

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

di Maria Teresa Cortese

## Introduzione

La letteratura e gli studi statistici degli ultimi anni rilevano una mancata attenzione dei percorsi di alta formazione – come i dottorati di ricerca – alle esigenze del mercato del lavoro e alle istanze dei sistemi produttivi locali nonché una specifica concentrazione delle relative proposte formative verso soluzioni accademiche “tradizionali”. La distanza tra questi percorsi altamente qualificanti e il mondo del lavoro richiede – affinché si possa progettare una modalità concreta per avviare un dialogo virtuoso tra formazione e lavoro – uno studio attento delle potenzialità dell’alta formazione, delle migliori pratiche dottorali esistenti nel contesto nazionale e comparato e delle nuove frontiere verso le quali i nostri sistemi devono prepararsi e verso cui mirare e svilupparsi.

Nonostante in materia vi siano pochissimi riferimenti in dottrina e sebbene vi sia scarsa conoscenza degli strumenti di dialogo tra il sistema delle imprese e il mondo accademico, vi è – e viene avvertita da molti studiosi – la necessità di analizzare i percorsi di alta formazione al fine di progettare, seppure inizialmente in modo sperimentale, progetti di “buona transizione” dall’università al mercato del lavoro, ossia percorsi strutturati e pensati proprio con la finalità di dare occupabilità ai dottori di ricerca.

Come numerose letture internazionali dimostrano, solo una progettazione condivisa dei percorsi di alta formazione – ossia ideata congiuntamente da organi accademici e tessuto produttivo – potrebbe realmente offrire spendibilità al titolo universitario, conferendogli una eco maggiore e una solida capacità di rispondere ai fabbisogni altamente professionali di azienda, organizzazioni e contesti professionali.

Il presente lavoro si propone non solo di offrire una ricostruzione ragionata dell’istituto del dottorato di ricerca allo scopo di coglierne le caratteristiche peculiari, gli spazi all’interno dei quali proporre innovazione e modernità e le dinamiche che sono alla base dei cambiamenti formativi, ma anche di rappresentare una sorta di guida progettuale per la creazione di percorsi dottorali, per la loro gestione e il loro coordinamento, scientifico e strutturale.

In particolare la prima parte del lavoro, più descrittiva e di contesto, intende ricostruire giuridicamente l’istituto del dottorato di ricerca, dalla sua istituzione sino ad oggi e di inquadrare le questioni problematiche relative allo status di dottorando. La seconda parte, maggiormente dinamica e *in fieri*, punta ad approfondire l’aspetto formativo ed organizzativo del dottorato e delle scuole di dottorato, nella prospettiva di cogliere, partendo dalle esperienze concrete, preziosi contributi per la progettazione di percorsi di alta qualità e maggiormente

spendibili nei mercati del lavoro.

L'interdisciplinarietà si è rivelata uno strumento essenziale per la comprensione del fenomeno analizzato poiché solo la conoscenza dei limiti e dell'area di azione dei percorsi di alta formazione, dei contesti socio-politici in cui le trasformazioni si sono attuate nel tempo (Processo di Bologna e le linee europee relative all'istruzione superiore e alla ricerca) e del tessuto produttivo che offre di fatto opportunità di occupazione ai dottori di ricerca ha potuto consentire una comprensione più ampia della materia e ha reso possibile offrire un contributo utile e originale al dibattito esistente.

Più specificatamente, nel contesto normativo e di politica comunitaria, un aspetto delicato e importante è rappresentato dall'analisi della figura del dottorando di ricerca come studente e *early stage researcher* nonché dal *job placement* del dottore di ricerca, proprio nella prospettiva di occupabilità e spendibilità del titolo.

In particolare, come anche la poca dottrina in tal senso conferma, lo status di dottorando viene alternativamente identificato con la figura dello studente che paga una retta (o usufruisce di una borsa di studio) oppure con quella del ricercatore in erba che, per la durata del suo avviamento alla ricerca, partecipa a pieno titolo alle attività dell'ambiente in cui si trova. In questo ultimo caso, intuitivamente, il percorso di dottorato avrebbe un valore assai più intenso e verrebbe probabilmente data maggiore rilevanza al momento del *placement*, ossia all'esperienza professionale parallela e coerente con il percorso di ricerca e studio.

Il presente lavoro analizza in un primo momento gli strumenti giuridici posti dal legislatore per facilitare il *matching* tra la realtà accademica ed il mondo produttivo locale e nazionale, nella prospettiva di verificare la spendibilità del titolo nel contesto occupazionale.

Successivamente si passa a descrivere le scuole di dottorato, partendo dalla differenza tra corso di dottorato – *old style* – e scuola di dottorato, in chiave giuridica ed organizzativa. Viene quindi delineato il quadro di insieme di numerose definizioni inerenti al tema di ricerca, come *teaching faculty*, *research fellows* e dottorandi, descrivendone per ciascuno ruoli, compiti e sviluppi.

Maggiore attenzione viene dedicata alle procedure di ammissione al dottorato nella duplice forma del concorso o della ammissione su dossier, procedura scelta dal resto dell'Europa che consente di favori-

re l'internazionalizzazione del titolo.

Sempre con riferimento alla struttura organizzativa delle scuole di dottorato, vengono analizzate anche le forme di svolgimento dei percorsi dottorali: la soluzione adottata da tempo del dottorato con borsa di studio e delle forme diversificate di impegno del dottorando di ricerca (dottorandi full-time e part-time), come la formula, innovativa, delle *internships* aziendali. In questo ambito, maggiormente problematica è la previsione di coperture previdenziali, assicurative e sanitarie ancora non tutte completamente garantite in Italia.

Al fine di comprendere al meglio la gestione di una scuola di dottorato, la riflessione si sofferma anche sulla costruzione del percorso formativo del dottorando, della didattica strutturata, sulla gestione dell'affiancamento del tutor accademico, sulla organizzazione delle visite aziendali e sul ruolo del tutor aziendale.

La analisi della scelta della struttura organizzativa migliore per la realizzazione dei programmi di dottorato anticipa una riflessione specifica sulla previsione, valutazione e indicazione dei contenuti didattici e delle modalità di apprendimento.

Da queste analisi, emerge 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 integrare i differenti sistemi formativi, garantirne quindi la trasferibilità e l'integrazione dei metodi, non solo conferisce valore e spazio alla ricerca anche fuori dalle sedi accademiche, ma funge da sprone per arricchire, incrementare gli studi e sovvenzionarne la prosecuzione dei progetti di alta formazione.

### **Natura e finalità del dottorato di ricerca**

Il dottorato di ricerca è un titolo accademico *post lauream* e rappresenta il grado conclusivo degli studi accademici, il terzo ed ultimo livello del percorso di istruzione universitaria. Indispensabile anello di congiunzione tra sapere e applicazione dello stesso, il percorso formativo che si concretizza con il dottorato di ricerca è mirato alla ricerca attraverso la ricerca, come chiave di accesso a tutte le carriere in ambito sia accademico che privato.

Le caratteristiche professionali premianti e caratterizzanti questo percorso sono, oltre alla preparazione tecnico-scientifica, la cultura progettuale e il

grado di autonomia: il dottore di ricerca deve dimostrare di essere in possesso di queste qualità, in particolar modo nella progettazione e realizzazione non solo di un progetto di ricerca ma anche di un contributo allo sviluppo del sistema impresa.

Nello scenario attuale questa duplice dimensione del dottorato viene realizzata di rado; tuttavia alcune realtà accademiche in Italia cercano di porre a regime un sistema di alta formazione universitaria in grado di unire, tramite il dottorato, le competenze scientifiche alle capacità imprenditoriali, in modo da porre la conoscenza al servizio dell'economia e della società.

La rigidità del modello gerarchico-funzionale delle università europee in generale e italiane in particolare, infatti, da un decennio a questa parte sta cedendo al cambiamento e sono numerosi i tentativi di trasformazione dell'accademia, non più solo ed unicamente luogo dell'insegnamento e della conservazione della conoscenza e del sapere ma anche scuola di imprenditorialità e di costruzione di profili professionali altamente qualificati.

Un dottorando infatti non deve limitarsi a ideare, eseguire e portare a compimento un progetto di ricerca originale, ma per farlo deve affinare abilità specifiche quali l'elaborazione di soluzioni innovative, la risoluzione di problemi complessi, lo sviluppo di strategie attraverso prospettive differenti, la collaborazione e condivisione interdisciplinare, la gestione delle risorse e del tempo.

Partendo dunque dalla considerazione che i dottori di ricerca dovrebbero essere in grado di trasferire le conoscenze e le innovazioni dal sistema formativo universitario al mondo imprenditoriale, l'istituto del dottorato di ricerca necessiterebbe di miglioramenti e aggiornamenti nell'ottica della sua reale funzione, quella di «percorso formativo orientato all'esercizio di attività di ricerca di alta qualificazione, presso università, enti pubblici o soggetti privati».

Generalmente, l'ammissione agli studi di dottorato si basa sul possesso della laurea rilasciata al termine del secondo ciclo di studi (laurea specialistica in Italia).

Diversamente dall'Italia, in altri Paesi, pur essendo richiesta la laurea di secondo livello, si prendono in considerazione anche altri elementi.

In Paesi come Germania, Grecia, Irlanda, Regno Unito, Turchia, Islanda, Cipro, Croazia, Slovenia l'ammissione ai corsi di dottorato è consentita non solo con la laurea di secondo livello, ma anche con

la laurea di livello *Bachelor* (laurea triennale in Italia), unitamente però a condizioni legate al merito.

Nella maggior parte dei percorsi di dottorato analizzati a livello europeo, la formazione si distingue in due aree: nella specifica materia di ricerca prescelta per il singolo dottorando e nelle materie comuni a tutti i dottorandi e facenti parte dell'offerta formativa della scuola.

I corsi teorici che costituiscono parte integrante dei programmi di dottorato sono poi suddivisi in una parte opzionale ed in una obbligatoria, le quali, coniugandosi alla ricerca individuale, costituiscono l'intero percorso formativo del dottorato.

Infatti, come avviene nella maggior parte dei Paesi firmatari della Dichiarazione di Bologna (Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Russia, Slovacchia e Svezia), la formazione obbligatoria viene erogata contemporaneamente alla conduzione di una specifica ricerca individuale, poiché solitamente costituisce la base necessaria per svolgere il percorso monografico personale.

L'importanza che assume la ricerca individuale nel triennio del dottorato – quasi nella totalità dei Paesi il percorso dura 3 anni; tuttavia la durata massima non è sempre stabilita – è evidente in modo particolare nel Regno Unito, dove si prevede la formazione di un anno sui metodi di ricerca che avviene prima o durante la prima fase del dottorato.

Interessante è notare che la richiesta di sviluppare percorsi metodologici sulla conduzione della ricerca proviene proprio dagli organi che finanziano il dottorato, spia questa di un dialogo tra ricerca e impresa finalizzato all'impiego futuro dei dottori di ricerca nei luoghi produttivi del territorio.

Identica situazione esiste anche in Francia e Spagna, ma qui, diversamente che dal Regno Unito, la formazione alla ricerca è obbligatoria e avviene necessariamente prima dell'avvio della ricerca individuale. Il confronto comparato comunque mostra la doppia rilevanza, all'interno dei percorsi di dottorato, di una formazione obbligatoria comune e di una formazione individuale legata al singolo argomento di ricerca: questo rimanda alla finalità del dottorato prima analizzata, ossia alla sua natura ambivalente rispetto alla conoscenza e all'applicazione della stessa nel singolo contesto.

Nonostante le criticità relative al percorso di dottorato presenti nel mondo accademico e produttivo e il mancato riconoscimento concesso alla figura del dottorando, il dottorato in sé risulta molto attrattivo

considerando il numero dei giovani laureati che partecipano alle procedure selettive per l'ammissione al dottorato.

Certamente il crescente interesse verso tale percorso non risiede tanto nell'attrattività della formazione dottorale in termini di preparazione ad una carriera accademica – sulla quale i numeri e le statistiche non offrono prospettive confortanti – ma, forse, nella possibilità offerta ai singoli di scommettere su se stessi proiettandosi nel futuro e nella realizzazione di un investimento nel progresso culturale e professionale della persona e della collettività.

### **Inquadramento giuridico**

L'istituzione del dottorato di ricerca in Italia risale all'inizio degli anni Ottanta, con l'obiettivo di coltivare, attraverso la formazione di eccellenza *post lauream*, giovani talenti per la ricerca da avviare al mondo accademico e agli enti nazionali di ricerca. È stato introdotto con il d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica, ma, in realtà, il primo ciclo ha visto la luce solo nel 1983.

Secondo l'art. 68, Capo II, del citato decreto del Presidente della Repubblica, il titolo di dottore di ricerca si conseguiva a seguito di svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea grazie a contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari, presso consorzi di università o presso università le cui facoltà o dipartimenti, se costituiti, fossero stati abilitati a tal fine. Il decreto inoltre prevedeva forme di collaborazione, sulla base di quanto previsto dal primo comma dell'art. 69, da realizzare tra diverse università, talune delle quali anche straniere, nelle quali fossero state notoriamente sviluppate le tematiche di ricerca nei settori disciplinari per i quali si intendeva istituire il dottorato. Gli studi per il dottorato di ricerca venivano ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica e consistevano essenzialmente nello svolgimento di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente, per la natura specifica della ricerca, in collaborazione eventualmente anche interdisciplinare, 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 specia-

listici. Alla fine di ciascun anno gli iscritti presentavano una particolareggiata relazione sull'attività e le ricerche svolte al collegio dei docenti, che ne curava la conservazione e, previa valutazione dell'assiduità e dell'operosità, poteva proporre al rettore l'esclusione dal proseguimento del corso di dottorato di ricerca.

Successivamente, il dottorato di ricerca è stato 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 attuativo 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» come inizialmente stabilito dal d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, 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», in perfetta coerenza con le finalità dell'attuale dottorato di ricerca.

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. Secondo tale legge i corsi di dottorato possono includere nel loro programma periodi di ricerca all'estero e di formazione in enti di ricerca pubblici o privati nonché in laboratori industriali, e possono essere concepiti e organizzati in collaborazione con università straniere e portare a un titolo congiunto.

Se nel decreto del 1980 si guarda al dottorato come formazione alla ricerca, pura, accademica, nei richiami del 1998 e 1999, invece, si indica per il dottorato anche un ruolo di apertura alle professionalità e poi al ruolo sociale della ricerca, saldandola al territorio. Il legame con il territorio è infatti una caratteristica specifica e strategica dei percorsi di alta formazione modernamente intesi poiché la consapevolezza del fabbisogno formativo del tessuto produttivo ed organizzativo locale presso cui gli istituti accademici operano è il punto di partenza per la programmazione didattica e la bussola degli interventi formativi da realizzare.

In realtà, si continuava ad assistere ad una eccessiva frammentazione dei corsi di dottorato, a un bas-



so numero di iscritti per corso e ad una disorganizzazione e incertezza sia formativa che logistica, oltre, infine, a scarsa attrattività per i dottorandi stranieri.

A riprova di ciò, infatti, nel 2003 il CNVSU (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario) lamentava l'esagerato numero di corsi di dottorato nell'anno 2000/2001.

In seguito, 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. A distanza di oltre un decennio dalla legge del 1998, emerge che il dottorato di ricerca ha assunto negli anni e rivestito di fatto 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. Parte della dottrina nel tempo ha sottolineato questo mancato *matching* tra il mondo accademico e quello delle imprese, auspicando una riforma in tal senso e che tale avvicinamento potesse compiersi attraverso strumenti sistematici di dialogo tra il mondo formativo e le dinamiche occupazionali. Vi sono invece altri autori che, timorosi che tale collegamento tra gli enti preposti alla formazione ed il mercato del lavoro generalmente inteso potesse di fatto nuocere alla bontà dei percorsi di formazione ed istruzione antepoendo innanzitutto i fabbisogni del sistema produttivo nella programmazione didattica, hanno tentato di dimostrare l'assenza di valore e senso nelle politiche e nelle prassi di partenariato e di dialogo tra i due sistemi considerati.

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 settem-

bre 2003, n. 276, ammettendo espressamente che tale tipologia contrattuale possa essere utilizzata anche per il conseguimento del dottorato di ricerca. Introdotto nel nostro ordinamento dall'art. 50 del d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276, e interessato da importanti modifiche normative (cfr. d.l. n. 112/2008 convertito in 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.

Più recentemente, il piano di azione *Italia 2020* parla di apprendistato proprio come leva di *placement*, vale a dire come strumento per l'inserimento stabile e qualificato dei giovani nel mercato del lavoro, attraverso un'ideale formazione assicurata prevalentemente sul luogo di lavoro.

Il tentativo del legislatore sembrerebbe proprio quello di rendere l'apprendistato, prima ancora che un contratto di lavoro, un'innovativa modalità di progettazione di percorsi formativi che l'università e/o altre istituzioni formative condividono con le imprese, con l'obiettivo di costruire competenze professionali altamente qualificate e coerenti con le esigenze produttive delle imprese stesse. Per la prima volta nel contesto italiano, relativamente a percorsi di alta formazione, vengono eletti quale sede qualificata di apprendimento anche il luogo di lavoro ed il contesto organizzativo dove si opera: questa è certamente una previsione di riforma moderna e dinamica che riconosce dignità formativa al lavoro, realizzando di fatto uno stretto legame tra *sapere e fare*.

### **Alta formazione e ricerca Il Processo di Bologna**

A partire dal 1999, si assiste ad un processo di rinnovamento del sistema europeo, delineatosi con il Processo di Bologna finalizzato a ricostruire uno Spazio europeo dell'alta formazione (European Higher Education Area, EHEA). Questo è certamente il primo momento di vera apertura della ricerca al mondo delle professionalità e di valorizzazione del suo ruolo sociale.

Infatti, per consentire la creazione di tale spazio, il commissario europeo per la scienza e la ricerca propose la creazione di uno Spazio europeo per la ricerca (European Research Area, ERA), con l'intento di contrastare alcune debolezze che l'Europa iniziava a manifestare nel campo della ricerca

scientifiche, identificabili in: finanziamenti insufficienti, frammentazione delle attività di formazione e ricerca, dispersione delle risorse. L'idea alla base di questo progetto comunitario è far convergere i sistemi nazionali di istruzione superiore verso un sistema comune più trasparente e di qualità al fine specifico di proiettare l'alta formazione europea su dimensioni globali internazionali e di creare concretamente le condizioni per l'esercizio di una nuova competitività europea.

Con tale iniziativa si vuole arrivare non ad una istituzione sterile, gravata da regolamenti e infrastrutture, ma ad un nuovo atteggiamento mentale verso la conoscenza e la ricerca.

Gli obiettivi prefissati per il 2010 riguardavano:

- l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei;
- l'adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master/dottorato come avviene nella maggior parte dei Paesi europei;
- il consolidamento di un sistema di crediti didattici – modello ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli della formazione continua, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, come strumento atto ad assicurare la mobilità degli studenti;
- la promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare riguardo agli studenti, alla formazione e ai relativi servizi;
- la promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità per la definizione di criteri e metodologie comparabili;
- la promozione della dimensione europea con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula.

L'importanza dell'istruzione superiore viene poi ribadita nel Comunicato di Bergen, in cui si promuove la ricerca e l'importanza della ricerca per il sistema produttivo. Questa la caratteristica fondamentale del dottorato: l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca.

Infatti, leggendo il Comunicato di Bergen, si nota come anche in questo documento si faccia esplicito

riferimento al dottorato, in quanto si richiede in particolare:

- il rafforzamento del livello del dottorato di ricerca tramite una maggiore interazione tra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca;
- una minore regolamentazione dei programmi di dottorato;
- l'innovazione dei curricula dottorali tramite condivisione ed esperienze tra i Paesi europei.

L'esame delle politiche europee in tema di istruzione e i documenti esaminati testimoniano come il terzo ciclo di istruzione sia al centro dello Spazio europeo dell'istruzione superiore in un contesto globale.

All'università e all'alta formazione, al cui percorso appartiene il dottorato di ricerca, è stato nel tempo riconosciuto sempre più un ruolo strategico nella realizzazione della società della conoscenza. Nel testo del *Berlin Communiqué* di settembre 2003, ad esempio, l'università viene definita "pubblico bene" e quindi è responsabilità degli attori coinvolti dare ai percorsi di alta formazione una dimensione globale e contemporaneamente in grado di rispondere alle esigenze del contesto socio-economico in cui è localmente inserita. L'accademia quindi è chiamata a vestire un nuovo ruolo, che arricchisca quello tradizionale di "depositaria di sapere" e gli consenta concretamente di agire da protagonista nel contesto in cui vive, sviluppando attività formative e diffondendo una scienza al servizio della crescita economica del Paese. La dimensione locale si sposa quindi a quella globale e internazionale poiché dall'intervento sul proprio territorio, dal dialogo continuo con il sistema produttivo possa derivare una conoscenza approfondita dei contesti, dei fabbisogni formativi e possa nascere un fruttuoso processo di scambio, di applicazione della conoscenza teorica, di creazione del capitale umano e di apprendimento collettivo.

A dimostrazione di ciò e per una più approfondita disamina degli argomenti trattati, è opportuno esaminare il testo delle Conclusioni e Raccomandazioni conseguenti al seminario di Salisburgo (3-5 febbraio 2005), sui *programmi di dottorato per la società europea della conoscenza*, in cui vengono formulati 10 principi per lo sviluppo e l'avanzamento dei programmi di dottorato nei Paesi aderenti alla strategia di Bologna.

1. La componente centrale del dottorato è l'*avanzamento della conoscenza* attraverso ricerca origi-

nale. Al tempo stesso, il dottorato deve intercettare in misura crescente le necessità di un *mercato del lavoro* più ampio di quello strettamente accademico.

2. Fondamentale nei processi di alta formazione è l'integrazione nelle strategie istituzionali: le università, come istituzioni, devono assumersi la responsabilità di garantire che i programmi di dottorato e di avviamento alla ricerca che esse offrono siano disegnati per rispondere alle nuove sfide e per aprire opportunità di adeguate carriere professionali.

3. Viene inoltre sottolineata l'importanza della diversità: la ricca proposta di programmi dottorali in Europa – incluso di dottorati congiunti – è un punto di forza che deve essere valorizzato attraverso la qualità.

4. I dottorandi come ricercatori in erba, da riconoscere come professionisti – con diritti commisurati – che danno un contributo chiave alla creazione di nuova conoscenza.

5. Il ruolo della supervisione e della valutazione dei dottorandi: i relativi accordi dovrebbero essere formalizzati in un contratto fra dottorando, supervisore ed istituzione.

6. Massa critica: i dottorati dovrebbero tendere a raggiungere una massa critica, da grandi scuole dottorali nelle università maggiori a collaborazioni internazionali, nazionali o regionali fra università.

7. Durata: i dottorati dovrebbero operare entro una durata prefissata (3-4 anni).

8. Innovazione: affrontare la sfida della multidisciplinarietà e dello sviluppo di competenze trasferibili.

9. Aumentare la mobilità: i dottorati dovrebbero offrire mobilità geografica ma anche interdisciplinare ed intersettoriale, entro un contesto di collaborazione fra università ed altri partner.

10. Risorse: lo sviluppo di dottorati di qualità ed il conseguimento del titolo da parte dei dottorandi richiede finanziamenti adeguati e sostenibili.

Dunque, l'esigenza di accrescere la competitività deve essere bilanciata dall'intento di potenziare le caratteristiche sociali dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, rafforzando la coesione sociale e riducendo la disparità sociale e di genere sia a livello nazionale che europeo.

Occorre ridefinire i compiti di responsabilità, peraltro già accennati nel Comunicato di Berlino.

Sia a livello europeo, nel Processo di Bologna, che a livello italiano, nella riforma dell'autonomia di-

dattica, la missione del dottorato si è andata via via modificando: dalla formazione dei soli ricercatori in senso stretto anche a quella degli *innovatori*, capaci di trasferire conoscenza nell'industria e nella pubblica amministrazione. Su questi temi e con gli stessi orientamenti ora descritti, si è pronunciata più recentemente l'Unione europea sul *Ruolo delle università nello sviluppo locale e regionale nel contesto di un'Europa della conoscenza*, nel cui testo vengono analizzati i vantaggi di una cooperazione strategica e a lungo termine tra le università e gli enti locali e regionali, e si invitano gli attori coinvolti a programmare percorsi condivisi di crescita.

A livello europeo, insomma, si va consolidando l'opinione che il dottorato sia un punto chiave della missione dell'università, e che le università debbano sviluppare strategie di lungo termine per lo sviluppo di forti ambienti di ricerca e meccanismi per migliorare la qualità dei dottorati.

Negli ultimi anni la nuova mission promossa dalle istituzioni comunitarie ha posto l'alta formazione al centro di un dibattito vivace e costruttivo. Tale centralità dipende certamente dalla forza dei cambiamenti che le società occidentali hanno vissuto negli ultimi due decenni: sono stati modificati i cicli di produzione, stiamo assistendo ad una crisi economica dell'intero globo, si è differenziata la competitività sul piano internazionale con la crescita delle realtà asiatiche. Di qui deriva anche il cambiamento dei processi ai quali si rivolge e sui quali si concentra l'alta formazione, per affrontare il cui peso risultano necessari, come emerge tra l'altro dai già citati documenti comunitari, la cooperazione internazionale, la mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e l'aumento di attrattività ed efficienza in un'ottica internazionale e comparata.

L'istruzione superiore dovrebbe svolgere un ruolo più significativo per favorire la coesione economica e sociale, ridurre le disuguaglianze ed elevare il livello di conoscenze, abilità e competenze nella società.

Gli obiettivi indicati compiutamente nel Processo di Bologna inducono a riaffermare i tre cicli, la *"quality assurance"* ed il *"riconoscimento"* dei titoli accademici e dei periodi di studio all'estero, intervenendo su tre linee di azione: mobilità, dimensione sociale ed occupabilità.

Appare opportuno sottolineare 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».

Nelle raccomandazioni presenti nel documento relativo al Processo di Bologna, si sottolinea che occorre salvaguardare il sistema dei titoli accademici e l'occupabilità dei laureati, il riconoscimento di periodi di studi, l'assicurazione della qualità.

Il filo conduttore dei numerosi interventi comunitari su questo tema e che occorre sottolineare ai fini della comprensione di una visione moderna e dinamica dei dottorati di ricerca è la necessità di coniugare i processi di alta formazione alla dimensione della socialità della ricerca e della conoscenza. Il sapere che si applica, che si concretizza, che costruisce la società conoscendone i bisogni, le necessità e i cambiamenti è un sapere interdisciplinare, dinamico, preziosissimo per la crescita di un sistema.

I dottori di ricerca sono quindi necessari per il mondo produttivo locale e globale, poiché possono essere e diventare figure strategiche nella creazione dei processi, nella soluzione dei problemi, nella conoscenza applicata in ambiti non formali ed informali da cui trarre, in un processo sinallagmatico, sapere e conoscenza.

Le tappe più recenti del Processo di Bologna – Londra nel 2008, Leuven nel 2009 e Budapest e Vienna nel 2010 –, a testimonianza di quanto si è detto, hanno ribadito proprio la necessità di ampliare le opportunità di accesso all'istruzione superiore e migliorarne le chance di successo, di prevedere percorsi di studio flessibili e personalizzati in grado di adattarsi alle modifiche dell'economia, dei contesti sociali e dei processi produttivi, di promuovere l'internazionalizzazione incrementando la collaborazione globale, le partnership e l'attrattività dei percorsi formativi, e in ultimo di promuovere la mobilità e l'interdisciplinarietà, strumenti cardine per la crescita del sapere.

### **Il dottorando di ricerca: studente e *early stage researcher***

Nei documenti comunitari che hanno affrontato nell'ultimo ventennio il tema del dottorato di ricerca e dei percorsi di alta formazione, è facile cogliere il passaggio dal concetto di "forza lavoro" a quello di "risorsa umana" fino ad arrivare alla definizione di "capitale umano". In questo passaggio

fondamentale si può rinvenire il senso del progresso in tema di formazione e lavoro ed il significato profondo di una politica innovativa rivolta alle persone e ai loro talenti.

Nella dottrina internazionale più accreditata, l'idea di capitale umano è associata al processo di produzione, accumulazione e scambio della conoscenza, nelle cui accezioni trova una perfetta aderenza la moderna concezione dell'alta formazione, come un virtuosissimo circolo di trasmissione tra chi possiede i contenuti, chi li trasmette e chi li applica nei contesti produttivi e organizzativi. Il capitale umano di cui la società ed il sistema economico dell'Italia necessitano dispone di una risorsa formata ad alto livello, spesso non valorizzata in dottrina e poco apprezzata dall'opinione pubblica, sulla cui esistenza e sul cui valore grava un'incomprensibile ignoranza diffusa.

Si tratta proprio del dottore di ricerca (o Ph. D. = *Philosophiae Doctor*), massima espressione della capacità formativa delle università, che ormai da decenni, nei Paesi più avanzati del pianeta, rappresenta la spina dorsale dell'innovazione e della capacità competitiva delle aziende, dei servizi e degli enti.

Come precedentemente ribadito trattando delle politiche europee, uno dei principi di Salisburgo enunciato in uno dei *Bologna Seminars* intitolato *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* pone il quesito sullo status del dottorando, ossia se il dottorando sia da considerare uno *studente* che paga una retta (o usufruisce di una borsa di studio) oppure sia un *ricercatore in erba* che, per la durata del suo avviamento alla ricerca, partecipa a pieno titolo alle attività dell'ambiente in cui si trova. La risposta che si è data a questa domanda, nel Comunicato di Bergen 2007, è saggia: *il dottorando è entrambe le cose*.

È infatti questa l'essenza dell'impegno e dell'attività del dottorando: uno studente con diritti e doveri da studente, ma anche una figura che impara a fare ricerca attraverso la realizzazione concreta della sua attività di approfondimento, e nel farlo agisce come un professionista che contribuisce in modo originale all'avanzamento della conoscenza. La metafora che più si addice a questo status è quella dell'adolescente, che non è più un bambino, ma non è ancora completamente adulto, ha ancora bisogno di una transizione assistita verso l'età adulta, ha bisogno che la famiglia provi ad affidargli "le chiavi di casa" per cominciare a misurarsi con il



Status	Number of countries	Countries
Students only	10	Czech Republic, Estonia, Georgia, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Russia, UK and Scotland
Employees	3	Bosnia-Herzegovina, Denmark, Netherlands
Mixed	22	Albania, Andorra, Armenia, Austria, Belgium-Flanders, Belgium-Wallonia, Croatia, Cyprus, Finland, France, Germany, Greece, Liechtenstein, Lithuania, Malta, Norway, Poland, Romania, Slovak Republic, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey

mondo esterno. Se accettiamo questo modo di ragionare, al duplice status di studente/ricercatore junior devono corrispondere doveri e diritti commisurati.

In qualità di ricercatori in erba, queste persone nella fascia dei 25-30 anni, che fanno progetti di vita, che mettono su famiglia, hanno bisogno di un welfare adeguato a sostenere i loro disegni personali e professionali. Diritti elementari, come la copertura previdenziale e sanitaria, il sostegno alla maternità, l'attenzione alle questioni di genere e alle pari opportunità, in riferimento alla Carta europea dei ricercatori, la possibilità di accedere a fonti di reddito per la loro attività di supporto alle ricerche e alla didattica. In qualità di studenti, i dottorandi hanno diritto che la Costituzione venga applicata per quanto riguarda il diritto allo studio, che deve essere esteso anche al dottorato, coerentemente alla logica del terzo livello della formazione universitaria. È necessario contemporaneamente dare piena attuazione al principio costituzionale che lo Stato sostiene gli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi. Puntare sul dottorato anche come strumento per far ripartire quella mobilità sociale che nel nostro Paese sembra essersi interrotta: come collettività, si dovrebbe oggi sentire la responsabilità non solo di assicurare pari opportunità in partenza ai giovani, ma anche di spingere i più talentuosi fino a raggiungere i vertici più alti della formazione, nel loro interesse e di quello del Paese.

A livello europeo c'è un chiaro trend verso una migliore organizzazione ed una più precisa regolamentazione dei diritti e dei doveri dei dottorandi, dei supervisor e delle istituzioni, addirittura attraverso espliciti contratti individuali, anche per evita-

re casi di abbandono dei dottorandi da parte dei supervisor o sovraccarico del lavoro di supervisione (fenomeno questo non propriamente italiano, a causa di una cultura poco sviluppata del tutoraggio e della supervisione scientifica).

Da queste considerazioni deriva che l'implementazione di scuole di dottorato con struttura più solida implica l'estensione delle attività didattiche, la possibilità di programmare l'attività del dottorato in riferimento a risorse adeguate e stabilite, sia in termini di docenti interni (con relativo riconoscimento dell'attività didattica e di supervisione nel dottorato nell'ambito del carico didattico complessivo del docente) che di docenti internazionali. Il Comunicato di Bergen, saggiamente, raccomanda però di non esagerare con la regolamentazione del dottorato.

In Italia, oggi, si registra una decisa carenza di struttura organizzativa e solidità del percorso di studio, insieme con un eccesso di regolamentazione sull'esame di ammissione, che tende a sfavorire la mobilità studentesca fra le diverse sedi universitarie e, ancor più, fra le diverse discipline. In realtà, occorrerebbe fare proprio il contrario: da un lato rinsaldare la struttura, senza eccedere per non snaturare l'esperienza del dottorato come formazione alla ricerca attraverso la ricerca, e dall'altro lato deregolamentare le procedure di ammissione eliminando le prove scritte ed orali e allineandoci alla selezione su dossier, come avviene nella maggior parte dei Paesi europei, per favorire la mobilità geografica, anche internazionale, e interdisciplinare. Secondo alcuni risultati della European University Association (EUA), in ben 22 Paesi lo status di dottorando è misto (come si può facilmente vedere

nella tabella), il che vuol dire che i dottorandi sono considerati sia studenti che impiegati. In 10 i candidati di dottorato sono considerati solamente studenti e in 3 Paesi solamente impiegati.

In molti Paesi in cui lo status è misto, non risulta ancora chiaro se si intende coesistenza dello status di studenti puri e status di lavoratori o se ci sono studenti che hanno un lavoro durante il loro percorso di dottorato.

Analizzando il rapporto della EUA, si rendono necessari tuttavia alcuni chiarimenti. Dal documento emerge infatti che la considerazione dello status di dottorando quale misto tra studente e lavoratore deriva dall'individuazione della fonte di finanziamento che contribuisce a realizzare il percorso triennale. Nel concreto la forma di finanziamento del dottorato determina le singole attività che il dottorando è chiamato a svolgere, modificandone la percentuale di ricerca pura o di ricerca applicata nei contesti produttivi, e variando quindi, a seconda dei casi, la tipologia di attività svolta. Questa condizione di stretto legame tra forme di finanziamento e attività richieste al dottorando diventa lo specchio del dialogo tra il sistema di alta formazione accademica ed il mondo del lavoro, poiché il tenore del coinvolgimento del dottorando (dallo status misto) nei processi produttivi delle aziende rappresenta il cardine di questo *matching* nonché la bussola che indirizza la programmazione dei percorsi formativi e di approfondimento. In questa situazione mista tra studente e lavoratore, il dottorando resta dunque sempre in bilico tra la formazione e la ricerca: ai corsi di dottorato infatti viene attribuita, di volta in volta, una duplice funzione, o comunque funzioni alternative o funzioni complementari.

La doppia qualificazione emerge, infatti e non sempre casualmente, anche dai documenti comunitari precedentemente citati: gli atti del Processo di Bologna continuano a riferirsi al dottorato come al terzo ciclo della formazione superiore, mentre nella Carta europea dei ricercatori i dottorandi vengono definiti come ricercatori nella fase iniziale della loro carriera.

Partendo dal contesto comunitario, occorre analizzare con più attenzione la posizione del nostro Paese: il dottorando in Italia per certi versi si identifica con una delle due soluzioni antonimiche proposte, non riuscendo tuttavia a mescolare insieme la condizione di studente con quella di operatore nella ricerca.

Difatti nel nostro ordinamento da un lato lo status considerato si avvicina alla posizione di dottorando/studente, dall'altro lo stesso Governo in più di una occasione ha mostrato di considerare i dottorandi una risorsa cruciale anche e soprattutto per la crescita del sistema delle imprese e della produttività.

Tuttavia, nonostante i numerosi tentativi di cambiamento, l'idea più accreditata in Italia vede il dottorando come uno studente: alla luce di queste considerazioni sembra più facile interpretare alcuni recenti provvedimenti come lo Statuto degli studenti universitari proposto agli atenei italiani dall'ex Ministro Mussi in cui ai dottorandi è dedicato un titolo che attribuisce loro gli stessi diritti degli studenti universitari.

In realtà la duplicità dello status, presente anche nel nostro ordinamento ed evidente nella comparazione tra atti normativi differenti (come si vedrà più avanti), deve essere considerata la ricchezza principale di questo importante segmento formativo: il dottorato può essere visto come uno strumento in grado di formare sia le nuove leve dell'accademia che giovani studiosi da inserire nelle fasce più alte della società.

Analizzando ad esempio una recente pubblicazione presente sul sito dell'Inps, che riguarda l'iscrizione alla Gestione separata per i lavoratori parasubordinati, intesi come tali coloro che esercitano una attività di collaborazione coordinata e continuativa e a progetto, si rileva che, tra le figure obbligate a iscriversi alla gestione separata, vi sono anche i beneficiari di borse di studio per la frequenza ai corsi dottorato di ricerca, erogati dall'università. Questo dato dimostra, infatti, come nel nostro Paese ci sia ancora molta confusione sulla qualificazione esatta della figura del dottorando di ricerca, ma al contempo dimostra come l'orientamento del nostro Paese si stia muovendo nella direzione di riconoscere al dottorando di ricerca lo status di lavoratore subordinato. A riprova di ciò si ricorda ancora la l. n. 133/2008, di cui si parlerà nel dettaglio in seguito, che consente di assumere con contratto di alto apprendistato anche per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca.

## **Job placement dei dottori di ricerca L'apprendistato di alta formazione**

Il nostro Paese inizia a compiere i primi passi per adeguarsi agli standard dei Paesi europei che considerano il dottorando di ricerca come un vero e proprio lavoratore e non un semplice studente.

Tale spinta risulta necessaria, anche nell'intento di prefigurare – all'interno della struttura curriculare dei corsi di studio (con particolare attenzione al terzo ciclo e in particolare ai master e ai corsi di dottorato) – aree dedicate, in cui la formazione venga a realizzarsi in contesti di ricerca intesi come insieme di attori, conoscenze, progettualità riconosciute come produttive di nuovi elementi.

Questa tipologia contrattuale, disciplinata dall'art. 50 del d.lgs. n.276/2003, consente di avviare al lavoro un giovane apprendista per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, universitario o dell'alta formazione, nonché per l'acquisizione di una specializzazione tecnica superiore. L'elemento di novità, che contraddistingue la nuova tipologia contrattuale rispetto a quella finora prefigurata dalle norme, caratterizzata da una relazione esclusiva fra impresa e apprendista, è la presenza attiva, fin dalla costituzione del rapporto, dell'istituzione formativa abilitata a rilasciare il titolo di studio o di alta formazione. Anzi, le strutture formative partecipano, insieme agli altri soggetti coinvolti, già alla definizione del progetto nel cui ambito verranno attivati i contratti di apprendistato. Pertanto, il percorso formativo per l'acquisizione del titolo di studio avviene nell'ambito del rapporto di lavoro e, quindi, in costanza di retribuzione.

Nonostante l'istituto rappresenti uno strumento che unisce perfettamente il mercato del lavoro con il mondo dell'alta formazione, l'alto apprendistato non riesce ancora a decollare e il motivo non risiederebbe tanto nella difficile interpretazione del dato normativo, quanto, come osservato da una parte della dottrina, in un'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 che si proponeva di superare quella rigida separazione, ancora oggi dominante, tra i percorsi di istruzione e formazione professionale e il mercato del lavoro».

A riprova di ciò, si osserva che le esigue sperimentazioni, salvo qualche eccezione, si sono limitate

alla progettazione di master universitari, senza spingersi nella progettazione di esperienze di alto apprendistato dirette al conseguimento di altri titoli di studio quali laurea, dottorato di ricerca, diploma di scuola secondaria superiore o di specializzazione tecnica superiore.

Solo recentemente, l'emanazione del d.l. n. 112/2008, convertito con modificazioni nella l. 6 agosto 2008, n. 133, ha importato due grandi novità rispettivamente al primo e al terzo comma dell'art. 50 del d.lgs. n. 276/2003.

Infatti, con riferimento al primo comma, l'art. 23, terzo comma, del d.l. n. 112/2008 ha precisato che tra i titoli di studio di alta formazione, conseguibili mediante percorsi di apprendistato sono «compresi i dottorati di ricerca». C'è da dire che la norma, nella sua precedente formulazione, non impediva l'utilizzo dell'apprendistato anche per il conseguimento del dottorato di ricerca, visto che la prassi applicativa di alcune Regioni mostrava la possibilità del rilascio di diplomi di master. Pertanto, può osservarsi che la soluzione legislativa, da un lato, ha una portata meramente interpretativa, in quanto chiarisce in modo inequivocabile la piena applicabilità della norma di cui all'art. 50 a tutti i percorsi di alta formazione universitaria; dall'altro, mira ad incentivare il più possibile il ricorso al modello dell'alto apprendistato quale strumento di raccordo tra impresa e ricerca universitaria. I vantaggi sono evidenti. Da un lato, si consente all'impresa di avvalersi di risorse altamente qualificate in seno al proprio contesto organizzativo, con i relativi vantaggi sul piano della competitività e produttività della stessa; dall'altro, si offre al dottorando, che di norma è un mero studente, un vero e proprio contratto di lavoro e, al tempo stesso, una reale alternativa alla mera carriera accademica.

In Italia il dottorato di ricerca viene, infatti, visto prevalentemente come il primo passaggio della carriera accademica; salvo le dovute eccezioni, esso si risolve nella maggior parte dei casi in una mera relazione personale tra professore e dottorando, slegata da interazioni con il tessuto imprenditoriale del Paese, a scapito del trasferimento di conoscenze al mondo dell'impresa e all'economia del territorio.

Negli anni il numero degli iscritti ai corsi di dottorato è aumentato, passando da 21.290 unità del 2000/2001 a 39.829 del 2006/2007. Dal 1998 al 2006 il sistema universitario italiano ha prodotto circa 53.795 dottori di ricerca, ma solo il 15% di

essi è stato assorbito dalle imprese private. Più di uno su 2, invece, è stato trattenuto dalle università (43%) e dagli istituti di ricerca pubblici (9%), seguiti da università e istituti privati con un 5,5% in tutto.

La modifica normativa che vede l'estensione dell'apprendistato ai dottorati di ricerca si muove proprio in direzione dell'inserimento dei giovani dottorandi nel tessuto produttivo locale e nazionale, in modo da allineare il nostro Paese agli altri sul piano della vicinanza al mondo imprenditoriale. Più della metà dei titolari di un dottorato di ricerca in Europa, infatti, decide oggi di intraprendere una carriera al di fuori del mondo universitario, di lavorare in aziende pubbliche e private. Risulta che le principali università europee stiano cercando di sviluppare legami sempre più forti con il mondo produttivo, con imprese di grandi dimensioni, ma anche con quelle piccole e medie che, dal loro canto, nutrono grandi aspettative sui dottorandi, attendendo che siano eccellenti nella ricerca ed anche consapevoli delle logiche proprie del contesto imprenditoriale e della regolamentazione dei mercati. Di qui la necessità di sviluppare nei giovani ricercatori quelle competenze trasversali che siano utilizzabili anche in altri ambienti professionali diversi dalla ricerca.

Un dato interessante è che nel panorama internazionale sono pochi i Paesi (Danimarca, Olanda e Bosnia-Erzegovina), membri del Processo di Bologna, in cui il dottorando riveste la qualifica di lavoratore dipendente tout court, al pari di quanto può avvenire oggi in Italia in caso di assunzione con contratto di apprendistato. In molti di loro (tra cui Austria, Belgio, Germania, Spagna, Svezia, Svizzera), invece, lo status di dottorando indica una combinazione tra studio e lavoro, mentre residuano Paesi (tra cui l'Italia, la Russia, il Regno Unito, l'Irlanda) in cui il dottorando conserva ancora la qualifica di studente.

La svolta appunto richiede di creare nell'ambito dei corsi di dottorato condizioni di apprendistato in cui diventa possibile mettere a fuoco simultaneamente la mutua implicazione degli individui (studenti, docenti, altri soggetti individuali e collettivi) e del contesto socio-culturale in cui una comunità di pratiche è situata. In un contesto di apprendistato, il gruppo di apprendisti viene ad interagire all'interno della comunità, esercitando ruoli specifici orientati verso il raggiungimento di obiettivi scientifici, che mettono in relazione il gruppo ad

altri soggetti esterni; in questo modo, gli studenti/apprendisti funzionano reciprocamente come risorse e come stimoli per gli altri nell'esplorazione delle attività professionali, per cui sono in formazione insieme ad esperti (che, insieme ai pari, continuano a sviluppare abilità e comprensioni, impegnandosi in attività con altri individui portatori di diversi background di esperienze).

La seconda modifica dell'art. 50 del d.lgs. n. 276/2003 introdotta dall'art. 23, quarto comma, del d.l. n. 112/2008 è di carattere più sostanziale. Pur confermando che «la regolamentazione e la durata dell'apprendistato [...] per i percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le università e le altre istituzioni formative», il terzo comma dell'art. 50 del d.lgs. n. 276/2003 stabilisce ora che «in assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai datori di lavoro con le Università e le altre istituzioni formative».

Il legislatore si preoccupa, in tal modo, di porre rimedio al ritardo nell'avvio di questa tipologia di apprendistato, rendendola immediatamente operativa anche in assenza di specifiche normative regionali. La novella richiama alla mente l'intervento normativo disposto in materia di apprendistato professionalizzante dalla l. n. 80/2005 che, a fronte dell'inerzia legislativa delle Regioni, ha affidato l'attivazione dell'istituto ai contratti collettivi nazionali di categoria stipulati da associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale.

La particolarità del contratto di apprendistato è data dal fatto che il datore di lavoro è tenuto ad erogare, a fronte della prestazione di lavoro, non solo la retribuzione, ma anche una congrua formazione. Le parti contraenti, l'imprenditore e l'apprendista, assumono una duplice veste, in quanto il primo è nel contempo sia datore di lavoro sia "docente" e il secondo presta la propria attività lavorativa ed è al tempo stesso discente.

Diversi sono stati gli orientamenti della dottrina in merito alla prevalenza, nel rapporto di apprendistato, dell'insegnamento impartito all'apprendista rispetto alla prestazione lavorativa dallo stesso effettuata.

Secondo un primo orientamento risalente nel tempo, il contratto di apprendistato veniva considerato



come un contratto di insegnamento, diverso dal contratto di lavoro subordinato, nel quale l'obbligazione retributiva ha un carattere meramente accessorio rispetto all'obbligazione formativa. In tale accezione, l'apprendistato non può essere definito come contratto misto, in quanto la sua causa risiede nello scambio tra lavoro e addestramento, mentre la retribuzione ha carattere accessorio e residuale rispetto alla formazione del giovane, quest'ultima obbligazione fondamentale del datore di lavoro.

Secondo altri l'apprendistato sarebbe un rapporto in evoluzione, all'interno del quale vi sarebbe una prima fase caratterizzata dalla prevalenza del rapporto di insegnamento e, quindi, dallo scambio tra insegnamento e corrispettivo ed una seconda fase caratterizzata dalla prevalenza della prestazione lavorativa e lo scambio sarebbe tra lavoro e retribuzione.

La dottrina e la giurisprudenza prevalenti ritengono, invece, che l'apprendistato sia uno speciale contratto a causa mista, con interferenza del momento formativo nello schema funzionale tipico del rapporto di lavoro subordinato.

La causa, in particolare, non si esaurisce nello scambio tra prestazione lavorativa e retribuzione proprio dell'ordinario contratto di lavoro subordinato, ma implica il parallelo scambio tra lavoro e istruzione formativa. In altri termini, nello speciale contratto di apprendistato, lo schema causale costituito dallo scambio tra lavoro e retribuzione si trova in combinazione con un ulteriore interesse perseguito dalle parti: la formazione professionale del lavoratore non qualificato.

L'obbligazione retributiva, pertanto, non assume carattere accessorio, ma costituisce, al pari della formazione, una diretta controprestazione dell'adempimento dell'obbligazione lavorativa. Altri evidenziano, invece, che la prestazione lavorativa si pone in connessione sinallagmatica con la sola retribuzione, non anche con l'addestramento professionale, con il quale, anzi ha in comune la funzione di consentire all'apprendista di conseguire la capacità tecnica per diventare un lavoratore qualificato. In considerazione del profilo funzionale che connota la fattispecie contrattuale, si pongono e si giustificano le deviazioni dalla disciplina generale del lavoro subordinato nell'impresa, la quale ai sensi dell'art. 2134 c.c. è limitatamente applicabile, in quanto risulti compatibile con la specialità dell'apprendistato (ovvero con le esigenze di trattamento necessariamente inerenti alla realizzazione del

complessivo programma negoziale delle parti) e non sia derogata dall'apposita disciplina.

Si è già detto che il d.lgs. n. 276/2003 ha scelto, a proposito dell'apprendistato in alta formazione, una formulazione davvero minima.

Il d.lgs. n. 276/2003, come è noto, non si applica alle pubbliche amministrazioni, pertanto il contratto non può essere stipulato con lo Stato e altri enti pubblici, comprese le università.

I destinatari dell'alto apprendistato, come già osservato, sono i soggetti di età compresa tra 18 e 29 anni, ferma restando la possibilità che l'età minima sia di 17 anni per soggetti già in possesso di una qualifica professionale *ex l. n. 53/2003*. Inoltre, come chiarito dal Ministero del lavoro, possono essere assunti soggetti ventinovenenni sino al giorno precedente il compimento del trentesimo anno di età.

Inoltre, sempre in virtù di un'interpretazione ministeriale, è possibile assumere con il contratto in esame anche soggetti che abbiano già concluso precedenti contratti di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionalizzante, ben potendo ipotizzarsi percorsi in cui il giovane, dopo aver conseguito un titolo di studio secondario attraverso un contratto di apprendistato del primo tipo, decida, ad esempio, di proseguire il proprio iter formativo in alto apprendistato.

Per garantire lo svolgimento della prestazione dell'apprendista in un contesto organizzativo effettivamente favorevole all'acquisizione di una qualificazione professionale, è previsto che «il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere con contratto di apprendistato non può superare il 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il datore di lavoro stesso» (art. 47, secondo comma, del d.lgs. n. 276/2003; cfr. anche art. 2, terzo comma, l. n. 25/1955). Al fine di ampliare lo spazio operativo dell'apprendistato, l'art. 21, primo comma, della l. n. 56/1987 ha provveduto ad attenuare il rigore della disposizione e l'art. 47, secondo comma, del d.lgs. n. 276/2003 si è mosso nella stessa direzione stabilendo, infatti, che «il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti in numero non superiore a tre». Regole speciali e di maggior favore valgono per le imprese artigiane, per le quali trovano applicazione le disposizioni di

cui all'art. 4 della l. n. 443/1985.

Si è già detto che in base all'interpretazione ministeriale, l'apprendistato dovrà svolgersi secondo le modalità dell'alternanza, valorizzando e integrando lo specifico apporto che i diversi soggetti formativi coinvolti possono offrire al fine di dar luogo ad un percorso di apprendimento che deve comunque realizzarsi in maniera unitaria.

L'attività svolta in azienda, così come concordata tra Regione, associazioni datoriali e sindacali, università e istituti formativi (o secondo quanto stabilito in convenzione ai sensi dell'art. 50, terzo comma, del d.lgs. n. 276/2003, come modificato dal d.l. n. 112/2008), potrà dunque pienamente contribuire alla definizione dell'iter formativo, anche in considerazione del fatto che il contratto in questione non presuppone una necessaria scissione tra l'attività lavorativa e la frequenza di specifici corsi teorici di livello secondario o universitario.

Venendo agli ulteriori profili giuridici del contratto di alto apprendistato, si osserva che esso deve essere stipulato in forma scritta richiesta *ad substantiam*. In particolare, deve essere indicata la prestazione oggetto del contratto e la qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto di lavoro. Al contratto, inoltre, deve essere allegato, a pena di nullità, il piano formativo individuale in cui è descritto nei dettagli il percorso formativo predisposto per il lavoratore con l'assistenza di un tutor.

Al contratto può essere apposto anche un patto di prova, come previsto espressamente dall'art. 9 della l. n. 25/1955 che rinvia all'art. 2096 c.c. per la sua disciplina e introduce un limite massimo di durata, ovvero 2 mesi. Il limite temporale – è importante osservare – trova ragione nella finalità formativa del rapporto di apprendistato, con la quale è considerato inconciliabile l'ulteriore protrarsi dell'incertezza di una parte sul gradimento dell'altra.

L'oggetto della prova sarà, invece, la generica attitudine allo svolgimento di un'attività e all'apprendimento nonché a generici presupposti fiduciari di carattere personale, ma non certamente la verifica di una professionalità che, per definizione, manca nel giovane apprendista.

Quanto allo scioglimento del rapporto di lavoro, il legislatore del 2003 ha previsto che il datore di lavoro possa liberamente recedere dal contratto ai sensi dell'art. 2118 c.c. al termine del periodo di apprendistato, mentre non possa farlo nel corso del rapporto in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo.

Il d.lgs. n. 276/2003 avrebbe operato sulla base delle indicazioni della Corte Costituzionale che da tempo aveva affermato l'operatività dei rimedi contro il licenziamento illegittimo anche nei confronti del licenziamento dell'apprendista intervenuto durante lo svolgimento del rapporto, ferma restando però la libertà di recesso dell'imprenditore al termine del periodo dell'apprendistato.

Nonostante l'opinione contraria di qualche autore, la dottrina e la giurisprudenza consolidate ritengono pertanto che l'apprendistato non sia da considerare un contratto a termine, bensì un contratto a tempo indeterminato, anche se corredato dalla previsione non solo di specifici requisiti di età, ma soprattutto di limiti minimi e massimi di durata, all'interno dei quali deve collocarsi la durata specificamente pattuita tra le parti individuali.

Un contratto a termine comporta un divieto per le parti di recedere anticipatamente alla scadenza del termine, con l'unica eccezione della giusta causa. Invece, come osservato, nel corso di un rapporto di apprendistato, il recesso (dimissioni o licenziamento) rimane possibile, agli stessi limiti e condizioni (ricorrenza di un giustificato motivo) previsti per il lavoratore a tempo indeterminato, con la differenza particolare, però, che al termine del rapporto, il recesso rimane libero e il datore di lavoro ha la facoltà di non confermare il lavoratore.

Il Ministero del lavoro ha, inoltre, chiarito proprio con riferimento alla tipologia dell'alto apprendistato che in caso di recesso anticipato per giusta causa o giustificato motivo l'apprendista abbia diritto, coerentemente con le finalità perseguite dal contratto, alla verifica, al riconoscimento e alla certificazione sia delle competenze sia dei crediti formativi, nonché all'indicazione di questi ultimi, una volta maturati, nel libretto formativo del cittadino, affinché essi possano essere utilizzati nell'attivazione di successivi e compatibili percorsi di formazione.

In materia di orario di lavoro, risulta, invece, ammessa la possibilità di richiedere all'apprendista maggiorenne sia lo svolgimento di prestazioni di lavoro straordinario, sia l'effettuazione di lavoro notturno (ex art. 2, quarto comma, d.lgs. 8 aprile 2003, n. 66). Resta, invece, fermo il divieto di lavoro notturno (nella fascia oraria compresa tra le ore 22 e le ore 6) nei confronti degli apprendisti minorenni, così come previsto dall'art. 10 della l. n. 25/1955.

Ai sensi dell'art. 53 del d.lgs. n. 276/2003, infatti, il datore di lavoro che si renda inadempiente nell'e-

rogazione della formazione è tenuto a versare all'ente previdenziale la differenza tra la contribuzione previdenziale versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato e alla retribuzione prevista per le mansioni e funzioni svolte dall'apprendista, maggiorata del 100%.

La disposizione normativa così come formulata è stata introdotta dall'art. 11 del d.lgs. n. 251/2004 che, nell'emanare norme correttive del d.lgs. n. 276/2003, ha sostituito la versione originaria del terzo comma dell'art. 53 in base alla quale si imponeva al datore di lavoro, a titolo sanzionatorio, l'obbligo di versamento dei contributi agevolati maggiorati del 100%, ossia di importi assolutamente irrisori, con evidente svilimento dell'efficacia dissuasiva della disposizione stessa.

Non deve dimenticarsi che i datori di lavoro che utilizzano l'apprendistato usufruiscono di incentivi di carattere economico e normativo riconosciuti dal legislatore proprio per agevolare la diffusione di uno strumento contrattuale idoneo ad accrescere le capacità tecniche e professionali degli apprendisti, migliorandone l'inserimento lavorativo. Al fine di evitare che un tale "investimento" nell'apprendistato sia vanificato nei fatti, si è avvertita pertanto la necessità di irrigidire il trattamento sanzionatorio ai danni del datore di lavoro responsabile di comportamenti elusivi in materia di formazione.

Secondo il Ministero del lavoro – circolare del Ministero del lavoro n. 30 del 15 luglio 2005 – l'inadempimento è configurabile: a) qualora la formazione sia inferiore a quella stabilita nel piano formativo o dalla regolamentazione regionale; b) manchi il tutor aziendale avente competenze adeguate; c) sia presente ogni altro elemento che provi una grave inadempienza del datore di lavoro.

La mancata erogazione della formazione può dunque essere frutto non solo di un comportamento colpevole del datore di lavoro, ma – dal momento che la formazione può essere esterna all'impresa – può anche dipendere dall'effettiva organizzazione ed erogazione dei corsi di formazione da parte dell'università o delle altre competenti istituzioni formative. In tale ipotesi, l'obbligo del datore di lavoro non può più essere adempiuto mediante l'erogazione diretta dell'addestramento professionale, ma si sostanzia nell'onere di cooperare con la struttura universitaria o le altre strutture al fine di agevolare la partecipazione degli apprendisti ai corsi di for-

mazione organizzati e gestiti da tali enti.

Può accadere che le strutture formative non organizzino i corsi, nonostante manchi un comportamento elusivo del datore di lavoro. L'art. 53 del d.lgs. n. 276/2003 è, pertanto, chiaro nello stabilire che l'irrogazione della sanzione si verifichi solo nelle ipotesi in cui dell'inadempimento sia «esclusivamente responsabile» il datore di lavoro, non anche quando l'amministrazione pubblica abbia ommesso di predisporre i corsi di formazione per gli apprendisti.

La stessa norma, peraltro, precisa che la maggiorazione del 100% «esclude l'applicazione di qualsiasi altra sanzione prevista in caso di omessa contribuzione». Dal riferimento alla sola contribuzione omessa si ricava che, ove il datore di lavoro risulti inadempiente ai propri obblighi formativi, resta comunque salva la facoltà del lavoratore di adire l'autorità giudiziaria per accertare la sussistenza tra le parti di un normale rapporto di lavoro subordinato.

Secondo la dottrina prevalente, avendo il contratto di apprendistato natura speciale e mista e ritenendo la formazione parte della causa contrattuale, il grave inadempimento degli obblighi formativi farebbe venir meno l'elemento specializzante, con conseguente riemersione del modello ordinario di contratto di lavoro subordinato. In favore di tale ricostruzione vi sarebbe l'obbligo di allegare il piano formativo individuale, nonché il beneficio del sotto-inquadramento a favore del datore che non potrebbe giustificarsi altrimenti se non con l'obbligo di impartire la formazione.

Di contro, revocando in dubbio l'esistenza di una causa mista, il silenzio legislativo non consentirebbe di ricavare implicitamente la conseguenza della riqualificazione del vincolo. Secondo tale opinione minoritaria, infatti, sarebbe inaccettabile la soluzione legislativa che vede nella sanzione amministrativa l'unica conseguenza a fronte dell'inadempimento dell'obbligo formativo, dovendosi ritenere che la questione travalichi l'aspetto strutturale della rilevanza o irrilevanza causale dell'elemento formativo. In altri termini, sarebbe contraria all'art. 24 Cost. una disposizione di legge che comprime la reazione nei confronti dell'inadempimento, che non può essere limitata se non sulla base di speciali stipulazioni assistite dalle garanzie formali dell'art. 1341 c.c.

Si tratta quindi di considerare l'apprendistato come un dispositivo formativo costituito da un insieme di

strumenti, collegati fra di loro in funzione di specifiche azioni progettate, erogate, documentate e rendicontate, intenzionalmente direzionate ad offrire opportunità di apprendimento e di crescita in uno spazio temporale delimitato e razionalmente sostenuto.

A questo scopo, esso richiede di essere pianificato, realizzato, implementato all'interno di curricula formativi, allo scopo di consolidare e sostenere pratiche legittimate che possano essere situate, sostenute da repertori, routine, ma anche costruite e ricostruite, interpretate, negoziate, ristrutturare sulla base di diverse configurazioni contestuali.

### **Scuola di dottorato: dalla costituzione alla valutazione**

#### **Un quadro di insieme**

Nonostante il dibattito molto acceso degli ultimi tempi, poco si è ancora fatto per tradurre nei fatti gli auspici e le indicazioni emersi in materia di dottorato di ricerca a livello europeo, sebbene l'Italia sia uno dei Paesi che partecipa al Processo di Bologna (è bene ricordare, anzi, che è stata, insieme a Francia, Germania e Regno Unito, uno dei quattro Paesi ispiratori del processo).

Attraverso la Crui, gli atenei italiani sono stati i primi in Europa ad adottare la Carta europea dei ricercatori ed il Codice di condotta per la loro assunzione (Camerino, 7 luglio 2005); lo stesso hanno fatto enti di ricerca quali il Cnr e l'Enea (13 dicembre 2005); diverso è però in ciascuna realtà il livello di recepimento e di attuazione.

Con il decreto sulla programmazione triennale 2004-2006 è stato di fatto avviato il percorso di istituzione delle scuole di ricerca nelle università: veniva rinviata ad un successivo decreto ministeriale la definizione dei criteri da rispettare per l'istituzione, ma si introduceva da subito la precisazione che l'attivazione delle scuole sarebbe stata «elemento premiante ai fini della ripartizione delle borse di dottorato» e che al termine del triennio di attività, previa valutazione positiva da parte del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, poteva essere disposta l'attribuzione alle università di appositi incentivi.

In realtà, con l'istituzione delle scuole di dottorato c'è stata in molti casi una regressione piuttosto che un avanzamento nei percorsi di alta formazione. Infatti non è stato raggiunto quello che era l'obiet-

tivo principale e cioè la razionalizzazione dei percorsi esistenti, in considerazione della notevole parcellizzazione dei contenuti proposti in gran parte dei corsi di dottorato.

Per capire meglio cosa si intende per scuole di dottorato, occorre esaminare più nel dettaglio il recentissimo *Bologna Seminar* sul dottorato di ricerca svoltosi a Nizza, in cui tutti i documenti iniziano con un motto che rappresenta poi l'obiettivo che si pone il documento *Matching Ambition with Responsibilities and Resources*.

Leggendo il documento, infatti, emerge che la missione specifica del processo di rinnovamento del percorso dottorale consiste proprio nel migliorare la qualità del dottorato di ricerca, nonché la responsabilità degli attori coinvolti e la valorizzazione delle risorse: al centro di questo spirito di riforma vi è la professionalità del dottore di ricerca e l'incremento degli investimenti finanziari sul dottorato.

Questi due obiettivi, affinché possano venire realizzati, devono trovare la giusta convergenza nello sviluppo di strutture di alta formazione che si assumano completamente la responsabilità di tutto il percorso di dottorato: queste soluzioni innovative si identificano nelle scuole di dottorato che si differenziano, e non solo a livello organizzativo, dai vecchi corsi di dottorato presenti nelle università.

Innanzitutto, proprio per dar seguito alle politiche europee che sono state esaminate nei precedenti paragrafi e in coerenza con il sistema legislativo del nostro Paese, occorre chiedersi cosa si intenda veramente per scuola di dottorato a livello europeo. A livello europeo, infatti, la scuola di dottorato è ormai già una tradizione mentre l'Italia mostra in tal senso un po' di ritardo. La scuola di dottorato deve essere una struttura che ha una sua autonomia e che deve creare le migliori condizioni per i curricula di dottorato, per il loro sviluppo, deve generare quella massa critica, risorsa preziosa per la formazione e per la ricerca. Però deve anche sviluppare politiche e strategie per la ricerca e chiaramente deve avere obiettivi propri, sempre in linea ad ogni modo con le istituzioni di appartenenza.

Le scuole di dottorato devono rispondere ad un chiaro progetto, adeguatamente ampio, di formazione alla ricerca in un ambito scientifico e culturale, nonché esercitare funzioni di coordinamento delle attività di formazione con attività di ricerca proprie. Queste attività devono essere svolte secondo linee chiare e definite, e prevedono anche lo



svolgimento di necessarie funzioni di carattere organizzativo a livello gestionale ed amministrativo. Le scuole di dottorato devono essere comunque sempre attivate a seguito di costanti ed intense collaborazioni con gruppi di docenti che garantiscano la necessaria copertura delle linee di ricerca sulle quali i dottorandi possano inserirsi nella loro attività di apprendimento e ricerca.

Appare opportuno descrivere, in sintesi, quelli che attualmente sono i modelli europei; un confronto con la realtà italiana allo scopo di rintracciare i possibili modelli da applicare in Italia, di individuare qualche buona pratica che è già in atto nel nostro Paese ed infine quello che potrebbe essere uno schema di attività che le scuole di dottorato in generale dovrebbero avere.

I modelli europei essenzialmente sono due. Il primo è quello delle cosiddette *Graduate Schools*, che sono scuole che includono non solo i corsi di dottorato, ma anche i master, e che soprattutto si sviluppano nelle attività formative e non seguono invece le politiche della ricerca. Sono più tipiche della Gran Bretagna, ma si trovano anche in altri Paesi europei.

Poi c'è il secondo modello, quello delle *Doctoral Research Schools*, che includono solo corsi di dottorato e possono essere più focalizzate su una tematica, oppure estese a più tematiche per sviluppare anche programmi interdisciplinari.

Diversamente dalle altre, queste scuole sviluppano politiche di ricerca al loro interno e soprattutto coordinano e si pongono al centro di network nazionali ed internazionali. Molto interessante è un modello che sta nascendo in Finlandia, interessante da seguire perché è stato organizzato e verrà monitorato dallo stesso Ministero dell'università finlandese. In questo modello sono attivate 124 scuole su aree territoriali diverse, ciascuna delle quali sviluppa tematiche inerenti allo sviluppo dell'area territoriale, sia nel settore della formazione che in quello industriale.

Questi sono dei modelli schematizzati, possono esistere da soli o coesistere, c'è la consapevolezza a livello europeo che le Nazioni e le singole università possano scegliere il modello che più si adatta alla sua realtà, pur rimanendo entro una definita cornice di elementi minimi. L'associazione Eurodoc si è espressa a favore del secondo modello, che sicuramente è anche quello che più si adegua alla realtà italiana: infatti, dato che l'Italia ha chiaramente bisogno di più ricercatori, dovrebbe

puntare ad alcune strutture che sviluppino anche politiche di ricerca e quindi il modello delle *Doctoral Research Schools* è il modello che più si adatta.

Come più volte accennato, tuttavia, al fine di proporre una analisi comparata tra le esperienze sviluppatesi nel nostro Paese, risulta difficoltoso ricostruire la situazione in quanto non ci sono dati pubblici disponibili e l'unica risorsa disponibile sono i siti web dei vari atenei ed i regolamenti che i vari atenei mettono in rete.

Da questa indagine emerge che in Italia ci sono due situazioni diversificate: da un lato la "scuola unica di ateneo" – in generale in questo caso vi è un investimento completo di forze umane e finanziarie da parte dell'ateneo per definire degli obiettivi generali e condivisi della scuola, raccogliendo tutti o almeno la maggioranza dei corsi di dottorato di quell'ateneo stesso – e dall'altro lato vi sono le scuole tematiche di dottorato. Per parte della letteratura esistente, le scuole tematiche non sarebbero altro che una dicitura diversa del dottorato preesistente, con identità di scopi, organizzazione e sostanza del percorso formativo. Probabilmente in alcuni contesti questo è avvenuto davvero, ossia non è possibile rilevare delle modifiche sostanziali nel contenuto offerto nel percorso dottorale. In questi casi ciò è accaduto a causa di una reticenza culturale verso la proposizione contemporanea di progetti di ricerca e di iter formativi: in molti ambienti queste due dimensioni vengono considerate lontane e inavvicinabili, l'una capace di contaminare l'altra.

Esistono, tuttavia, in alcune singole realtà di scuole tematiche, alcune buone pratiche: si tratta sempre di aggregazioni di alcune discipline su un'area scientifica di base.

Le scuole uniche di ateneo, invece, costituiscono generalmente una realtà valida in atenei più piccoli, come ad esempio il caso dell'Università di Camerino e del Molise, o un po' più grandi come Ferrara e il Piemonte orientale. Ci sono esempi anche di atenei grandi, come Roma Tor Vergata, che ha scelto un'unica scuola di ateneo strutturata come un centro di servizi, però con un consiglio della scuola che comprende i coordinatori di tutti i vari corsi di dottorato e che si pone tra gli obiettivi anche lo sviluppo di ricerche a livello interdisciplinare.

Un'ottima pratica, che è interessante citare secondo la nostra indagine, è quella della Scuola Santa Chiara di Siena, che è una scuola unica, suddivisa

in gruppi di dottorati di discipline affini e sta sviluppando delle pratiche molto interessanti: ad esempio bandisce progetti interdisciplinari tra dottorati diversi che si pongono in competizione per l'ottenimento di finanziamenti esterni acquisiti a livello di ateneo.

Un altro esempio che è molto interessante ed ormai anche abbastanza noto perché ha avuto maggior eco nella stampa è la situazione dei tre Politecnici di Torino, Milano e Bari che hanno istituito una scuola di dottorato unica, cercando di mettere insieme le forze dei tre atenei ed anche le loro competenze scientifiche, per migliorare la professionalità dei dottori di ricerca uscenti, assicurando quindi una mobilità anche interna e lo sviluppo di progetti comuni grazie alla concorrenza di più competenze.

La ricchezza derivante dall'incontro di più competenze, di più discipline e di differenti prospettive di ricerca è certamente l'elemento più caratterizzante le migliori pratiche sviluppate negli ultimi anni nel territorio italiano: in particolare anche l'esperienza della Scuola di dottorato di ricerca in *Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro*, promossa da Adapt e CQIA (Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università degli Studi di Bergamo); in questo senso si è distinta per la modernità dei percorsi formativi costruiti su differenti discipline e diverse metodologie scientifiche.

Dopo questa breve disamina delle strutture delle scuole di dottorato presenti in Italia, è necessario puntare l'attenzione anche sul modello di struttura organizzativa.

Un possibile schema di attività per le scuole di dottorato si dovrebbe basare su tre assi principali: la formazione per la ricerca, le relazioni con l'esterno e la valutazione. La formazione per la ricerca sicuramente deve avere una valenza generale per tutta la scuola, deve essere transdisciplinare, e deve sviluppare le cosiddette competenze trasferibili – ritenute essenziali anche a livello europeo – ossia quelle conoscenze che non sono relative alla disciplina della propria formazione scientifica, ma che servono al dottore di ricerca per entrare nel mondo del lavoro.

La formazione metodologica, inoltre, deve riguardare le grandi aree tematiche della scuola ed affrontare competenze più tecniche ma ancora trasversali, come la statistica, l'utilizzazione di banche dati e la competenza linguistica scientifica.

L'altro asse importantissimo è quello delle relazioni con l'esterno, che è forse l'elemento principale che può dar effettivamente valore allo strumento della scuola di dottorato.

Le relazioni con l'esterno significano una maggiore internazionalizzazione, quindi una mobilità in tutti i sensi, inclusa la mobilità tra pubblico e privato, l'attivazione di co-tutele con enti e istituzioni straniere, di convenzioni, di consorzi che però devono veramente permettere uno scambio culturale.

In tal senso sarebbe opportuno che venissero tracciate a livello nazionale delle linee guida per determinare come queste azioni si debbano svolgere, affinché le convenzioni non siano solo formalità e non si perdano nel tempo, ma realmente forniscano un contributo allo scambio culturale nell'ambito del dottorato.

Altro punto importantissimo è l'attrazione di dottorandi stranieri. Sotto questo aspetto l'Italia non riesce ancora ad ottenere grandi risultati e lo dimostra anche, in una prospettiva di eccessiva chiusura dell'accademia nei confronti dell'esterno, la difficoltà con la quale si attiva in Italia l'attività di trasferimento tecnologico, nelle cui trame si snoda il rapporto dell'accademia con l'impresa.

Per questa specifica attività di trasferimento e spin-off, è consigliabile la presenza di un comitato di riferimento che comprenda tutti i portatori di interessi esterni per favorire l'indirizzo della ricerca anche verso settori industriali ed applicativi.

Risulta evidente che, per lo sviluppo di una scuola di dottorato, sono necessari numerosi elementi che difficilmente potranno essere tutti presenti sin dall'inizio della sua attivazione, perché sono tanti e perché necessitano di una tradizione e di risorse finanziarie già avviate da tempo. Sarà quindi necessario prevedere un periodo di tempo precedente all'attivazione della scuola utile per creare ed intensificare rapporti, partenariati ed alleanze.

Vi è poi un terzo asse formativo proposto per la scuola di dottorato: la valutazione.

La valutazione è molto importante per la scuola di dottorato. Lo sviluppo della discussione sul tema qualità, finalmente aperto anche in Italia, dovrebbe insegnarci che la cultura della qualità deve nascere all'interno, quindi la scuola deve stabilire internamente i propri indicatori e deve in qualche modo valutarsi internamente per poi sottoporsi alla valutazione esterna. Inoltre negli ultimi anni, nel contesto europeo ed internazionale, la valutazione dei percorsi formativi è divenuta una pratica diffusa,

una strategia individuata per misurarsi con i profondi cambiamenti che attraversano le società contemporanee e che investono anche le istituzioni universitarie e accademiche.

Chiaramente la valutazione della scuola di dottorato in particolare deve costituire un materiale di studio per gli organi accademici per sviluppare azioni di miglioramento. Poi, la valutazione esterna dovrebbe essere anche internazionale, tramite l'agenzia per la valutazione. Questo garantirebbe un approccio comparato strutturale e quindi una costante misurazione dei percorsi alla luce di pratiche innovative e moderne. Solo il dialogo continuo tra le esperienze e le scuole potrebbe consentire l'individuazione di processi virtuosi verso i quali mirare.

Per quanto attiene agli indicatori di valutazione, preziosi strumenti in mano ai coordinatori di dottorato, vi sono quelli di base, ossia i requisiti minimi ministeriali, e ulteriori indicatori suggeriti di recente dal Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario.

In aggiunta a questi indicatori, di cui con maggiore specificità si parlerà più avanti, andrebbero presi in considerazione anche altri elementi essenziali come la mobilità dei dottorandi intesa come attività di *internship* all'interno delle aziende, il grado di internazionalizzazione del corso di dottorato, cioè il numero di studenti stranieri che partecipano ai corsi dottorali, la possibilità di avere consorzi con l'estero, le co-tutele, la docenza straniera, tutti aspetti fondamentali per una buona scuola di dottorato, il grado di interdisciplinarietà e le attività di comunicazione scientifica anche ad un pubblico non specialista.

Numerose sono quindi le priorità da affrontare nelle prossime agende politiche: sebbene le linee guida da realizzare siano state già definite a livello europeo, lo sforzo che si chiede agli attori coinvolti è quello di tradurre, applicandola alla realtà italiana, la previsione comunitaria.

I corsi di dottorato, pur essendo stati inseriti in un percorso formativo, non possono e non devono rappresentare un iter di formazione volto ad innalzare il livello medio di istruzione del nostro Paese (compito esclusivo dei primi due cicli della formazione superiore), ma devono offrire una formazione strategica diretta a figure che non possono essere destinate in modo esclusivo a laboratori e centri di ricerca.

Il futuro è rappresentato dal trasferimento delle conoscenze dal mondo della ricerca "accademica"

alle imprese e alle pubbliche amministrazioni.

I dottori di ricerca dovranno diventare un reale fattore di trasferimento e di conoscenza indipendentemente dalla loro condizione occupazionale.

### **Borse di studio, impegno e attività dei dottorandi full-time e part-time (forme diversificate di impegno del dottorando di ricerca)**

Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore richiama il sistema italiano ad ulteriori sfide relativamente ai processi di formazione, con la riqualificazione del dottorato di ricerca (il terzo livello) e un serio impegno per l'apprendimento permanente, per un nuovo e moderno concetto di formazione per il lavoro, basata sul dialogo con il territorio e gli attori sociali ed intesa come strumento per l'occupabilità.

Queste necessità sono state recentemente proposte nel nostro Paese dall'Intesa tra Governo, Regioni e parti sociali del 17 febbraio 2010, nel cui testo emerge la necessità di sviluppare un attento monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese, a livello settoriale e locale, allo scopo di realizzare un contatto solido tra formazione e mercato del lavoro nella logica del *placement*.

Inoltre, in questo documento e in generale all'interno delle politiche formative proposte, centrale è il ruolo della formazione continua, che equivale sempre più ad uno strumento di welfare della conoscenza.

Negli ultimi anni, inoltre – e in tal senso la struttura innovativa delle scuole di dottorato si rivela perfettamente in aderenza – si è definita a livello europeo l'idea di un diritto all'apprendimento ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e formativi, ma anche ai sistemi locali delle piccole e medie imprese. Prende forma, in tal senso, la consapevolezza di una portata altamente formativa dei luoghi di lavoro, in un'ottica di alternanza tra apprendimento formale, non formale e informale.

A tal fine, si elaborano interventi che vanno dall'apprendistato ad offerte di formazione per adulti e si prevedono sempre più politiche integrate tra tutti i soggetti politici e istituzionali.

Si deduce come, a livello europeo, l'apprendimento continuo e l'investimento negli adulti siano diventati una condizione non solo per migliorare l'adattabilità di territori agli scenari socio-economici, ma

anche per promuovere il diritto di soggetto/persona – inteso come diritto individuale – a soddisfare una domanda di saperi e conoscenza.

In un'ottica di *lifelong learning*, ma non solo in questa, è opportuno favorire forme diversificate di impegno degli studenti nel dottorato di ricerca. Occorre contemplare la possibilità che possano coesistere dottorandi full-time e part-time. È opportuno che gli studenti borsisti siano impegnati a tempo pieno nella formazione dottorale considerato che ricevono un supporto economico pubblico o privato. Deve comunque essere prevista per i dottorandi di ricerca la possibilità di svolgere attività *intra-moenia* di supporto didattico o di ricerca/consulenza professionale su commissione, anche retribuite, purché all'interno delle attività che si svolgono nelle strutture universitarie secondo i regolamenti di ateneo in merito. Per i dottorandi part-time, tipicamente persone già impegnate in un lavoro stabile, sono naturalmente previsti tempi più distesi per il percorso formativo e per la stesura e discussione della tesi finale.

Nella posizione contemporanea di studente e di *early stage researcher*, per i dottorandi deve essere costruita ed applicata una normativa di welfare *ad hoc*, che deve andare ben oltre il diritto allo studio e le tasse universitarie già citati. Devono essere infatti affrontati e risolti temi come le assenze, la copertura previdenziale, assicurativa e sanitaria per i dottorandi e le dottorande in caso di maternità/paternità, malattie, incidenti, ecc., anche ispirandosi alla Carta europea dei ricercatori.

Occorre dunque ridefinire le dimensioni di impegno e di responsabilità sociale del dottore di ricerca accennate nei documenti di Berlino.

L'istruzione superiore dovrebbe svolgere un ruolo decisivo per favorire la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze ed elevare il livello di conoscenze, abilità e competenze nella società.

Le strategie politiche dovrebbero tendere a valorizzare sempre di più il potenziale dei singoli in termini di sviluppo personale e il loro contributo alla costruzione di una società sostenibile e democratica fondata sulla conoscenza.

Appare fondamentale ancorare sempre di più l'alta formazione alla dimensione dell'impegno, della costruzione/decostruzione e della socialità alla ricerca.

Il dottore di ricerca può dunque rappresentare una figura cardine per lo sviluppo del Paese – considerando anche settori nuovi di ricerca – poiché può

rappresentare il tramite attraverso cui l'innovazione e la conoscenza incontra il tessuto produttivo del sistema.

Da qui la necessità di avere sempre maggiori dottori di ricerca anche nel mondo produttivo, in grado di fornire risposte facili rispetto ad una domanda nuova che emerge dal mondo delle imprese.

Un recente documento del coordinamento dei docenti universitari cattolici si esprime nei seguenti termini: «una visione adeguata del lavoro universitario esige infatti di ripensare la qualità e la sinergia tra insegnamento e ricerca secondo una prospettiva che non perda di vista la finalità umanistica dell'università a servizio della persona e del bene comune».

### **Teaching faculty, reserch fellows e dottorandi: ruoli, compiti e sviluppi**

L'istituzione delle scuole di dottorato prevede anche la previsione della gestione e dell'organizzazione dei corsi di dottorato di ricerca che, sulla base degli ultimi interventi legislativi, deve essere lasciata interamente agli atenei e può essere diversa a seconda dell'area disciplinare. A differenza dell'attuale normativa per le lauree e le lauree magistrali/specialistiche, i dottorati di ricerca non devono infatti rispondere a schemi nazionali.

Le differenti aree disciplinari hanno spesso modelli diversi per regolamentare e gestire i percorsi di formazione alla ricerca autonoma: si devono quindi indirizzare gli atenei a concedere a loro volta la massima autonomia possibile nelle scelte formative dei differenti corsi di dottorato all'interno delle regole generali di ateneo.

Maggiore favore andrebbe riconosciuto ai corsi di dottorato interuniversitari, anche organizzati da consorzi, purché garantiscano ai dottorandi che a tale caratteristica corrisponda davvero una buona organizzazione unitaria del percorso formativo e non si tratti invece di un modo per permettere a ciascuno di continuare a far ricerca nella propria sede universitaria risultando fittiziamente studenti di un corso di dottorato consortile presso un'altra sede.

Similmente a molti altri aspetti del mondo della ricerca, il primo punto fondamentale di un eccellente dottorato di ricerca è rappresentato dalla garanzia di una massa critica sia di docenti che di studenti. Tanto è vero che diversi regolamenti di ateneo



neo analizzati richiedono che professori e ricercatori impegnati a vario titolo nella scuola garantiscano il loro impegno in modo stabile.

Infatti la quantità dell'impegno richiesto, se ben strutturato e stabile, diventa uno strumento fondamentale perché il dottorato di ricerca funzioni come un vero percorso di alta formazione alla ricerca e tramite la ricerca. Obiettivo che ritroviamo anche nel VI Principio di Salisburgo e che fa espresso riferimento al raggiungimento di una massa critica tramite scuole di dottorato nelle maggiori università oppure tramite collaborazioni internazionali, nazionali e regionali tra università (consorzi di dottorato).

L'affermazione di linee di indirizzo stabili garantirebbe maggiore stabilità formativa nel tempo e inoltre permetterebbe più facilmente il raggiungimento della massa critica di docenti e studenti nonché renderebbe possibile una gestione coordinata e collegiale dei corsi e delle borse di dottorato, sia dal punto di vista culturale che organizzativo e finanziario. Inoltre, l'organizzazione di attività formative trasversali (metodologiche o transdisciplinari) diventerebbe ancora più semplice e consentirebbe più efficienti procedure di valutazione e miglioramento continuo dei corsi di dottorato e garantirebbe una maggiore rilevanza esterna del corso di dottorato favorendo una percezione sociale positiva del dottorato e il *job placement* dei dottori di ricerca, presenti e futuri.

Si tratta insomma di un modello da incentivare, pur cogliendo anche in questo caso le inevitabili differenze nelle tradizioni formative tra le diverse aree disciplinari. Le scelte regolamentari sulle scuole di dottorato devono essere lasciate all'autonomia degli atenei; nel confronto comparato infatti i diversi modelli utilizzati sono tutti ugualmente interessanti: ad esempio quello di una grande scuola di dottorato unica per un ateneo (adatta alle università più piccole o specializzate) ovvero quello di più scuole monodisciplinari (nel caso delle grandi discipline) o multidisciplinari.

A livello nazionale potrebbe essere fissata solamente una disciplina di base, indicando il numero minimo di docenti, studenti, la presenza di finanziamenti e infrastrutture formative, quali elementi essenziali e validi per tutti per poter istituire ed accreditare una scuola di dottorato.

Molti dibattiti recenti hanno riguardato la figura del ricercatore ed in particolare si conviene su questi tre punti fondamentali:

- il lavoro del ricercatore non può essere separato da tutti gli altri;
- il ricercatore è chiamato ad esplorare il suo campo di indagine in connessione a quelli limitrofi per mantenere la visione di insieme della realtà;
- il ricercatore deve essere portatore di conoscenze scientifiche che gli consentono di dialogare con i settori interconnessi.

A seguito di queste prime indicazioni, emerge che il dottorato di ricerca dovrebbe garantire l'acquisizione di conoscenze e competenze di ricerca più avanzate ossia derivanti dalla conoscenza di materie complesse e differenti.

La formazione di un ricercatore e la sua attività relativa devono contenere in sé personalizzazione, criticità e creatività: il lavoro intellettuale deve poter esprimersi anche nello svolgimento della ricerca applicata, mostrando un approccio efficace al problema. Un dottorato deve avere come obiettivo quello di rendere capace ciascuno studente di gestire e condurre un programma di ricerca, di creare una metodologia personale anche attraverso il confronto con altri programmi, di affrontare i problemi sia di metodo che di merito (tema di ricerca) tramite l'elaborazione di un modello originale ed innovativo.

Questi obiettivi non possono essere realizzati senza la valorizzazione del confronto costante con i colleghi, del dialogo intenso con i tutor e i docenti. Uno degli obiettivi che il dottorando deve perseguire durante il percorso triennale, infatti, riguarda la costruzione di un fitto network attorno a sé. Una rete dinamica di scambi, rapporti, incontri a livello locale, nazionale e internazionale. In questo modo, il dottorando assume un *habitus* e una *forma mentis* legati al confronto e alla problematicità, proprio come vuole lo spirito della ricerca che non è fine a se stessa ma ha sempre maggiore necessità di rispecchiarsi nell'ambito (inteso in senso scientifico e territoriale) in cui è inserita.

L'interessante documento elaborato dalla European University Association (*Doctoral programmes for the European Knowledge Society report*, 2005) segnala come indicatore di qualità dei dottorati l'effettiva spendibilità delle competenze di ricerca acquisite, sia all'interno dei contesti accademici, sia in contesti professionali che richiedono profili ad alta specializzazione da impiegare in attività di ricerca e sviluppo (imprese, agenzie, enti pubblici e privati).

Senza dubbio il miglioramento e l'adeguamento

del sistema italiano della formazione superiore possono partire proprio dalla rivalutazione e dal rilancio del ruolo del dottorato che rappresenta una leva fondamentale in grado di influenzare il futuro dell'intero sistema dell'università e della ricerca.

### **L'ammissione al dottorato: concorso o ammissione su dossier**

La formazione alla ricerca rappresenta una risposta prioritaria ampiamente riconosciuta in ambito europeo. Nel mondo complesso della ricerca occorre che il sistema universitario offra i contesti, i percorsi e le risorse perché si possa formare un vero ricercatore innovativo.

Sulla base degli ultimi orientamenti europei, il dottorato di ricerca persegue come obiettivo quello dell'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica attraverso lo svolgimento di programmi di ricerca individuale su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della facoltà o dipartimenti abilitati e attraverso cicli di seminari specialistici (d.P.R. 11 luglio 1980, n. 382).

Le procedure di selezione e ammissione dei candidati vengono disciplinate attraverso forme di esame «intese ad accertare l'attitudine del candidato alla ricerca scientifica» e, secondo la disciplina precedente, venivano in particolare effettuate sulla base di criteri stabiliti a livello nazionale.

Tale assetto normativo, in parte modificato dalla l. 3 luglio 1998, n. 210, recante *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, 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», in questo modo ampliando le prospettive di *placement* del dottore di ricerca a contesti non più ristretti al solo ambito accademico.

Con il provvedimento sopra citato si ribadiscono 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, i programmi di studio, la loro durata, i contributi per eventuali finanziamenti delle borse di studio.

L'ammissione al dottorato è pertanto regolata da regolamenti di ateneo che incentivano la partecipa-

zione più ampia, quindi il reclutamento esterno sia nazionale che internazionale, garantendo comunque trasparenza nel giudizio sul merito dei candidati. In questo come in altri casi è illusorio che la qualità del reclutamento possa essere indotta solo da norme concorsuali, anche se, per ragioni di imparzialità delle pubbliche amministrazioni, è comunque conveniente avere regolamenti chiari e seri. La tipologia della selezione può anche essere differente per i vari corsi di dottorato, in dipendenza dalle specificità disciplinari, evitando però il più possibile di trasformarla nella procedura amministrativa del classico "concorso" per titoli ed esami.

Le prove scritte e orali disincentivano, in genere, la partecipazione di candidati esterni alla sede per i quali non sempre rappresentano garanzie reali di equità di giudizio, anzi può facilmente succedere il contrario. L'ammissione sulla base del curriculum e dei titoli del candidato (ammissione su dossier, come si chiama in ambienti internazionali), meglio se richiesti in format prefissati (anche differenti tra le varie discipline), sembra essere la soluzione più largamente preferita all'estero, la meno burocratica e la più attraente per i candidati esterni.

Il progetto dovrà essere consegnato in allegato alla domanda di ammissione unicamente in formato pdf o rtf.

Oltre ai documenti sopra indicati, il dottorando allega alla domanda due lettere di referenze (*recommendation letters*) di accademici italiani e stranieri e gli eventuali titoli utili ai fini della valutazione quali titoli accademici, di servizio.

Gli accademici incaricati di scrivere le *recommendation letters* esprimono un giudizio di gradimento sul candidato che presentano, mettendo in evidenza alcuni aspetti particolari del curriculum formativo, garantendone l'idoneità per il percorso che il candidato intraprenderà.

La Commissione giudicatrice incaricata della valutazione comparativa dei candidati, nominata con decreto del rettore, sentito il Collegio dei docenti, è composta da 3 membri effettivi e da 2 supplenti scelti tra professori e ricercatori universitari di ruolo confermati anche di altri atenei italiani e stranieri esperti nelle discipline afferenti alle aree scientifiche cui si riferisce il corso.

Alla Commissione possono essere aggiunti non più di 2 esperti, anche stranieri, scelti nell'ambito degli enti e delle strutture pubbliche e private di ricerca. La nomina di tali esperti è obbligatoria nel caso di convenzioni con soggetti pubblici o privati, finaliz-

zate al finanziamento delle borse di studio.

Il giudizio di esperti esterni (*referees*) sui dossier dei candidati può aiutare la Commissione di ammissione a formulare la graduatoria, come pure la richiesta ai candidati di far pervenire ad essa “lettere di presentazione” scritte da personalità accademiche italiane o straniere esterne alla sede universitaria del dottorato. Sembra comunque opportuna, in tema di ammissione, la predisposizione di linee guida ministeriali di indirizzo, pur restando ferme la responsabilità e l’autonomia delle singole sedi universitarie.

La capacità di selezionare dottorandi italiani e soprattutto stranieri che non provengano, come studi universitari, dall’università sede del dottorato deve divenire uno dei fattori per valutare la qualità di un corso di dottorato.

In questo come in altri casi è opportuno contrastare il “localismo”, il cosiddetto *inbreeding*.

Del resto già nel piano triennale 2001-2003 il Ministero aveva individuato questo fattore di qualità per l’istituzione dei “dottorati d’eccellenza”. Per quanto riguarda gli stranieri, devono assolutamente essere rimosse le serie difficoltà generate dalle vigenti leggi sull’immigrazione.

Sembra opportuno segnalare a questo proposito, in negativo, il caso frequente che le graduatorie di ammissione ai corsi di dottorato vedano costantemente nei primi posti i candidati “locali” col risultato che le borse di dottorato sono loro assegnate mentre i vincitori “esterni” devono arrangiarsi o ricorrere a supporti economici esterni. In un certo senso il localismo può rappresentare una forma di “economicità”.

Forme di accoglienza, o anche di specifico supporto economico e logistico per i dottorandi che provengano da altra sede universitaria, potrebbero essere fattori anch’essi di qualità dei corsi di dottorato. Oltre alla mobilità in entrata, occorre anche pensare ad incentivare la mobilità in uscita dal dottorato, facendo in modo che non si inizi la carriera universitaria nell’ateneo dove si sia conseguito il dottorato di ricerca, secondo una prassi accademica già esistente e ben consolidata in altri Paesi.

Il dottorato, in sostanza, ha conosciuto negli ultimi anni in Italia una crescente attenzione da parte dei laureati, con picchi di partecipazione alle più recenti procedure selettive per l’ammissione ai dottorati assolutamente impensabili fino a 10 anni addietro.

Le principali linee di intervento per il migliora-

mento della qualità dei programmi di dottorato possono, comunque, essere identificate con i fattori coinvolti nella progettazione ed erogazione di programmi di alta formazione di qualità: la struttura, i processi, gli approcci, i risultati.

### **Conclusioni: frontiere e sviluppi dell’alta formazione**

Nonostante i pochi riferimenti in dottrina sul tema dell’alta formazione e del dottorato di ricerca in particolare, e sebbene vi sia scarsa conoscenza degli strumenti di dialogo tra il sistema delle imprese e il mondo accademico, gli studi condotti sul tema consentono di individuare nei percorsi di alta formazione, se progettati secondo le modalità individuate, un virtuoso strumento di transizione dall’università al mercato del lavoro.

Proprio la progettazione di spazi di *matching* tra gli organi accademici ed il sistema delle imprese nonché la creazione di percorsi formativi condivisi tra gli attori, allo scopo di favorire l’*employability* dei dottori di ricerca, possono costituire una modalità di ingresso nel mondo del lavoro e di continuità tra formazione e lavoro, tra sapere e fare, tra conoscenza e competenza.

Le considerazioni proposte e gli studi svolti consentono quindi di identificare il dottorato di ricerca quale via di accesso ad una moderna visione del sistema accademico e canale di dialogo tra il mondo della ricerca e quello delle imprese e della produzione.

Questi sono stati infatti gli esiti dei numerosi documenti prodotti nel Processo di Bologna, da cui l’invito ad investire sempre di più sul dottorato di ricerca, tramite la creazione di specifiche aree di lavoro volte all’integrazione dello Spazio europeo dell’istruzione e formazione.

Le modalità specifiche per la progettazione, la gestione ed il coordinamento, scientifico e strutturale, dei dottorati di ricerca assumono quindi un valore essenziale poiché diventano strumenti per agevolare la creazione del dialogo tra accademia ed impresa.

Questo paper, così realizzato, vuole rappresentare una guida ragionata dell’istituto del dottorato di ricerca e un prezioso contributo alla gestione e al coordinamento del percorso dottorale.

Attraverso il monitoraggio effettuato su diverse scuole di dottorato, sui percorsi formativi e di inserimento dei dottori di ricerca, è emerso che l’inve-

stimento sulla crescita delle competenze dei dottorandi per la crescita del sistema della ricerca e dell'innovazione mira non solo a formare validi ricercatori, ma anche professionisti in grado di agire consapevolmente nei contesti locali, nazionali, produttivi ed organizzativi.

Il dottorando, come soggetto in formazione, deve poter essere messo in condizione di assumere, al termine per percorso triennale, il ruolo di "gestore" della qualità dei propri apprendimenti, trasformando non solo se stesso, a partire dalle competenze originarie e dalle competenze acquisite, ma agendo sulle condizioni e sui contesti dell'apprendimento stesso.

Nei documenti comunitari, in particolar modo della EUA, veniva sottolineato il ruolo chiave della formazione dottorale, proprio allo scopo di evidenziarne le potenzialità di applicazione nell'economia e nella società del Paese.

Anche i Principi generali di Salisburgo ci portano a riflettere sulla modernità del dottorato: in particolare si sottolinea la necessità di un vero coinvolgimento dei dottorandi rispetto alla costruzione dei percorsi stessi di dottorato.

In effetti, considerare il dottorando come parte integrante del sistema, contributo e risorsa nella costruzione di una massa critica in grado di produrre innovazione, equivale anche a riconoscere un suo ruolo di responsabilità nella qualità e buona riuscita del percorso e dunque evidenzia la necessità di coinvolgimento rispetto alla costruzione di un modello di alta formazione.

Tale deduzione viene rafforzata dalla promozione di strutture innovative, come indicato dall'art. 8 dei Principi di Salisburgo: dalle attività svolte apprendono non solo i dottorandi, ma anche il sistema globalmente inteso che apprende nel suo definirsi.

Tale tipo di apprendimento trasversale deriva dal fatto che tutti i soggetti per innovare hanno bisogno di reti di interazione reciproca.

Motivo per cui il ruolo dei dottorandi non si risolve in un normale coinvolgimento negli organi gestionali ma deve essere esteso all'intero percorso, alla sua progettazione, implementazione e valutazione.

Nel Processo di Bologna, a testimonianza di quanto detto, sempre più volte è stata ribadita l'esigenza di ricorrere ad una governance universitaria con attenzione alla dimensione sociale, non ancora adeguatamente sviluppata.

L'auspicio è quello appunto di rendere le scuole di dottorato sedi privilegiate di costruzione di profes-

sionalità e personalità, formando studiosi competenti e dinamici, predisposti alla socializzazione e in grado di valorizzare l'appartenenza ad una comunità. Il coinvolgimento dei dottorandi nella progettazione dei percorsi a loro destinati sarà il principale strumento per renderli corresponsabili di un processo, nonché contemporaneamente formandi e formatori, di sé e del contesto.

Questa struttura dinamica del dottorato richiede certamente che gli organi accademici e gli attori sociali coinvolti, comprese le aziende, siano disposti a dialogare, a porre in discussione assetti e tradizioni e a proporre un visione moderna dell'alta formazione. Solo queste condizioni potranno consentire al nostro Paese di porsi quale promotore, a livello internazionale, di nuove linee guida per la crescita e lo sviluppo.

*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.