

Dottori di ricerca, overskilling e competenze trasferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor.

PhDs, overskilling and transferable competences. The experience of FindYourDoctor project.

Andrea Galimberti, Università degli Studi di Milano Bicocca

ABSTRACT ITALIANO

Spesso il tema dell'occupabilità viene affrontato dalle politiche educative incentrate sul lifelong learning in un'ottica riduzionista e di corto respiro, dove le competenze vengono viste esclusivamente come beni commerciabili da spendere sul mercato. Il mercato stesso però genera anche il rischio di "overskilling", ovvero di non offrire opportunità a chi dispone di competenze di alto livello per l'economia della conoscenza. I dottori di ricerca vengono visti come profili a rischio in questo senso, data la potenziale difficoltà di rendere visibili le proprie competenze al di fuori dell'accademia.

Il progetto FindYourDoctor promuove un incontro tra dottori di ricerca e settore privato (in particolare piccole e medie imprese) e ha l'obiettivo di affrontare il tema delle competenze trasversali (la loro fisionomia, il loro valore, le aspettative ad esse legate) in una visione complessa, contestuale e relazionale.

ENGLISH ABSTRACT

Education Educational policies inspired by lifelong learning are often based on a short range dimension and a reductionist epistemology in which competences are seen as merely tradeable goods for the labour market. But the market itself creates the risk of lack of opportunities even for those who hold those high level competencies that are fundamental for the knowledge economy ("overskilling"). PhDs are seen as profiles at risk of overskilling due to the difficulty to make their competencies visible outside the borders of academia.

FindYourDoctor project foster a dialogue between PhDs and the private sector (in particular small and medium enterprises) with the aim of exploring the transferable skills (in terms of traits, value and related expectations) in a complex, contextual and relational perspective.

Parole chiave: Lifelong learning, overskilling, dottori di ricerca, competenze trasferibili

Keywords: Lifelong learning, overskilling, Phds, transferable competences

Lifelong learning: non solo basic skills, ma anche overskilling. La situazione dei dottori di ricerca

Da più voci nell'ultimo decennio sono state espresse forti critiche riguardo alla fisionomia che il lifelong learning sta assumendo in Europa e nel mondo, in particolare se si prendono a riferimento i documenti dei principali organismi che dettano le agende delle politiche educative dei Paesi occidentali (UE, OCSE, UNESCO).

Ad esempio, il Memorandum sul Lifelong Learning del 2001 della Commissione Europea pone estrema enfasi sul tema dell'occupabilità e delle abilità di base necessarie per essere competitivi sul mercato, riferite principalmente all'ICT; English e Mayo (2012, p.18) notano la totale egemonia del discorso economico e la concomitante assenza di una concezione ampia di educazione, che tenga in conto le differenti e multiple soggettività che caratterizzano gli individui. In realtà queste critiche echeggiano un diffuso malcontento per l'evoluzione di un concetto che sembra aver cancellato le sue origini ascrivibili alla tradizione dell'educazione degli adulti e alle riforme culturali e comunitarie che l'hanno caratterizzata (si pensi ad autori come Faure, Gelpi, Dolci...). In particolare è a partire dagli anni novanta del secolo scorso che il concetto di lifelong learning sembrò accordarsi sempre più con le politiche neoliberiste dominanti, ponendo l'accento soprattutto sulla competitività del mercato del lavoro e sulle competenze richieste dalle organizzazioni.

Il '*lifelong learning*' sembrò essere il concetto perfetto per l'idea che il benessere economico era contingente alla capacità dei lavoratori di sviluppare e applicare conoscenza su basi di continuità. (Hager, 2011, p.15)

Molti autori hanno sottolineato come questo focus sull'economia consolidasse i valori e le posizioni di potere già esistenti, senza nessun tipo di critica circa le condizioni economiche in cui ciò avveniva, tanto che il lifelong learning venne definito un "ufficio risorse umane travestito" (Boshier, 1998), che manteneva solamente un "umanesimo di facciata" (Preston, 1999).

Uno dei risultati principali di questa evoluzione, è stata l'estrema enfasi posta sul soggetto e sulla sua responsabilità nel crearsi le condizioni per stare sul mercato. Responsabilità, che per certi aspetti prende la forma di un monito, o di una minaccia:

I non qualificati, non formati, non competenti non solo devono fronteggiare la diminuzione di opportunità per se stessi, ma diventano anche un fardello che frena l'applicazione della conoscenza e impedisce alla maggioranza istruita e creativa di godere al massimo dei frutti della società della conoscenza. (Field, 2006 p.25)

Lo sfondo in cui tutto ciò avviene, e che modella percezioni e intenzioni degli attori coinvolti è l'economia della conoscenza, in cui informazione e competenze vengono visti come beni commerciabili e cumulabili in quello che Field (2006) definisce "il capitale grigio". Da questo tipo di premesse, sono spesso scaturite politiche educative di tipo puramente "reattivo", senza progettualità, ma animate essenzialmente dal bisogno di costruzione di "basic skills" per rispondere a esigenze di mercato immediate, con un'offerta di attività formative spesso frammentata, improvvisata e di corto respiro.

Molte voci critiche (Lafer, 2004; English & Mayo, 2012; Coffield, 1999) hanno evidenziato come le direttrici neoliberiste e funzionalistiche delle politiche economiche portino sempre più verso una mobilitazione formativa di tipo adattivo, in cui il singolo soggetto si trova nella necessità di crearsi continuamente le condizioni per stare sul mercato del lavoro. Biesta ha coniato il termine "learnification" (Biesta, 2006; Edwards, Biesta & Thorpe, 2009) per sottolineare come i processi educativi vengano ormai letti al singolare, togliendo dallo scenario le complessità del contesto formativo e della relazione educativa. È l'individuo che deve sempre più impegnarsi singolarmente in percorsi di crescita e di mobilità

e, se il sistema di cui fa parte non li valorizza, ci troveremo di fronte a "migranti [...] portati per il mondo dalle loro competenze" (Federighi, 2014, p. 31).

Diversi autori vedono in questa retorica dell'individualizzazione nuove possibili forme di coercizione e controllo che conducono a nuove modalità di auto-disciplinamento dei soggetti, sempre più in difficoltà a porre dei distanziamenti tra sé e le richieste del mercato. In questo senso è molto interessante lo studio di Andersson & Fejes (2005) in cui i due ricercatori, seguendo le idee di Foucault sulla soggettivazione attraverso dispositivi pedagogici invisibili, mostrano come la certificazione delle competenze possa diventare una colonizzazione della sfera personale individuale, e degli aspetti più intimi di sé, in nome di una valutazione funzionalistica e strumentale da parte delle organizzazioni economiche. Coffield, esaminando fenomeni come questo, parla di lifelong learning in termini di "l'ultima forma di controllo sociale" (Coffield, 1999).

Diventa interessante, a questo punto, provare a considerare la situazione di chi ha sviluppato un alto profilo riguardo alle competenze inerenti alla costruzione di conoscenza e di gestione di informazioni, ovvero di chi, potenzialmente, potrebbe giocare un ruolo da protagonista sulla scena dell'economia della conoscenza. E' questo il caso dei dottori di ricerca. Solo una piccola percentuale di dottori di ricerca in Europa e negli Stati Uniti (OECD, 2011; ESF, 2013) riescono ad ottenere una posizione stabile in accademia, gli altri si trovano dunque nella necessità di confrontarsi, dopo anni di accademia, con le richieste e le logiche del mercato del lavoro.

Sembra esserci però scarsa consapevolezza delle possibili destinazioni al di fuori dell'accademia, problema che è sollevato in modo molto chiaro dallo European Science Foundation (ESF) forum: il report del 2012 così recita: "l'informazione sulle prospettive di carriera si è focalizzata sulla carriera accademica a causa della mancanza di informazioni sistematiche riguardo a carriere alternative in altri campi". Per coloro che dovrebbero essere i protagonisti della società della conoscenza, il rischio diventa dunque quello di abitare la dimensione occupazionale in modo insoddisfacente, andando incontro al rischio di "over-skilling":

La letteratura indica che over-qualification e over-skilling portano a livelli di produttività inferiori, a una minore soddisfazione professionale, a stress psicologico, oltre a rappresentare, a livello aggregato, uno spreco in termini di investimenti effettuati per la formazione. (Flisi et al., 2014)

È ormai un'idea diffusa che i lavoratori di ogni campo richiedano competenze che vadano oltre il proprio ambito di impiego e che necessitino di acquisire abilità trasferibili lungo la propria carriera per migliorare le prospettive professionali; i ricercatori non fanno eccezione:

I ricercatori oggi affrontano nuovi percorsi accademici e nuove opportunità di occuparsi in altri settori, così come la pressione derivante dal considerare una maggiore varietà di itinerari professionali e di utilizzare una varietà sempre più ampia di abilità nel lavoro quotidiano. Per affrontare queste sfide, i ricercatori necessitano di abilità che permettano loro di muoversi tra settori differenti durante le loro vite professionali e di attrezzarsi per modalità di lavoro sempre più in rete e interdisciplinari. (OECD, 2012, p. 16)

Questa attenzione verso l'occupabilità dei dottori di ricerca in altri ambiti e settori è, tra l'altro, coerente con le riflessioni avviate in Europa da più di un decennio sulla formazione dottorale, a partire dall'ingresso del dottorato, nel 2003, nello Spazio 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 (vedi Vittorio, 2014), 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, attribuendo al dottorato il ruolo di stimolo per l'innovazione e quindi per l'economia (vedi Stefani, 2009; Fiorucci, 2014). I "principi per una formazione dottorale innovativa" (1), elaborati dalla Commissione Europea, annoverano, tra i diversi punti, l'apertura del dottorato all'industria e ad altri settori occupazionali e l'acquisizione di competenze trasversali.

Un'attenzione crescente si orienta dunque verso la formazione di competenze trasferibili per i ricercatori e, soprattutto, verso la possibilità di prenderne consapevolezza e di renderle visibili ai propri interlocutori. La EUA (League of European Research Universities) promuove una riflessione indipendente sul ruolo del dottorato di ricerca e soprattutto sull'organizzazione del medesimo al fine di favorire il trasferimento di conoscenza dalle università al mondo produttivo. La EUA ha suggerito che i ricercatori dovrebbero essere più consapevoli dell'acquisizione implicita di competenze che prendono forma durante il proprio corso di dottorato ed essere in grado di convogliarle verso potenziali datori di lavoro (EUA, 2009).

In un sondaggio rivolto a dottori di ricerca effettuato nel Regno Unito il 60% degli intervistati ha dichiarato di utilizzare le abilità "generiche" sviluppate nella formazione alla ricerca nella maggior parte del tempo lavorativo (Vitae, 2010). Ciononostante, a meno che qualcuno coinvolto nel processo di recruitment nello staff aziendale non abbia a sua volta un dottorato di ricerca, nessuna di queste competenze vengono estrapolate di norma da un CV di tipo accademico. Identificare, e comunicare le diverse competenze acquisite nella formazione accademica diventa un compito non facile, tanto più che le interpretazioni possibili del concetto di competenza aprono scenari complessi e per niente univoci.

Formazione delle competenze trasversali: quali premesse sottese?

Le scienze dell'educazione sono state continuamente invitate, nell'ultimo decennio, a riflettere su come strutturare un apprendimento per competenze che attraversasse ogni ordine e grado del sistema scolastico (Batini, 2011). L'accademia, dunque, non fa eccezione:

Il concetto di competenza comporta due questioni critiche per l'educazione formale.

Primo: quanto sono importanti e rilevanti i contenuti accademici in relazione alla riproduzione sociale e alla diffusione di conoscenze e abilità? Secondo: quando sono efficaci i risultati del processo di apprendimento? Le persone sono effettivamente in grado di mettere in pratica la conoscenza e le abilità che hanno appreso? (Olesen, 2013, p. 156)

Sono stati effettuati molti tentativi volti a definire le competenze rilevanti per le economie della conoscenza (vedi il progetto ESCO o il Survey of Adult Skills -PIAAC, 2012). I risultati si configurano spesso come liste di abilità astratte e universali e, in particolare, oltre le già citate "basic skills" vengono enfatizzate le cosiddette "soft" "transversal",

"cross sector" o "transferable" skills, che possono essere trasferite da un'occupazione all'altra e vengono considerate il fattore chiave per supportare i lavoratori in un'economia sempre più competitiva, dinamica e complessa.

In generale i documenti degli organismi internazionali considerano le competenze una sorta di oggettivazione di abilità umane (Han, 2009) descritte come misurabili e gestibili. Gough parla a questo proposito di "realismo ingenuo": "una visione che sostiene che le skills sono una sorta di entità identificabili ed autonomamente esistenti, differenti da altre entità, e che vengono espresse chiaramente attraverso dei sostantivi" (Gough, 2014, p. 54).

L'interesse del management politico per la misurazione e la comparazione attraverso differenti Paesi richiede un comune e generale sistema descrittivo. Gli sforzi sono dunque stati diretti verso la definizione di competenze chiave. (Olesen, 2013, p. 156)

Un processo di oggettivazione non è da considerarsi in sé reificante, a patto che avvenga in maniera riflessiva ed esplicita; la descrizione, per quanto possa semplificare la realtà non implica in sé l'adozione di una prospettiva riduzionista: è la relazione che intratteniamo con la stessa descrizione a fare la differenza. Se si pensa che la descrizione coincide con la competenza, esiste la possibilità di trattare le competenze come cose, di renderle un semplice "saper fare" codificabile e proceduralizzabile. Inoltre una visione riduzionista identifica la competenza come prerogativa esclusivamente individuale, cioè da rintracciare essenzialmente "dentro l'individuo" e, casomai, in qualche suo tratto non immediatamente riconoscibile; si finisce così per scrutarne la sfera privata e intima, esito parossistico dell'idea di "centralità della persona". L'esito principale di un tale riduzionismo è una

prospettiva fondata su una visione lineare dell'apprendimento all'interno della quale le competenze si trasmettono unicamente attraverso processi di istruzione. Il rischio è quello 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. (Cepollaro, 2008, p. 31)

L'uso della metafora strumentale (Lakoff & Johnson, 1980) per concettualizzare la nozione di competenza ha il limite di oscurare la sua natura contestuale e relazionale: il fatto che queste abilità sono sviluppate in contesti specifici, in interazione e attraverso la partecipazione a complesse attività professionali. Questa considerazione solleva molte conseguenze epistemologiche rispetto, per esempio, al ruolo della conoscenza tacita nell'acquisizione di comprensione situazionale (Eraut, 2000) o la possibilità di trasferire una conoscenza pratica, integrata in attività e relazioni specifiche.

In linea con questi pensieri, Field afferma che "il lavoro pare essere un fattore produttivo notevolmente 'adesivo'. Molte competenze non si trasferiscono facilmente da un contesto all'altro, presumibilmente perché sono spesso radicate in fitte reti di relazioni nel contesto lavorativo" (Field, 2006, p. 102).

Il rischio diventa dunque quello di perdere la visione dinamica, contestuale e relazionale delle competenze, come sottolinea Aureliana Alberici:

Possiamo sostenere che parlare della competenza come di un contenuto o più contenuti, elude il discorso sul processo di attivazione delle stesse. Non consente inoltre di affrontare la questione della 'generazione di azioni' competenti, quindi di come si sviluppano, si sostengono e si modificano le competenze. Il discorso relativo alla formazione viene così ad essere debole, poiché privo di un orientamento basato sulla dinamica della costruzione delle competenze. (Alberici, 2003 p. 119)

Questo vale in particolare se consideriamo le "competenze trasversali" che sottolineano ancora di più la dimensione dinamica e della "mobilità", aspetto che, per Le Boterf (1994, 2010), è l'essenza di qualsiasi competenza: "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" (Le Boterf, 1994, p. 31).

Le teorie della complessità (Morin, 1995) ci aiutano a vedere le competenze come il risultato di processi contingenti, provvisori e contestuali, una organizzazione emergente in dialogo con fenomeni di ordine e disordine. Questi punti di vista teorici introducono una differente cornice di riferimento che mette in luce aspetti relazionali e contestuali. Un cambiamento nella cornice di riferimento spesso solleva nuove questioni e nuovi interrogativi (Mezirow, 2000). La domanda rilevante non è più: "come acquisire astratte e generali competenze trasferibili?" ma "quali tipi di trasformazioni avvengono nel passaggio da un contesto all'altro?" e "quali tipi di processi di apprendimento vengono attivati in questo passaggio?"

È a partire da questo tipo di premesse che il progetto FindYourDoctor ha costruito la propria struttura e le proprie azioni.

L'esperienza del progetto FindYourDoctor

Nonostante i tentativi riduzionisti di creare vocabolari condivisi e "oggettivi", il termine competenza rimane sufficientemente vago "da essere utilizzato dalle persone in modi molto differenti in relazione con i loro specifici assunti di fondo e i loro programmi" (Illeris, 2009, p.8).

Il processo di assessment spesso si rivela non sufficiente a orientare e chiarire il dialogo tra chi cerca e chi offre competenze, in particolare quando gli interlocutori appartengono a mondi distanti.

Le esperienze di un ricercatore, ad esempio, possono essere molto difficili da leggere per un imprenditore e, allo stesso modo, può essere difficile per un ricercatore individuare quali esperienze possono essere di interesse al di fuori del suo precedente ambito lavorativo.

Una possibile destinazione professionale, quasi mai menzionata in riferimento alle prospettive di lavoro dei dottori di ricerca, è il mondo delle piccole e medie imprese (PMI), che tuttavia rappresentano la grande maggioranza della popolazione imprenditoriale europea. Le piccole e medie imprese sono ampiamente diffuse in tutte le nazioni e possono offrire una ampio potenziale di condizioni, approcci e ambienti di lavoro. Tuttavia le piccole imprese, rappresentano degli interlocutori più ardui rispetto alle grandi (che già presentano non pochi problemi) a causa di una distanza culturale maggiore con il mondo della ricerca. Problemi che hanno radici lontane, risalenti a quando la ricerca accademica era ancora più separata dai problemi applicativi che certi settori economici dovevano affrontare, legati a differenze di obiettivi, logiche, tempi e linguaggi.

Ad ogni modo, le piccole e medie imprese sono spesso ritenute non abbastanza interessanti per i ricercatori, non consapevoli del loro potenziale valore in termini di sfide professionali.

In realtà nella attuale situazione economica molti imprenditori riconoscono l'innovazione come un fattore chiave per il successo sul mercato. Molti interventi di avvicinamento tra carriere accademiche e di impresa (2), che negli ultimi anni si stanno sviluppando, non raggiungono ancora le PMI.

Il progetto FindYourDoctor (3) nato nel 2014 e di natura no profit, punta a creare un polo di riferimento per dottori di ricerca (junior o senior) provenienti da qualsiasi campo di ricerca e da qualsiasi nazione per facilitare il contatto con il mondo imprenditoriale e, in particolare con le realtà medio/piccole. Si tratta di un progetto promosso da un consorzio italiano di imprese private (4) e sviluppato da professionisti provenienti sia dal mondo accademico che dell'imprenditorialità.

Nel corso del 2015 c'è stata la possibilità di mettere in pratica alcune idee espresse nei paragrafi precedenti collaborando con un'associazione imprenditoriale nell'area lecchese, interessata alla promozione dell'innovazione tra i suoi associati. In questa fase pilota l'obiettivo era verificare se i bisogni delle piccole aziende e le competenze dei dottori di ricerca potevano incontrarsi e dialogare alla presenza di un traduttore. Il dialogo ha coinvolto dodici giovani ricercatori (post-Doc o PhD) in differenti ambiti disciplinari, reclutati in tutta Italia, ed è stato costruito partendo da consulenze riguardanti specifici problemi. Consulenze che si sono rivelate estremamente interessanti per le piccole aziende e una eccellente opportunità per mostrare il valore dei ricercatori attraverso la risoluzione pratica di problemi concreti. Al termine dell'esperienza i feedback sono stati estremamente positivi da entrambe le parti, al punto che una collaborazione permanente è stata stabilita tra FindYourDoctor e l'associazione industriale.

Questi primi risultati hanno supportato l'idea che l'expertise dei ricercatori possa essere valorizzata in piccole imprese, così come in altri ambienti, come istituzioni locali, organizzazioni e associazioni che potrebbero trarre beneficio dal coinvolgere dottori di ricerca provenienti dal campo delle scienze umane, delle scienze sociali su questioni di innovazione sociale.

Verificate le premesse di partenza, il progetto ha continuato ad implementare azioni incentrate su consulenze tecniche, dirigendosi però anche verso lo sviluppo di uno spazio di mediazione che potesse far dialogare le aspettative e le premesse dei dottori di ricerca con quello delle piccole e medie imprese. La prima forma che ha assunto questo spazio di mediazione è stata quella di un website in cui gli interlocutori potessero iniziare a incontrarsi e a rappresentarsi all'altro, con un respiro differente dagli strumenti di "job matching" già presenti sul mercato e utilizzati da agenzie di intermediazione. Questi strumenti sono solitamente basati su filtri costituiti da parole chiave o categorie, a cui il candidato deve adattare le proprie esperienze e il cui significato può essere poco chiaro o percepito come non adatto a descrivere la situazione, soprattutto se occorre far rientrare in quelle categorie esperienze di tipo accademico. Nel progettare lo spazio di mediazione si è pensato di ribaltare questo paradigma. In particolare, gli sforzi sono andati nella direzione di costruire profili dei dottori di ricerca che potessero mettere in luce, oltre a capacità tecniche specifiche, le competenze trasversali in un'ottica contestuale e relazionale.

A questo scopo sono state costruite delle domande a cui dare risposta in forma scritta compilando delle maschere presenti sul sito, concepite per stimolare riflessione sulla forma e il valore delle proprie esperienze. Un primo obiettivo era infatti quello di dare al candidato la possibilità di esplorare e descrivere i propri processi di apprendimento attraverso un'autovalutazione riflessiva (Cunti, 2009; De Carlo, 2011) che potesse, in prima istanza, renderli visibili. La proposta è in controtendenza con una visione di assessment che mira a essenzialmente a valutare aree di competenza (e, a volte, di personalità) del soggetto in funzione della richiesta dell'azienda. Come sottolineano Zarifis e Gravani, infatti:

Il lifelong learning in Europa guarda sempre di più al soggetto in apprendimento come una unità di impiego che deve adattarsi al mercato piuttosto che come individuo libero che necessita di validare i benefici dei propri processi di apprendimento. (Zarifis & Gravani, 2014, p. 303)

Nel sito web FindYourDoctor le domande che orientano alla costruzione del profilo professionale si propongono di mappare competenze chiave, utilizzando l'interpretazione che i soggetti ne danno alla luce delle esperienze concrete maturate nel contesto accademico e non. Un esempio di domanda tipo è la seguente: "Che significato attribuisce al 'fare networking'? Come ti poni rispetto a questa attività? Descrivi in breve la tua rete professionale e i network che hai mantenuto nel tempo". Alla domanda seguono dei suggerimenti riflessivi, pensati come utili per esplorare la competenza in questione (ad esempio: "I network sono stati di esclusivamente tipo accademico o è stato possibile inventare/costruire collaborazioni con altre organizzazioni?").

Allo stesso modo, per le aziende in cerca di candidati, sono state predisposte delle maschere da compilare in cui descrivere le caratteristiche del proprio contesto professionale e i bisogni emergenti.

I profili delle aziende e dei candidati saranno visibili sul website e diverranno materiale utile sia alle aziende che ai candidati per conoscersi, ma non solo. In questo momento il sito annovera oltre settecento iscritti, lo staff del progetto sta promuovendo il contatto tra i partecipanti e, nel prossimo futuro, verranno organizzate formazioni professionali e consulenze aziendali allo scopo di avvicinare sempre di più questi interlocutori.

Il progetto, infine, si propone di mantenere una dimensione di ricerca/intervento. Le narrazioni delle esperienze professionali dei candidati e le richieste aziendali, diventeranno una base empirica per tratteggiare, su più livelli, le fisionomie delle competenze in gioco in questo dialogo, attraverso un'analisi che segue il metodo della Grounded Theory di matrice costruttivista (Charmaz, 2006).

Conclusioni

FindYourDoctor è un tentativo di creare un servizio dedicato a supportare e promuovere i dottori di ricerca al di fuori dei confini dell'accademia, uno spazio di intervento su una dimensione cruciale del mercato del lavoro, che tenta di prevenire il rischio di over-skilling:

Il mancato abbinamento lavoro-competenze è diventato una delle principali preoccupazioni perché dimostra di essere pervasivo, diffuso e persistente nelle economie in sviluppo e diventa un costo reale per individui, imprese e società. (Flisi et al., 2014 p.8)

Sebbene uno degli obiettivi sia quello di incrementare le opzioni professionali, il progetto non ha la forma di un'agenzia di collocamento, ma di uno spazio per stimolare l'auto-riflessione e l'apprendimento rispetto al proprio percorso professionale, ai propri punti di forza e alle proprie criticità, per rivisitare le esperienze passate in un contesto di nuove possibilità future.

Le premesse riguardanti la sfera delle competenze e l'occupabilità si distanziano dalle operazioni di riduzionismo e di "realismo ingenuo" (Gough, 2014) che spesso caratterizzano le politiche di lifelong learning di matrice neoliberista.

Come molti ricercatori hanno notato la competenza è un "indicatore fluttuante" che dice non più di quello che "qualsiasi datore di lavoro intende" (Lafer, 2004 p. 118); questa considerazione è il punto di partenza per un'esplorazione basata su esperienze e aspettative di ricercatori e aziende private, che interroga la varietà di significati e situazioni pratiche associati all'idea di competenze trasferibili. L'orizzonte di riferimento è dunque processuale e contestuale (Cepollaro, 2008) e la prospettiva è quella di una ricerca mirata all'esplorazione e alla comunicazione delle differenti fisionomie che il termine "competenza trasferibile" può assumere.

L'utilizzo di profili narrativi (sia per i ricercatori che per le aziende) offre potenziale di apprendimento e di scoperta poiché può svelare aspetti relazionali, taciti e contestuali di processi complessi implicati nella costruzione di competenze.

Il progetto FindYourDoctor è pensato come occasione per costruire dialoghi tra mondo accademico e mondo dell'industria che possano andare oltre la diffusa metafora di competenza come mero "bene tangibile" da accumulare e capitalizzare. Si tratta di superare, proprio all'interno di un intervento concreto e in dialogo col mercato, una prospettiva meramente strumentale e funzionalista rispetto all'apprendimento per competenze, evidenziandone le matrici contestuali, la natura processuale e il ruolo attivo di tutti gli interlocutori coinvolti nel modellarne forme, vincoli e possibilità:

È infatti l'indiscussa persistenza della relazione tra qualcosa di così profondo come l'apprendimento e qualcosa di così mondano come il dato economico che chiede uno sguardo attento alla ricerca sia per le politiche educative, che per la formazione di un dialogo critico continuo sui benefici del lifelong learning per i cittadini europei. (Zarifis & Gravani, 2014, p. 5)

Note

(1) http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctor-al_Training.pdf

(2) Si veda ad esempio l'interessante progetto PhD-ITalents: www.phd-italents.it

(3) www.findyourdoctor.or

(4) C2T: Consortium for Technology Transfer. www.consorzioc2t.it

Bibliografia

- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.
- Batini F. (a cura di), (2011). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 Years: Down but not out. In Holford, J., Griffin, P. Jarvis, P. (eds). *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Journal of Educational Research*, 25, 4, 32-47.
- Cunti, A. (2009). Le competenze riflessive nell'Alta Formazione. In Orefice, P., Cunti, A. *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- De Carlo, E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili: percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Milano: Franco Angeli.
- Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono: documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
- EC (European Commission) (2000). *A memorandum on lifelong learning* (commission Staff Working Paper, 30.10.2000, SEC (2000) 1832). Brussels: European Commission.
- EC (European Commission) (2003). *Researchers in the European Research Area: One Profession, Multiple Careers, Communication from the Commission to the council and the European Parliament*. Brussels: European Commission.
- Edwards, R., Biesta, G., Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching*. London: Routledge.
- English, L. M. & Mayo, P. (2012). *Learning with adults - A critical pedagogical introduction*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- ESF (European Science Foundation) (2012). *Developing Research Careers In and Beyond Europe: Enabling - Observing - Guiding and Going Global. A Report by the ESF Member Organisation Forum 'European Alliance on Research Career Development' (EARCD)*. Strasbourg: ESF.
- ESF (European Science Foundation) (2013). *Research Careers in Europe. Landscapes and Horizons. A Report by the ESF Member Organisation Forum on Research Careers*. Strasbourg: ESF.
- EUA (European University Association) (2009). *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*. Brussels: DOC-CAREERS project.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Federighi, P. (2014). PhD: internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione. *Pedagogia Oggi* 1/2014, 28-43.

- Fiorucci, M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia Oggi* 1/2014,11-20.
- Field J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Trentham Books.
- Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E., Caetano Rodrigues, J., Rodrigues Ferro, M., Vera Toscano, E. (2014). *Occupational mismatch in Europe: understanding overeducation and overskilling for policy making*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Gelpi, E. (1969). *La formazione per l'educazione degli adulti*. Roma: Formez
- Gough, M. (2014). 'New basic skills', nonbasic skills, knowledge practices and judgement: tensions between the needs of basic literacy, of vocational education and training and higher and professional learning. In Zarifis, G. K. & Gravani, M. N. (eds). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. London: Springer.
- Hager P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. In London M. (ed), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Han, S (2009). Competence: commodification of human ability. In Illeris, K. (ed.). *International Perspectives on Competence Development*. London: Routledge.
- Illeris, K., (ed.), (2009). *International Perspectives on Competence Development*. London: Routledge.
- Lafer, G. (2004). What is 'skill'? Training for discipline in the low-wage labour market. In Warhurst, C., Grugulis, I. & Keep, E. (Eds.). *The skills that matter*. London: Palgrave Macmillian pp. 109-127.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les édition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Trasformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Morin, E. (1995). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- OECD (2011). *Education at a glance. 2011: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers. Supporting career development and research*. OECD Publishing.
- Olesen, H. S. (2013). Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 4, N. 2, 153-170.
- Orefice, P., Del Gobbo, G. (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice, P., Cunti, A. (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Preston, R. (1999). Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education* 45 (5/6), 561-574.
- Stefani, E. (2009). L'Alta Formazione in Italia e in Europa. In Orefice, P., Cunti, A. *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.

VITAE (2009) *What do researchers do? First destinations of doctoral graduates by subject*. Cambridge: The Careers Research and Advisory Centre (CRAC).

Vittorio, N. (2014). Direttive europee in materia di dottorato. *Pedagogia Oggi* 1/2014, 221-227.

Zarifis, G. K. & Gravani, M. N. (2014). Reinstating the invisible: a proposed framework for european learning collectives. In Zarifis, G. K. & Gravani, M. N. (eds). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. London: Springer.

Sitografia

<https://ec.europa.eu/esco> (ESCO project)

www.findyourdoctor.org

www.phd-italents.it

www.consorzioc2t.it

http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf