica è emersa ed ha trovato spazio nel corso della riunione dei Paesi membri del Processo di Bologna. Oltre ai 37 Paesi che hanno risposto con idee e iniziative, 16 Paesi hanno reso nota la realiz-

zazione, da parte delle istituzioni, di scuole di dottorato, laurea o ricerca secondo i modelli esistenti. Si evidenzia, dalle risposte date dai diversi Paesi, un trend in aumento verso lo sviluppo di programmi strutturati e scuole di dottorato, laurea o ricerca oltre alla formazione individuale.

Dallo studio comparato ed internazionale emerge, pertanto, un mix di diversi tipi di organizzazione (sul punto, si legga EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, *Doctoral programmes for the european knowledge society. Report on the EUA doctoral programmes project 2004-2005*, Brussels, 2005, in www.eua.be. «Una scuola di dottorato, laurea o ricerca è un'unità di organizzazione indipendente con un'amministrazione effettiva, forte comando e supporto finanziario specifico» e tale struttura può coinvolgere un'istituzione o molte istituzioni ed organizza cooperazione fra loro (cfr. J. SADLAK (ed.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, Studies on Higher Education, UNESCO, Bucharest, 2004, in www.unesco.org). Attraverso lo studio comparato, quindi, è possibile verificare l'esistenza e la realizzazione di percorsi dottorali di alta formazione innovativi, sia relativamente alla struttura che relativamente alla qualità della didattica e della formazione.

Una attenta analisi comparata sul dottorato di ricerca è stata condotta dalla Prof.ssa Barbara Kehm del Consortium of Higher Education Researchers in Germania. Dallo studio condotto emerge, infatti, la nascita di una serie di programmi innovativi di dottorato, ideati in piena collaborazione con i fabbisogni formativi del tessuto industriale e produttivo e finalizzati appunto a rispondere alle domande di cambiamento del mercato del lavoro.

L'esigenza di occupabilità dei candidati di dottorato dentro e fuori le istituzioni accademiche, come necessità individuali e della società per l'istruzione e la formazione continua, ha agito come catalizzatore per lo sviluppo di nuovi programmi, includendo più dottorati, fondati sulla collaborazione università/mondo industriale. In tal senso, quindi, è il *placement* dei dottorandi il momento di valutazione dei percorsi formativi stessi, i quali verranno valutati anche in relazione alla quantità di formazione spendibile e ricercata di cui saranno in possesso i futuri dottori di ricerca. In tale direzione si veda R.

NEUMANN, *Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared*, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2005, vol. 27, n. 2, 173-188, nelle cui pagine si evince, al fine proprio di soddisfare le differenti esigenze emerse dai contesti locali e nazionali in cui si opera, la crescente diversità di dottorati nel panorama dell'istruzione superiore europea all'interno del quale le istituzioni di istruzione superiore hanno l'autonomia per sviluppare le loro mission come pure le loro urgenze, in termini di programmi e priorità di ricerca. Nell'ottica del *placement* universitario e della spendibilità del titolo dottorale anche fuori dai contesti accademici, sono sorti anche i dottorati professionali che si distinguono dai programmi di dottorato tradizionali per il fatto di aver inserito la ricerca in una pratica professionale. Questi programmi, così come descritti da R. NEUMANN, *op. cit.*, e T. EVANS, P. MACAULEY, M. PEARSON, K. TREGENZA, *Why do a 'prof doc' when you can do a PhD?*, in T.W. MAXWELL, C. HICKEY, T. EVANS (eds.), *Professional Doctorates 5: revised papers from the fifth Professional Doctorates conference 'Working doctorates: the impact of Professional Doctorates in the workplace and professions'*, Geelong: Research Institute for Professional and Vocational Education and Training, Deakin University, 2005, 24-34, pur prevedendo percorsi formativi più specifici e in stretto legame con la pratica professionale a cui si rivolgono, devono tuttavia soddisfare gli stessi standard principali dei dottorati tradizionali per assicurare l'alto livello di qualità e per essere quindi inseriti a pieno titolo nell'alta formazione.

La scelta della struttura organizzativa migliore per la realizzazione dei programmi di dottorato è seguita poi dalla previsione, valutazione e indicazione dei contenuti didattici e delle modalità di apprendimento. Anche in questo caso, l'analisi comparata delle proposte dottorali mostra come, a garanzia della bontà dei percorsi proposti, sia necessario che l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze avvenga in pieno accordo con i contesti professionali in un clima di cooperazione e collaborazione al fine di permettere alla comunità scientifica di beneficiare dei contributi e di svilupparli ulteriormente (in tal senso P. DE MENNATO, *La ricerca «Partigiana». Teoria di ricerca educati-*

va, Liguori, Napoli, 1999, che sottolinea come la ricerca non sia un fatto privato del singolo ricercatore ma un servizio per la società e un arricchimento per la collettività).

Nella riflessione sui modelli che caratterizzano l'alta formazione in generale, un contributo molto particolare è offerto dal *cooperative learning*, che si segnala come un metodo di ricerca attiva che mette il soggetto in condizione di sviluppare un proprio punto di vista ma nello stesso tempo di metterne in discussione la sua parzialità e la sua criticità (sul tema si legga D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1987, B.J. MILLIS, P.G. COTTELL JR., *Cooperative learning for higher education faculty*, Oryx Press, Phoenix, AZ, 1997, e più recentemente nella letteratura italiana S. LAMBERTI, *Cooperative Learning: una metodologia per una gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova, 2006, S. CACCIAMANI, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma, 2008. Ciò che interessa in questa sede è sottolineare la necessità di un dialogo reale, attraverso forme di partenariato costruttivo e creativo, tra i ricercatori e i dottorandi e tutte le istituzioni che a vario titolo sono coinvolte nei processi formativi. La necessità di incrementare i differenti sistemi formativi, garantirne quindi la trasferibilità e l'integrazione dei metodi, non solo conferisce valore e spazio alla ricerca anche al di là delle sedi accademiche, ma funge da sprone per arricchire, incrementare gli studi e sovvenzionarne la prosecuzione (sul punto cfr. S. GUETTA, *Designing a Ph.D. Program in Education using Cooperative Learning at the University of Florence*, International Association for Intercultural Education, Torino, 2008).

Accanto alle questioni relative all'istituzione e alla struttura del dottorato (o scuole di dottorato) di ricerca, vi sono anche lo studio e la definizione dello status di dottorando, importante per analizzare le attività formative e non, i compiti, i diritti e gli obblighi che vengono riferiti ai dottorandi. In tal senso il documento *Carta europea dei ricercatori. Codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori* (2005) pone l'accento sull'importanza della sostenibilità e della continuità nello sviluppo di carriera

per ricercatori in tutti i settori della loro carriera, inclusi i ricercatori in fase iniziale (candidati di dottorato e ricercatori post-dottorato).

I candidati di dottorato sono ricercatori in fase iniziale, in erba, vitali per lo sviluppo della ricerca in Europa e, come affermato nei Principi di Salisburgo, dovrebbero godere di tutti i diritti. Le università e le autorità pubbliche in Europa condividono una responsabilità collettiva per regolare lo status e le condizioni dei ricercatori di dottorato.

I risultati della EUA, su un'indagine condotta fra i Paesi membri del Processo di Bologna, concentrata sul finanziamento individuale dei dottorandi e sui relativi programmi, rilevano che, oltre ai 37 Paesi che partecipano, in 22 Paesi (tra cui Austria, Belgio, Germania, Spagna, Svezia, Svizzera) lo status del dottorando è misto. Ciò vuol dire che i candidati di dottorato sono considerati sia studenti che impiegati. Solo pochi Paesi (tra cui, oltre all'Italia, la Russia, il Regno Unito, l'Irlanda e la Repubblica Ceca) mantengono oggi la qualificazione della attività del dottorando di ricerca in termini di semplice studio.

In 3 Stati (Danimarca, Olanda e Bosnia-Erzegovina) il dottorando assume invece la qualifica di lavoratore dipendente, al pari di quanto avverrà oggi nel caso di assunzione con contratto di apprendistato *ex art. 50 del d.lgs. n. 276/2003*. Sull'analisi comparata e per un approfondimento si legga J. SADLAK (ed.), *op. cit.*

Dai profili finora disegnati emerge la condivisione di responsabilità – nei confronti dei dottorandi, della bontà dei percorsi formativi e del *placement* accademico – da parte di tutti i soggetti e gli attori coinvolti nella progettazione, realizzazione e sostegno dei percorsi di alta formazione. Anche i soggetti promotori e finanziatori, quindi, al pari dei protagonisti della formazione accademica, provenendo dai contesti lavorativi ed industriali svolgono un ruolo importante poiché conferiscono valore ai percorsi accademici, riconoscono peso agli impegni dei dottorandi e si impegnano virtualmente a porre le basi per rapporti di lavoro destinati a proseguire nel tempo.

I rapporti dei Paesi nella rivista dell'OECD sull'istruzione terziaria indicano un aumento delle fonti di finanziamento, provenienti dal mondo degli affari o da altri settori. Più volte viene sottolineato

come sia importante disciplinare lo status – assicurandone il sostegno retributivo, con incentivi adeguati – a chi affronta un percorso di dottorato, al fine anche di motivare lo studio, l'impegno e la costanza.

Maria Teresa Cortese

Ph. D. in Diritto delle relazioni di lavoro
Responsabile Alta formazione di Adapt

* Estratto della Tesi di Dottorato conseguito presso la Scuola internazionale di Dottorato in *Diritto delle relazioni di lavoro* di Adapt e della Fondazione Marco Biagi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.