

## **Dottori di ricerca e mobilità intersettoriale. Riflessioni a partire da un percorso formativo rivolto a dottorandi di differenti discipline**

Andrea Galimberti

*L'articolo si focalizza su alcune dimensioni critiche affrontate nel progettare e gestire un breve percorso formativo destinato a studenti di dottorato di differenti discipline con l'obiettivo di interrogare il proprio futuro professionale. Una delle sfide principali è stata quella di introdurre questioni legate all'occupabilità, allo sviluppo di competenze e alle transizioni professionali cercando di promuovere un posizionamento critico-riflessivo e non solamente adattativo. L'attuale dibattito sulle destinazioni professionali dei dottori di ricerca interroga la forma stessa e il futuro delle scuole di dottorato e, più in generale, la relazione tra sfera accademica e mondo economico.*

*This article will focus on some critical dimensions approached during a course addressed to doctoral students and aimed at focusing future professional destinations. One of the main challenges consisted in introducing issues related to employability, competence development and professional transitions trying to promote a reflexive approach and not a mere adaptive attitude. The current debate on PhD holders' professional destinations interrogates the future and the design of doctorate schools and, more in general, the relationship between the academic and the economic spheres.*

*Parole chiave: dottori di ricerca, mobilità intersettoriale, competenze trasferibili, esperienza professionale, transizioni professionali*

*Keywords: doctorate holders, intersectorial mobility, transferable competence, professional experience, professional transitions*

### **1. Introduzione**

In questo articolo verranno descritti ed esplorati alcuni temi che strutturano il percorso formativo “A future outside the academy? The curious case of transferable competences” che progetto e realizzo da alcuni anni all'interno della Scuola di Dottorato dell'Università di Milano-Bicocca<sup>1</sup>. Il percorso – della durata di sei ore – tratta il tema delle

<sup>1</sup> Progetto e realizzo il percorso in collaborazione con il gruppo di lavoro di FindYourDoctor, cfr. A. Galimberti, *Dottori di ricerca, overskilling e competenze tra-*

competenze trasferibili e delle transizioni professionali dei dottori di ricerca e fa parte dei corsi interdisciplinari offerti a tutti i dottorandi dell'Ateneo.

Mettere a fuoco la delicata questione del futuro professionale dei dottori di ricerca e la valorizzazione della propria esperienza professionale anche in contesti extra-accademici ha reso necessaria una riflessione costante su una pluralità di dimensioni tra loro interconnesse. Il tema dell'occupabilità e dei suoi significati possibili, il rischio di sovra-qualificazione (il cosiddetto *overskilling*) che caratterizza le economie occidentali<sup>2</sup>, sono, infatti, dimensioni che richiedono un'attenta analisi.

Com'è possibile strutturare un percorso formativo che non si traduca solo in una mera trasmissione di informazioni o in un approccio istruttivo inteso a prescrivere le “giuste” competenze da sviluppare e convogliare verso il mercato? Come evitare il rischio di riduzionismi, sempre in agguato nel momento in cui si struttura una formazione che chiama in causa direttamente o indirettamente il “capitale umano”<sup>3</sup>? E come procedere in queste direzioni rivolgendosi a dottorandi che stanno svolgendo il proprio percorso in ambiti disciplinari differenti?

Le riflessioni che seguiranno non ambiscono a indicare una possibile via per una progettazione di percorsi comuni all'interno di scuole di dottorato, piuttosto intendono offrire elementi per tematizzare alcune criticità che si ritengono ineludibili alla luce dell'esperienza realizzata.

## *2. Lo scenario attuale: occupabilità e mobilità intersettoriale.*

La prima parte del percorso offerto ai dottorandi si occupa di tratteggiare lo scenario contemporaneo in termini di possibilità d'impiego da parte dei dottori di ricerca sia in contesti accademici che extra-accademici. In generale, si assiste a una progressiva riduzione nel reclutamento di ricercatori da parte dei sistemi universitari del mondo

*sferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol. 12, n. 27, 2016, pp. 42-54.

<sup>2</sup> Cfr. S. Flisi et alii, *Occupational mismatch in Europe: understanding overeducation and overskilling for policy making*, Brussels, Publications Office of the European Union, 2014.

<sup>3</sup> Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014; P. Maltese, *Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, n 13, vol.1, 2018, pp. 193-217.

occidentale<sup>4</sup>. Una recente ricerca<sup>5</sup> ha mostrato come, in Italia, solo il 6,5 % degli attuali assegnisti di ricerca avrà una posizione permanente in accademia. Come conseguenza di questa situazione è in continua crescita l'interesse per le destinazioni extra-accademiche: numerose ricerche sono presenti a livello europeo<sup>6</sup> sebbene non considerino il fenomeno in modo organico: si tratta, infatti, di studi quantitativi basati su dati disaggregati o di studi qualitativi su piccoli campioni. L'Italia, al momento, non ha un osservatorio privilegiato: i dati Istat<sup>7</sup> del 2018 attestano un alto tasso di occupabilità dei dottori di ricerca: nel 2018 lavora il 93,8% di coloro che hanno conseguito il titolo tra il 2012 e il 2014. I dati Almalaurea<sup>8</sup> del 2017 indicano, a un anno dal conseguimento del titolo, una generale soddisfazione sia sul percorso di dottorato che sulla successiva collocazione lavorativa. Un aspetto importante riguarda il fatto che la soddisfazione lavorativa non sembra direttamente connessa alla possibilità di far ricerca: il 50% circa dei partecipanti al sondaggio dichiara di svolgere attività di ricerca in misura elevata, mentre il restante 50% in misura residuale o nulla. Questi dati hanno però il limite di non mappare nel medio lungo/periodo le carriere dei ricercatori.

In termini informativi, dunque, sembrano esserci due certezze, alquanto generiche, da comunicare ai dottorandi: che l'occupabilità futura sembra spostarsi fuori dall'accademia, non sempre in ambiti di ricerca, e che i tassi di occupazione sono confortanti.

Questa attenzione verso l'occupabilità dei dottori di ricerca in altri ambiti e settori è coerente con le riflessioni avviate in Europa da più di un decennio, a partire dall'ingresso del dottorato, nel 2003, nello Spa-

<sup>4</sup> Cfr. L. Auriol, M. Misu, R. Freeman, *Careers of doctorate holders: analysis of labour market and mobility indicators*, Paris, OECD Publishing, 2013; T. Fumasoli, G. Goastellec, B. Kehm, *Academic Work and Careers in Europe, Trends, Challenges, Perspectives*, Dordrecht, Springer, 2015.

<sup>5</sup> ADI, *VI Indagine Adi su dottorato e Post-Doc, 2016*: <https://dottorato.it/sites/default/files/survey/vi-indagine-adi-postdoc.pdf>.

<sup>6</sup> Cfr. VITAE, *What do researchers do? Doctoral graduate destinations and impacts*, Cambridge, CRAC, 2013; I. Van der Weijden, C. Teelken, M. Drost, M. De Boer, *Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future*, in "Studies in Higher Education", vol. 72, 2015, pp. 25-40.

<sup>7</sup> ISTAT, *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca*, 2018, scaricato il 5 aprile 2019 dal sito <https://www.istat.it/it/files//2018/11/Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf>

<sup>8</sup> AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei dottori di ricerca, Report 2017*, Bologna, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.

zio Europeo dell'Alta Formazione. I documenti orientativi che ne sono seguiti, come il comunicato di Bergen del 2005 e il comunicato di Bucarest del 2012, hanno tracciato chiaramente l'esigenza di strutturare una formazione che promuova competenze di alta qualità non solo per università e per enti pubblici di ricerca, ma anche per la pubblica amministrazione e per il mercato del lavoro privato<sup>9</sup>. In Italia si è assistito a una storica mancanza di collaborazione tra dottorati di ricerca e impresa<sup>10</sup> e molti sforzi si sono orientati nel promuovere la ricerca di una logica condivisa che non opponesse cultura e professionalità ma creasse “una cultura della professionalità come creativo e innovativo esito della generazione di sinergie e di reciproche provocazioni”<sup>11</sup>.

Il report CRUI<sup>12</sup> del 2017 ha evidenziato come in Italia le imprese stiano gradualmente recependo il dottorato industriale, individuando in esso diversi vantaggi strategici e come si palesino prospettive di ulteriore espansione. Sul versante accademico si evidenzia il valore per l'università nel contribuire allo sviluppo della propria regione di appartenenza, ma va, tuttavia, segnalato un grande dibattito aperto rispetto a quali implicazioni stiano portando con sé questo tipo di innovazioni<sup>13</sup>. In particolare, proprio la (parziale) trasformazione del percorso di dottorato, che storicamente era pensato per formare i futuri accademici e che ora (statistiche alla mano) ha giocoforza la necessità di trasformarsi/ibridarsi<sup>14</sup>, suscita diversi interrogativi.

Questo significa, nel concreto, capire come le collaborazioni attuali stanno funzionando, quali spazi di partecipazione e resistenza creano, quali tipi di aspettative, intenzioni e obiettivi entrano in gioco. Come ha evidenziato Milani la distinzione tra un profilo “classico” del ricer-

<sup>9</sup> Cfr. N. Vittorio, *Directive europee in materia di dottorato*, in “Pedagogia Oggi”, n.1, 2014, pp. 221-227.

<sup>10</sup> Cfr. M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale comparato*, in “Diritto delle Relazioni Industriali”, vol. XXIV, 2014, pp. 95-104.

<sup>11</sup> L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, in “CQIA Rivista”, anno VI, n. 12, 2014, p. 97.

<sup>12</sup> Fondazione CRUI, *Report Osservatorio Università-Imprese*, scaricato il 17 gennaio 2019 da: <http://www.universitaimprese.it/osservatorio/wp-content/uploads/2018/06/report-2017-digitale.pdf>.

<sup>13</sup> Cfr. S. Collini, *What are universities for?*, London, Penguin Books, 2009; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit.

<sup>14</sup> Cfr. L. Baschung, *Changes in the management of doctoral education*, in “European Journal of Education”, vol. 45, 2010, pp. 138-152.

catore accademico e tra un profilo più professionalizzante (ossia quello “industriale”) è un’opportunità, ma anche un rischio per la “rigidità che potrebbe venirsi a creare tra uno e l’altro profilo”<sup>15</sup>. Tutto ciò è particolarmente delicato in un contesto come quello italiano che, formalmente, attribuisce al dottorando lo status di studente. In questo senso, il rischio è che, per estensione, i dottori di ricerca al di fuori dei percorsi industriali vengano percepiti e si auto-percepiscano come privi di esperienza utile per il mondo extra-accademico. Per sviluppare una visione complementare tra le differenti tipologie di dottorato, e offrire ai dottorandi spunti di riflessione in tal senso, è stato indispensabile interrogare il costruito di occupabilità.

Il tema dell’occupabilità interpella oggi il ruolo dell’istruzione terziaria a tutti i livelli e, a partire dal nuovo millennio, è diventato anche oggetto pedagogico e didattico<sup>16</sup>, oltre che un focus chiave delle politiche globali intese a implementare valutazioni e rating delle università<sup>17</sup>. Spesso l’idea di aumentare l’occupabilità si traduce nel rispondere alle richieste dal mercato del lavoro, riducendo essenzialmente il problema a un rapporto domanda-offerta. Questo tipo di assunto porta a strutturare una visione meramente adattiva che propone setting formativi incentrati su reali o ipotetici scostamenti da un eventuale candidato “ideale”. Dal punto di vista pedagogico, diventa, invece, interessante rintracciare posizioni meno riduzioniste e che connettono il tema con la dimensione dell’apprendimento. Harvey<sup>18</sup>, ad esempio, propone una visione processuale che sposta l’attenzione dalla dotazione di competenze richieste dal mercato alla costituzione di soggetti in apprendimento critici e riflessivi. Boffo, in linea con questa prospettiva, definisce l’occupabilità come “un processo di cambiamento che prepara e accompagna i processi di transizione. Rappresenta una categoria ombrello che mantiene una consapevolezza pedagogica delle azioni educative che necessitano di essere sviluppate per ottenere il titolo di studio”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, cit., p. 98.

<sup>16</sup> E. Prokou, *The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe*, in “Higher Education in Europe”, vol. 33, n. 4, 2008, pp. 387–394.

<sup>17</sup> R. Boden, M. Nedeva, *Employing discourse: university and graduate ‘employability’*, in “Journal of Education Policy”, vol. 25, n.1, 2010, pp. 37–45.

<sup>18</sup> Cfr. L. Harvey, *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*, in “Tertiary Education and Management”, vol. VI, n. 1, 2000, pp. 3–17.

<sup>19</sup> V. Boffo, *Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates*, in V. Boffo, M. Fedeli (eds) *Employability & Competences. Innovative*

Seguendo queste prospettive diventa possibile rapportarsi ai soggetti in formazione, i dottorandi in questo caso, interrogandosi su come dialogare con i vincoli e le opportunità che lo scenario economico e sociale crea, cercando di valorizzare le proprie risorse al meglio, in ragione di percorsi che s'intravedono come sensati nel corso dell'esplorazione.

La prima parte del percorso rivolto ai dottorandi è, dunque, informativa e cerca di offrire uno scenario coerente con le ricerche in corso, ma, allo stesso tempo, intende sollecitarli verso un primo posizionamento: interpretare la dimensione dell'occupabilità non in termini passivi e adattivi ma come evento in divenire che richiede una riflessione sul proprio progetto professionale e, spesso, una rinnovata capacità di agire. Si tratta di sviluppare, quindi, un approccio critico e dinamico, interrogandosi non tanto sulla mancata corrispondenza a un ideale candidato adatto al mercato del lavoro, quanto piuttosto su come la distanza dal mercato, che spesso l'esperienza accademica porta con sé, possa essere valorizzata. Questa differenza, infatti, se da un lato può rappresentare una fonte di estraneità e difficoltà, allo stesso tempo, se ben esplorata, comunicata e ri-contestualizzata, può diventare una risorsa estremamente preziosa. Bateson definiva informazione una "differenza che fa differenza"<sup>20</sup> ovvero ciò che può essere recepito da un certo contesto, ma allo stesso tempo che porta con sé qualcosa di non previsto e inusuale.

### *3. Le competenze trasferibili: tra tassonomie ed esperienze professionali.*

L'incontro del tema dell'occupabilità con l'alta formazione ha rilanciato la riflessione sull'apprendimento per competenze e, in particolare, per competenze trasferibili<sup>21</sup>. Gli organismi sovranazionali puntano con estrema chiarezza in questa direzione<sup>22</sup>, ma in Italia il terzo livello della formazione universitaria "non è ancora strutturato per competenze da acquisire, ma semplicemente per contenuti disci-

*Curricula for New Profession*, Firenze, Firenze University Press, 2018, p. 125.

<sup>20</sup> G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, California, Ballantine Books, 1972, p. 183.

<sup>21</sup> Cfr. A. La Marca, E. Gulbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle "soft skills"*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

<sup>22</sup> OECD, *Transferable skills training for researchers. Supporting career development and research*, Paris, OECD Publishing, 2012.

plinari e, al massimo, per percorsi metodologici. Manca una prospettiva per competenze e una logica di sviluppo dell'identità professionale a partire dalla riflessione sulle pratiche e dalla loro condivisione"<sup>23</sup>.

Caratteristica principale delle competenze trasferibili è la trasversalità: non si tratta di abilità che sono sviluppate in un preciso ambito disciplinare, ma attraverso attività che accomunano tutti i dottorandi (con le rispettive specificità) e che, potremmo dire, dipendono dall'essere immersi nella cultura accademica della ricerca e delle pratiche a essa connesse (come, ad esempio, dialogare con interlocutori internazionali, comunicare e argomentare il proprio lavoro, confrontarsi con standard di riferimento, costruire progetti e ottenere fonti di finanziamento etc.). Durante il percorso rivolto ai dottorandi è stato, dunque, possibile relazionarsi a questo tema grazie alle esperienze comuni maturate indipendentemente dalla disciplina di appartenenza, aprendo il terreno per una esplorazione condivisa. Una tematizzazione, questa, che ha sollevato immediatamente delle criticità: le competenze trasferibili, infatti, si articolano in modo variegato: organizzazioni pubbliche e private sviluppano tassonomie estremamente eterogenee tra loro e al momento non esiste un riferimento univoco e riconosciuto<sup>24</sup>. Sono state, tuttavia, elaborate configurazioni specifiche per i dottori di ricerca<sup>25</sup>: si tratta di elenchi di competenze, più o meno strutturati, concepiti per aderire il più possibile alle esperienze che generalmente prendono forma nel corso di un dottorato, traducendole in un linguaggio comprensibile per i contesti extra-accademici. Attraverso queste lenti i partecipanti vengono sollecitati a interrogare il proprio esperire professionale, analizzandolo e scomponendolo, individuando i processi di apprendimento che lo costituiscono e tentando di ancorare la competenza a un'esperienza concreta. Questo compito pone il problema di identificare la propria conoscenza tacita<sup>26</sup>, ovvero si

<sup>23</sup> L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, cit., p. 98.

<sup>24</sup> S. Aboubadra-Pauly, C. Afriat, *Les compétences transversales: quels usages sur le marché du travail?*, in "Education Permanente", Hors-série, 2019, pp. 13-21.

<sup>25</sup> Ne è un esempio il *Researcher Development Framework* elaborato dalla fondazione VITAE e molto diffuso nel nord-Europa, cfr. VITAE, *What do researchers do? Doctoral graduate destinations and impacts*, Cambridge CRAC, 2013. Altro esempio interessante riguarda la tassonomia messa a punto dalla società Adoc in ambito francofono, cfr. B. Durette, M. Fournier, M. Lafon, *The core competencies of PhDs*, in "Studies in Higher Education", vol.41, 2016, pp. 1355-1370.

<sup>26</sup> M. Eraut, *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, in "British Journal of Educational Psychology", Issue 70, 2000, pp. 113-136.

inizia a scandagliare ciò che si è appreso nel contesto accademico senza porvi attenzione, attraverso processi di deutero-apprendimento<sup>27</sup>. È questo il caso di molti compiti collaterali all'attività di ricerca che i dottorandi svolgono senza, di norma, attribuire loro lo status di esperienze professionali. Ad esempio, il fatto di essere tutor o supervisore di altri studenti, spesso nemmeno nominato in molti curriculum, può essere considerato e descritto in termini di competenze nei seguenti termini: saper dare feedback indicando soluzioni o direzioni, saper dialogare con problemi inaspettati, saper predisporre uno spazio collaborativo, saper gestire conflitti, saper mediare tra diverse istanze e istituzioni etc.

Questo breve esempio viene proposto per introdurre un *modus operandi*: non si tratta infatti di collezionare, tra le tassonomie esposte, quelle etichette (leadership, capacità di comunicare in pubblico, etc.) che più sembrano coerenti con le proprie caratteristiche. Ciò genererebbe solo una lista vaga e sfocata perché lontana dal proprio percorso, dunque poco comprensibile. Un dottorato di ricerca è, invece, estremamente ricco di apprendimenti professionali e non si tratta solo di competenze tecniche e metodologiche, ma anche della strutturazione di *formae mentis*<sup>28</sup>. Un dottorando o una dottoranda lavora spesso in team di ricerca, collaborando con colleghi di discipline differenti, sa muoversi a livello internazionale, parlando in pubblico a conferenze, svolge attività didattica etc. In questo senso, la “scoperta” delle competenze trasversali e delle loro possibili codifiche diventa un fattore per promuovere apprendimento e non solo un vincolo cui adattarsi acriticamente.

Come gli studi in questo ambito sostengono, i sistemi di riferimento per le competenze trasversali sono necessari ma non sufficienti<sup>29</sup>: è importante conoscerli per interrogare la propria esperienza alla luce di questi criteri, ma non c'è garanzia che la capacità sviluppata in un contesto si possa traslare con la stessa efficacia in un ambito con logiche e linguaggi differenti. Ad esempio, parlare a un pubblico di accademici per un confronto scientifico è differente dal parlare a un pubblico di imprenditori per convincerli della bontà di un prodotto. In altre parole, la trasferibilità non può essere mai data per scontata: ogni competenza è pertinente a un determinato contesto, “non è possibile

<sup>27</sup> Cfr G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, cit.

<sup>28</sup> M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit.

<sup>29</sup> S. Aboubadra-Pauly, C. Afriat, *Les compétences transversales: quels usages sur le marché du travail?*, cit.



dunque progettare a priori tutte le competenze utili a un'azienda o a un'impresa in quanto alcune saranno determinate dall'incontro del professionista con il campo di azione, con le reti di cui potrà disporre e con le reali possibilità determinate dal contesto stesso"<sup>30</sup>. Per Le Boterf<sup>31</sup> la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse: qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata.

Una prospettiva riduzionista, che considera le competenze come merci esportabili senza alterazione, porta con sé una visione lineare dell'apprendimento, all'interno della quale le competenze si trasmettono unicamente attraverso processi d'istruzione. Il rischio è di cadere in un meccanismo in cui, "riconosciuta la centralità della conoscenza e delle persone, le competenze vanno descritte e registrate, per poi poter essere prescritte"<sup>32</sup>.

Non basta dunque proporre liste di competenze trasferibili per risolvere la questione della mobilità intersettoriale. Informare è fondamentale, ma la vera sfida formativa consiste nell'utilizzare le lenti offerte dalle tassonomie per analizzare i propri apprendimenti alla luce del passato e in vista di potenzialità future. Tuttavia "non è lecito astrarre con un'operazione chirurgica la nostra conoscenza-esperienza da quell'organizzazione pragmatica che ci consente di usarla in modo intelligente per affrontare i problemi di ogni giorno"<sup>33</sup>. Diventa, dunque, importante problematizzare la questione della trasferibilità, che non è strutturata su processi automatici, ma si realizza attraverso eventi che richiedono nuovi apprendimenti e che spesso mettono in gioco non solo la dimensione del saper fare, bensì della propria identità professionale e dei propri valori<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, cit., p. 101.

<sup>31</sup> Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994.

<sup>32</sup> G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano, Guerini, 2008, p. 31.

<sup>33</sup> G. Longo, *Per un'epistemologia "batesoniana"* in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Cortina, 1998, p. 53.

<sup>34</sup> C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

#### 4. *La dimensione della transizione: identità professionali in divenire e dilemmi disorientanti.*

Come ricercatore biografico ho potuto sperimentare il potenziale delle storie di vita sia da un punto di vista di ricerca<sup>35</sup>, che formativo<sup>36</sup>. Nel costruire setting che intendono valorizzare le esperienze e innescare riflessione, così come favorire la possibilità di incontrare una differenza generativa<sup>37</sup>, è fondamentale, dal mio punto di vista, introdurre la dimensione della narrazione associata a quella della ricerca. Per questo, durante il percorso proposto ai dottorandi presento materiali di una mia ricerca qualitativa in corso<sup>38</sup>, basata su interviste rivolte a dottori di ricerca che hanno effettuato una transizione professionale in contesti extra-accademici. La ricerca ha interrogato diverse dimensioni: la motivazione del passaggio dal contesto accademico a un nuovo contesto professionale, gli apprendimenti che si sono riusciti a traslare e/o trasformare, valorizzandoli. Allo stesso tempo, nelle narrative, sono presenti momenti in cui idee e azioni costruiti nel tempo si rivelano non più utili per il nuovo contesto professionale. Queste ultime situazioni sono spesso sperimentate come disorientanti e critiche, ma anche come preziose occasioni trasformative. Mezirow<sup>39</sup> ha fondato la sua teoria dell'apprendimento trasformativo, tuttora un riferimento importante nel campo dell'educazione degli adulti<sup>40</sup>, proprio sulla potenzialità disorientante di dilemmi capaci di mettere in crisi le abituali cornici di riferimento. Si tratta di processi di apprendimento che sono potenzialmente generativi di nuovi posizionamenti rispetto a diverse dimensioni implicate nella transizione: i saperi taciti ed espliciti acquisiti, le proprie competenze, ma anche la propria identità professionale in termini di ruolo, di senso, di soddisfazione personale e di ri-

<sup>35</sup> B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012 (ed. orig. 2009).

<sup>36</sup> L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

<sup>37</sup> L. Formenti, L. West, *Stories that make a difference*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

<sup>38</sup> A. Galimberti, *Dottori di ricerca e transizioni professionali. Una ricerca sulle competenze trasferibili*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 359-365.

<sup>39</sup> J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, New York, Wiley & sons, 1991.

<sup>40</sup> Cfr. L. Formenti, L. West, *Transforming perspective in lifelong learning and adult education. A dialogue*, Cham, Palgrave MacMillan, 2018.

conoscimento. Dialogare con queste istanze non richiede solo pensiero strategico e strumentale, ma anche risorse immaginative.

L'utilizzo di ricerca biografica sul tema della transizione professionale dei dottori di ricerca è relativamente recente, ma ha dato interessanti frutti a livello internazionale e ha una indubbia potenzialità formativa<sup>41</sup>. Condividere con i dottorandi questi materiali permette di comprendere non solo possibili destinazioni e competenze trasferibili, ma anche le modalità in cui altri si sono orientati, affrontando i rischi della transizione (come la sovra-qualificazione o il mancato riconoscimento della propria identità professionale).

Riporto qui, come esempio di materiali di ricerca su cui i dottorandi vengono invitati a riflettere, alcune parti dell'intervista che ho effettuato a Bianca, 31 anni dottoressa di ricerca in chimica, che, dopo diversi tentativi, è riuscita a farsi assumere in una piccola impresa nel settore tessile come responsabile della certificazione ambientale. Decido di portare all'attenzione dei dottorandi questo esempio per due principali motivi: il primo riguarda il fatto che Bianca, con un dottorato in chimica, nell'immaginario comune dovrebbe poter entrare nel contesto aziendale senza problemi (a differenza di discipline reputate più lontane dal mondo delle imprese, come ad esempio, quelle umanistiche); in secondo luogo, dal mio punto di vista, la destinazione della transizione è, in questo caso, particolarmente rilevante. Le piccole e medie imprese, che costituiscono gran parte del settore industriale nazionale, sono, infatti, una possibile destinazione per i dottori di ricerca, tuttavia esse, per la cultura che le contraddistingue, faticano a intravedere l'utilità in termini d'innovazione di tali figure<sup>42</sup>. Questo contrasto tra un'occupabilità potenzialmente agevole (tutte le statistiche dicono che i dottori di ricerca in "scienze dure" hanno più possibilità occupazionali)<sup>43</sup> e la scelta di una destinazione non convenzionale,

<sup>41</sup> L. McAlpine, C. Amundsen, *Post-PdD career trajectories. Intentions, Decision-Making and Life Aspiration*, London, Palgrave MacMillan, 2016; L. McAlpine, C. Amundsen, *Identity-Trajectories of Early Career Researchers. Unpacking the Post-PhD Experience*, London, Palgrave MacMillan, 2018.

<sup>42</sup> A. Galimberti, E. Ratti, *Continuity and Discontinuity around Academia. The "Find Your Doctor" Project as a Space for Researching and Facilitating Learning Careers*, in B. Merrill, A. Galimberti, A. Nizinska, J. González-Monteagudo (eds), *Continuity and Discontinuity in Learning Careers. Potentials for a Learning Space in a Changing World*, Leiden, Sense/Brill Publishers, 2018, pp. 91-105.

<sup>43</sup> ISTAT, *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca*, 2018, scaricato il 5 aprile 2019 dal sito <https://www.istat.it/it/files//2018/11/Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf>.

mi permettono di riflettere insieme ai dottorandi sul fatto che non esistono garanzie capaci di mettere al riparo da possibili spiazzamenti e difficoltà rispetto alla transizione professionale.

Bianca racconta come i due proprietari dell'impresa che l'ha assunta sono, infatti, inizialmente scettici:

*Dicevano: “Tu arrivi addirittura dalla ricerca... cosa cerchi qui?”. Ed io ero un po' perplessa. Il tessile si forma con prodotti chimici... pensavo a quanto è importante l'aspetto innovativo anche in questo settore... e rimanevo perplessa.*

Bianca, forte delle sue competenze tecniche, inizia ad analizzare i processi produttivi e a fornire qualche suggerimento (non richiesto) al capotecnico; la risposta che riceve è molto chiara:

*Lui mi ha risposto: “Ah ma tanto non c'è nessuno che è chimico qua, quindi si va avanti così”.*

Questa mancanza di riconoscimento professionale è un momento difficile per Bianca che a questo punto si trova di fronte a un “dilemma disorientante”: non è stata riconosciuta nelle sue competenze e non sa come proseguire la relazione professionale. Potrebbe irrigidirsi, facendo valere le sue conoscenze, oppure rinunciare, invece trova una via creativa mettendosi in gioco, rivoluzionando innanzitutto il suo punto di vista:

*Ho pensato: è vero che è tanto difficile per me, ma è tanto difficile anche per loro. Io non posso mettermi a parlare “chimichese” a spron battuto o pensare che queste persone - che hanno sicuramente una grossa competenza tecnica nel loro settore – possano, di punto in bianco, pensare che ci siano soluzioni diverse.*

Una volta legittimato lo sguardo altrui, Bianca può riposizionarsi tentando nuove strategie e utilizzando come risorsa la sua attitudine ad apprendere:

*Ho detto loro: “io di queste cose non so niente, siete voi che mi dovete insegnare e mi dovete dire come fare. Io, da un punto di vista tessile, non capisco nulla”. Credo che loro in quel momento abbiano capito che non avevano di fronte una maestrina che arrivava lì e voleva*

*decidere. Secondo me si è creata una sorta di comunicazione, per cui adesso, pian piano, stiamo costruendo qualcosa. Per esempio, adesso il capo reparto della tintoria prima di prendere decisioni sulla performance mi chiede un parere.*

Per raggiungere questo risultato Bianca ha valorizzato una competenza di cui non aveva propriamente consapevolezza: la capacità di esprimersi in maniera comprensibile anche per chi non è nel suo campo:

*Questo a livello personale...l'ho affinato attraverso associazioni di divulgazione scientifica rivolte a bambini o a persone che non avevano background scientifico. A casa nessuno è chimico e quando raccontavo dei miei esami mi guardavano tutti con facce stranite e lì capivo, appunto, qual era la diversità tra rimanere in università e uscire un po' dalla bolla e saper trasmettere il bello di quello che si studia, il bello della chimica, il bello della scienza.*

Il nuovo punto di vista sviluppato da Bianca le permette nuovi apprendimenti; comparando la cultura del proprio mondo di provenienza (quello accademico) con quella di destinazione, scopre qualcosa in più su di sé e sulla sua formazione:

*Devo dire che all'inizio erano tutti un po' restii alla novità...quando si fa qualcosa di nuovo può andare bene o male, ma ci si ricorda più dell'errore, quindi avevano paura di provarci perché se sbagliavano potevano essere ricordati come non competenti. Io arrivavo dai laboratori universitari, dove provare e sbagliare era, invece, all'ordine del giorno, una cosa per me normale, che avevo sottovalutato.*

Bianca evidenzia come il tema dell'occupabilità vada inteso come rischio per entrambi i lati della relazione e non solo come adattamento:

*Credo che tanto per me sia stata una sfida adattarmi a un contesto completamente diverso, quanto per loro sia stato un rischio assumere una persona con competenze molto diverse da quelle che avevano già lì.*

Attraverso l'esperienza di transizione di Bianca, oltre a nuovi apprendimenti emergenti, è possibile osservare una ridefinizione e una complessificazione della sua identità professionale:

*Quando ho rinnovato il contratto, il titolare mi ha detto: “lei va troppo in profondità, lo faccia un po’ meno perché ci sono dei problemi che bisogna affrontare andando fino all’atomo, altri su cui bisogna stare in generale, nel macroscopico. Ho detto: “ha ragione, io fino a ieri son sempre stata sulla nanoscala, adesso sto imparando ... ora so che posso giocare su vari livelli”.*

Riuscire a giocare su “differenti livelli” è una competenza estremamente complessa, spesso non codificata nelle tassonomie sulle competenze trasferibili. In questo caso, essa sembra giocare un ruolo estremamente prezioso perché permette a Bianca di non arroccarsi sull’idea di una figura professionale altamente formata a cui viene richiesto un lavoro “non troppo profondo”, un posizionamento che la collocherebbe nella dimensione della sovra-qualificazione. Bianca, invece, ristrutturata la sua identità professionale componendo passato e presente, contesto accademico e nuovo contesto aziendale, estendendo il suo campo di azione, senza rinunciare allo spessore della sua formazione e alla consapevolezza dei propri apprendimenti.

Per i dottorandi un’esperienza di transizione professionale di questo tipo può rivelarsi preziosa per differenti ragioni. Essa, innanzitutto, mostra come competenze acquisite in modo consapevole e inconsapevole diventino preziose anche in contesti apparentemente molto lontani dalla sfera accademica. Allo stesso tempo, attraverso l’intervista a Bianca è possibile riflettere su come il rischio di sovra-qualificazione non sia né un fattore facilmente predicibile, né un dato immodificabile. Si tratta, piuttosto, di una sfida che può portare a nuovi apprendimenti, così come a ridefinire la propria identità professionale e/o a trasformare la cultura del contesto di destinazione.

Utilizzare narrazioni che provengono dalla ricerca permette, dunque, di mettere in primo piano le scelte, i modi di orientarsi, le reazioni agli imprevisti, le soluzioni creative, ma anche gli impedimenti che possono ostacolare una felice ri-contestualizzazione professionale.

*5. Conclusioni: da un approccio riduzionista alla ricerca di possibilità trasformative.*

Il percorso formativo descritto nei precedenti paragrafi è utilizzato in quest’articolo come esperienza utile per interrogare alcune questioni critiche rispetto alla possibilità, sempre più praticata, di offrire corsi trasversali a dottorandi provenienti da discipline differenti, al fine di

migliorarne le prospettive occupazionali extra-accademiche. Una prima criticità riguarda il rischio di strutturare contesti formativi che si relazionano al tema dell'occupabilità, e al rischio di sovra-qualificazione, in modo meramente adattivo, senza considerare quanto essi siano particolarmente delicati e critici per chi è impegnato in un percorso pensato per preparare gli accademici del futuro e si trova, sempre più spesso, a dover effettuare transizioni professionali verso ambiti differenti. Un approccio riduzionista a questi temi genera contesti di apprendimento di tipo meramente istruttivo<sup>44</sup>, mirati a colmare un supposto "gap" rispetto alla domanda e alle attese del mercato, che sarebbe determinato dall'aver trascorso più tempo in ambito universitario rispetto a chi ha conseguito la Laurea. Una visione potenzialmente frustrante, che finisce per strutturarsi su ripetuti inviti a allinearsi a categorie e linguaggi che rischiano di essere percepiti come lontani e vuoti. E' questo, ad esempio, il caso delle competenze trasferibili, considerate dai principali organismi internazionali che orientano le politiche educative, come lo strumento principale per agevolare le transizioni professionali. Presentandosi attraverso tassonomie più o meno articolate, esse da un lato, grazie alla loro trasversalità, possono incentivare i dottorandi a una riflessione comune sulle proprie esperienze di apprendimento. D'altra parte, però, corrono il rischio di invitare a un'eccessiva genericità, che appiattisce le specificità del percorso di dottorato uniformandolo a uno standard ormai codificato di professionista (e di curriculum) dell'economia della conoscenza.

La premessa forte, che ha invece articolato il percorso proposto ai dottorandi dell'Università di Milano-Bicocca, riguarda la possibilità di sostenerli nel giocare in modo attivo (e possibilmente creativo) l'ipotetica "distanza" aperta dal percorso di dottorato in relazione alle professioni extra-accademiche. Il rischio di sovra-qualificazione, in questo senso, può essere inteso ed esplorato non come "dato" cui porre rimedio attraverso un adattamento passivo al linguaggio del mercato, ma come una possibile sfida, capace di rimettere in gioco i propri processi di apprendimento e di dialogare in modo non scontato con il contesto professionale di destinazione.

D'altra parte, una "missione" che è possibile attribuire ai dottori di ricerca, in termini sociali, consiste nella possibilità di innovare, di trasformare e cambiare i luoghi in cui si troveranno a operare. Come in-

<sup>44</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

centivarli in questa direzione se la narrativa dominante che si offre loro li vede come “svantaggiati” in partenza<sup>45</sup> perché mancanti di “esperienza lavorativa” o di un curriculum adatto?

Infine, va sottolineato come le transizioni professionali, così come il trasferimento di competenze, sono sempre esperienze a rischio: nulla può garantire “sulla carta” una buona e soddisfacente riuscita. Dunque, è stato fondamentale strutturare un percorso centrato non tanto su soluzioni o procedure da seguire, quanto sull’esplorazione di esperienze altrui. I materiali narrativi, raccolti attraverso una ricerca qualitativa in corso di svolgimento<sup>46</sup>, sono stati utilizzati per offrire ai partecipanti la possibilità di misurarsi con chi ha effettivamente svolto una transizione dal mondo accademico a quello extra-accademico, mettendo in luce il potenziale di apprendimento (e, a volte di disapprendimento) connesso all’atto di “trasferire” una competenza. Le transizioni professionali toccano la dimensione identitaria e, spesso, invitano o costringono a ristrutturare progetti di vita e certezze professionali, originano conflitti, modificano ruoli, relazioni, abitudini, modi di pensare e di mobilitare risorse. L’orientamento pone sempre questioni di senso<sup>47</sup>: senso di continuità di sé, del proprio percorso e del proprio progetto di vita, non può essere ridotto a un insieme di strategie per tradurre abilità tecniche in contesti nuovi. La capacità di orientarsi nel corso della vita è una meta-competenza che, in un mercato del lavoro costantemente in divenire, interesserà la grande maggioranza dei lavoratori dell’economia della conoscenza. Pensare in termini di occupabilità per tutto l’arco della vita e di apprendimento permanente<sup>48</sup> proietta verso una costante apertura di possibilità da inventare, piuttosto che verso una norma a cui tendere. Un’attitudine coerente con l’attuale non linearità e imprevedibilità delle transizioni professionali<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> Rischio particolarmente rilevante in ambito italiano, vista la generale mancanza di riconoscimento del titolo e lo status di “studente” attribuito al dottorando.

<sup>46</sup> A. Galimberti, *Dottori di ricerca e transizioni professionali. Una ricerca sulle competenze trasferibili*, cit.

<sup>47</sup> L. Formenti, A. Vitale, A. Galimberti, S. Luraschi, M. D’Oria, *Pedagogia dell’orientare e dell’orientarsi: un’epistemologia in azione*, in “Educational Reflective Practices”, vol. 1, 2015, pp. 19-32.

<sup>48</sup> L. Dozza, *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, in “Pedagogia più Didattica”, vol. II, 2009, pp. 29-34; L. Dozza, G. Chianese, *Un società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2012.

<sup>49</sup> C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l’educazione degli adulti*, cit.



### Riferimenti bibliografici

- Aboubadra-Pauly S., Afriat C., *Les compétences transversales: quels usages sur le marché du travail?*, in “Education Permanente”, Hors-série, 2019, pp. 13-21
- ADI (2016), *VI Indagine Adi su dottorato e Post-Doc*. Scaricata il 4 marzo 2018 dal sito: <https://dottorato.it/sites/default/files/survey/vi-indagine-adi-postdoc.pdf>
- AlmaLaurea (2017), *Condizione occupazionale dei dottori di ricerca. Report 2017*, Bologna, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea
- Auriol L., Misu M., Freeman R., *Careers of doctorate holders: analysis of labour market and mobility indicators*, Paris, OECD Publishing, 2013
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010
- Idem, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014
- Baschung L., *Changes in the management of doctoral education*, in “European Journal of Education”, vol. 45, 2010, pp. 138–152
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, California, Ballantine Books, 1972
- Biasin C., *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013
- Boden R., Nedeva M., *Employing discourse: university and graduate 'employability'*, in “Journal of Education Policy”, vol. 25, n.1, 2010, pp. 37-45
- Boffo V., *Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates*, in V. Boffo e M. Fedeli (eds), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Profession*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 117-128
- Cepollaro G., *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano, Guerini, 2008
- Collini S., *What are universities for?*, London, Penguin Books, 2009
- Dozza L., *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, in “Pedagogia più Didattica”, vol. II, 2009, pp. 29-34
- Dozza L., Chianese G., *Un società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2012
- Durette B., Fournier M. e Lafon M. (2016), *The core competencies of PhDs*, in “Studies in Higher Education”, vol. 41, pp. 1355-1370
- Edwards R., Biesta G., Thorpe M. (eds), *Rethinking contexts for Learning and Teaching*, Oxon, Routledge, 2009
- Eraut M., *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, in “British Journal of Educational Psychology”, Issue 70, 2000, pp. 113-136
- Flisi S., Goglio V., Meroni E., Caetano Rodrigues J., Rodrigues Ferro M. e Vera Toscano E., *Occupational mismatch in Europe: understanding overeducation and overskilling for policy making*, Brussels, Publications Office of the European Union, 2014
- Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano, Raffaello Cortina, 2017
- Eadem, Vitale A. Galimberti A., Luraschi S., D'Oria M., *Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione*, in “Educational Reflective Practices”, vol. 1, 2015, pp. 19-32
- Eadem, West L. (eds), *Stories that make a difference*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016

Idem, *Transforming perspective in lifelong learning and adult education. A dialogue*, Cham, Palgrave MacMillan, 2018

Fondazione CRUI (2017), *Report Osservatorio Università-Imprese*, scaricato il 17 gennaio 2019 dal sito: [http://www.universitaimpresa .it/osservatorio/wp-content/uploads/2018/06/report-2017-digitale.pdf](http://www.universitaimpresa.it/osservatorio/wp-content/uploads/2018/06/report-2017-digitale.pdf)

Fumasoli T., Goastellec G., Kehm B., *Academic Work and Careers in Europe, Trends, Challenges, Perspectives*, Dordrecht, Springer, 2015

Galimberti A., *Dottori di ricerca, overskilling e competenze trasferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor*, in "Lifelong Lifewide Learning", vol. 12, n. 27, 2016, pp. 42-54

Galimberti A., *Dottori di ricerca e transizioni professionali. Una ricerca sulle competenze trasferibili*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 359-365

Eadem, Ratti E., *Continuity and Discontinuity around Academia. The "Find Your Doctor" Project as a Space for Researching and Facilitating Learning Careers*, in B. Merrill, A. Galimberti, A. Nizinska, J. González-Monteagudo (eds), *Continuity and Discontinuity in Learning Careers. Potentials for a Learning Space in a Changing World*, Leiden, Sense/Brill Publishers, 2018, pp. 91-105.

Harvey L., *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*, in "Tertiary Education and Management", vol. VI, n. 1, 2000, pp. 3-17

ISTAT (2018), *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca*, scaricato il 5 aprile 2019 dal sito <https://www.istat.it/it/files//2018/11/Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf>

La Marca A., Gulbay E., *Didattica universitaria e sviluppo delle "soft skills"*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994.

Longo G., *Per un'epistemologia "batesoniana"*, in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Cortina, 1998, pp. 47-62

Maltese P., *Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n 13, vol.1, 2018, pp. 193-217

Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987

McAlpine L., Amundsen C., *Post-PhD career trajectories. Intentions, Decision-Making and Life Aspiration*, London, Palgrave MacMillan, 2016

McAlpine L., Amundsen C., *Identity-Trajectories of Early Career Researchers. Unpacking the Post-PhD Experience*, London, Palgrave MacMillan, 2018

Merrill B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012

Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, New York, Wiley & sons, 1991

Milani L., *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, in "CQIA Rivista", vol. 12, 2014, pp. 94-104

OECD, *Transferable skills training for researchers. Supporting career development and research*, Paris, OECD Publishing, 2012

Prokou E., *The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe*, in "Higher Education in Europe", n. 33, vol. 4, 2008, pp. 387-394

Tiraboschi M., *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale comparato*, in "Diritto delle Relazioni Industriali", vol. XXIV, 2014, pp. 95-104

Van der Weijden I., Teelken C., Drost M. e De Boer M., *Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future*, in "Studies in Higher Education", vol. 72, 2015, pp. 25-40

VITAE, *What do researchers do? Doctoral graduate destinations and impacts*, CRAC, Cambridge, 2013

Vittorio N., *Direttive europee in materia di dottorato*, in "Pedagogia Oggi", vol. 1, 2014, pp. 221-227

