



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive

Dottorato in

Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro

XXXVIII Ciclo

Coordinatore: Prof. Claudio Melacarne

**Il costruito di apprendistato all'interno del dottorato in
collaborazione con le imprese: il valore dell'alternanza
nella formazione di terzo livello**

Settore scientifico disciplinare: *Pedagogia generale (PAED-01)*

Candidato

Davide Richard Bramley
Università degli Studi di Siena

Firma digitale del candidato

Supervisore

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Co-supervisore

Mario Giampaolo
Università degli Studi di Siena

Anno accademico 2024/2025

Abstract

La presente tesi esplora il costrutto di apprendistato all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese, analizzando il valore dell'alternanza formativa nel terzo livello di istruzione. Attraverso un'indagine qualitativa basata su interviste semi-strutturate con dottorandi e dottorande appartenenti alle scienze umane, lo studio esamina i dispositivi formativi implementati, il ruolo delle figure di mediazione e le modalità con cui questi studenti navigano tra il mondo accademico e quello aziendale.

Il contributo prende avvio da un'analisi storico-filosofica sul tema dell'alternanza formativa, partendo dalle radici etimologiche dei termini che costituiscono tale costrutto fino a giungere ad una chiave di lettura maggiormente contemporanea, usufruendo delle riflessioni proposte dalla comunità scientifica nazionale. La parte teorica configura al proprio interno un architrave in grado di motivare le scelte che sono state effettuate sia in termini epistemologici che metodologici, per poi giungere al processo empirico vero e proprio.

I risultati dell'analisi tematica condotta sulle interviste evidenziano quattro aree significative: le modalità di accesso e inquadramento del percorso, i dispositivi formativi rilevanti (seminari, convegni, comunità di pratica), il ruolo cruciale delle figure di mediazione, e le criticità strutturali insieme alle prospettive future dei protagonisti della ricerca.

Tra le intuizioni più significative emerse dalle analisi, affiora con particolare evidenza il ruolo del dottorando come "ponte" tra università e impresa, chiamato a sviluppare competenze trasversali per mediare tra linguaggi e culture organizzative diverse, oltre il ruolo fondamentale che assume la "comunità di pratica" per favorire un processo formativo che incoraggi il percorso di apprendimento dei dottorandi.

Il dottorato in collaborazione con le imprese si configura quindi come un dispositivo con un indicativo potenziale pedagogico, capace di promuovere una visione integrata del rapporto tra teoria e pratica, contribuendo a ridefinire il legame tra università e impresa in una prospettiva di reale collaborazione sia nel breve termine che sul medio e lungo periodo.

Parole chiave: Alternanza formativa; Dottorato industriale; Apprendistato di alto livello; Università italiana; Competenze lavorative.

English Abstract

This current thesis explores the construct of apprenticeship within the doctoral program in collaboration with enterprises, analyzing the value of alternance training in the third level of education. Through a qualitative investigation based on semi-structured interviews with doctoral and post-doctoral students belonging to the humanities, the study examines the training devices implemented, the role of mediating figures and the ways in which these students navigate between the academic and corporate worlds.

The contribution begins with a historical-philosophical analysis of the subject of alternance training, starting from the etymological roots of the terms constituting this construct and arriving at a more contemporary interpretation, making use of the reflections proposed by the national scientific community. The theoretical part configures within itself a lintel capable of motivating the choices that have been made both in epistemological and methodological terms, to then arrive at the actual empirical process.

The results of the thematic analysis conducted on the interviews highlight four significant areas: the methods of access and framing of the pathway, the relevant training devices (seminars, conferences, communities of practice), the crucial role of the mediation figures, and the structural criticalities together with the prospects of the protagonists of the research.

Among the most significant insights that have emerged from the analyses, the role of the doctoral student as a “bridge” between university and enterprise, called upon to develop transversal skills to mediate between different languages and organizational cultures, as well as the fundamental role played by the “community of practice” in fostering a training process that encourages the doctoral students' learning pathway, stand out.

Doctorate in collaboration with enterprises is thus configured as a device with an indicative pedagogical potential, capable of promoting an integrated vision of the relationship between theory and practice, helping to redefine the link between university and enterprise in a perspective of real collaboration both in the short term and in the medium and long term.

Key words: Alternance education; Industrial doctorate; High-level apprenticeship; Italian university; Work skills.

Indice

ABSTRACT	2
ENGLISH ABSTRACT	3
INDICE.....	5
RINGRAZIAMENTI	7
INTRODUZIONE AI CAPITOLI	9
IL LAVORO E LA FORMAZIONE: PRESENTARE I CONCETTI IN VIRTÙ DI UNA POTENZIALE CONCILIAZIONE	12
1.1 IL CONCETTO DI “LAVORO” TRA MONDO CLASSICO E TRADIZIONE CRISTIANA..	12
1.2 LA FORMAZIONE ALL’INTERNO DI UN EXCURSUS FILOSOFICO E PEDAGOGICO SULL’ALTERNANZA	17
1.3 LA DICOTOMIA “SCUOLA E FABBRICA”: TRA RIVOLUZIONI INDUSTRIALI E RIFLESSIONI PEDAGOGICHE	28
1.4 BREVI CONCLUSIONI INIZIALI: RIVALUTARE IL LAVORO NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA.....	38
LE RAGIONI DEL PROGETTO: LO STATO DELL’ARTE A SUPPORTO DELL’ALTERNANZA FORMATIVA.....	42
2.1 LE COMPETENZE TRASVERSALI ED IL RUOLO DELLE RACCOMANDAZIONI EUROPEE	42
2.2 L’APPRENDISTATO IN ITALIA COME STRUMENTO DI CONTRASTO DEL MISMATCH TRA CONOSCENZE FORNITE E COMPETENZE RICHIESTE	46
2.3 IL VALORE DEL LAVORO COME ATTIVITÀ FORMATIVA: COME L’UNIVERSITÀ PUÒ AVVICINARSI ALLE IMPRESE	51
2.4 I DOTTORATI IN COLLABORAZIONE CON LE IMPRESE: UN CROCEVIA FUNZIONALE PER LA VALORIZZAZIONE DELL’ALTA FORMAZIONE ACCADEMICA.....	60
INDAGINE QUALITATIVA: IL COSTRUTTO DI APPRENDISTATO NEL DOTTORATO IN COLLABORAZIONE CON LE IMPRESE	70
3.1 INTRODURRE L’INDAGINE: LA REVISIONE DELLA LETTERATURA COME ARCHITRAVE DEL DISEGNO DI RICERCA	70
3.2 LA METODOLOGIA DEL PROGETTO DI RICERCA.....	82
3.2.1 <i>Le interviste semi-strutturate come strumento di raccolta dati</i>	84
3.2.2 <i>I protagonisti dell’indagine e l’accesso al campo</i>	90
3.2.3 <i>La procedura per la raccolta dati</i>	94
3.2.4 <i>Analizzare le interviste attraverso l’analisi tematica</i>	95
3.3 I RISULTATI DELLA RICERCA.....	100
3.3.1 <i>Accesso e inquadramento</i>	101
3.3.2 <i>I dispositivi formativi</i>	111
3.3.3 <i>Le figure di mediazione</i>	122
3.3.4 <i>Criticità e prospettive future</i>	131
3.4 RIFLESSIONI CONCLUSIVE SULL’ANALISI DEI DATI	140

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI FINALI	145
4.1 IL VALORE DELL'ALTERNANZA FORMATIVA NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE.....	145
4.2 IL DOTTORATO COME PONTE D'ECCELLENZA TRA ACCADEMIA E IMPRESA.....	150
BIBLIOGRAFIA	154
APPENDICE 1: ALLEGATI.....	168
APPENDICE 2: INDICE DELLE FIGURE.....	222
APPENDICE 3: INDICE DELLE TABELLE	223

Ringraziamenti

Vorrei esprimere la mia più profonda gratitudine a tutti coloro che mi hanno sostenuto e guidato durante la mia esperienza di dottorato.

Innanzitutto, sono profondamente grato al mio supervisore, il Professore e coordinatore Claudio Melacarne, il quale ha reso possibile questo percorso di formazione e mi ha guidato verso una comprensione esaustiva verso la tematica concordata per la ricerca.

Sono anche profondamente grato al Professore e co-supervisore della seguente tesi, Mario Giampaolo, i cui suggerimenti e consigli durante i colloqui preliminari hanno permesso di affinare l'impianto teorico della ricerca.

La mia gratitudine è posta anche nei confronti della Prof.ssa Marika Rullo, le cui lezioni e conversazioni in momenti informali sono state fondamentali per comprendere aspetti metodologici non inizialmente considerati.

Sono anche profondamente grato al Prof. Dirk Saller, supervisore e responsabile per il mio periodo all'estero in Germania, presso l'Università di Mosbach DHBW, la cui disponibilità e presenza è stata per me di significativo sostegno e supporto.

Sono profondamente grato anche al Prof. Luca Visconti dell'USI, la cui disponibilità mi ha permesso di comprendere al meglio il percorso che stavo andando a percorrere.

Ringrazio i colleghi e le colleghe del dipartimento che mi hanno aiutato durante il percorso dottorale: Claudia B., Giordano C., Davide C., Caterina G., Giovanni G., Fioravante G., Francesco L., Manuel M., Annalisa M., Emanuele P., Miguel P. F., Alessio P., Saif Ur Rehman R. e Maria Giulia R.

Ringrazio le Professoressa di liceo che hanno creduto nelle mie potenzialità: Edoarda Brambilla, Nadia Elena Cogliati, Ferrario Daniela, Formenti Susanna, Maria Grazia Nobili, Anna Rosa Sala e Mariolina V., grazie per il vostro supporto.

Vorrei ringraziare i miei amici più cari: Niccolò A., Davide B., Pietro C., Chiara C., Matteo C., Giada D., Michela F., Dario G., Lorenzo G., Alessandro M., Ana P., Luca P., Mariachiara R., e Marco Z., persone che mi hanno sostenuto con le risate e la condivisione di hobby e passioni.

Ringrazio le mie più care amiche conosciute durante il percorso di laurea: Silvia C., Giada D. P., Alessandra M. e Alessia M., con le quali ho sempre lavorato in gruppo e avuto un rapporto di sincera fiducia e amicizia.

I miei più sentiti e profondi ringraziamenti vanno alla mia famiglia: mia mamma Monica, mio padre Guido John, mio fratello Alessandro John e la compagna Luisa, la mia nipotina Agatha, oltre che Ludovico, mio migliore amico. Vi ringrazio per la pazienza, il sostegno e l'amore fornito nei confronti del mio percorso di studio e lavoro. Grazie di cuore per essere sempre presenti. Ringrazio tutti i parenti, gli zii (Andrea, Gianni, James, Paolo e Richard) e le zie (Agnese, Barbara, Jenny, Mariangela, Patrizia e Serenella), i cugini (Andrea, Alberto e Marco) e le cugine (Asia e Cristina) e, in particolare, le mie nonne Adriana e Gina e i miei nonni, con i quali ho potuto percorrere solo parte del mio percorso, ma i cui ricordi terrò sempre con me.

Questa tesi è dedicata a voi, alle persone che hanno creduto in me e che ancora oggi lo fanno.

Introduzione ai capitoli

La presente tesi esplora il costrutto di apprendistato all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese, analizzando il valore dell'alternanza formativa nel terzo livello di istruzione. Il lavoro è strutturato in quattro capitoli principali, ciascuno dei quali contribuisce a costruire una comprensione articolata di come l'integrazione tra università e impresa possa rappresentare un dispositivo pedagogico significativo nella formazione dottorale.

Il Capitolo I, *“Il lavoro e la formazione: presentare i concetti in virtù di una potenziale conciliazione”*, offre un'ampia cornice teorica e storico-filosofica all'interno della quale collocare il tema dell'alternanza formativa. Attraverso una ricognizione che parte dall'etimologia del concetto di “lavoro” nelle sue diverse accezioni, il capitolo traccia l'evoluzione del rapporto tra teoria e pratica, tra sapere e fare, nel pensiero pedagogico occidentale, nei suoi autori e nelle sue autrici. Partendo dalla concezione classica del lavoro, attraversando la tradizione cristiana fino a giungere ai pedagogisti contemporanei, questo capitolo mette in luce come la dicotomia tra formazione e lavoro abbia radici profonde, ma anche come numerosi pensatori abbiano cercato di superare tale bipartizione, proponendo una visione integrata dell'esperienza formativa. Particolare attenzione viene dedicata all'impatto delle rivoluzioni industriali su questa dicotomia e alle risposte pedagogiche che ne sono scaturite, creando così le premesse concettuali per comprendere le sfide contemporanee del tema posto in riflessione.

Il Capitolo II, *“Le ragioni del progetto: lo stato dell'arte a supporto dell'alternanza formativa”*, presenta le motivazioni che sostengono l'interesse verso l'alternanza formativa nel contesto universitario italiano. Il capitolo analizza il concetto di competenza così come definito dalle Raccomandazioni Europee, evidenziando la crescente importanza attribuita alle soft skills e alla capacità di applicare le conoscenze acquisite negli istituti formativi, come scuole, licei e accademie, in contesti reali e concreti all'interno del mercato del lavoro. Attraverso l'analisi di report nazionali (ISTAT) e dei recenti studi in ambito pedagogico, sociologico e, in parte, economico-legislativo, viene messo in luce il mismatch tra formazione accademica e richieste del mercato del lavoro, con particolare riferimento ai fenomeni di sovra istruzione e alla mancata valorizzazione del titolo di studio così ottenuto. Il capitolo esplora quindi il valore formativo del lavoro e le potenzialità dell'apprendistato di alto livello come strumento per facilitare la

transizione dall'università al mondo professionale. Particolare attenzione viene dedicata ai dottorati in collaborazione con le imprese, presentati come crocevia funzionale per valorizzare l'alta formazione accademica in un contesto di rapida evoluzione sociale ed economica.

Il Capitolo III, *“Indagine qualitativa: il costrutto di apprendistato nel dottorato in collaborazione con le imprese”*, costituisce il cuore empirico della ricerca. Dopo aver delineato il percorso metodologico che ha guidato la revisione della letteratura, il capitolo presenta in dettaglio la metodologia dell'indagine qualitativa condotta su 12 dottorandi e dottorande di scienze umane impegnati in percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese. Partendo dall'obiettivo di individuare quali possano essere i dispositivi formativi che costituiscono in maniera decisiva e pedagogicamente rilevante il percorso formativo di questi studenti e queste studentesse, l'oggetto di studio, ovvero il costrutto di apprendistato in questa tipologia di dottorato, verrà studiato e stratificato grazie ad un'attenta lettura dei risultati emersi. Attraverso una rigorosa analisi tematica delle interviste semi-strutturate, spiegata ed argomentata in ogni sua sfaccettatura, emergono quattro aree significative: le modalità di accesso e inquadramento del percorso, i dispositivi formativi implementati (seminari, convegni, comunità di pratica), il ruolo cruciale delle figure di mediazione e le criticità strutturali insieme alle prospettive future. Particolarmente significativo risulta il ruolo del dottorando come “ponte” tra università e impresa, chiamato a sviluppare competenze trasversali per mediare tra linguaggi e culture organizzative diversificate e molteplici.

Il Capitolo IV, *“Conclusioni e riflessioni finali”*, sintetizza i risultati della ricerca e ne esplora le implicazioni pedagogiche. Articolato in due sezioni principali, l'ultimo capitolo riflette prima sul valore dell'alternanza formativa nelle università italiane, evidenziando come questa possa rappresentare una risposta pedagogica adeguata alle esigenze della società contemporanea e un potenziale strumento di contrasto al mismatch tra formazione e occupazione. La seconda parte si concentra specificamente sul dottorato come ponte d'eccellenza tra accademia e impresa, sottolineando come questo dispositivo formativo possa favorire una visione integrata del rapporto tra teoria e pratica, contribuendo a ridefinire il legame tra università e impresa in una prospettiva di reale collaborazione.

Il percorso logico della tesi si sviluppa dalle fondamenta teoriche e storiche dell'alternanza formativa, per passare attraverso l'analisi del contesto contemporaneo e delle sue sfide, approdando poi all'indagine empirica sui vissuti e le esperienze dei protagonisti di questi percorsi formativi ibridi. Questo approccio consente di cogliere sia

la dimensione macro, relativa alle politiche educative e alle trasformazioni socioeconomiche, sia la dimensione micro, incentrata sulle esperienze soggettive e sulle pratiche concrete attraverso cui l'alternanza formativa prende forma nei contesti reali, grazie alle narrazioni dei protagonisti di questi percorsi.

La tesi si propone così di contribuire al dibattito pedagogico sull'alternanza formativa nel terzo livello di istruzione, offrendo sia una cornice teorica articolata sia evidenze empiriche sulla capacità di questi percorsi di promuovere un'integrazione virtuosa tra teoria e pratica, tra ricerca accademica e innovazione organizzativa.

CAPITOLO I.

IL LAVORO E LA FORMAZIONE: PRESENTARE I CONCETTI IN VIRTÙ DI UNA POTENZIALE CONCILIAZIONE

1.1 Il concetto di “lavoro” tra mondo classico e tradizione cristiana

Il concetto di “lavoro” è stato per secoli oggetto di riflessione e studio da parte di numerosi pensatori, filosofi e ricercatori appartenenti a epoche, culture e comunità scientifiche differenti. Questi studiosi e ricercatrici si sono posti come obiettivo la comprensione e l’approfondimento del termine posto in esame, da sempre parte integrante dell’essere umano per questioni di sopravvivenza e di realizzazione personale. Tale aspetto lo si ritrova, per esempio, all’interno degli studi in merito al mondo classico, attraverso un’analisi condotta sull’etimologia del termine, e dentro la tradizione ebraico-cristiana, con particolare riferimento al libro della Genesi. Per poter comprendere al meglio in che modo queste definizioni del concetto di lavoro possano collegarsi od escludersi vicendevolmente, per delineare in quale misura tale costrutto vada ad inserirsi all’interno della seguente trattazione, verrà sviluppato un discorso che considererà gli studi che sono stati effettuati in riferimento alle dinamiche e ai concetti proposti, riflessioni condotte specialmente da autori nazionali, come Bertagna¹ e Potestio², i cui manuali hanno permesso una comprensione esaustiva della dicotomia tra “manuale e mentale”, “corpo e mente” oppure, in vista delle successive pagine, “scuola e fabbrica”.

Considerando un’etimologia che rimanda alla tradizione greca e romana e usufruendo dei libri dei ricercatori contemporanei, il concetto di *labor* latino rimanda essenzialmente alla dimensione della fatica e dello sforzo, della possibilità di poter soddisfare determinati bisogni, con particolare riferimento verso quelli considerati primari, attraverso una specifica pratica³. Lo stesso vale per l’espressione greca *pónos* traducibile come afflizione, affanno e travaglio, la quale sembra riguardare le percezioni più svantaggiose del lavoro, quelle che difficilmente riescono a coniugarsi con aspetti legati alla realizzazione e alla soddisfazione personale, bensì alla pratica volta alla sopravvivenza⁴.

¹ Bertagna G. (2014). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola, 2014, pp. 9-21.

² Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium edizioni.

³ Negri A. (1980). *Filosofia del lavoro*. I, Marzorati editore, Milano, pp. 23-27; Potestio A. (2020), *op. cit.*

⁴ Negri A. (1980). *op. cit.*, p. 24.

Entrambi i termini inseriscono il lavoratore all'interno di una cornice di fatica e sforzo fisico, senza la possibilità di intravedere una soddisfazione da parte della persona che compie tale azione, ritrovandosi a dover svolgere determinate mansioni per potersi garantire il soddisfacimento dei bisogni primari.

Tuttavia, la presenza di questi significati e queste connotazioni negative della funzione lavorativa non deve distogliere l'attenzione da una seconda e importante matrice riconducibile al termine greco *érgon* (opera) e latino *opus* (lavoro): il lavoro assume, in queste circostanze, il senso di un'attività intenzionale e creativa condotta artigianalmente, con i tempi e le movenze di chi ha una cura e un'attenzione personale volta alla generazione di un prodotto, sia che questo appaia manuale o intellettuale, riportando tale opera verso una dignità e un valore umano maggiori⁵. L'esito finale dello sforzo del lavoratore artigiano è quindi un prodotto sviluppato e costituito grazie alle abilità mentali e manuali di colui che compie l'azione, il quale ha usufruito dei propri utensili per ottenere un risultato che non solo gli porterà un compenso, il più delle volte ricavato dalla vendita del proprio prodotto, ma che permetterà al *protagonista*⁶ dell'opera di avere una certa soddisfazione nei confronti del processo che lo ha portato al risultato desiderato. In tal senso, il lavoratore cosiddetto "artigiano", indipendentemente dall'attività che dovrà andare a svolgere per appagare le proprie necessità, avrà la possibilità di integrare questa dimensione del bisogno con quella relativa alla propria crescita, proponendo soluzioni e introducendo delle strategie intuitive attraverso l'esperienza, affinché il processo lavorativo possa risultare meno faticoso, bensì piacevole da compiere⁷. L'artigiano andrà quindi a riflettere nei confronti degli attrezzi che meglio soddisfano il bisogno di creatività e che si conciliano in modo migliore con l'oggetto da produrre, contrariamente a quanto avveniva per i prigionieri di guerra o gli schiavi, i quali dovevano obbligatoriamente affidarsi agli ordini, alle richieste e alle esigenze di coloro che detenevano il potere, rispettando i tempi e le indicazioni che venivano forniti. Lo stesso destino apparteneva ai braccianti e ai contadini, le cui attività venivano associate allo sforzo fisico e alla fatica, elementi difficilmente incasellabili in una cornice di soddisfazione personale, bensì quasi esclusivamente di sopravvivenza. Rispetto a quanto detto sugli affanni provocati dall'attività manuale e nonostante il potenziale "punto di incontro" attraverso l'operato

⁵ Potestio (2020), *op. cit.*, p. 93.

⁶ Il termine "protagonista" è stato scelto per specificare che il lavoratore artigiano, oltre ad essere coinvolto per l'intera durata del processo creativo, vedrà realizzato il proprio prodotto nelle misure e nelle possibilità stabilite e ponderate, avendo una visione d'insieme (Potestio, 2020).

⁷ Bertagna G. (2014), *op. cit.*, p. 13.

dell'artigiano, dall'altra parte della medaglia vi si colloca, in maniera diametralmente opposta, il concetto di *otium*⁸. Il termine che rimanda all'ozio, sia nel mondo greco che in quello romano, include al suo interno tutte quelle attività che riguardano la riflessione mentale, lo studio della politica, delle arti e della scrittura, proponendosi come un insieme di lavori stentatamente collocabili dentro una connotazione negativa e proponendosi all'opposto rispetto alla sofferenza emersa nei lavori manuali⁹.

Ciò che emerge da queste prime definizioni è una preliminare separazione tra due ampie categorie di lavoro: una fisica, improntata verso un'attività terrena, e l'altra mentale, legata alla sfera dell'intelletto e della riflessione oziosa, con alcune ed esili possibilità di avvicinamento con la concezione di "opera" realizzata dall'artigiano. Il collocamento di queste due differenti attività è conseguenza di una concezione apparentemente negativa del lavoro manuale, considerando i primi termini presentati, riguardanti la fatica e la pratica volta alla sopravvivenza o, in casi estremi, alla coercizione. Per delucidare meglio questo passaggio è opportuno avvalersi del pensiero, sintetizzato e presentato da Potestio (2020), del noto filosofo tedesco Nietzsche¹⁰, il quale ha esposto e analizzato il valore che veniva attribuito a queste attività e al lavoro in generale, all'interno della tradizione classica, spiegando come fossero gli stessi Greci ad aver colto l'aspetto più tragico e doloroso del lavoro e di aver affermato tali caratteristiche senza sentire la necessità di giustificare determinate condizioni. L'autore ha infatti presentato la concezione classica del lavoro come una differenziazione tra le attività dei prigionieri di guerra, coloro che lavoravano come schiavi per sopravvivere e perché costretti in attività fisiche, e le riflessioni mentali e oziose della classe aristocratica, la quale non aveva necessità di "sporcarsi le mani" e svolgere un lavoro doloroso e affaticante, bensì poteva usufruire del proprio tempo per approfondire i temi che gli interessavano e per occuparsi delle attività più "alte", come la politica e la filosofia¹¹. In tal senso, l'etimologia classica e il pensiero del filosofo sembrano conciliarsi entro una sfera di interpretazione che colloca il lavoro in due differenti campi di adempimento: uno manuale, maggiormente povero, critico e faticoso oltre che logorante per l'uomo; l'altro mentale, volto ad una classe elitaria di individui con specifici privilegi. Tuttavia, una generalizzazione che porti a riflettere esclusivamente sulla concezione classica del lavoro

⁸ Rutigliano E. (2011). *Lavoro: appunti per la metamorfosi di un concetto*. Quaderni di Sociologia, 57 | 2011, 109-114.

⁹ Bertagna G. (2014), *op. cit.*, pp. 25-28.

¹⁰ F. Nietzsche, *Lo stato greco*, 1870-73, in *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*.

¹¹ Potestio A. (2020), *op. cit.*, pp. 91-93.

come strazio fisico e attività funesta nei confronti degli individui non è del tutto veritiera: riprendendo il termine *érgon* (opera), spesso accompagnato dal verbo *poiein* (fabbricare), il lavoro assume una connotazione decisamente più dignitosa, intercalando tale concetto, come precedentemente accennato, nelle opere degli artigiani volte alla produzione di oggetti utili o, in una misura ancor più alta, alle capacità dell'uomo di poter migliorare le proprie condizioni di vita, all'opportunità di ottimizzare le proprie possibilità attraverso un'attività che possa avvalersi di una dignità e una validità del lavoro, anche nel momento in cui questo venga ricondotto ad un'applicazione manuale¹².

Emerge già da queste prime pagine introduttive come la dicotomia tra attività pratiche e mentali abbia radici storiche ben consolidate nel terreno della percezione umana e che questa si sia trascinata con il passare del tempo, instaurando un pensiero pregiudizioso nei confronti del termine posto in esame e portando avanti una dualità che si è riflessa anche nei confronti della disciplina pedagogica, accompagnando la differenziazione tra i due modi di lavorare (mentale e manuale) all'interno del dibattito sulla bipartizione tra formazione e lavoro (scuola e fabbrica).

Proseguendo la presentazione del concetto di lavoro e spostandosi verso una chiave di interpretazione differente, legata alla dimensione religiosa, l'immagine biblica del lavoro è stata oggetto di riflessione da parte di Bertagna¹³, il quale ha presentato l'impegno dell'uomo sulla base di quanto veniva espresso all'interno del libro della Genesi. L'autore riporta la concezione di lavoro che emerge dal testo, riferibile quasi esclusivamente alle mansioni fisiche, piuttosto che mentali, considerando il periodo storico in questione, o come condizione unitaria tra attività che non possono prescindere le une dalle altre, in quanto complementari. Considerando tale riflessione, il lavoro all'interno della Genesi assume la funzione primaria di realizzazione dell'uomo e del compiacimento ad esso annesso al termine di un'attività, in quanto manifestazione della propria libertà, del proprio amore e del proprio ingegno. Da questa immagine scaturita dal racconto biblico, e successivamente dal cristianesimo, prende avvio una tradizione concettuale che considera la fatica dell'uomo come sinonimo della propria elevazione, connotando positivamente l'attività emergente da un mestiere¹⁴. Il pensiero dell'autore, in riferimento a questa interpretazione del lavoro, coniuga una visione dell'attività manuale con un

¹² Negri A., (1980). *op. cit.*, p.17.

¹³ Bertagna G. (2014), *op. cit.*, pp. 9-11.

¹⁴ Bertagna, G., (2016). *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*. Formazione Lavoro Persona 6.18.

aspetto fortemente legato alla realizzazione di operosità volte a soddisfare l'individuo e il proprio prodotto: il senso più alto ed autentico del lavoro, il suo fine ultimo, viene quindi declinato come la possibilità di apprezzare l'utilità e il bisogno di dare senso alla persona stessa che lavora, continuando a permetterle di capire chi è e quale sia il proprio scopo, piuttosto che quello del lavoro che sta andando a svolgere. Oltre a questo aspetto, la concezione di "lavoro" all'epoca in cui fu scritta la *Genesi* poteva perfino definirsi attraverso una percezione unitaria dell'attività lavorativa¹⁵: non si trattava di un lavoro intellettuale o manuale, bensì di uno svolgimento che manifestava la natura integrale dell'essere umano, mettendo insieme ambedue i lati della medesima medaglia. L'essere umano era infatti portato a comprendere l'attività che doveva andare a svolgere all'interno del proprio mestiere, ricercando delle strategie che lo portassero a semplificare il proprio sforzo e migliorarne le condizioni: in tal senso, la possibilità di usufruire di determinati attrezzi, di costruirne degli altri e di escogitare delle soluzioni migliori rispetto a quelle precedenti erano tutti dei processi messi in atto dal lavoratore in modo autonomo e intuitivo.

Giungendo verso le conclusioni di questa breve introduzione sul lavoro, ciò che si ottiene da una prima analisi sulle origini del concetto è la possibilità di considerare tale attività all'interno di un panorama che possa abbracciare presupposti di unitarietà tra "corpo e mente", "manuale e intellettuale", oppure concezioni che portano alla separazione delle due modalità di espressione, nonostante si siano palesate evidenze di eventuale conciliazione già dai primi termini riferitesi agli artigiani. Sebbene siano presenti queste due possibili chiavi di interpretazione e nonostante si proponga una presentazione del dibattito teorico attraverso un confronto che incoraggi a comprendere le teorie ed interpretarle alla luce di uno scenario contemporaneo, tale introduzione fungerà da stimolo per riflettere su una connotazione del lavoro inteso nella sua completezza. Affinché si possa giungere ad una comprensione maggiormente esaustiva del concetto e di come questo possa inserirsi all'interno del dibattito pedagogico, verrà di seguito proposta una rassegna storico-filosofica sulla "formazione". Verranno presentati gli autori e le autrici che, nel corso degli anni e della storia pedagogica, hanno proposto una chiave di lettura in grado di conciliare la teoria, prefigurata all'interno degli istituti scolastici, con la pratica, attività che si inserisce nell'esperienza sul campo, nel lavoro e all'interno delle organizzazioni.

¹⁵ Potestio A. (2020), *op. cit.*, p. 115.

1.2 La formazione all'interno di un excursus filosofico e pedagogico sull'alternanza

La riflessione introduttiva sul concetto di lavoro ha permesso di comprendere in quale misura una gerarchizzazione tra i concetti di “manuale e intellettuale” o “teoria e pratica” possa aver preso avvio all'interno del pensiero umano. Nonostante sia stato affrontato in modo prettamente preparatorio per le pagine a seguire, il tema proposto in queste considerazioni iniziali ha ugualmente portato a determinare un primo avvicinamento tra il lavoro e la sua potenziale valutazione, e autovalutazione, mettendo in evidenza quanto le persone siano in grado di imparare dall'esperienza lavorativa¹⁶, portando all'attenzione il concetto di alternanza formativa¹⁷. In tal senso, molti filosofi e pedagogisti, nel corso del tempo, hanno proposto degli interessanti spunti di avvicinamento tra le istituzioni di istruzione scolastica e il mondo del lavoro.

Partendo da queste premesse, l'obiettivo delle prossime pagine sarà quello di riflettere sul concetto di formazione in modo tale che riesca ad abbracciare i pareri e le opinioni che verranno enunciati all'interno del capitolo, con un chiaro riferimento alla conciliazione tra il mondo scolastico e quello lavorativo. Senza ripetere quanto è già stato riportato in merito all'etimologia del termine, bensì ripercorrendo il pensiero di alcuni dei più noti filosofi greci, già con Platone e Aristotele, attraverso le riflessioni di Potestio (2020), si è potuto evincere un primo avvicinamento della dimensione teorica di conoscenza con una maggiormente pratica: se il primo autore (Platone, IV a.C.) esalta l'importanza della tecnica e della capacità dell'uomo, all'interno della dimensione lavorativa, di riuscire a manifestare la propria natura, Aristotele (384-322 a.C.) ha sottolineato lo stretto legame tra esperienza e ragionamento. La conciliazione tra le capacità manuali del lavoratore con le proprie intenzioni mentali, emersa all'interno del pensiero di Platone, desidera portare l'individuo ad avere un ruolo attivo nella propria Città, divenendo una persona completa, in grado di poter manifestarsi per quello che risulterà essere e che potrebbe andare a svolgere. Per quanto riguarda le connessioni tra prassi e teoria proposte dal secondo filosofo greco, queste sono rilevabili nella dottrina

¹⁶ Rossi B., (2007). *Pedagogia delle organizzazioni: il lavoro come formazione*. Guerini Scientifica, pp. 80-81.

¹⁷ Il concetto di “alternanza formativa” rimanda alla compiuta integrazione tra “scuola e lavoro”; un metodo in grado di favorire la formazione integrale della persona attraverso una serie di dispositivi didattici, i quali verranno stabiliti in coerenza con le intenzioni formative del percorso e con le caratteristiche specifiche del soggetto e del contesto (Massagli E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Edizioni Studium, pp. 30-33).

dell'autore denominata "Teoria della tripartizione dell'anima", all'interno della quale Aristotele espone come vi sia una relazione di unitarietà tra le dimensioni nutritive, del movimento e del giudizio, elementi che nella realtà agiscono in modo circolare e che caratterizzano la complessità dell'uomo oltre che la sua completezza¹⁸. A livello pedagogico, ciò che si evince dal pensiero aristotelico è un'idea di esperienza umana limitata alla dimensione accidentale e casuale, almeno finché essa non si collega alla ragione, grazie alla quale è possibile dar conto delle cause e del perché un individuo agisca in un determinato modo piuttosto che in un altro. Si denota quindi una necessaria inclusione del sapere con l'azione pratica, affinché questa assuma un senso, un significato ed un interesse verso colui che la mette in atto, aumentando il grado di consapevolezza dell'attore che compie l'attività. Se si volesse interpretare il pensiero dell'autore greco a confronto con l'origine etimologica del concetto di lavoro, Aristotele, attraverso la condizione accidentale, inserisce la praticità di un'attività con un valore diverso rispetto alle condizioni di "affanno" e "fatica" caratterizzanti le definizioni etimologiche: ciò che si evince è la necessaria conciliazione di situazioni pratiche e fortuite con una consapevolezza maggiore delle stesse, ottenibile grazie all'uso della ragione. In quest'ottica, l'individuo ha la possibilità di apprendere e di imparare nozioni teoriche, svolgendo un mestiere qualsiasi, con l'obiettivo di utilizzare queste conoscenze nel momento in cui si decide di metterle in pratica, attraverso esperienze lavorative e proponendole in situazioni concrete e reali¹⁹.

Proseguendo il discorso sull'alternanza, un ulteriore pensatore che è necessario citare è l'autore della: "Didattica Magna", ovvero Giovanni Amos Comenio [1592-1670], il quale si mosse proprio in virtù di questa elaborazione dell'azione pratica intesa come possibile strumento di formazione. La sua proposta, la quale può leggersi come una delle riflessioni più sistematiche e attuali a livello pedagogico in epoca moderna²⁰, verte verso il principio dell'imitazione e dell'esempio, in quanto è possibile imparare attraverso lo svolgimento di un'attività, ponendosi attivamente, con un ruolo attivo, nei confronti dell'azione pratica²¹: l'esperienza e il lavoro, grazie alla guida e alle indicazioni dei maestri (i cosiddetti *tutor* se si desiderasse volgere il termine in un'ottica di apprendistato

¹⁸ Vassallo, C. H. (2011). *Tripartizione e bipartizione dei generi poetici in Platone e nella tradizione antica a partire da Aristotele*. Hermes, 139 (H. 4), 399-412.

¹⁹ Rossi B. (2007), *op. cit.*, pp. 7-18.

²⁰ Potestio A. (2020), *op. cit.*, p. 138.

²¹ Spinelli, A., (2021). *L'insostenibile leggerezza della didattica fra epistemologia e metodo*. Lifelong Lifewide Learning, 17(38), 74-82.

contemporaneo), diventano i luoghi privilegiati, a livello metaforico, per apprendere le “arti meccaniche”, oltre che per facilitare l’apprendimento degli allievi e per trasformare le scuole in veri e propri laboratori didattici. La proposta dell’autore di modificare l’ambiente scolastico in un laboratorio didattico, che integri momenti di studio ad azioni concrete e pratiche, è una concezione di alternanza che, ad oggi, appare di affine percezione: se si volesse orientare l’idea di Comenio verso il XXI secolo, l’elaborazione che viene effettuata è, almeno concettualmente, assimilabile allo strumento contrattuale dell’apprendistato²² e questo si evince non solo dai due momenti didattico-pratici che vengono presentati dal filosofo, ma anche dalla presenza di una figura che possa indicare come svolgere al meglio la propria attività e che possa indirizzare lo studente anche attraverso degli esempi utili all’apprendimento, che possa stimolare gli interessi e riuscire a far emergere le sue potenzialità, usufruendo di spazi e momenti appositi per la messa in pratica delle nozioni apprese²³. La figura del maestro-tutor diviene quindi centrale all’interno della riflessione comeniana e risulterà uno dei principali capisaldi dello strumento dell’apprendistato come è oggi conosciuto, inserendo nel processo di alternanza formativa un’importante figura di riferimento, la quale diverrà protagonista nella relazione tra lo studente e l’ambiente lavorativo-formativo.

Nonostante questi primi elementi possano incoraggiare una visione propositiva della coniugazione tra la teoria e la pratica, è necessario sottolineare anche l’altra faccia della medaglia, quella composta dai pedagogisti che hanno proposto un’idea di formazione in grado di esaltare, non sempre con necessaria intenzione, la dicotomica differenza tra sapere e lavoro, tra intellettuale e manuale, proponendo una conoscenza più didattica e percorsi definiti che non anticipassero pratiche di esperienza sul campo durante lo studio. Basti pensare alla comunità scientifica che durante il periodo storico illuminista²⁴ proponeva un forte nozionismo dei processi educativi ed un’elevata importanza del concetto di “ragione”, oltre che dello studio di libri e manuali quasi a livello mnemonico (Luciani, 2004). Questa comunità di pensatori ha portato l’importanza della conoscenza

²² Identificabile come uno strumento contrattuale in grado di conciliare lo studio teorico con la messa in pratica di tali conoscenze, e viceversa (Massagli, 2023).

²³ Bertuletti P., (2021). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Edizioni Studium, Roma, pp. 44-46.

²⁴ Sviluppatisi alla fine del 1600, il periodo storico illuminista esaltava l’osservazione del mondo attraverso l’uso della ragione. Lo scopo dell’osservazione razionale è quello di conoscere la realtà per cambiarla e migliorarla al fine di liberare l’uomo dalle restrizioni della civiltà, ricordando i tre principi cardine di questa corrente di pensiero: libertà, uguaglianza e fratellanza (Luciani, 2004).

e del sapere teorico ad un livello che ne ha conseguito una gerarchizzazione rispetto alle attività pratiche, le quali venivano considerate “più basse”.

A criticare questi aspetti pedagogici è stato il noto filosofo Jean Jacques Rousseau [1712-1778], il quale disapprovava lo sproporzionato studio astratto delle conoscenze senza chiare esemplificazioni, oltre che l'eccessivo nozionismo dell'educazione settecentesca dalla quale dovette necessariamente distaccarsi²⁵. L'autore de “Emilio o dell'educazione”, contrapponendosi alla troppa fiducia illuminista nei confronti della ragione, affermò con fermezza l'importanza dei sensi, dell'interesse, dell'utilità e dell'armonia tra spirito e corpo²⁶, elementi funzionali al compimento di un'educazione naturale che avesse come fine ultimo la piena realizzazione dell'individuo. Nell'ottica del filosofo Rousseau, il protagonista della sua opera²⁷ non si poneva come obiettivo primario quello di riuscire a trovare un lavoro futuro che si proponesse come proseguo del processo educativo interno all'apprendimento di un mestiere (quello del falegname): lo scopo era invece offrire uno sviluppo integrale delle potenzialità del fanciullo²⁸, attraverso l'alternanza dell'occupazione manuale del proprio corpo con la riflessione della propria mente, sempre grazie, riprendendo il “maestro” citato nel pensiero di Comenio, la guida del proprio *gouverner*, il quale poteva avanzare suggerimenti o accoglierne da parte dello studente.

Dalle considerazioni esposte da Potestio²⁹ e Orsenigo³⁰ in merito al noto testo di Rousseau è possibile offrire diversi spunti di riflessione: emerge, come primo elemento, la valorizzazione del mestiere del falegname come attività in grado di conciliare lo sforzo fisico con la valutazione mentale, attraverso l'esigenza di destrezza, precisione, oltre che di eleganza e gusto estetico per il prodotto finale, proponendo una visione positiva della messa in atto pratica. Considerando anche alcune possibili interpretazioni più attuali in merito al pensiero del filosofo francese, è opportuno specificare, quindi, come ogni lavoro

²⁵ Orsenigo, J., (2019). *Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau*. CQIIA Rivista 6, pp. 1-15.

²⁶ Potestio A., (2019). *La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau*. Civitas Educationis, Anno VIII, Numero 1, giugno 2019: 21-32.

²⁷ Ci si riferisce a Emilio, protagonista della sua opera maggiormente conosciuta; J.J. Rousseau, *Émile o dell'Educazione*, Rizzoli, Milano 2009.

²⁸ L'individuazione dell'obiettivo dell'apprendistato come formazione integrale dell'individuo, escludendo il semplice “addestramento” a un mestiere, è stato un elemento ripreso anche da diversi pedagogisti contemporanei, tra i quali il ricercatore Bertuletti (si rimanda alla più volte citata opera: Bertuletti P., *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Edizioni Studium, Roma 2022).

²⁹ Potestio A., (2019), *op. cit.*, pp. 21-32.

³⁰ Orsenigo, J., (2019), *op. cit.*

e attività abbia alla base, in misure differenti, sia una dimensione mentale legata al sapere e alle conoscenze pregresse, sia una pratica incentrata sull'esperienza e sul vissuto dell'individuo: in tal senso, colui che realizza un prodotto avrà la possibilità di affinare la propria tecnica attraverso la messa in pratica di attività, esemplificazioni, errori, oltre che attraverso la scoperta genuina di soluzioni innovative e specifiche e puntuali “strategie emergenti”³¹.

Proseguendo con l'analisi del pensiero di Rousseau, in secondo luogo, è opportuno soffermarsi sulla possibilità, da parte del maestro, di poter intravedere ulteriori occasioni di avvicinamento mentale attraverso il lavoro che si andrà a svolgere insieme all'allievo, avanzando l'idea che lo stesso tutor possa ricavare alcuni benefici all'interno di un rapporto di apprendistato. Tale concezione della relazione tra studente e insegnante appare avanguardistica, ponendosi in contrasto con il ruolo indiscusso di chi risiede “dietro la cattedra”, ma, al contrario, inserendolo in un mosaico di possibilità che potrebbero vedere lo studente stesso come potenziale fonte di ispirazione per il maestro, proprio perché l'educazione è permanente³² e accompagna l'essere umano durante tutta la vita³³. Vi si presenterà, inoltre, l'eventualità che un insegnante possa trarre benefici e ulteriori soddisfazioni dal proprio lavoro, per merito delle “influenze” dei propri studenti. Infine, come ultimo aspetto, affiora la difficoltà che si presenterebbe nel prediligere un elemento dell'educazione (sapere o esperienza) rispetto all'altro, in quanto si produrrebbe uno sforzo addirittura maggiore e un'utilità difficilmente riscontrabile³⁴: nel caso in cui si avanzasse un principio pedagogico incentrato sui libri, questo potrebbe non trovare effettiva corrispondenza nella realtà dei fatti, portando il fanciullo a riflettere verso una realtà che non è riscontrabile nella sua quotidianità; proponendo invece una formazione focalizzata esclusivamente sulla messa in pratica di un lavoro, questo potrebbe essere svolto in malo modo, con gli strumenti imprecisi o le tecniche sbagliate, oppure colui che

³¹ Sul concetto di “strategia emergente” si rimanda alla letteratura di stampo organizzativo-manageriale, come: Lovelock Christopher, Jochen Wirtz, (2007). *Services Marketing 6th Edition: People Technology. Strategy*, Hardcover.

³² Laal, M., & Salamati, P. (2012). *Lifelong learning: why do we need it?* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 399-403; Thwe, W. P., & Kalman, A. (2024). *Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review*. The Asia-Pacific Education Researcher, 33(2), 407-417; Bramley, D.R. (2025). *Sostenere la formazione continua degli insegnanti: il tutor accademico come risorsa per le scuole primarie [Support continuous teacher learning: academic tutor as a resource for primary schools]*. QTimes webmagazine, anno XVII, n. 1, 378-388.

³³ Ulivieri S., Dozza L., (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli p. 1129.

³⁴ Jean Jacques Rousseau, *Èmilie ou de l'éducation* [1762], III, tr. It. *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016, riflessioni emerse dalle pagine 299-320.

lo svolge avrebbe potuto evitare determinati errori o perdite di tempo se solo li avesse appresi attraverso lo studio dei saperi tradizionali. Le opinioni degli autori contemporanei citati in riferimento al pensiero roussoniano aprono diversi spiragli e spunti di riflessione per la proposta di una conciliazione tra il sapere e l'esperienza pratica, tanto da elevare il pedagogista di Ginevra come uno dei principali punti di riferimento per l'alternanza formativa.

Contrariamente all'ottimismo umanistico di Rousseau, che considerava l'uomo buono per natura, Johann Heinrich Pestalozzi³⁵ [1764-1827], noto filosofo e pedagogista proveniente dalla Svizzera, riteneva che l'essere umano, in quanto imperfetto, dovesse completarsi attraverso l'educazione, rispettando le unità di "cuore", "spirito" e "mano"³⁶. Se il primo elemento rimandava ad una dimensione sentimentale dell'individuo, lo spirito andava inteso come l'intelligenza umana, indispensabile per ottenere conoscenza. Tuttavia, l'aspetto più dibattuto nel pensiero del pedagogista di Zurigo riguarda l'ultima dimensione, quella "pratica", individuabile nel concetto precedentemente citato di "mano": Pestalozzi, infatti, valutava il lavoro come lo strumento di realizzazione dell'uomo per eccellenza, indispensabile per costruire il proprio futuro e per poter contribuire al benessere personale³⁷, definibile come un vero e proprio fondamento per l'educazione dell'essere umano e per la sua completezza. Oltretutto, un importante fattore che l'autore propose alla base della propria concezione pedagogica è relativo all'ambiente: esso dovrà necessariamente riproporre i valori tipici di un contesto familiare, in quanto solo grazie alla riproposizione di queste virtù sarà possibile costituire un luogo il più possibile piacevole e motivazionale per lo studente. Tale aspetto può essere contestualizzato, con le dovute precauzioni, all'interno di un pensiero molto più attuale, da parte di Bruno Rossi (2007), il quale si è occupato del concetto di formazione all'interno delle imprese³⁸: sotto questa prospettiva comparativa, le organizzazioni hanno la necessità di configurarsi come un ambiente psicologico promozionale, un contesto familiare e motivante oltre che incentivante, capace di

³⁵ Johann Pestalozzi nacque a Zurigo, in Svizzera, il 12 gennaio 1746. Illuminista e seguace di Rousseau, si dedicò ampiamente a diffondere le idee fisiocratiche, pedagogiche e filantropiche del secolo dei Lumi. Nel 1768 fondò l'azienda agricola di Neu Hof, che si rivelò ben presto un esperimento economico e sociale del tutto fallimentare. Trasformò la sua tenuta in un ricovero per bambini abbandonati, che ottenne ampi consensi dall'opinione pubblica (Antonio Banfi, Johann Pestalozzi, in *"Enciclopedia italiana"*, Treccani, 1935).

³⁶ Scaglia, E. (2017). *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*. NUOVA SECONDARIA, 35(3), 73-86.

³⁷ Giraldi G., (1986). *Storia della pedagogia*. Roma, Armando Editore, pp. 249-252.

³⁸ Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni: il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, 2007 (in particolare si rimanda alle pp. 73 e 240-243).

esaltare l'affermarsi di nuove soggettualità, promuovendo una realtà che permetta il proseguimento della maturazione personale degli individui coinvolti e facendo emergere le potenzialità dei soggetti³⁹. Il legame che emerge dal pensiero del ricercatore contemporaneo rispetto alla riflessione sul filosofo Pestalozzi, vissuto tra il XVIII e il XIX secolo, mostra chiaramente come alcune delle proposte da parte di quest'ultimo autore possano risultare oggi riproponibili come possibile ispirazione per determinati percorsi formativi che intendano dare risalto e valorizzare l'ambiente entro il quale si sviluppano. Proseguendo con ordine cronologico, uno degli autori che, al contrario, parrebbe avvicinarsi maggiormente ad una possibile gerarchizzazione della ragione sull'esperienza è certamente il filosofo tedesco Georg Wilhelm Friedrich Hegel [1770-1831], il quale esplicitò come, attraverso l'utilizzo della ragione, sia possibile sintetizzare e relazionare i diversi fenomeni⁴⁰. La ragione appare come il culmine della conoscenza, poiché in grado di comprendere al meglio la realtà, permettendo agli individui, in una certa misura, di controllarla (Biscuso, 1997). Tuttavia, solo ad un primo sguardo sul lavoro dell'autore potrebbe evincersi la volontà di una bipartizione fortificante tra i due costrutti citati: al contrario, il discorso hegeliano, in particolare all'interno della "*Fenomenologia dello spirito*"⁴¹, esprime una valorizzazione dell'attività umana, la quale è in grado di "donare forme", partendo dalla consapevolezza dell'oggettività esterna e dal riconoscimento di ulteriori coscienze. Tale riflessione si colloca come un tentativo di individuazione della dimensione essenziale del lavoro dell'uomo, cercando di teorizzare il suo valore formativo come costante alternanza tra esperienza e ragione. Il caso della riflessione proposta da Hegel è utile per comprendere che, nonostante diversi autori possano anche individuare nel sapere teorico un elemento privilegiato e favorito rispetto all'atto pratico, il legame che si coniuga tra questi due fattori riesce ugualmente ad emergere ed essere colto come un valore aggiunto alla formazione delle persone⁴².

Prima di giungere alle riflessioni affiorate durante il XX secolo, periodo storico caratterizzato da una molteplicità di eventi critici, è appropriato non tralasciare uno tra i filosofi che ha avuto il maggiore impatto sulla società ottocentesca, ovvero Karl Marx

³⁹ Rossi B. (2007), *op. cit.*, p. 198; Fabbri L. e Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Carocci editore, Roma, p. 151.

⁴⁰ Biscuso M., (1997). *Tra esperienza e ragione. Hegel e il problema dell'inizio della storia della filosofia*. Guerini e associate.

⁴¹ In particolare, tra le pagine 116 e 123 del "*Die Phänomenologie des Geistes*" [1807] di Georg Wilhelm Friedrich Hegel, B, IV, tr. It. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

⁴² Rossi B., (2007), *op. cit.*, p. 198.

[1818-1883]. La sua riflessione si colloca all'interno di una società fortemente capitalista, con un'impostazione teorica che può declinarsi all'interno di molteplici ambiti disciplinari (sociologico, economico, pedagogico, antropologico e politico) tutti ampiamente indirizzati verso una forte critica nei confronti del paradigma sociopolitico e lavorativo del suo tempo⁴³. Il pensiero di Marx⁴⁴ [1844] è indispensabile per comprendere come la dicotomia tra “scuola e fabbrica” si sia inserita all'interno del panorama sociale, pronunciandosi come una vera e propria gerarchizzazione tra “coloro che dirigono” e “coloro che lavorano”. Come sintetizzato da Petrucciani⁴⁵, l'autore riporta l'attività umana ad una forma di schiavitù legittimata, data dall'impossibilità, da parte del proletariato, di riuscire a contrastare il potere degli imprenditori. Il lavoratore conduce, in quest'ottica, un'operosità meccanica, ripetitiva, faticosa, alienante e che nemmeno permette di poter vivere in maniera agiata, in quanto il salario, poco sufficiente anche solo per il soddisfacimento dei bisogni primari, rimane l'unico scopo del mestiere svolto. Queste caratteristiche prettamente negative dell'attività dei lavoratori si identificano all'interno di ciò che viene definito dall'autore come “lavoro astratto⁴⁶”: il lavoro si identifica con l'assenza di qualsivoglia forma di controllo da parte dell'operaio rispetto all'organizzazione del lavoro, al prodotto, alla formazione e alla professionalizzazione. Il prodotto del lavoro viene infatti espropriato dal lavoratore d'impresa, il quale ha potuto prendere parte solo ad un piccolo passaggio costitutivo dello stesso, inserendosi come un semplice (e sostituibile) ingranaggio nell'enorme macchina produttiva di cui fa parte, senza nemmeno avere la possibilità di provare soddisfazione nella realizzazione finale dell'oggetto stesso⁴⁷.

Appare chiaro come il filosofo, implicitamente, ponga l'attenzione sull'esperienza lavorativa come un processo che dovrebbe permettere alle persone di portare parte di sé all'interno della propria opera, realizzarsi ed esprimere il potenziale che le accompagna in un atto che, come finalità, dovrebbe permettere ben più di un semplice (e scarso) sostentamento economico o della sola sopravvivenza. Al contrario, si dovrebbe optare per un'utilità nei confronti dell'individuo stesso, come il valore formativo e accrescitivo dell'attività svolta nella sua interezza ed integrità, oltre che lo stimolo di avanzare

⁴³ Covato C., (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Argalia, Urbino.

⁴⁴ In particolare, all'interno di: Karl Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844* [1844], tr. It. In Marx – Engels. *Opere complete*, III, Editori riuniti, Roma 1976.

⁴⁵ Petrucciani Stefano (2018). *Il pensiero di Karl Marx: filosofia, politica, economia*, Italia, Carocci editore.

⁴⁶ Per maggiori informazioni si rimanda a: Polanyi K., (1974). *La grande trasformazione*. Einaudi.

⁴⁷ Potestio A. (2020), *op. cit.*, pp. 148 e 149.

proposte, miglioramenti e suggerimenti, senza identificarsi come un semplice “ingranaggio”. Il lavoro, così definito “astratto”, rappresentato soprattutto dalle attività degli operai dell’industria e delle grandi fabbriche, ha perso il rapporto diretto tra mezzi e fini: le attività svolte (i mezzi) non hanno un riscontro diretto con il soddisfacimento dei bisogni (i fini). Il lavoro è reso in tal senso dall’intermediazione del salario, che spezza il legame diretto tra le attività e i bisogni da soddisfare, creando una situazione alienante per colui che porta avanti l’attività⁴⁸. La riflessione proposta su Marx prosegue il tema della dicotomia che pare essersi insediata più volte nella percezione umana, quella che intende separare due ambienti che, con le dovute condizioni, permetterebbero un arricchimento formativo per i lavoratori. Nonostante questo, il lavoro che intende avvalersi del titolo di attività formativa non è certo quello ripetitivo e routinario descritto dal filosofo e protagonista della società criticata dall’autore, bensì quello che stimola l’individuo e lo proietta verso un arricchimento personale, una soddisfazione interna nel processo di realizzazione del proprio prodotto, grazie alla riflessione sull’azione e sui migliori mezzi e metodi per arrivare al risultato desiderato.

Giungendo al XX secolo, nei primi anni del Novecento ci fu un pedagogista che riuscì a definire così chiaramente la formazione degli individui all’interno di una teoria pedagogica del lavoro che, ad oggi, il suo ruolo e la sua proposta appaiono ancora molto rilevanti, tanto che diverse delle sue intuizioni continuano a permanere nel panorama dell’alternanza divenendo fondamentali per l’attuale sistema duale tedesco⁴⁹. Il noto ricercatore Georg Kerschensteiner [1854-1932] sostenne fin da subito l’importanza del lavoro come attività formativa da inserire necessariamente all’interno dei processi scolastici, facendo emergere un’impostazione di “rotazione” tra i momenti di studio e quelli di attività pratica, tra ragione ed esperienza, permettendo ai giovani di sperimentare concretamente il mondo esterno e di farne esperienza sulla propria pelle. La riflessione dell’autore si manifesta nell’intenzione di sviluppare dei percorsi formativi che concretamente riescano ad integrare la dimensione pratica: questo perché, proponendo un confronto con il pensiero di alcuni autori contemporanei (Bruni e Gherardi, 2007; Rossi, 2007; Fabbri et al., 2015; Fabbri e Bianchi, 2018), una formazione scollata dall’organizzazione e dalle pratiche lavorative, dividendo soggetto e sistema, finisce con il limitarsi ad un’erogazione, una consegna di informazioni e conoscenze, di carattere esclusivamente tecnico-operativo, non sempre collocabile e compabile nei luoghi e nei

⁴⁸ Si rimanda a: Mingione E., Pugliese E., (2010). *Il lavoro*. Carocci.

⁴⁹ Bertuletti P. (2021), *op. cit.*, pp. 46-48.

tempi futuri del lavoro⁵⁰. Con questo, il pedagogista Kerschensteiner non intende certo sminuire il ruolo delle scuole e delle università, bensì desidera proporre una visione che abbracci e concili positivamente e in modo propedeutico dei chiari esempi, delle illustrazioni e dei momenti di concreta messa in pratica delle conoscenze apprese in aula, affinché il percorso degli studenti possa avvalorarsi di esperienze utili a comprendere, nella realtà, ciò che si sta andando a studiare⁵¹.

Per concludere, gli ultimi due autori che si intende portare in riflessione all'interno di questo capitolo introduttivo sui due termini protagonisti della trattazione, e che hanno avanzato un ulteriore contributo per il dibattito pedagogico sull'alternanza, sono: il pragmatista statunitense John Dewey [1859-1952] e, per avvicinare il discorso all'interno della penisola italiana, il filosofo attualista Giovanni Gentile [1875-1944]. Il pragmatismo di Dewey evidenzia come gli esseri umani debbano necessariamente operare all'interno di un contesto storico e sociale ben preciso, quello che stanno vivendo⁵². La possibilità di poter proporre, dunque, un'educazione che sia il più possibile contestualizzata e inserita nel presente, porta l'autore a riflettere sulla circolarità che si evince tra esperienza e pensiero, costituendo lo snodo e il metodo per collegare e coniugare la tradizione con l'innovazione, il passato con il futuro, evitando di banalizzare la formazione generando un pensiero astratto e divincolato dalla realtà, poco attinente oltre che eccessivamente intangibile⁵³. Sotto quest'ottica è possibile individuare nel pensiero dell'autore due elementi che necessitano di approfondimento: il primo è relativo all'importanza del periodo storico in cui si è inseriti, il quale andrà sempre a definire quali siano le reali tematiche e i potenziali strumenti che permetteranno agli studenti di poter affrontare il proprio percorso formativo e lavorativo nel miglior modo possibile, a seconda dei bisogni e delle necessità non solo individuali ma anche sociali.

Il secondo elemento è invece riferibile alla volontà, da parte dell'autore, di proporre un'alternanza formativa che permetta la contestualizzazione dell'attività da svolgere entro un determinato e specifico ambiente. Emerge quindi l'importanza di avvicinare il lavoro all'interno di situazioni concrete e contesti situati⁵⁴, in quanto non è possibile operare “in un vuoto sociale, materiale e affettivo”, ma, al contrario, dentro uno specifico

⁵⁰ Rossi B. (2007), *op. cit.*, pp. 197-202.

⁵¹ Bertuletti P. (2021), *op. cit.* pp. 24-27.

⁵² Potestio A. (2020), *op. cit.*, p. 161.

⁵³ Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. XI, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 195-190 in Potestio (2020), *op. cit.*, p. 164.

⁵⁴ Bruni A., Gherardi S., (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. il Mulino, Bologna, p. 17.

panorama che abbracci un contesto dove il lavoro verrà mediato dal corpo, dalla tecnologia e dagli oggetti, dalle regole dell'organizzazione e dalla storia, oltre che dalla cultura che in tali mediazioni si esprime.

Infine, contrariamente alla gerarchizzazione classica che era stata presentata esplicitamente durante il periodo illuminista o implicitamente all'interno del pensiero di Karl Marx (dicotomia tra "coloro che lavorano" e "coloro che dirigono") con una supremazia della teoria sulla pratica, il filosofo italiano Giovanni Gentile sostenne come ad essere "schiacciata" fosse invece la teoria⁵⁵: questo perché, nel momento in cui il pensiero è in atto, esso diviene immediatamente un'azione concreta e produce degli effetti tangibili, rilevandosi come effettiva praticità; al contrario, il pensiero, inteso come manifestazione pura, viene inserito come un'intuizione, un'astrazione (Bettineschi, 2011). Sotto questa prospettiva, l'azione viene identificata come l'unica possibile manifestazione del lavoro dell'essere umano, sia che questa venga inserita all'interno di una consapevole riflessione, sia che essa si intuisca inconsapevolmente come l'attività migliore per uno svolgimento che risulti il più possibile proficuo per il lavoratore.

L'idea del lavoro che emerge dal pensiero gentiliano è quella di un'attività che, come è stato espresso anche nella tradizione cristiana, permetta all'uomo di manifestare pienamente sé stesso, in quanto definibile come atto del pensare creativamente messo in pratica. Sotto quest'ottica si intravede un avvicinamento dei due fattori, come se questi elementi non possano prescindere l'uno dall'altro, individuando nel rapporto tra la teoria e la pratica un legame necessario ed intrinseco. L'essere umano lavora con la coscienza di quel che fa, con la consapevolezza di sé e del mondo, con l'obiettivo di dare spazio alla propria creatività di pensiero all'interno di un atto pratico esperienziale e questo presupposto potrebbe avvicinare il pensiero dell'autore ad una prospettiva che meglio abbracci una visione meno gerarchizzata della prassi sulla teoria (Potestio, 2020). Oltretutto, la riflessione pedagogica gentiliana deve necessariamente essere contestualizzata all'interno dell'opinione che l'autore possedeva nei confronti del concetto di "spiritualità": il ricorso alla filosofia risulta quindi essere obbligatorio, perché la formazione dello spirito implica un ragionamento che trascende la normale scienza. La pedagogia potrà considerarsi scientifica solo se farà propria la speculazione filosofica, senza accettare ciecamente i dogmi positivisti, che consideravano un'idea di scientificità eccessivamente ingenua e irrealistica, soprattutto se all'interno delle scienze umane,

⁵⁵ Vigna C. (2019). *L'attualismo e l'umanesimo del lavoro*, in F. Togni (ed.), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Studium, Roma, p. 18.

discipline che più di altre necessitano di attenzioni, cautele e di considerare le molteplici sfaccettature dell'essere umano.

Avviandosi verso le conclusioni di questa breve rassegna filosofico-pedagogica sulla conciliazione del processo formativo con l'atto lavorativo all'interno dell'alternanza, ciò che appare chiaramente dal pensiero degli autori riportati è un ideale ed irrinunciabile avvicinamento del concetto di “formazione” con quello di “esperienza”: appare evidente come gli studenti, per formarsi, necessitino della possibilità di sperimentare concretamente i saperi e le teorie che vengono apprese (Kerscheneiner, 1954), rinunciando ad un puro ed astratto nozionismo teorico (Potestio, 2020) ma, al contrario, andando a contestualizzare la propria attività anche come forma di coniugazione tra la “tradizione” e “l'innovazione” (Dewey, 2002), sfruttando l'esperienza sul campo (Rossi, 2007) per imitare e prender parte ad esempi reali. Tale processo sarà decisivo affinché la formazione ed il lavoro si uniscano per l'esecuzione di un'attività che sia pienamente umana e che porti alla realizzazione e alla manifestazione dell'uomo come obiettivo principale della stessa (Bettineschi, 2011; Potestio, 2020), all'interno di un contesto storico-sociale che possa definirsi come un ambiente stimolante, incoraggiante e non escludibile per le persone (Bruni e Gherardi, 2007).

1.3 La dicotomia “scuola e fabbrica”: tra Rivoluzioni Industriali e riflessioni pedagogiche

Partendo dal concetto di lavoro e ripercorrendo lo scenario filosofico e pedagogico sul possibile avvicinamento della formazione verso attività maggiormente legate all'esperienza, proposte e sostenute dalle idee e dalle opinioni degli autori sopracitati, si giunge ora a confrontarsi e riflettere in merito alle possibili influenze storiche e culturali che hanno portato, ad oggi, a non valorizzare a dovere dei percorsi di alternanza formativa all'interno della penisola italiana⁵⁶. Il seguente sottocapitolo intende quindi offrire alcuni spunti di riflessione in merito agli eventi storici del secolo scorso, che hanno potuto aver influenzato un rafforzamento della dicotomia tra i concetti di “scuola” e “sapere” rispetto al “lavoro”. L'obiettivo è di sviluppare un discorso che esponga il fenomeno della presunta gerarchizzazione del sapere sulla pratica dovuta in particolare ai mutamenti sociali ed economici che si sono sviluppati nel '900, per via delle introduzioni

⁵⁶ Sandrone G., (2019). *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?* CQIIA Rivista 18, pp. 8-15.

tecnologiche e delle modifiche alla struttura stessa dell'apparato produttivo. Tale approfondimento non solo permetterà di orientare la trattazione verso uno scenario contemporaneo, ma servirà ad avere una comprensione maggiore rispetto agli avvicinamenti e ai contrasti sviluppatisi tra il mondo scolastico e quello lavorativo. Ci si domanderà se i mutamenti del secolo scorso possano avere influenzato il tema dell'alternanza formativa anche nel panorama italiano, considerando come, ad oggi, la possibilità di coniugare formazione e lavoro sembra essersi arenata a proposte poco significative dal punto di vista pratico e organizzativo⁵⁷, non incoraggiate da percorsi più strutturati che potrebbero, al contrario, rilanciare delle attività formative in larga misura complete e utili agli studenti. Tali legami andrebbero ad avvicinare i giovani studiosi a processi che permettano un più facile accesso alle imprese e al mercato del lavoro⁵⁸, oltre a stimolare una collaborazione proficua tra accademie e aziende⁵⁹.

Passando in rassegna i due concetti esaminati in precedenza, il lavoro può considerarsi sia come un mezzo necessario per la sopravvivenza, fonte di sostentamento e benessere, sia come un processo in grado di portare l'essere umano a compiere un percorso di esperienza e formazione che lo accompagnerà per tutta la vita, coniugandosi con gli interessi, le conoscenze e le competenze della persona coinvolta, oltre che per svilupparne di nuove⁶⁰. Tuttavia, esaminando i mutamenti sociali, economici e politici che i vari Paesi del mondo hanno subito nel corso del tempo, la concezione di lavoro è andata a modificarsi a seconda delle epoche e dei vissuti degli individui, ponendosi sia in correlazione che in contrapposizione con il mondo scolastico.

Focalizzandosi su uno scenario maggiormente recente, tra i più importanti distanziamenti che sono stati prodotti in termini di “scuola” e “fabbrica”, e che hanno segnato delle divaricazioni nette tra “studiosi” e “lavoratori”, è opportuno considerare quello provocato a partire dalla II Rivoluzione industriale, a causa dei cambiamenti organizzativi e sociali riscontrabili tra il XIX e XX secolo. Per contestualizzare meglio il fenomeno, è opportuno specificare che è stato proprio sulla scia della I Rivoluzione industriale, alla fine del Settecento, caratterizzata da una progressiva sostituzione dell'industria domestica con il sistema di fabbrica, dal miglioramento delle comunicazioni

⁵⁷ Sandrone G., (2019), *op. cit.*, p. 8.

⁵⁸ Tiraboschi M. (2015). *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale comparato.* in *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2015, n. 11, pp. 25-48.

⁵⁹ Magni F., (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi educativi.* Studium edizioni, p. 35.

⁶⁰ De Natale Maria Luisa, (2001). *Educazione degli adulti.* Editrice La Scuola, Brescia, pp. 5-7.

e dall'espansione del commercio con una concentrazione della ricchezza nelle mani dei capitalisti⁶¹, che la II ha avuto un impatto tanto significativo quanto destabilizzante per la sfera economica, ma anche sociale e culturale dei cittadini. Infatti, con la sempre maggiore espansione delle grandi fabbriche e della divisione del lavoro in compiti semplici e ripetitivi, gli operai, rappresentanti della maggioranza all'interno della forza lavoro (soprattutto per via dello spostamento dalle campagne alle città), si trovavano a compiere quotidianamente delle azioni ripetitive, senza attribuire loro un significato particolare, se non quello di ricevere la paga per le ore di attività svolte, portando il lavoro ad una mera funzione pratica volta all'ottenimento di denaro per la sopravvivenza⁶².

Sotto quest'ottica, si giunge a considerare coloro che operavano all'interno di queste industrie come dei semplici "ingranaggi", facilmente sostituibili da qualsivoglia lavoratore disposto a svolgere la ripetizione dell'atto al quale veniva assegnato, spesso con una paga al ribasso, alimentando un sistema di sfruttamento senza una concreta finestra di apertura al dialogo. Si nota fin da subito una presa di distanza tra gli individui che avevano la possibilità di ambire, grazie al proprio titolo di studio o dalla condizione familiare agevolata, ad un'occupazione più agiata rispetto a coloro la cui unica possibilità era di utilizzare il lavoro manuale come fonte di sostentamento, mettendosi nelle mani dei proprietari delle fabbriche e andando incontro a fenomeni di alienazione e mancata valorizzazione del lavoro svolto. Tale concezione di lavoro, la quale ha portato le imprese dell'epoca ad un'organizzazione "scientifica" delle mansioni dei propri dipendenti, sviluppando vere e proprie catene di montaggio⁶³ ed economie di scala⁶⁴, ha costituito un enorme distanziamento tra "coloro che dirigono", appartenenti ad una classe elitaria che poteva permettersi gli studi o ereditare l'attività di famiglia, e "coloro che lavorano", la classe popolare operaia.

⁶¹ Per maggiori informazioni si rimanda a: Hudson, P., (1992). *The industrial revolution*. London (tr. it.: *La rivoluzione industriale*, Bologna 1995).

⁶² Ashleigh, M., Mansi, A., & Di Stefano, G., (2012). *The Psychology of people in organizations*. London: Pearson Education Limited (trad. it. Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Milano: Pearson Italia, 2019).

⁶³ La catena di montaggio è un concetto chiave nell'organizzazione del lavoro e nella produzione industriale. Essa rappresenta un metodo di produzione in cui un bene viene assemblato passo dopo passo da un gruppo di lavoratori, ciascuno svolgendo una specifica e ripetitiva operazione su un pezzo del prodotto in movimento lungo una linea di produzione, solitamente un nastro in movimento. Nonostante dal punto di vista economico la catena di montaggio abbia permesso un aumento della produttività, una riduzione dei costi e una standardizzazione dei prodotti, secondo una prospettiva sociologica tale concetto ha portato ad una vera e propria disconnessione dal prodotto, oltre a fenomeni di distacco da esso e di alienazione dei lavoratori (Durkheim, 1971).

⁶⁴ Concetto che determina un più ampio margine di profitto sulla base di una quantità maggiore di risorse. Per definizione l'economia di scala è il fenomeno di riduzione dei costi e dell'aumento dell'efficienza legato ad un maggiore volume di produzione (Bellandi, 1995).

All'interno di questa narrazione storico-sociale, il mondo della formazione e quello del lavoro manuale sono divenuti due realtà distaccate e difficilmente conciliabili, considerate quasi escludibili le une dalle altre, avvalorando una solida differenziazione tra categorie di individui, i quali avrebbero potuto sviluppare, al contrario, un confronto proficuo per ambedue le parti, un dialogo che avanzasse proposte e idee utili al miglioramento delle condizioni lavorative e amministrative, valorizzando le attività e le opinioni di tutti gli attori coinvolti⁶⁵. Verso questa direzione, il più volte citato concetto di "*érgon*" (opera) diviene un lontano miraggio, difficilmente promuovibile all'interno di un'organizzazione del lavoro che prevedeva, nei confronti dei lavoratori, una praticità misera e scarsamente motivazionale, priva di qualsiasi forma di personalizzazione, intuito o genialità, ma che, al contrario, limitava l'operaio al semplice inserimento di un componente del prodotto all'interno della grande macchina industriale.

Senza dilungare eccessivamente la narrazione in termini economico-sociali, occorre comunque mettere in evidenza come le botteghe e le piccole attività artigianali dell'epoca vennero in larga misura sostituite dal fenomeno della II Rivoluzione industriale, producendo un enorme cambiamento e distacco rispetto al passato. In sintesi, l'artigiano, caratterizzato dalla possibilità di realizzare un prodotto dall'inizio alla fine, seguendo tutto il processo produttivo e avanzando modifiche, proposte e idee verso il cliente, lascia lo spazio all'operaio, un lavoratore alienato e sostituibile, le cui abilità e capacità manuali venivano azzerate da mansioni ripetitive e prive di stimoli. Questo esempio è emblematico se si considerano i paragrafi precedenti: è stato spesso messo in evidenza come il concetto di lavoro fosse inizialmente accostato alla fatica, allo sforzo fisico e alla sofferenza volta alla sopravvivenza; tuttavia, tale attività poteva avvicinarsi alla possibilità, da parte del lavoratore, di appagare anche bisogni maggiormente profondi e personali, come l'autorealizzazione o la soddisfazione di vedere svilupparsi il risultato della propria opera. Con l'introduzione delle grandi fabbriche e l'annullamento dell'azione creativa del lavoratore, l'unico appagamento che rimase alla classe operaia era il salario, elemento che permetteva a stento la sopravvivenza della persona e del

⁶⁵ Questa tipologia di approccio "bottom-up" che prevede un dialogo e un confronto tra coloro che all'interno di un organigramma vengono collocati in basso e coloro che risiedono nelle posizioni superiori è una concezione avanguardistica di organizzazione, grazie alla quale è possibile comprendere le difficoltà di entrambe le parti e le possibili modifiche da fare all'interno del processo erogativo del lavoro (Drucker, 1993). Il ricercatore Peter Drucker ha sottolineato l'importanza dell'ascolto dei dipendenti come parte del processo decisionale aziendale: ha affermato che coloro che svolgono il lavoro sanno meglio di chiunque altro quali sono i problemi e le opportunità; quindi, il loro coinvolgimento nell'elaborazione delle strategie aziendali è essenziale.

proprio nucleo familiare, senza considerare le condizioni psico-fisiche a cui si era messi alla prova, con fattori alienanti e avviliti che portavano il lavoratore ad annullarsi in virtù della paga⁶⁶. Questa digressione è fondamentale per comprendere come il binomio “scuola e fabbrica” sia presto divenuto la composizione di due concetti separati e senza una possibile integrazione degli stessi, dal momento che il lavoro manuale iniziò ad assumere nuovamente una connotazione fortemente negativa. Ciò ha posto ulteriori basi per dei presupposti di gerarchizzazione e distanziamento tra i due ambiti di interesse, dividendo coloro che si muovevano verso le fabbriche rispetto a coloro che potevano permettersi di ambire verso orizzonti differenti e più prosperi, oltre alla scala sociale che veniva imposta tra il proprietario e i propri dipendenti attraverso le dinamiche di potere che emergevano quotidianamente nelle fabbriche⁶⁷.

È quindi opportuno domandarsi quale sia stata la risposta della comunità pedagogica di pensatori e ricercatrici in merito ai cambiamenti sociali che stavano distanziando ulteriormente la scuola dal lavoro, per comprendere se tali variabili avrebbero avuto un’influenza nelle proposte formative. Naturalmente, considerando le pagine precedenti, si è a conoscenza di come, nonostante le difficoltà e le enormi sfide emerse tra la fine del XIX e nel XX secolo, diversi autori abbiano comunque incoraggiato un avvicinamento delle due sfere di interesse, proseguendo quella dialettica che vedeva nell’alternanza formativa un’enorme opportunità per gli studenti, per gli insegnanti e per le istituzioni e organizzazioni coinvolte.

Primo fra tutti, il noto ricercatore e pedagogista tedesco Georg Kerchensteiner [1854-1932], le cui idee e proposte permangono tutt’ora all’interno di diversi istituti di formazione, adottanti sistema duale, principalmente in Germania. L’autore, come precedentemente accennato, ha più volte posto l’enfasi sulla necessità di coniugare i momenti di studio in aula con delle azioni pratiche e concrete, esemplificative delle nozioni proposte, affinché gli studenti potessero, in futuro, divenire parte di una comunità pensante, in grado di prendere decisioni coerenti e proficue per il benessere comune, oltre che avere la possibilità di coltivare concretamente le nozioni apprese e i propri interessi, mettendo in azione le proprie conoscenze⁶⁸. L’obiettivo di questa integrazione, tra gli istituti formativi e le imprese, era volto a soddisfare un’esigenza ben precisa, quella di

⁶⁶ Si suggerisce la lettura di: Battilossi S., (2002). *Le rivoluzioni industriali*. Carocci Editore, Roma.

⁶⁷ Durkheim É., (1971). *La divisione del lavoro sociale*. Edizioni di Comunità, Milano.

⁶⁸ Simons D., (2018). *Georg Kerschensteiner: His Thought and its Relevance Today*. Routledge Library Editions: Education 1800-1926.

formare persone efficienti che lavorassero con gioia e rispetto reciproco non solo per il proprio tornaconto personale, ma per lo Stato ed il benessere comune⁶⁹. Non si parlava di “lavoro per il reddito”, bensì di attività volte a un fine più elevato: la possibilità di migliorare le condizioni di vita degli individui all’interno della società, attraverso la propria crescita personale e la collaborazione con i pari. Come espresso da Simons⁷⁰ e da Preston e Green⁷¹, la nozione di Stato appare spesso all’interno degli scritti e delle proposte del pedagogista di Monaco, il quale ha più volte esplicitato come il suo sistema di alternanza formativa dovesse concretamente prevedere la cooperazione di diversi soggetti e apparati, tra i quali le scuole, le imprese e gli studenti stessi, il tutto all’interno di un processo ben organizzato e statalizzato⁷².

Ciò che si evince da queste riflessioni è la contrapposizione, da parte dell’autore Kerchensteiner, nei confronti di un sistema che stava andando a peggiorare le condizioni di vita dei propri lavoratori, separando due realtà che avrebbero potuto, al contrario, collaborare e promuovere la formazione di persone in grado di pensare, riflettere e avanzare proposte nei confronti dei propri dirigenti, senza essere paragonati a semplici ingranaggi inseriti all’interno della grande macchina produttiva. Nonostante la scossa dell’industrializzazione, come mostrato da Bertuletti nel suo recente libro⁷³, Kerchensteiner desiderava porre rimedio ai problemi di alienazione e mancata valorizzazione del lavoro che stavano andando a caratterizzare le industrie tedesche, oltre al rischio connesso di una produzione di scarsa qualità per il Paese. Per questa ragione, la Germania decise di sostenere la produzione artigianale con il preciso scopo di sviluppare una produzione che puntasse sulla qualità e la professionalità dei propri lavoratori piuttosto che sulla quantità delle merci. In tal senso, nonostante il distanziamento che si stava sviluppando tra il mondo dell’istruzione e quello del lavoro, l’autore Kerchensteiner promosse un’idea di formazione che entrasse in collegamento diretto con l’ambito lavorativo, sostenendo l’idea di costituire un vero e proprio ponte tra l’apparato produttivo e la formazione annessa dei lavoratori⁷⁴.

⁶⁹ Bertuletti P., (2021), *op. cit.*, p. 163.

⁷⁰ Simons D., (2018), *op. cit.*

⁷¹ Preston John, and Andy Green. (2008). *The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion*. CEDEFOP: Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: background report, 121-194.

⁷² Simons, D., (1966). *Georg Kerchensteiner*. London: Methuen, p. 29.

⁷³ Il più volte citato: Bertuletti P. (2021), *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerchensteiner (1854-1932)*, Edizioni Studium, Roma.

⁷⁴ Bertuletti P., (2021), *op. cit.*

Nello stesso periodo storico prese avvio il pensiero di un ulteriore autore, anch'esso già presentato nel paragrafo precedente, le cui idee e riflessioni sono, sotto certi aspetti, accomunabili a quelle di Kerchensteiner. Per l'appunto, il ricercatore statunitense John Dewey [1859-1952] scrisse le proprie opere nel medesimo scenario sociopolitico del collega tedesco; nonostante questo, i due autori non ebbero inizialmente occasione di confronto o dialogo in riferimento alle proprie idee, se non in un periodo conclusivo delle proprie carriere dove i lavori dei ricercatori divennero maggiormente conosciuti, quando le proposte pedagogiche erano già state formulate. Il fattore che è interessante notare, alla luce di ciò, è la somiglianza delle riflessioni in merito alla formazione, le quali, sebbene non fossero frutto di una collaborazione, appaiono oggi simili per diversi punti e introducono aspetti affini in merito alla proposta di un'alternanza formativa in contrasto con i mutamenti socioeconomici del loro tempo.

In primo luogo, la pedagogia di entrambi i ricercatori condivideva la convinzione che le scuole pubbliche del loro tempo fossero diventate eccessivamente teoriche e nozionistiche, oltre al fatto di non venire percepite come istituzioni rilevanti da parte degli studenti⁷⁵. Questo avvenne a causa del coinvolgimento anche della sfera pedagogica nei cambiamenti che stavano andando a caratterizzare la società del XX secolo, separando l'ambito del sapere teorico da quello del lavoro pratico: se inizialmente i bambini avevano la possibilità di acquisire la maggior parte del loro apprendimento a casa, attraverso lo svolgimento di attività utili e concrete all'interno del proprio nucleo familiare, a causa dell'industrializzazione e del declino della "produzione casalinga", questa possibilità non era più la normalità per i fanciulli⁷⁶. Le scuole avevano infatti sostituito l'apprendimento in casa senza, tuttavia, incorrere nelle esigenze della maggior parte dei bambini, ma solo nei confronti di coloro che puntavano ad una formazione teorica, rivolta alla conoscenza fine a sé stessa, per divenire futuri insegnanti o studiosi (Preston e Green, 2008).

In secondo luogo, un ulteriore elemento di tacita comune intruizione tra i due autori era la volontà, più volte citata, di inserire delle attività pratiche all'interno degli istituti, per delle ragioni precise: questo perché, passando da un apprendimento "casalingo", caratterizzato da compiti pratici, a una formazione prettamente teorica nelle scuole, gli studenti non avevano modo di fare esperienze concrete contraddistinte da quella pienezza e ricchezza di stimoli, la quale poteva invece avvenire nell'ambiente familiare, intimo e

⁷⁵ Potestio A., (2020), *op. cit.*, p. 161.

⁷⁶ Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. XI, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 25-27.

quotidiano, capace di promuovere interessi e passioni tangibili⁷⁷. John Dewey (2002), espose chiaramente come l’inserimento di attività empiriche all’interno degli istituti formativi non era, tuttavia, sufficiente a garantire un avvicinamento tra le due sfere di interesse: era indispensabile che tali attività fossero “reali”, importanti tanto per lo studente quanto per i propri compagni di classe, come una vera e propria comunità⁷⁸. È opportuno specificare, in conclusione alla riflessione sull’autore, che lo scopo delle sue proposte non era la separazione delle scuole in istituti professionali e istituti di istruzione generale: l’obiettivo era quello di sfruttare l’industria del XX secolo non per l’inserimento di personale nelle fabbriche o in altre organizzazioni e nemmeno la divisione degli alunni in classi fisse che riflettevano la realtà sociale; al contrario, lo scopo era quello di costituire un’istruzione generale, capace di interessare tutti gli studenti, indipendentemente dalla provenienza, in grado di promuovere un ambiente familiare che ricordasse la formazione casalinga e che portasse i fanciulli ad interessarsi alle lezioni teoriche quanto a quelle pratiche, avvicinando la vita scolastica a quella quotidiana, in casa e in una futura occupazione⁷⁹.

Spostando l’attenzione nei confronti della penisola italiana, tra i nomi di maggiore rilievo in riferimento al tema dell’alternanza formativa nel periodo storico considerato, emerge il pensiero di Maria Montessori [1870-1952], le cui proposte rimangono tutt’oggi parte integrante di molti istituti situati sia in Italia che all’estero. La ricercatrice di Chiaravalle, ponendosi anch’essa in contrasto rispetto alla separazione che stava emergendo con sempre più prepotenza tra “scuola e fabbrica”, mise in rilievo il concetto di “ambiente formativo”⁸⁰. Proponendo una riflessione che incoraggiasse la costituzione di un ambiente in grado di stimolare i fanciulli e a valorizzarne le qualità individuali, Montessori comprese velocemente che tale scenario formativo non potesse allinearsi con la standardizzazione rigida delle industrie, dove la quantità della produzione prevaricava in modo esponenziale la qualità dei prodotti e delle condizioni degli operai⁸¹. Il metodo

⁷⁷ Per approfondire la tematica, si consiglia la lettura di: Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). *Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare*. Nuova Secondaria, (9), 5-20.

⁷⁸ Il concetto di “comunità” utilizzato da Dewey per identificare nella formazione degli studenti un elemento di altruismo e comunanza con i propri compagni è assimilabile alla concezione di “Stato” esposta dal ricercatore Kerschensteiner, il quale promuoveva la medesima idea di collaborazione tra alunni con il preciso scopo di migliorare le condizioni di vita di tutti i cittadini (Preston e Green, 2008).

⁷⁹ Preston J., Green A., (2008), *op. cit.*, pp. 14-17.

⁸⁰ Per ulteriori informazioni e conoscenze sul concetto di “ambiente formativo”, si rimanda a: Balconi E., Beretta P., (2014). *Il metodo Montessori*, Xenia; e Magni F., (2023). *L’università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Studium edizioni, p. 104.

⁸¹ Hainstock Elizabeth G., (1997). *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*. Plume.

montessoriano si configurava quindi come una risposta pedagogica innovativa alle trasformazioni socioeconomiche del tempo, proponendo un modello educativo che anticipava molte delle questioni centrali del dibattito contemporaneo sull'alternanza formativa. L'ambiente preparato dalla Montessori non rappresentava semplicemente uno spazio fisico diverso, ma incarnava una filosofia educativa che vedeva nell'esperienza diretta, nell'autonomia del bambino e nella personalizzazione dell'apprendimento i pilastri di una formazione autenticamente integrale⁸². Questa visione, che rifiutava sia l'astrattezza della scuola tradizionale sia la meccanicità del modello industriale, gettava le basi per una concezione dell'educazione come processo di sviluppo armonico della persona, dove il sapere teorico e l'esperienza pratica si fondevano naturalmente nell'azione educativa quotidiana. Tale approccio avrebbe esercitato un'influenza duratura non solo sui metodi didattici, ma anche sul modo stesso di concepire il rapporto tra formazione e società.

Infine, un ultimo autore che si desidera citare in riferimento al periodo storico proposto è Giovanni Gentile [1875-1944]. Per quanto riguarda il pensiero del filosofo italiano, è già stato esplicitato come l'autore, ad una prima chiave di lettura, avanzasse un'idea quasi provocatoria di gerarchizzazione, ponendo l'atto pratico come unico momento utile al lavoro, in quanto l'intuizione e l'astrazione, nel momento in cui vengono attuati, si tramutano necessariamente nell'azione stessa⁸³. Tuttavia, se si considera lo scenario proposto e portato avanti dalle Rivoluzioni sopra citate, appare evidente come il principio pedagogico e la trasmissione della riflessione nell'atto lavorativo venisse meno all'interno di una società che stava andando ad incentivare il lavoro in fabbrica, la catena di montaggio e lo sfruttamento della manodopera operaia. Questa parte del pensiero di Gentile si scontra, quindi, con una realtà dei fatti che non incoraggiava la conciliazione dei due atti, bensì li andava a modificare ed estraniare all'interno di industrie che alienavano i propri lavoratori, riducendo la mansione operaia alla singola ripetizione di un atto quotidianamente riproposto per diverse ore al giorno.

Ciononostante, è opportuno specificare come le idee dell'autore fossero influenzate, più che dai cambiamenti sociali ed economici che stavano andando a modificare la realtà in cui era inserito, dalle proprie posizioni filosofiche e politiche che si concentravano

⁸² Caprara, B. (2022). *Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell'approccio Montessori*. Didattica e inclusione scolastica–Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative–Neue Horizonte, p. 19.

⁸³ Potestio A., (2020), *op. cit.* p. 167; Bettineschi P., (2011). *Critica della prassi assoluta*. Orthotes, Napoli-Salerno.

sulla formazione dei cittadini e sul ruolo dello Stato sull'educazione⁸⁴. Oltretutto, l'aderenza e presenza del filosofo Gentile all'interno del regime fascista inserisce il pensiero dell'autore in possibile accordo con alcuni dei processi promossi dall'industrializzazione⁸⁵: basti pensare alla rigidità che veniva imposta durante la produzione, l'importanza dell'ordine e della disciplina e il rispetto per l'autorità. Giovanni Gentile diviene quindi una figura estremamente importante per comprendere il binomio "scuola e fabbrica" che sembra essersi arenato all'interno della penisola italiana (Bertuletti, 2021): la riforma Gentile, attuata con una serie di regi decreti tra il 1923 e 1924, lasciò un'impronta duratura nella scuola italiana, con una secondaria che incentivasse la selettività degli studenti e delle studentesse, divenendo quasi "elitaria"⁸⁶. Da questo emerge come l'attività manuale fosse destinata a coloro che non potevano permettersi di studiare, individui che venivano considerati esclusivamente per la produzione industriale, facilmente sostituibili e privi di libertà d'azione lavorativa ed intuitiva.

Dirigendosi verso le conclusioni di questa riflessione sul ruolo che hanno avuto le Rivoluzioni sopracitate e il periodo considerato in riferimento alle possibili influenze sulla formazione, è opportuno considerare come i cambiamenti economico-sociali, strutturali e tecnologici che si sono verificati tra il XIX e il XX secolo abbiano condotto diversi filosofi e autrici a "rispondere" alle eventuali crisi e difficoltà che tali mutamenti avrebbero potuto far emergere. Tra questi pedagogisti c'è chi ha presto compreso come un modello tanto alienante quanto avvilente per i lavoratori non avrebbe certo incentivato le persone a considerare "formativa" l'attività svolta all'interno delle fabbriche. Il cambiamento che è stato provocato dalle Rivoluzioni ha inserito nel pensiero comune l'idea secondo la quale le attività pratiche dovessero rimandare ad una concezione di lavoro povero, scarsamente promotore di benessere e soddisfazione personale, caratterizzato invece dalla fatica e da condizioni alienanti. Per questa ragione, c'è chi ha combattuto per un ritorno al valore dell'attività artigianale, come il pedagogista di Monaco Kerschensteiner, chi ambiva a mettere l'accento sui benefici che una formazione maggiormente esperienziale ed intuitiva avrebbe portato alle scuole e alla società più in generale, come il filosofo statunitense Dewey.

⁸⁴ Colombo K., (2004). *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Italia, F. Angeli.

⁸⁵ Wakefield James R. M., (2017). *Actualism and its author. Prospects for the future of Gentile studies*. Il Pensiero Italiano, rivista di studi filosofici, Vol. 1, numero 2.

⁸⁶ Galfrè M., (2000). *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Franco Angeli, Milano, 2000, pp. 31-32.

Nel panorama italiano emergono invece i nomi di Maria Montessori, pedagogista e ricercatrice che, ben presto, comprese il ruolo dell'ambiente come promotore di stimoli, interessi e formazione, concezione diametralmente opposta rispetto a quella proposta nella grande macchina industriale, luogo dove si sosteneva un ordine, dei luoghi fissi dove sostare per proseguire la propria mansione nel montaggio del singolo pezzo. Infine, il filosofo Giovanni Gentile, figura ambivalente, che, se da un lato avesse desiderato la conciliazione dell'atto teorico con quello pratico, dall'altro avrebbe appoggiato un'idea di rispetto dell'autorità e di dicotomia tra "dirigenti e lavoratori" che incentivò il distanziamento tra la scuola e le imprese, svilendo la possibile promozione di percorsi volti all'integrazione tra "teoria e pratica".

1.4 Brevi conclusioni iniziali: rivalutare il lavoro nella società contemporanea

Per poter arrivare a trattare uno scenario odierno e per certi versi familiare, occorre considerare come, a seguito degli eventi esposti, si giunge verso la fine degli anni '70 del secolo scorso ad una nuova concezione di Rivoluzione, denominata "Rivoluzione Digitale⁸⁷", terza e per certi versi ultima⁸⁸, caratterizzata da un'enorme incentivazione degli utilizzi dell'elettronica, dall'automazione dei macchinari e dall'espansione dell'informatica, aspetti che sono stati impattanti sia per la dimensione familiare degli individui che per quella lavorativa. Arrivando fino al XXI secolo, le introduzioni e le tecnologie concepite, costruite ed usufruite dall'uomo all'interno di questa Rivoluzione, sono ben presto divenute un elemento frenetico ed accelerante dei cambiamenti e dei mutamenti sociali, i quali hanno portato a definire il presente come mutevole e instabile⁸⁹ (Augé, 2009), caratterizzato da una "società liquida"⁹⁰ (Bauman, 2012), dentro la quale

⁸⁷ Rifkin J., (2018). *La terza rivoluzione industriale. Come il «potere laterale» sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Italia, Mondadori.

⁸⁸ Tecnicamente sarebbe presente anche una Quarta Rivoluzione industriale, caratterizzata principalmente dall'intelligenza artificiale e dalla robotica; tuttavia, essendo un campo ancora in fase di sviluppo e non ancora del tutto compreso (Schwab, 2017), oltre alla poca inerenza con l'argomentazione che si sta portando avanti, non verrà tenuta in considerazione.

⁸⁹ Marc Augé, antropologo e saggista francese, ha coniato il termine "surmodernità" nel suo libro "Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité" (Non-Luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità), pubblicato nel 1992, proprio per definire questa continua mutevolezza e instabilità sociale. La surmodernità è una fase successiva alla modernità e riflette la condizione del mondo contemporaneo, caratterizzato da rapidi cambiamenti, globalizzazione, omogeneizzazione culturale e un'accelerazione in termini di spazio, tempo e individualità.

⁹⁰ Zygmunt Bauman, sociologo polacco, ha sviluppato il concetto di società liquida in vari libri, incluso "Liquid Modernity" (Modernità liquida), pubblicato nel 2000. Secondo l'autore, la società contemporanea

non appare per nulla semplice sapersi muovere e collocare, a causa dell'accelerazione nei processi di trasformazione e di innovazione tecnologica. All'interno di questo scenario intangibile e difficilmente controllabile, il concetto di *lavoro* rappresenta una delle dimensioni maggiormente colpite dal cambiamento e dalla continua evoluzione social-economica: la frammentarietà e la discontinuità entrano in contatto con i nuovi condizionamenti sociali, culturali ed economici che coinvolgono l'individuo in ogni sua dimensione⁹¹. Questa modalità di concepire il presente in modo rapido, frenetico ed incerto, si trasmette all'interno del mondo lavorativo e della formazione, provocando ulteriori tematiche di dibattito all'interno del panorama teorico pedagogico.

Alla luce degli elementi e delle considerazioni esposte fino ad ora, è necessario domandarsi in che modo e per quale ragione, ad oggi, un possibile principio dell'alternanza formativa (Potestio, 2020; Magni, 2023; Boffo e Melacarne, 2024) che valorizzi adeguate condizioni organizzative, metodologiche e pedagogiche per garantire una corretta formazione degli individui, oltre che una profittevole collaborazione tra l'organizzazione scolastico-accademica e quella imprenditoriale, possa essere proposto, incoraggiato ed incentivato all'interno della penisola italiana. In tal senso, come espresso da Di Nubila⁹², è importante ripensare il luogo di lavoro come un ambiente per l'apprendimento, all'interno del quale insegnare il tempo delle proprie mansioni e quello della soggettività di colui che compie l'azione, dove la relazione con i propri colleghi e superiori diviene un elemento significativo e fondamentale e in cui è possibile percorrere dei "sentieri comuni" (Di Nubila, 2000), oltre che raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione senza privarsi dei propri.

Sotto quest'ottica occorrerà distaccarsi dall'idea oramai superata di concepire l'atto lavorativo come mera mansione volta al fine di ottenere una retribuzione remunerativa, o di considerare il proprio luogo di lavoro come il riflesso di un'impresa priva di stimoli e opportunità; al contrario, sarà indispensabile strutturare e concepire tale ambiente come un'opportunità di crescita, maturazione e miglioramento personale⁹³. Questi aspetti entrano in contrasto con la separazione che è stata animata sia dalle Rivoluzioni presentate

è "liquida" perché mancano strutture e istituzioni stabili: in questa società, i valori, le relazioni e le istituzioni tradizionali diventano fluidi e mutevoli, e le persone si trovano spesso in uno stato di costante incertezza e precarietà.

⁹¹ Augé M., (2009). *Non luoghi*. Elèuthera, pp. 8-10.

⁹² Di Nubila R. (2000). *Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista "Studium educationis", Cedam, n. 1, p. 30.

⁹³ Rossi B. (2007), *op. cit.*, p. 243.

nel paragrafo precedente che dalla riforma attuata da Giovanni Gentile, il quale ha riproposto la gerarchizzazione di coloro che potevano studiare e coloro che lavoravano nelle fabbriche. Dal momento in cui si prende in considerazione l'opportunità offerta dal luogo di lavoro, inteso come un potenziale ambiente di apprendimento, di fornire nuove tematiche e spunti di riflessione per lo studente e/o per il lavoratore, quest'ultimo otterrà un beneficio aggiuntivo dall'esperienza in atto, migliorandosi e collaborando per il proprio benessere e quello dell'organizzazione⁹⁴.

Ad oggi, la complessità e l'instabilità che caratterizzano il presente si riflettono in modo rapido anche sui sistemi di formazione e progettazione didattica, provocando la necessità di comprendere in che modo poter orientare l'azione e costituire dei percorsi in grado di offrire competenze flessibili e processi di cambiamento organizzativo⁹⁵. Per questa ragione, la pedagogia del lavoro dovrà essere in grado di formulare un discorso *«finalizzato a configurare l'attività lavorativa come esperienza destinata a promuovere la crescita e l'autorealizzazione, in particolare contribuendo alla qualificazione di una soggettività nuova»*⁹⁶, fondata, di conseguenza, su una maggiore flessibilità di scelta. I contesti del lavoro divengono luoghi in grado di formare le persone, oltre che delle significative risorse per apprendere attraverso il sapere professionale, acquisendo un ruolo fondamentale e degno di attenzione pedagogica (Balzano, 2011). Pertanto, alla luce dell'importanza che il lavoro ha in generale per l'uomo e con un particolare riferimento all'Italia⁹⁷, occorre chiedersi in quale misura la comunità scientifica pedagogica si stia muovendo per incentivare delle proposte formative che abbraccino le consapevolezze relative al valore dei percorsi di ibridazione, integrativi dell'atto teorico di studio con quello pratico ed esperienziale.

Di seguito verrà proposto un capitolo che presenterà le motivazioni della seguente tesi, attraverso uno stato dell'arte che riesca ad usufruire delle riflessioni e delle proposte di

⁹⁴ Boffo, V. (2021). Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito. In *La formazione incorporata nei contesti lavorativi* (pp. 9-13). Firenze University Press.

⁹⁵ Per approfondire il tema del "change management", si rimanda a: Catino M., (2014). *Organizational Myopia: Problems of Rationality and Foresight in Organizations*. Cambridge University Press.; e Balzano G., (2022). *Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro*. STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative, (2), 091-097.

⁹⁶ Fabbri L., Rossi B., (2010). (Eds.). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati, p. 12.

⁹⁷ Considerando il panorama italiano, il concetto di "lavoro" è da sempre stato centrale nella vita dei suoi cittadini, tanto che nella stessa Costituzione si riscontra fin dal primo articolo quanto tale attività sia fondamentale per il Paese e per l'uomo, esaltando tale costrutto come una funzione fondante nella vita dell'essere umano e della società al quale esso appartiene (Art. 1. L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione).

ricercatori e autrici che hanno permesso un arricchimento e una cognizione maggiore nei confronti dell'alternanza formativa e del perché, ad oggi, sia fondamentale studiare tali percorsi di ibridazione e avvicinamento tra "teoria e pratica". Per arrivare a motivare l'interessamento per il tema scelto, si usufruirà della letteratura teorica di riferimento, principalmente nazionale, e dei report che sono stati rilasciati a livello europeo e all'interno della penisola italiana. Nonostante si cercherà di usufruire quasi esclusivamente di fonti recenti e riferimenti bibliografici relativi ad articoli, studi e riflessioni pubblicati nell'ultimo decennio, come verrà poi approfondito nel capitolo metodologico, sono state inserite anche delle ricerche e dei manuali leggermente più datati, i quali racchiudono teorie generiche, studi fondativi e importanti considerazioni riprese anche dagli autori e dalle autrici contemporanee.

CAPITOLO II.

LE RAGIONI DEL PROGETTO: LO STATO DELL'ARTE A SUPPORTO DELL'ALTERNANZA FORMATIVA

2.1 Le competenze trasversali ed il ruolo delle raccomandazioni europee

Ci si potrebbe domandare per quale motivo approfondire il tema dell'alternanza formativa o del perché sarebbe opportuno interessarsi a progetti e percorsi che incentivino un maggior avvicinamento dell'ambiente scolastico con quello del mercato del lavoro. Potrebbero svilupparsi quesiti in riferimento alle ragioni che stanno alla base di una proficua conciliazione dell'atto teorico con quello pratico, portando studenti e studentesse da un piano principalmente astratto e nozionistico, tradizionalmente concepito, ad uno decisamente più esperienziale. Infine, risulterebbe di altrettanto interesse andare ad indagare quali processi e metodologie le scuole, gli istituti tecnici, i licei e le università promuoverebbero in virtù di un avvicinamento profittevole e coerente con i propri obiettivi formativi oltre che nei confronti del mercato del lavoro. Alla luce degli elementi presentati nel primo capitolo, queste domande sorgono spontanee e, nonostante siano già stati trattati alcuni temi che potrebbero portare ad una risposta di interessamento, tali quesiti diverranno necessari per sviluppare una trattazione che risulti essere sostenuta da motivazioni valide e ricercate. Le ragioni perverranno sia grazie al supporto della letteratura teorica di riferimento, attraverso una revisione condotta usufruendo delle indicazioni, dei modelli e dei passaggi proposti nei manuali di metodologia della ricerca selezionati⁹⁸, sia grazie alle riflessioni e alle proposte che emergeranno attraverso la lettura dei report nazionali e delle considerazioni europee, elementi centrali proprio nel seguente capitolo.

Ripercorrendo brevemente quanto enunciato fino ad ora, le prime pagine di questa trattazione sono state necessarie per introdurre i due concetti che compongono il tema

⁹⁸ Si rimanda in prima battuta ai seguenti tre manuali di metodologia della ricerca: Creswell J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* / John W. Creswell. – 4th ed., Pearson; Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e metanalisi: il PRISMA Statement*. PLoS Med, 6(7), e1000097; Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement*. Journal of clinical epidemiology, 134, pp. 103-112.

dell'alternanza formativa: il lavoro e la formazione. Oltre a questo, specialmente nel paragrafo conclusivo, le varie riflessioni pedagogiche e sociologiche presentate hanno permesso di avere una consapevolezza orientata alla società odierna in merito alla necessità di strutturare dei percorsi maggiormente flessibili, esperienziali e volti alla risoluzione efficiente di questioni frequenti o problemi inaspettati. Questo bisogno nasce e si sviluppa principalmente per via dell'instabilità e della repentinità dei cambiamenti che caratterizzano lo scenario contemporaneo, mutamenti che hanno portato i Paesi interni alla comunità europea a rilasciare alcune Raccomandazioni⁹⁹ precise e necessarie, incentrate principalmente sul concetto di *competenza*. La Commissione si è espressa sull'importanza di favorire la strutturazione di percorsi formativi che riescano a promuovere lo sviluppo delle cosiddette *soft skills*¹⁰⁰, della creatività e della connessa risoluzione dei problemi. Il concetto di competenza, protagonista all'interno del documento condiviso a livello europeo, è un termine difficilmente definibile o incasellabile entro specifici criteri, la cui evoluzione di significato è stata oggetto di analisi specialmente negli ultimi 50 anni. Un primo riferimento teorico si ritrova negli anni '70, grazie al contributo di McClelland¹⁰¹ (1973), il quale ha citato il termine in merito all'opportunità di usare, per la selezione del personale, la valutazione delle "competenze" dei candidati, piuttosto che i test di intelligenza impiegati all'epoca. In tal senso, l'autore ha posto enfasi sull'importanza di individuare nelle persone un valore intrinseco, derivante dalle abilità e dalle capacità di adattamento al contesto, di riuscire ad escogitare strategie puntuali a situazioni impreviste, al contrario di una valutazione prettamente focalizzata sulle tradizionali rilevazioni conoscitive.

Portando questo termine all'interno di uno scenario maggiormente recente e per certi versi contemporaneo, con competenza la Commissione Europea si è espressa una prima volta nel 2006¹⁰², definendo quell'insieme di fondamenti necessari per una partecipazione attiva alla società, una capacità di adattamento ad essa e al mondo del lavoro

⁹⁹ Commissione Europea (2020), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza.

¹⁰⁰ Con il termine *soft skill* si fa riferimento a quell'insieme di competenze trasversali ma soprattutto personali che, se utilizzate consapevolmente, permettono a un individuo di far fronte in modo efficace agli stimoli e alle richieste che provengono dalle esperienze di vita o dalle dinamiche che nascono e si sviluppano in contesti e ambienti lavorativi (Riccaboni M., Franceschetti M., & Land S., *Competenze creative e sistemi di raccomandazione*, INAPP, report tecnico, maggio 2021).

¹⁰¹ McClelland D. C., (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, American Psychologist, January 1973.

¹⁰² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

(2006/962/CE), oltre che per favorire un apprendimento “permanente¹⁰³”, che si caratterizzi e si sviluppi per tutto il corso della propria esistenza. La strutturazione di un elenco di competenze chiave, le quali variano, ad esempio, dalla conoscenza della lingua madre allo spirito di iniziativa, dalle capacità digitali fino a giungere all’ “imparare ad imparare”, risulta essere un nodo fondamentale da intercalare tra la conoscenza teorica e la sua applicazione pratica: infatti, tale concetto pare collocarsi egregiamente all’interno della cornice teorica dell’alternanza formativa, proponendosi come un ottimo ponte tra scuola e impresa. La possibilità di individuare nel termine proposto quella traduzione maggiormente empirica e concreta delle conoscenze, apprese nelle scuole, negli istituti formativi e nelle università, si innesca come un elemento di necessaria riflessione, utile a comprendere in quale misura tali peculiarità risultino essere indispensabili nella cosiddetta “società liquida” (Bauman, 2012), dove nulla appare definitivo e stabile, dove la capacità di adattamento delle persone deve considerarsi come un fattore necessario, specialmente nel mercato del lavoro. Muovendosi nell’incertezza e nella mutevolezza sociale, poter promuovere una serie di capacità e caratteristiche, considerate oramai necessarie, appare un fattore di interesse sia per gli studenti che per i futuri lavoratori¹⁰⁴: le competenze rivestono un’importanza cruciale in vari ambiti della vita moderna, condizionando significativamente sia il successo individuale che il progresso collettivo¹⁰⁵, garantendo una società costituita da persone in grado di agire consapevolmente, con conoscenze e relative capacità di analisi applicativa.

In un mondo in continua evoluzione, possedere un insieme solido di competenze è diventato infatti indispensabile: sia nel campo dell’educazione che in quello lavorativo, comprendere in che modo far emergere queste peculiarità trasversali risulterà essere un fattore di successo per il proprio percorso di vita, oltre che un fattore necessario per sapersi orientare nell’incertezza. Basti pensare come nel contesto lavorativo le competenze rappresentano la chiave per la competitività e la crescita professionale¹⁰⁶: le aziende, oggi, cercano candidati che non solo abbiano conoscenze tecniche specifiche o

¹⁰³ Costa, M. (2025). *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*. *Formazione & insegnamento*, 14(2), p. 65.

¹⁰⁴ Stanzione I. (2023). *Educational contexts and support for emotional aspects in the workplace: a qualitative investigation of the role of social-emotional skills in professional practice*. *Italian Journal of Educational Research*, 31, pp. 26 e 27.

¹⁰⁵ Lisimberty, C., (2023). *Transferable skills and Higher Education: The ‘Research in educational work’ course*. *Formazione & insegnamento*, 21(2), pp. 108-116.

¹⁰⁶ Perini, M., Tommasi, F., & Sartori, R. (2022). *Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte*. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(1), pp. 65-85.

nozioni prettamente teoriche, ma anche la possibilità di applicarle in maniera efficace all'interno di situazioni concrete dentro un ambiente lavorativo¹⁰⁷. Nonostante le competenze *tecniche* (come la programmazione, la gestione finanziaria o la conoscenza delle lingue straniere) siano comunque essenziali per svolgere compiti specifici e raggiungere risultati concreti, è necessario specificare che sono quelle *trasversali* (come un'efficace comunicazione, la capacità di risolvere problemi, la leadership e il lavoro di squadra) ad essere altrettanto importanti, valutate come un elemento aggiuntivo di valore e capacità, oltre che di corretta riuscita dei propri compiti e delle strategie adoperate (Commissione Europea, 2020). Queste abilità permettono di creare un ambiente di lavoro collaborativo e innovativo, migliorando la produttività e la soddisfazione dei dipendenti, garantendo una corretta capacità comunicativa sia da parte dei dirigenti che per merito dei suggerimenti dei propri dipendenti, instaurando un clima aziendale soddisfacente e promotore di serenità lavorativa.

Osservando invece il campo dell'educazione, è importante ricordare come, ad oggi, l'educazione non possa più limitarsi alla semplice trasmissione di conoscenze (Bertagna, 2014; Potestio, 2020; Magni, 2023), ma debba essere improntata a sviluppare competenze che preparino studenti e studentesse ad affrontare le sfide della vita reale¹⁰⁸: competenze cognitive, come il pensiero critico, l'analisi e la valutazione, sono infatti cruciali per risolvere problemi complessi e prendere decisioni informate e consapevoli. Di conseguenza, la Comunità Europea si è espressa in favore di una piena collaborazione dei propri Paesi membri per poter costituire una classe di cittadini consapevoli sia a livello di conoscenze apprese che di capacità, caratteristiche e competenze trasversali necessarie per poter prendere decisioni consce e coerenti con i propri obiettivi.

¹⁰⁷ Sempre nel medesimo paragrafo verrà per l'appunto trattato il tema delle richieste da parte delle imprese e del mercato del lavoro di una maggiore capacità pratica, applicativa ed esperienziale nei confronti degli studenti e dei laureati (ISTAT, 2019; ISTAT, 2023).

¹⁰⁸ In tal senso, si critica un approccio educativo puramente *nozionistico* che riduce l'apprendimento al mero accumulo di informazioni, spesso apprese mnemonicamente e senza una reale comprensione del loro significato e delle loro interconnessioni (Magni F. (2023), *op. cit.*). Questa modalità di insegnamento viene considerata inadeguata poiché non sviluppa negli studenti le capacità di analisi, sintesi e applicazione delle conoscenze in contesti reali e complessi. Il *nozionismo*, infatti, tende a produrre un sapere frammentato e decontestualizzato che non prepara gli individui ad affrontare le sfide dinamiche e multidimensionali del mondo contemporaneo. Si sostiene, pertanto, la necessità di superare questo modello in favore di approcci pedagogici che privilegino lo sviluppo del pensiero critico, della creatività e delle competenze trasversali, promuovendo un apprendimento significativo e duraturo basato sull'esperienza, sulla riflessione e sulla capacità di collegare teoria e pratica (Melacarne C., (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Liguori Editore, pp. 71-77).

2.2 L'apprendistato in Italia come strumento di contrasto del mismatch tra conoscenze fornite e competenze richieste

Come se non bastasse il quadro europeo in riferimento alla necessità di individuare delle strategie per la conciliazione dell'atto teorico con quello pratico, anche all'interno della penisola italiana sembra essere maturato, specialmente nell'ultimo decennio, un interessamento nei confronti dello strumento cardine di tale conciliazione¹⁰⁹. Infatti, attraverso il Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81 è stato articolato in modo maggiormente pratico ed esaustivo lo strumento contrattuale dell'apprendistato in tre differenti categorie¹¹⁰, con il preciso obiettivo di fare chiarezza sulle modalità d'uso di tale mezzo e per incentivarne un utilizzo proficuo e coerente con gli obiettivi. Tuttavia, nonostante la meritoria presa di posizione da parte del Legislatore di fare chiarezza e di approfondire questo strumento, promuovendone un utilizzo anche all'interno di quegli istituti superiori caratterizzati da un apprendimento principalmente teorico, come i licei, tale misura di prevenzione e contrasto della disoccupazione giovanile, grazie alla quale gli studenti avrebbero potuto fare esperienza diretta delle nozioni apprese, non ha certo favorito l'effetto sperato¹¹¹. Questo perché la misura adottata è stata avviata senza una graduale funzione di presa di consapevolezza ma, al contrario, inserita come mero obbligo scolastico e strumento politico, un'introduzione poco consona per garantire un percorso pedagogicamente pensato ed esperienzialmente valido¹¹². L'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro come obbligo normativo ha infatti tradito le potenzialità pedagogiche dello strumento, riducendolo ad un adempimento burocratico privo di quella progettualità educativa che ne dovrebbe costituire il fondamento. La logica dell'imposizione dall'alto, dettata più da esigenze di consenso politico che da una reale visione formativa, ha provocato l'implementazione di percorsi spesso improvvisati e scollegati dai curricula scolastici, dove l'obiettivo primario è diventato il raggiungimento delle ore minime previste, piuttosto che la costruzione di competenze significative. La mancanza di un'adeguata fase preparatoria e di formazione specifica per i soggetti coinvolti ha inoltre compromesso la qualità dell'esperienza, rendendo l'alternanza un'occasione mancata per

¹⁰⁹ Tiraboschi M. (2015), *op. cit.*

¹¹⁰ L'apprendistato è un contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione giovanile, disciplinato dal Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81.

¹¹¹ Sandrone G., (2019), *op. cit.*, p. 8.

¹¹² D'Agostino, S., & Vaccaro, S. (2021). *L'apprendistato in Italia: una misura di politica attiva ancora poco valorizzata*. Sinappsi, XI, n.2, pp. 120-133.

rinnovare realmente la didattica italiana e avvicinarla alle esigenze del mondo produttivo contemporaneo¹¹³.

Sia le Raccomandazioni europee che il maggior sostegno da parte della sfera politica nazionale hanno ribadito l'interessamento nei confronti di strumenti, metodologie e processi inerenti al tema dell'alternanza formativa, grazie alla chiarificazione del concetto di "competenza" e per merito della rivalutazione del contratto di apprendistato italiano, riconosciuto proprio per garantire una proficua intesa tra gli istituti di apprendimento e il mondo del lavoro. Questa ricercata e necessaria connessione tra "scuola e impresa" appare oggi sostenuta e motivata anche dai recenti dati nazionali. L'ISTAT ha rilasciato prima della pandemia¹¹⁴ un importante report in riferimento al tema del mercato del lavoro e della richiesta di esperienza da parte delle imprese¹¹⁵: lo scenario italiano prima della diffusione del COVID-19 mostrava un preoccupante *mismatch* tra la domanda e l'offerta di lavoro, con particolare rilevanza nei confronti della problematicità denominata con il termine di: *sovra istruzione*. Questo fenomeno si verifica quando i titoli di studio posseduti dai lavoratori sono superiori rispetto a quelli richiesti per accedere o per svolgere una data professione: tale criticità comporta conseguenze negative per via di un mancato ritorno sia economico che sociale degli investimenti sostenuti a livello individuale e collettivo¹¹⁶. La problematica del mismatch trova conferma e approfondimento anche negli studi pedagogici più recenti, che hanno evidenziato come l'attuale sistema educativo spesso privilegi un approccio prevalentemente teorico-disciplinare, distanziandosi dalle competenze effettivamente richieste dal tessuto produttivo contemporaneo¹¹⁷. Le ricerche condotte in ambito pedagogico hanno messo in luce come questa disconnessione tra percorsi formativi e realtà lavorativa generi non solo inefficienze economiche, ma anche fenomeni di demotivazione e disallineamento delle aspettative nei giovani, spesso *sovra-qualificati* rispetto alle opportunità disponibili, ma *sotto-preparati* rispetto alle competenze trasversali e pratiche richieste dal mercato del lavoro. In questo contesto, si sottolinea l'urgenza di ripensare i modelli formativi verso approcci integrativi e orientati alla pratica, capaci di coniugare conoscenze teoriche solide

¹¹³ Sandrone G., (2019), *op. cit.*, pp. 8-10.

¹¹⁴ Si fa riferimento alla propagazione del virus denominato COVID-19 e diffusosi a partire dalla fine del 2019 in tutto il mondo, portando le istituzioni e le organizzazioni a prendere provvedimenti di natura politica, economica e sociale.

¹¹⁵ ISTAT, Ministero del lavoro, Inps, Inail, Anpal, Il mercato del lavoro 2018, Verso una lettura integrata, Roma, 2019.

¹¹⁶ ISTAT (2019), *op. cit.*

¹¹⁷ Magni F., (2023), *op. cit.*, p. 35.

con competenze operative e relazionali, valorizzando proprio quegli strumenti di alternanza che permettono un dialogo costruttivo e continuativo tra istituzioni educative e mondo produttivo¹¹⁸.

Ad aggiungersi ai quesiti posti all'inizio del seguente paragrafo vi è quindi un nuovo interrogativo, relativo all'effettiva efficacia dei percorsi che vengono proposti all'interno delle università italiane, considerando queste istituzioni come quei fondamentali crocevia tra l'alta formazione e il mondo del lavoro (Bertagna, 2016). Come esposto all'interno del suo recente manuale, Magni¹¹⁹ ha presentato la necessità di rivalutare l'ambiente accademico nazionale, suggerendo dei percorsi maggiormente flessibili ed esperienziali, in grado di fornire a studenti e studentesse l'opportunità di intraprendere un percorso accademico che riesca non solo ad accogliere gli interessi di tutti, ma che permetta, inoltre, l'ottenimento di un titolo in grado di facilitare un regolare inserimento nelle organizzazioni. Si desidererebbe vagliare ulteriori procedure di erogazione del servizio e metodologie didattiche che riescano a stare al passo con una società in continuo mutamento, dove le esigenze e le necessità degli studenti e futuri lavoratori stanno andando a modificarsi in maniera continua e repentina¹²⁰.

Come se non bastasse, la situazione post-pandemia non è andata a migliorare: all'interno di un report più recente, rilasciato nel 2023, l'ISTAT ha individuato un ulteriore elemento di criticità in grado di sfavorire l'occupazione giovanile e la qualifica ottenuta negli atenei nazionali: infatti, sebbene il titolo di studio abbia un ruolo importante nella partecipazione al mercato del lavoro, la mancanza di esperienza lavorativa costituisce una discriminante difficile da colmare, la quale porta gli individui ad avere difficoltà nell'inserimento in impresa, con il rischio di dover accettare lavori meno qualificanti rispetto al percorso formativo svolto¹²¹, ritornando criticamente nella situazione di sovra istruzione precedentemente citata (ISTAT, 2023).

I report ISTAT presentati, abbracciando un periodo di tempo recente e all'interno del quale si è tutt'ora immersi, mettono in evidenza la necessità di individuare delle soluzioni metodologiche, pedagogiche ed organizzative che riescano a scongiurare il fenomeno

¹¹⁸ Bertolini, S., Borgna, C., & Romanò, S. (2022). *Il lavoro cambia ei giovani che fanno? Tra struttura, aspirazioni e percezioni*. Franco Angeli, pp. 17-24.

¹¹⁹ Magni F., (2023), *op. cit.*

¹²⁰ Si rimanda alla lettura di una precedente pubblicazione sul tema di un rinnovamento nell'offerta formativa accademica, in virtù di una più profittevole conciliazione tra università e impresa: Bramley D.R. (2024), *op. cit.*

¹²¹ ISTAT, Rapporto annuale 2023. *La situazione del Paese. Capitolo 2: Cambiamenti nel mercato del lavoro e investimenti in capitale umano*, 2023.

della sovra istruzione, il disallineamento percepito tra le conoscenze apprese e le competenze richieste e la mancanza di esperienza necessaria per l'inserimento nelle organizzazioni. A tal proposito, l'istruzione superiore, con particolare riferimento nei confronti del percorso accademico, svolge un ruolo cruciale nell'incanalare gli studenti verso quel mondo professionale in rapida evoluzione, procedendo nel costituire una classe di professionisti in grado di saper svolgere i propri compiti con passione, accortezza e riuscendo ad intervenire con strategie puntuali agli imprevisti¹²². Tale percorso dovrebbe risultare il più possibile propedeutico per una corretta e adeguata preparazione verso occupazioni di alto carico e di responsabilità, garantendo a futuri lavoratori e lavoratrici un ritorno sia economico che di soddisfazione personale per il percorso formativo svolto, oltre che per assicurare alle imprese la possibilità di usufruire delle conoscenze e delle competenze di persone appositamente formate¹²³.

Tuttavia, in un contesto lavorativo che richiede una mentalità flessibile e una buona capacità di adattamento, occorrerebbe approfondire quei percorsi e quelle metodologie che meglio riescano ad integrare la teoria con la pratica, agevolando lo scambio di informazioni e conoscenze tra l'istruzione e il lavoro, promuovendo un dialogo utile per tutte le parti coinvolte. In tal senso, l'alternanza si presenta come un valido alleato per fornire agli individui le cosiddette "competenze" per far fronte alle continue sfide del mondo del lavoro, oltre che per permettere agli studenti e futuri lavoratori di svolgere attività pratiche ed esperienze continue, rispondendo efficacemente alle richieste dei datori di lavoro. Come espresso da Bertagna¹²⁴, approfondire il tema dell'alternanza formativa, con particolare riferimento alle università italiane, potrebbe divenire un'importante occasione per valorizzare la realtà accademica e i suoi percorsi formativi interni in termini di spendibilità e competitività sul piano sia nazionale che internazionale, garantendo ai propri studenti un titolo che certifichi non solo le conoscenze apprese, ma anche lo sviluppo di competenze indispensabili per un efficace inserimento in impresa. Oltre ad una preparazione più mirata nei confronti di quelle che risultano essere le esigenze e le necessità da parte dei datori di lavoro, i quali hanno lamentato più volte una mancanza di preparazione pratica da parte dei laureati (ISTAT, 2023), promuovere delle pratiche più concrete che non si esauriscano come un semplice e banale obbligo scolastico

¹²² Bertagna G. (2016), *op. cit.*, pp. 117 e 118.

¹²³ Breuker, V. (2022). *La sovra-istruzione e il mismatch di competenze globali e trasversali degli ingegneri dal punto di vista della percezione delle aziende*. POLITICHE DEL LAVORO, pp. 120-137.

¹²⁴ Bertagna G., (2011), *op. cit.*, p. 153.

o strumento politico¹²⁵ risulterebbe un elemento positivo e degno di approfondimento, facendo riflettere su possibili ed eventuali integrazioni metodologiche e procedurali nelle accademie nazionali. Con questo non si intende certo incentivare un utilizzo strumentale del contratto di apprendistato, più volte criticato in una misura di mero e semplice addestramento al lavoratore, ma, al contrario, promuoverlo come attività ed esperienza formativa per la persona presa nella propria integrità. L'apprendistato, infatti, non si limita a configurarsi come un'occasione di ingresso anticipato nel mercato del lavoro, ma si distingue pedagogicamente da altre forme di collaborazione¹²⁶ (tirocini o stage) per il suo carattere di percorso intenzionalmente formativo, in cui la dimensione produttiva è inscindibilmente legata a quella educativa¹²⁷. A differenza di esperienze episodiche o prevalentemente osservative, l'apprendistato si fonda su una relazione continuativa con un tutor o un contesto professionale, che guida il soggetto verso un'acquisizione progressiva di competenze specialistiche e trasversali. In questo senso, esso si configura come un modello duale di apprendimento situato¹²⁸, nel quale il “fare” non è mai mero esercizio tecnico, ma occasione di riflessione critica, socializzazione professionale e costruzione dell'identità lavorativa. Tale peculiarità lo rende uno strumento particolarmente rilevante per colmare il divario tra conoscenze accademiche e

¹²⁵ Sandrone G., (2019), *op. cit.*, p. 8.

¹²⁶ Dal punto di vista giuridico-normativo, il contratto di apprendistato si distingue nettamente da altre forme di collaborazione tra università e impresa per la sua natura di vero e proprio rapporto di lavoro subordinato, disciplinato dal Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81 “Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni” (artt. 41-47). A differenza dei tirocini curriculari ed extracurriculari, disciplinati dalla Legge n. 196/1997 e successive modificazioni, che configurano rapporti di formazione non costitutivi di rapporto di lavoro e privi di retribuzione obbligatoria, l'apprendistato prevede necessariamente un compenso economico non inferiore al 10% di quello previsto per i lavoratori qualificati e il versamento dei contributi previdenziali, garantendo al soggetto tutti i diritti e le tutele del lavoratore subordinato. Mentre i contratti a progetto o di collaborazione coordinata e continuativa mantengono una natura prevalentemente autonoma ed episodica, l'apprendistato si caratterizza per la sua finalità formativa strutturale e continuativa, prevedendo obbligatoriamente un piano formativo individuale concordato tra università, impresa e apprendista, con obiettivi di apprendimento chiaramente definiti e verificabili (D.lgs. 81/2015, art. 42). La presenza del doppio tutoraggio, aziendale e accademico, rappresenta un elemento distintivo fondamentale stabilito normativamente, che trasforma l'esperienza lavorativa in un percorso pedagogicamente strutturato e monitorato, a differenza del semplice affiancamento previsto nei tirocini. Inoltre, a differenza degli stage e dei tirocini formativi, che secondo le Linee guida in materia di tirocini (Conferenza Stato-Regioni, 2017) hanno durata limitata (massimo 6-12 mesi, estendibili a 24 mesi per soggetti con disabilità) e carattere prevalentemente osservativo, l'apprendistato può estendersi fino a tre anni per le qualifiche e i diplomi professionali e fino a quattro anni per i diplomi regionali quadriennali (D.Lgs. 81/2015, art. 43). Tale durata prevede una progressiva assunzione di responsabilità produttive da parte dell'apprendista, configurando un vero e proprio percorso di crescita professionale.

¹²⁷ Billett, S., (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer Science & Business Media.

¹²⁸ Lave J., Wenger E., (2016). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

competenze richieste, rappresentando un ponte pedagogicamente strutturato tra istituzioni formative e mondo del lavoro.

Per concludere, è fondamentale riflettere sull'importanza di queste prime pagine a supporto delle ragioni del progetto, attraverso le quali è stato possibile avanzare una prima ma sostanziale motivazione di interessamento nei confronti dell'alternanza formativa e della necessità di approfondire tale tematica: infatti, è auspicabile come il tradizionale processo di erogazione delle lezioni universitarie stia andando in contrasto con quelle che sono percepite come delle esigenze fondamentali per la imprese italiane (Magni, 2023). Il mismatch avvertito e la mancanza di esperienza lamentata dai datori di lavoro si ineriscono come due elementi chiave per individuare nell'alternanza formativa, un elemento in grado di scongiurare queste problematicità, oltre al fenomeno connesso di sovra istruzione, dinamica che porta ad una minore attrattività dell'ambiente accademico da parte dei futuri studenti. In aggiunta, non solo i report nazionali, bensì l'intero scenario comunitario europeo concorda nell'individuare nel concetto di "competenza" quel valore aggiunto a qualsiasi percorso formativo, promuovendo un'idea di bagaglio culturale che non si esaurisca con delle lezioni frontali, delle conoscenze nozionistiche o dei termini fini a sé stessi, ma che riescano ad intercettare le skills, le abilità e quelle capacità ugualmente necessarie per entrare e sapersi muovere nella società contemporanea.

2.3 Il valore del lavoro come attività formativa: come l'università può avvicinarsi alle imprese

Il concetto di competenza presentato ha permesso di orientarsi verso una direzione conciliatoria dell'atto teorico con quello pratico: infatti, grazie alle riflessioni emerse dalla letteratura proposta e per merito dei report nazionali e delle raccomandazioni europee, appare oggi di estrema importanza favorire una connessione tra "scuola e azienda" o "università e impresa" che riesca a mettere in risalto la potenziale conciliazione tra teoria ed esperienza, oltre che per promuovere una prosecuzione tra il programma di istruzione e le richieste del mercato del lavoro¹²⁹. Oltretutto, all'interno del primo capitolo sono state strutturate delle brevi conclusioni a sostegno di un ulteriore avvicinamento della tematica nei confronti di uno scenario maggiormente attuale e contemporaneo: ripensare l'attività lavorativa, il luogo dove questa andrà a svolgersi e il

¹²⁹ Crispolti E., Franceschetti M., Romito A. (2021). *Il Sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro*. Inapp Working Paper n.70, Roma, Inapp, p. 11.

percorso formativo che porterà a tale occupazione, risultano essere, ad oggi, elementi da tener presente in modo peculiare. Dal momento in cui il lavoro riesce ad inserirsi all'interno di una concezione formativa e pedagogicamente intesa, l'attività finalizzata al solo sostentamento personale risulterà essere un lontano ricordo, lasciando spazio ad un percorso di crescita e realizzazione personale in grado di offrire al lavoratore un'esperienza a tutto tondo, che permetta di adottare strategie adeguatamente ponderate e di offrire il proprio contributo in fasi specifiche dell'attività.

A questo punto della trattazione, sorge spontaneo il bisogno di chiedersi in quale misura all'interno dell'attività lavorativa vi sia un potenziale educativo che possa contribuire alla formazione di una persona¹³⁰, o di un'intera comunità¹³¹, e se sia opportuno accentuare dei percorsi formativi ed esperienziali che indirizzino gli studenti universitari verso la conciliazione dei due ambienti presentati, andando a scongiurare le criticità emerse nelle precedenti pagine¹³². Dopo aver mostrato i concetti essenziali, le possibili influenze del secolo scorso e i dati relativi all'importanza di garantire esperienze che intercettino anche il bisogno impellente di sviluppare competenze, si intende proseguire la seguente riflessione teorica e rassegna inerente alle motivazioni del progetto, con l'obiettivo di presentare l'insieme di elementi formativi che intervengono all'interno dei luoghi di lavoro.

Per cominciare, si può affermare come il lavoro sia un potente veicolo di acquisizione di competenze tecniche e di pratiche necessarie per svolgere compiti specifici, durante l'adempimento dei propri incarichi¹³³. Formarsi sul campo, all'interno dell'organizzazione, significa apprendere nozioni e abilità che difficilmente potrebbero essere acquisite esclusivamente attraverso lo studio teorico, specialmente se all'interno degli istituti di istruzione viene promosso un modello che il più delle volte rispecchia la sola memorizzazione delle nozioni impartite¹³⁴. Svolgere un'occupazione a contatto con professionisti, esperti e colleghi¹³⁵, in situazioni reali, permetterà di comprendere le dinamiche concrete del mondo lavorativo e di sviluppare una conoscenza operativa che

¹³⁰ Massagli E., (2023), *op. cit.*, p. 19.

¹³¹ Bertuletti P., (2021), *op. cit.*, p. 83.

¹³² ISTAT (2023), *op. cit.* Si suggerisce anche la lettura di: Caroleo F.E., Pastore F. (2013). *L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea*. In *Scuola democratica*, 2, pp. 353-378.

¹³³ Bertuletti P., (2021), *op. cit.*, pp. 28-30.

¹³⁴ Già nel 1938, il più volte citato Dewey criticò la riproposizione passiva dei metodi pedagogici tradizionali, che miravano a creare alunni docili e obbedienti, pronti a seguire i libri senza alcuna contestazione o eventuale verifica (Massagli, 2023). Egli denunciava come la rigorosa e attenta programmazione scolastica fosse in realtà scollegata dal vivere quotidiano degli studenti, dimostrato dalla creazione di programmi standardizzati e decontestualizzati.

¹³⁵ Bruni A., Gherardi S., (2007), *op. cit.*, pp. 24-25.

integri e arricchisca il sapere scolastico e quello accademico¹³⁶. Collins¹³⁷ (1988) individuò, oltre trent'anni fa, una serie di vantaggi che ancora oggi possono essere tenuti in considerazione in merito ad una proposta didattica maggiormente orientata verso il luogo di lavoro, piuttosto che in direzione della propria classe di studio: grazie alla pratica nell'organizzazione, gli studenti imparano a conoscere le condizioni di applicabilità della conoscenza impartita nelle aule, intravedendone le implicazioni reali, nelle situazioni di vita quotidiana o lavorativa¹³⁸. Questo avviene poiché, durante lo svolgimento delle proprie mansioni all'interno dei luoghi di lavoro, studenti e studentesse hanno la possibilità di sperimentare circostanze nuove, compiti differenti e, naturalmente, il rischio, l'eccezione e le potenziali complicazioni e difficoltà emergenti¹³⁹. Questo insieme di esperienze che vengono promosse in impresa o, più in generale, nel mercato del lavoro, offre alle persone l'opportunità di andare incontro ad una formazione che non solo trovi un riscontro concreto delle proprie conoscenze, ma che riesca ad intercettare eventuali discrepanze con le nozioni acquisite, consentendo agli individui di escogitare delle strategie d'azione e di pensiero puntuali e precise ad ogni occorrenza. Anche il pensiero già riportato di Rossi¹⁴⁰ (2007) pare inserirsi in questa direzione, riferendosi all'impossibilità di separare l'apprendimento teorico dall'esperienza lavorativa sul campo, esplicitando quell'importanza di coniugare le conoscenze al lavoro. Una formazione staccata e slegata dalle pratiche lavorative, dalla sperimentazione nelle organizzazioni e dalle imprese, finirà per manifestarsi attraverso la semplice trasmissione di saperi e teorie, senza una concreta connessione e senza un reale collegamento con la realtà e l'esperienza. Tramite l'esperienza lavorativa gli individui imparano a confrontarsi con sfide e situazioni impreviste, sviluppano la resilienza e migliorano la loro capacità di rispondere in modo appropriato e creativo alle difficoltà, promuovendo la possibilità di mettere in atto delle strategie emergenti¹⁴¹, che permettano la risoluzione rapida a

¹³⁶ Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), p. 135.

¹³⁷ Collins A., *Cognitive Apprenticeship and Instructional technology*. BBN Labs Inc., Cambridge, MA, 1988.

¹³⁸ Sul tema dell'apprendimento in situazioni quotidiane, si suggerisce anche: Melacarne C., (2011), *op. cit.*, pp. 13-15.

¹³⁹ Bruni A., Gheradi S., (2007), *op. cit.*, p. 59.

¹⁴⁰ Rossi B., (2007), *op. cit.*, p. 200.

¹⁴¹ Il concetto di strategia emergente fa riferimento alla possibilità, durante lo svolgimento di un lavoro, un'attività o un servizio, di produrre un nuovo percorso di azione per arrivare ugualmente e con medesima efficacia al proprio scopo (Lovelock e Wirtz, 2007). L'emergere di questa strategia è dovuto al rischio che il processo precedentemente predisposto possa non raggiungere l'obiettivo prefissato, o che l'inserimento

imprevisti e problematicità. L'impegno, la responsabilità, l'etica del lavoro e l'integrità sono principi che emergono nell'organizzazione lavorativa e che vengono rafforzati attraverso l'esercizio della propria attività, grazie all'esercizio delle mansioni da svolgere e per merito del confronto con colleghi e colleghe¹⁴². In quest'ottica, l'organizzazione assume un'importanza fondamentale e ha la necessità di configurarsi come ambiente psicologico promozionale motivante, incentivante e, naturalmente, facilitante per l'affermazione di nuove soggettività, come una realtà capace di consentire al lavoratore di continuare a crescere e formarsi con la pratica, senza interrompere il delicato processo di apprendimento e maturazione personale, che porterà ad avere potere decisionale, autodeterminazione e autoformazione¹⁴³.

Si osserva un'evoluzione nel modo in cui le pratiche lavorative si intrecciano con le attività di apprendimento formale, rilevando un nuovo equilibrio tra lavoro, studio e innovazione. Questa trasformazione ridisegna il ruolo centrale e il valore sostanziale dell'adulto impegnato professionalmente, creando una nuova relazione tra chi apprende e chi lavora: ogni membro dell'organizzazione ha la possibilità di contribuire alla formazione degli altri, grazie anche solo alla propria presenza, al proprio bagaglio di saperi e conoscenze, tutti elementi che possono essere stati maturati sia in precedenza che direttamente sul posto di lavoro¹⁴⁴. In questo contesto, si riconosce una differente connessione tra apprendimento formale e informale¹⁴⁵, così come tra formazione iniziale e continua, e tra formazione esterna e quella svolta direttamente sul luogo di occupazione. Soffermendosi su questi ultimi termini, si intuisce chiaramente come per "*formazione esterna*" si faccia riferimento a quella relativa al percorso cosiddetto formale, incasellabile all'interno della scuola, degli istituti di istruzione superiore e delle università, differenziandosi da quella svolta sul luogo di lavoro, maturabile attraverso

di una variabile, un rischio o il manifestarsi di un problema non sia stato adeguatamente messo in calcolo (Catino, 2014), il quale andrà a produrre una disfunzione funzionale nell'erogazione del servizio.

¹⁴² Si suggerisce la lettura di: Ciulla, J. B. (2003). *[Introduction to] The Ethics of Leadership*. Wadsworth/Thomson Learning.

¹⁴³ Bruni A., Gherardi D., (2007), *op. cit.*, p. 17.

¹⁴⁴ Fabbri L., Bianchi F., (2018), *op. cit.*, p. 151.

¹⁴⁵ Marsick e Watkins (1990) hanno definito l'apprendimento informale e incidentale in contrasto con l'apprendimento formale: L'apprendimento formale è tipicamente sponsorizzato dalle istituzioni, basato sulle aule e altamente strutturato. L'apprendimento informale, una categoria che include l'apprendimento accidentale, può avvenire nelle istituzioni, ma non è tipicamente basato su aule o altamente strutturato e il controllo dell'apprendimento è principalmente nelle mani di chi apprende (Marsick, V. J. & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London and New York: Routledge.) L'apprendimento informale può essere deliberatamente incoraggiato da un'organizzazione o può avvenire nonostante un ambiente non molto favorevole all'apprendimento (Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W., & Volpe, M., *Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning*, Online submission, 2006, p. 795).

l'esperienza. Anche per il concetto di “*formazione continua*” si può percepire la vicinanza con la necessità di coltivare la propria formazione durante tutto il corso della propria vita¹⁴⁶, senza esaurire la personale volontà di promuovere una crescita individuale alle sole tappe scolastiche. I vantaggi di una formazione continua, che prosegua anche durante la propria attività lavorativa, sono molteplici: la dirompente ricerca di crescere e formarsi permette alle persone di risultare maggiormente flessibili e adattabili ai mutamenti sociali e lavorativi, favorendo una considerevole capacità di adattamento, migliorando la propria occupabilità e competitività sul mercato, oltre che per garantire una soddisfazione ed un benessere personale maggiori¹⁴⁷.

Tenendo presente i fattori e le riflessioni qui presentate, focalizzando l'attenzione sull'ambiente accademico nazionale, individuare nell'attività lavorativa un valore fondamentale per il percorso formativo di ogni studente potrebbe portare ad un maggiore e più strutturato interessamento nei confronti di esperienze conciliatorie, specialmente alla luce delle consapevolezze che stanno emergendo in materia di “apprendimento sul posto di lavoro” e di mismatch tra conoscenze fornite e abilità richieste, favorendo processi di innovazione, arricchimento personale e sociale. Risulta quindi evidente che il possesso di competenze più o meno adeguate verso il mondo organizzativo non possa essere risolto esclusivamente con un rafforzamento della formazione professionale, ovvero quella specificatamente indirizzata allo svolgimento del compito, o fornendo ai lavoratori delle *skills* in funzione della propria mansione¹⁴⁸, come se tale processo potesse esaurirsi come mero addestramento, specialmente se si considerano occupazioni e lavori ad alta specializzazione (connessi al necessario conseguimento di un titolo di laurea o di dottorato). Questo perché all'interno dei percorsi di carriera tutte le abilità e le competenze acquisite dovranno continuamente essere aggiornate e “tenute in allenamento”, al passo con il rinnovamento tecnologico¹⁴⁹, affinché queste non diventino obsolete o difficilmente applicabili nel proprio contesto di impresa nel medio o lungo periodo. Inoltre, auspicando ad un cambio di rotta verso percorsi più professionalizzanti, si desidera riportare alcune evidenze empiriche che hanno dimostrato come i percorsi

¹⁴⁶ Levi, A. (2021). *La trasformazione digitale ed organizzativa del lavoro e il rilancio dei processi di apprendimento permanente del lavoratore*. Massimario di giurisprudenza del lavoro, (3), pp. 647-664.

¹⁴⁷ Field, J. (2011). *Lifelong learning*. Adult learning and education, 20-28; Laal, M., & Salamati, P. (2012). *Lifelong learning: why do we need it?* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, pp. 399-403.

¹⁴⁸ Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). *Ripensare il nesso tra apprendimento all'università e apprendimento al lavoro per favorire l'occupazione giovanile: una ricerca sulla formazione di mentori competenti nei percorsi di apprendistato*. Education Sciences & Society: 2, 2020, pp. 296-323.

¹⁴⁹ Brunello G. and Rocco L. (2017). *The Labor Market Effects of Academic and Vocational Education over the Life Cycle: Evidence Based on a British Cohort*. Journal of Human Capital, 11(1), pp. 106-166.

formativi “tradizionali”, basati su una formalità di acquisizione delle conoscenze generali e competenze di base, se coerentemente integrati ad esperienze sul campo e di lavoro, possano risultare più vantaggiosi per un mantenimento di abilità e attitudini flessibili, adattabili al cambiamento¹⁵⁰. In sintesi, l'accostamento tra una formazione impartita in aula e l'apprendimento sul posto di lavoro produce effetti migliori in termini di acquisizione delle competenze¹⁵¹, specialmente di quelle emotive, sempre più necessarie nello scenario contemporaneo¹⁵². Con il tempo, queste capacità potranno risultare vantaggiose, in quanto flessibili e adattabili al cambiamento, frutto di una conoscenza approfondita delle dinamiche funzionali all'attività da svolgere, oltre che risultato di una pratica effettuata direttamente sul posto di lavoro. Le esperienze in contesti lavorativi concorrono quindi a far acquisire competenze trasversali fondamentali per l'esercizio della pratica professionale.

Verso questa direzione conciliatoria, è opportuno citare il contributo offerto da Richard Sennett (2008), il quale offre un ulteriore approfondimento per comprendere il valore formativo dell'esperienza lavorativa e la necessità di un'integrazione più profonda tra dimensione teorica e pratica nell'educazione superiore. Nel suo influente lavoro “L'uomo artigiano¹⁵³” (2008), l'autore sviluppa una riflessione che va al cuore stesso dell'alternanza formativa, evidenziando come la separazione tra “mente” e “mano”, tra pensiero e azione, rappresenti una delle più problematiche eredità dell'epoca moderna. Secondo Sennett, l'essere umano possiede una capacità innata e fondamentale di svolgere un'attività, elemento che può essere perfezionato solo attraverso l'esperienza diretta e l'esercizio pratico (Sennett, 2008). Questa prospettiva risulta particolarmente rilevante per il contesto dell'alta formazione accademica, dove spesso prevale una concezione puramente intellettualistica dell'apprendimento. Al contrario, nella sua opera si sottolinea come sia indispensabile mantenere un corretto e profondo dialogo tra l'azione e il pensiero che la compie, attraverso il desiderio di migliorarsi continuamente per svolgere il proprio lavoro al meglio¹⁵⁴. Tale osservazione si rivela cruciale per comprendere il potenziale pedagogico delle forme di alternanza formativa nell'istruzione superiore: non

¹⁵⁰ Verhaest D. and Omeij E. (2013). *The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs*. Manchester School, 81: 638-659.

¹⁵¹ Verhaest D., Lavrijsen J., Van Trier W., Nicaise I. and Omeij E. (2018). *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*. Oxford Economic Papers, 70(4): 974-993.

¹⁵² D'Alessio, C. (2021). *Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi*. Formazione & insegnamento, 19 (1 Tome I), 151-160.

¹⁵³ Sennett R. (2008). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli, Milano.

¹⁵⁴ Sennett R. (2008), *op. cit.*, p. 18.

si tratta semplicemente di applicare nozioni teoriche a contesti pratici, ma di instaurare un dialogo continuo e riflessivo tra *sapere e fare*, dove ciascuna dimensione arricchisce e trasforma l'altra. Il concetto proposto dall'autore di *mano intelligente* offre una chiave interpretativa fondamentale per superare la falsa dicotomia tra competenze cognitive e operative. Come evidenziato nella sua opera¹⁵⁵, la mano può considerarsi come quella specifica *finestra* della mente che, attraverso il lavoro manuale, inteso in senso ampio come pratica concreta e situata, si sviluppano forme di intelligenza che non potrebbero emergere attraverso il solo studio teorico¹⁵⁶. Questa intuizione trova particolare risonanza nei percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese, dove la ricerca accademica si coniuga con l'esperienza diretta nei contesti produttivi, permettendo lo sviluppo di quella che l'autore definisce "maestria": una forma di eccellenza che nasce dall'integrazione virtuosa tra conoscenza teorica, competenza tecnica e saggezza pratica¹⁵⁷.

Malgrado il potenziale formativo presentato, l'istruzione formale pare ancora lontana dall'essere ben equipaggiata ad offrire esperienze di apprendimento di questo tipo, sul luogo di lavoro¹⁵⁸: ciononostante, modelli di apprendimento capaci di combinare percorsi educativi formali con l'esperienza nei contesti lavorativi sembrerebbero rappresentare una risposta positiva all'inserimento lavorativo dei giovani laureati della penisola. Citando un'esperienza di successo, per quanto riguarda il sistema di alternanza formativa promosso dall'Università di Scienze Applicate in Germania (Fachhochschule der Wirtschaft, FHDW), Parlow e Röchter¹⁵⁹ (2016) hanno riscontrato, all'interno del loro progetto di ricerca sui vantaggi derivanti dall'applicazione di un sistema duale tra l'accademia e l'impresa, come la presenza di giovani studenti universitari favorisse una serie di vantaggi per i datori di lavoro. Senza ripetere quelli già ripercorsi nella letteratura, riferibili allo sviluppo di competenze e alla concretizzazione delle conoscenze apprese in un contesto reale, i due ricercatori hanno proposto uno spunto di approfondimento che potrebbe interessare anche la penisola italiana, considerando la somiglianza nel gran

¹⁵⁵ Sennett R. (2010). *Le mani per pensare. Lezione magistrale di Richard Sennett*. Bologna, 18 settembre 2009, Regione Emilia-Romagna, p. 4.

¹⁵⁶ Da notare la somiglianza tra le concezioni di artigianalità emerse all'interno del primo capitolo, in riferimento al protagonismo del lavoratore e della sua capacità di individuare eventuali accortezze e strategie d'azione, e il pensiero dell'autore qui presentato, il quale appare di significativa rilevanza per la seguente trattazione.

¹⁵⁷ Sennett R. (2008), *op. cit.*, p. 18.

¹⁵⁸ Cappelli P., (2014). *Skill Gaps, Skill Shortages and Skill Mismatches: Evidence from the US*. NBER Working Paper 20382, p. 3.

¹⁵⁹ Parlow H., A. Röchter, (2016). *Cooperation between business and academia in Germany – A critical analysis of new trends in designing integrated study programs based on E-Learning*. Universal Journal of Educational Research 4(9).

numero di PMI presenti in ambedue i territori¹⁶⁰. Oltre all'elevata occupabilità di questi studenti e la maggiore appetibilità verso i datori di lavoro¹⁶¹, la possibilità di lavorare a contatto con piccole realtà organizzative e medie imprese ha permesso di svolgere la propria mansione all'interno di un contesto "ristretto" e per certi versi "famigliare", intensificando le reti sociali e amicali e garantendo un periodo di collaborazione intenso e propedeutico all'inserimento in impresa. Avere la possibilità di interagire e confrontarsi con gli altri lavoratori permette alle persone di realizzare un senso di appartenenza apprezzabile: l'interazione con la comunità di lavoro, specialmente quella legata alle PMI, amplifica la rete di relazioni collaborative e lavorative dell'individuo e offre diverse opportunità di crescita interpersonale, favorendo lo scambio di saperi ma anche di esperienze legate al proprio vissuto. Considerando inoltre la disciplina richiesta dallo svolgimento dei propri compiti in impresa, il rispetto delle scadenze e la capacità di assumere la responsabilità delle proprie azioni, svolgere periodi di alternanza formativa con le imprese operanti sul territorio garantirebbe lo sviluppo di ulteriori competenze legate alla flessibilità e alla capacità di adattamento. Questo insieme di legami, cooperazioni e azioni di pratiche lavorative andranno a consapevolizzare ulteriormente l'importanza della collaborazione, della fiducia reciproca e del rispetto per le diversità¹⁶².

Un ulteriore esempio significativo emerge dalle recenti ricerche di Tereshchenko et al. (2024) sui modelli di successo nella cooperazione università-industria, studi che hanno identificato otto strategie collaborative efficaci tra micro, piccole e medie imprese e istituzioni di alta formazione¹⁶³. Il loro studio sistematico evidenzia come la collaborazione educativa, che include lo sviluppo congiunto di curricula, programmi di formazione duale e progetti di consulenza, rappresenti non solo un meccanismo di trasferimento di conoscenze, ma un vero e proprio laboratorio di crescita professionale e personale¹⁶⁴. Particolarmente rilevante è la loro analisi degli "hackathon" (eventi brevi) e "code camps" (programmi intensivi) come strumenti di collaborazione università-industria, dove gli studenti lavorano su sfide reali proposte dalle imprese, sviluppando

¹⁶⁰ Le PMI sono le piccole o medie imprese (le piccole hanno un numero di dipendenti inferiori a 50 e le medie non superano i 249 dipendenti). Nel 2020 le PMI in Italia erano il 95,2% sul totale (<https://www.istat.it/storage/ASI/2022>).

¹⁶¹ Göhringer A., (2002). University of cooperative education – Karlsruhe: the dual system of higher education in Germany. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 58.

¹⁶² Bonetti, R., Guerzoni, G., & Tarabusi, F. (2022). *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*. *Educazione interculturale*, 20(1), p. 5.

¹⁶³ Tereshchenko, E., Salmela, E., Melkko, E. et al. (2024). *Emerging best strategies and capabilities for university–industry cooperation: opportunities for MSMEs and universities to improve collaboration. A literature review 2000–2023*. *J Innov Entrep* 13, 28, p. 2.

¹⁶⁴ Tereshchenko, E., Salmela, E., Melkko, E. et al. (2024), *op. cit.*, pp. 12 e 13.

simultaneamente competenze tecniche, capacità di problem solving e abilità di gestione del tempo sotto pressione¹⁶⁵. Questo modello dimostra concretamente come il lavoro, anche in forma progettuale e temporanea, diventi un catalizzatore per lo sviluppo di competenze trasversali essenziali: dalla capacità di adattamento alla gestione delle responsabilità, fino alla costruzione di reti professionali significative¹⁶⁶. Le PMI coinvolte in questi progetti non beneficiano soltanto dell'accesso a soluzioni innovative, ma partecipano attivamente alla formazione di futuri professionali già allineati con le esigenze del mercato, confermando il valore intrinseco del lavoro come esperienza formativa autentica e bidirezionale.

In conclusione, riprendendo gli elementi che sono emersi all'interno di queste ultime pagine, il lavoro inteso come attività formativa possiede un valore inestimabile che va oltre la mera dimensione economica. Esso rappresenta un contesto privilegiato per l'apprendimento di competenze tecniche e trasversali¹⁶⁷, per la costruzione di un'etica del lavoro e di valori personali, per l'integrazione sociale e per il soddisfacimento e la propria realizzazione¹⁶⁸. Il lavoro, quindi, non dovrà considerarsi un obbligo o un semplice e solo mezzo per il sostentamento, ma un'opportunità di crescita continua, un campo fertile per lo sviluppo delle capacità umane e un motore per il progresso individuale e collettivo. Promuovere una concezione del lavoro come esperienza formativa e umanizzante significa riconoscere e valorizzare il suo ruolo fondamentale nella costruzione di una società più competente, etica e coesa, una realtà che riesca ad intercettare il bisogno di innovazione e di flessibilità, di cambiamento e aggiornamento costante, affinché ogni persona possa imbracciare un cammino che la soddisfi a pieno, la formi continuamente e la stimoli e incentivi a dare sempre il meglio di sé. Affinché si possa promuovere un avvicinamento tra l'università italiana e il mercato del lavoro, sarà opportuno riuscire a cogliere ognuno di questi aspetti intrinseci all'attività lavorativa sul campo, al potenziale formativo dell'esperienza interna alle imprese e al valore che tale concetto possiede in relazione al tema dell'alternanza. Mettersi nell'ottica di abbracciare la riflessione sul

¹⁶⁵ Tereshchenko, E., Salmela, E., Melkko, E. *et al.* (2024), *op. cit.*, p. 12.

¹⁶⁶ Da notare la similitudine nella proposta di Massagli E. (2023) di incentivare anche la costituzione di semplici attività che involino all'alternanza formativa e all'esemplificazione concreta all'interno degli istituti comprensivi, come specificato nel capitolo III del suo manuale: "Un nuovo dispositivo didattico: l'impresa formativa non simulata o impresa didattica".

¹⁶⁷ Angeletti S., (2023). *Formare per il lavoro agile, e non solo. Competenze specialistiche o competenze di tutti?* Sinapsi, XIII, n.3, pp. 20-32.

¹⁶⁸ Piccoli, A., & Michelotti, R. (2023). *Educare alla cooperazione e alla cittadinanza attiva attraverso un'esperienza di alternanza scuola-lavoro: un esempio in provincia di Trento*. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 172-181.

“valore del lavoro come attività formativa” potrebbe sostenere adeguate pratiche esperienziali nei percorsi accademici tradizionali, senza ridurre la proposta di alternanza formativa come un obbligo scolastico o strumento politico per l’occupabilità giovanile, bensì favorendo un dialogo che interessi l’alta formazione, dell’università e dei percorsi di dottorato.

2.4 I dottorati in collaborazione con le imprese: un crocevia funzionale per la valorizzazione dell’alta formazione accademica

Il dottorato di ricerca, o *PhD (Doctor of Philosophy)*, rappresenta il più alto grado accademico ottenibile nelle università, un titolo caratterizzato non solo dal conseguimento di saperi e conoscenze ben approfondite, bensì anche dall’acquisizione di competenze trasversali e specifiche per svolgere in autonomia le attività di ricerca, requisito qualificante per l’accesso alla carriera accademica¹⁶⁹. Si tratta di un percorso di formazione avanzata, che segue il conseguimento della laurea magistrale, finalizzato alla preparazione all’indagine scientifica e accademica, alla possibilità di concepire, progettare e mettere in atto programmi di ricerca e innovazione sia all’interno della stessa istituzione universitaria che al di fuori, nel mercato del lavoro e nelle organizzazioni¹⁷⁰. Nonostante un chiaro avvicinamento di questa esperienza altamente formativa verso il contesto universitario, considerandola come unico titolo di accesso alla carriera accademica, alcune importanti novità sono state introdotte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal Consiglio europeo il 13 luglio 2021, all’interno del quale è stato inserito, tra le altre cose, anche il bisogno di avvicinare la ricerca svolta in ateneo alle necessità e ai bisogni delle imprese operanti sul territorio¹⁷¹.

La quarta missione del PNRR riguarda infatti il tema dell’Istruzione e della Ricerca e si compone di due differenti finanziamenti: uno legato al potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione e l’altro alla necessità di strutturare un legame maggiormente solido e produttore tra il mondo universitario e quello lavorativo. Tuttavia, prima di

¹⁶⁹ Sellitti, F. P., Urietti, S., Verolino, A., Stura, I., Piccolo, E., Della Cerra, E., ... & Domenico Riccardo, C. (2023). *Il Dottorato di Ricerca: Che cos’è?* Journal of Biomedical Practitioners, 7(2), p. 136.

¹⁷⁰ Per maggiori dettagli si suggerisce di consultare il Decreto 14 dicembre 2021, n. 226 (Regolamento corsi di dottorato).

¹⁷¹ Il PNRR contiene 16 Componenti, raggruppate in 6 Missioni (Sellitti, F. P., Urietti, S., Verolino, A., Stura, I., Piccolo, E., Della Cerra, E., ... & Domenico Riccardo, C. (2023), *op. cit.*): Missione 1: Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; Missione 2: Rivoluzione verde e transizione ecologica; Missione 3: Infrastrutture per una mobilità sostenibile; Missione 4: Istruzione e ricerca; Missione 5: Coesione e inclusione; Missione 6: Salute.

approfondire l'utilizzo e l'utilità di queste ingenti risorse, occorre fare un passo indietro e visualizzare, seppur sinteticamente, in quale misura il dottorato in Italia abbia avuto un'evoluzione e un processo di sviluppo, oltre a comprendere quali siano state le riflessioni della comunità scientifica in merito all'occupabilità di questi professionisti.

Il dottorato in Italia è un'istituzione formativa relativamente recente, introdotta nel 1980 dalla Legge Delega 21 febbraio 1980, n. 28, e istituita dal Decreto Ministeriale 5 giugno 1982, per cui i relativi corsi di studio sono stati attivati nel 1983¹⁷². In seguito, il secondo momento da osservare per lo sviluppo di questa istituzione risale al 1999, anno in cui sono stati varati diversi punti da tenere in considerazione per la promozione di una formazione di Terzo Livello che garantisca, all'interno della comunità europea, una serie di valori da perseguire, tra i quali la libertà e la qualità accademica, la massima occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati, oltre che un'apertura verso l'esterno e una collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo¹⁷³. Infine, il terzo momento da considerare nell'evoluzione del dottorato nazionale riguarda il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, attraverso il quale si è andati a rispondere a una necessità di rinnovamento di tale istituzione formativa, specialmente in virtù delle circostanze esposte anche nei capitoli precedenti¹⁷⁴, aprendo delle nuove finestre di finanziamento pubblico e privato e rispondendo all'aumento crescente di laureati¹⁷⁵. Quest'ultimo Decreto citato ha portato al finanziamento di specifiche borse di ricerca per merito del PNRR e dei successivi provvedimenti: il Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351¹⁷⁶, attraverso cui è stato possibile incrementare gli investimenti per le accademie, sia in merito alla didattica e al potenziamento dei servizi di istruzione che per l'estensione del numero dei dottorati di ricerca, di tipo tradizionale o industriale, di quelli

¹⁷² Boffo, V., (2022). *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*. in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*. Firenze University Press, p. 17.

¹⁷³ Boffo, V., (2022), *op. cit.*, p. 18.

¹⁷⁴ Si fa riferimento alla crisi pandemica da Covid19, ma principalmente alle rinnovate consapevolezza in materia di mismatch tra conoscenze apprese e competenze richieste dal mercato del lavoro (ISTAT, 2019; ISTAT, 2023), alla maggiore richiesta di saperi e nozioni per conto dell'economia della conoscenza (Powell e Snellman 2004) e alla domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo (Garcia-Quevedo, J., Mas-Verdú, F., & Polo-Otero, J. (2012). *Which firms want PhDs? An analysis of the determinants of the demand*. Higher Education, 63, pp. 607-620).

¹⁷⁵ In Italia, nel giro di meno di due generazioni la percentuale di individui che ha conseguito un titolo post-laurea in generale (non solo dottorato) si è quasi decuplicata: nelle coorti nate negli anni Trenta, la percentuale è pari allo 0,4%, mentre per gli individui nati negli anni Ottanta è pari al 3,5% (Ballarino, 2021).

¹⁷⁶ Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351, *Riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati* (Boffo, V., (2022), *op. cit.*).

in collaborazione con le imprese o in apprendistato di alta formazione; e il Decreto Ministeriale 9 aprile 2021 n. 352¹⁷⁷, con l'introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di rinnovamento delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori da parte delle organizzazioni.

Avere una pluralità di forme di Dottorato di Ricerca impone una riflessione sul cambiamento che il Terzo Livello della Formazione in *Higher Education* ha attivato: la sfida futura sarà infatti quella di comprendere tale transizione al lavoro che i dottori di ricerca potranno, *e dovranno*, compiere, per garantire sia l'aumento del numero di professionisti in grado di contribuire al benessere sociale, sia il bisogno impellente di formare una classe di persone in grado di cogliere le esigenze interne al mercato del lavoro di un contesto incerto e mutevole, oltre che per incoraggiare la possibilità di confluire nelle imprese attraverso un'occupabilità che non si esaurisca drammaticamente a fenomeni di *over education*¹⁷⁸ e mancata valorizzazione del titolo conseguito. Per riprendere tale problematica, è stato più volte evidenziato dai dati nazionali e dalle riflessioni della comunità scientifica pedagogica come, all'interno della penisola italiana, non sempre il titolo di laurea o di dottorato garantisca un inserimento adeguato nel mondo del lavoro, riducendo la ricerca di un'occupazione pienamente soddisfacente all'accettazione di impieghi occasionali o non inerenti al proprio titolo, non sempre remunerati adeguatamente, onde evitare di permanere in una situazione di disoccupazione, bensì mettendosi in gioco nel mercato del lavoro.

In questa direzione, oltre al proseguimento di una posizione interna al mondo accademico, ad oggi diversi studiosi individuano ulteriori possibilità occupazionali e profili professionali per i dottori di ricerca¹⁷⁹, i quali spaziano dal ruolo di ricercatore in istituti pubblici o privati, fino a giungere a funzioni con una richiesta elevata di specializzazione, senza contare quelle professioni il cui titolo di dottorato rappresenta un valore aggiunto, come l'avvocatura o la medicina. Come se non bastasse l'eccessivo allineamento tra questo percorso di alta formazione e la carriera accademica, senza quindi andare a vagliare in modo efficace ulteriori possibilità lavorative esterne, la mancanza di un numero proporzionato di posti di lavoro per cui il titolo di dottorato venga richiesto

¹⁷⁷ Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 352, *Riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese* (Boffo 2022, *op. cit.*).

¹⁷⁸ Caroleo F.E., Pastore F. (2013), *op. cit.*

¹⁷⁹ Kehm, B. M., Teichler, U. (2016). *Doctoral Education and Labor Market: Policy Questions and Data Needs*, in Gokhberg, L., Shmatko, N., Auriol, L. (eds), *The Science and Technology Labor Force. The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers*, pp. 14 e 15.

porta a due problematiche: la prima è quella già citata di sovra istruzione (over education), la seconda è lo “spiazzamento” degli altri disoccupati con titoli minori, i quali verranno superati dai dottori di ricerca per un’occupazione che non necessitava di conoscenze e competenze tanto elevate¹⁸⁰. Questo fenomeno di *displacement* crea una sorta di “effetto a cascata” nel mercato del lavoro, dove i dottori di ricerca, pur di trovare occupazione, accettano posizioni per cui sono sovra qualificati, spingendo verso il basso i candidati con titoli inferiori e generando una competizione distorta che non rispecchia le reali esigenze professionali dei ruoli disponibili. Tale dinamica non solo penalizza chi possiede qualifiche più appropriate per determinate mansioni, ma rischia anche di svilire il valore stesso del titolo dottorale, riducendolo a mero strumento di competizione piuttosto che riconoscimento di competenze specialistiche.

Come si può intuire da queste prime considerazioni, riflettere sul Dottorato di Ricerca implica una valutazione attenta del mondo del lavoro che i dottori di ricerca dovranno conoscere e verso il quale dovranno inserirsi; tuttavia, per creare *employability* (occupabilità), ovvero per costruire *processi di formazione all’employability*, è necessario agire sui Curricula di studio, sull’apprendimento sul campo e nei contesti del lavoro, sui tirocini e i servizi alla carriera, senza, tuttavia, ridurre il percorso di formazione all’addestramento degli studenti alla mansione lavorativa ed evitando di assoggettare l’università alle richieste dell’impresa. Per evitare fraintendimenti, il concetto di “employability”, nonostante sia traducibile in italiano con il termine “occupabilità”, fa riferimento ad uno spettro di tematiche più ampio: rappresenta una formazione alla vita lavorativa, attraverso un esercizio delle competenze trasversali, delle competenze disciplinari e anche di quelle personali, un termine che rimanda inoltre alla capacità di creare lavoro e di mantenerlo sul lungo periodo¹⁸¹.

Una delle prime definizioni e delucidazioni sul termine è stata proposta da Hillage e Pollard (1998), i quali hanno associato tale concetto con la capacità di inserirsi all’interno di un contesto professionale, di sapersi muovere nel mondo del lavoro per realizzare la propria potenzialità attiva, caratteristica che dipende dalla conoscenza del soggetto, dagli strumenti, dalle capacità e dalle attitudini che egli possiede, dal modo con cui usa le

¹⁸⁰ Per un approfondimento maggiore sulla tematica si consiglia di ricercare il concetto di “*inflazione delle credenziali*”, fenomeno dovuto all’aumento del numero di dottorandi e dottori di ricerca che, tuttavia, non trova un proporzionato aumento della richiesta di ricercatori o professori accademici (Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A. e Yahia M. (2011). *The PhD factory. The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop?* Nature, 472: 472-479).

¹⁸¹ Bennett, D. (2019). *Graduate employability and higher education: Past, present and future*. HERDSA Review of Higher Education, 5, p. 39.

proprie competenze e dal modo in cui si relaziona al datore di lavoro e alle circostanze ambientali¹⁸². In seguito, anche Harvey (2004) ha contribuito alla definizione, aggiungendo che l'employability non deve assoggettare il percorso di studio accademico alla ricerca e all'ottenimento di un posto di lavoro, bensì deve promuovere un'idea di alta formazione che permetta di sviluppare la capacità critica, riflessiva e di *empowerment* del discente¹⁸³. Di altrettanta utilità è la definizione di Yorke e Knight (2003), i quali associano tale concetto allo sviluppo di competenze, conoscenze, capacità, attributi personali, che rendono il laureato capace non solo di ottenere un impiego, ma di aver successo nella propria professione, ricevendo benefici per sé, per il luogo di lavoro, per la comunità e per l'economia della nazione¹⁸⁴. Questa digressione sul concetto di employability va ad inserirsi coerentemente con le dinamiche e le problematiche socioeconomiche e pedagogiche che sono state esposte fino ad ora, divenendo una questione di rilevante interesse verso l'offerta stessa dei corsi di dottorato.

Per tali motivi, si denota una certa urgenza nel mettere a fuoco il problema dell'inserimento lavorativo dei dottori di ricerca e, dunque, la loro preparazione al mondo del lavoro, affinché sappiano ottenere un valore aggiunto dal percorso di studio e ricerca affrontato per i tre intensi anni accademici. Se si prendessero in considerazione i dati relativi al titolo di formazione di terzo livello, la situazione non sarebbe certo delle migliori: nonostante il percorso di dottorato abbia agevolato l'inserimento nel mondo del lavoro rispetto alla “sola” laurea di secondo livello (AlmaLaurea, 2022), l'Italia ha conosciuto un calo considerevole nel numero di dottorati conseguiti tra il 2012 e il 2021, arrivando ad oltre il 33% in meno nell'arco di circa 10 anni¹⁸⁵. Tra le difficoltà maggiori che emergono all'interno di questo quadro due sono state rilevate con particolare attenzione e peculiarità verso il mercato del lavoro (AlmaLaurea, 2022): la poca apertura verso il mondo esterno e la scarsa connessione tra università e impresa. I due problemi appaiono rilevanti specialmente se si riprendono le difficoltà esposte nei paragrafi precedenti: il mismatch tra conoscenze fornite e competenze richieste, la necessità di

¹⁸² Hillage, J., E. Pollard. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Brief 85. London: Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment, p. 2.

¹⁸³ Per approfondire la tematica, si rimanda direttamente ai testi dell'autore: Harvey, L. (1999). *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*, Keynote Presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, August; Harvey, L. (2004). *On Employability*. York: The Higher Education Academy.

¹⁸⁴ Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Employability and good learning in higher education*. Teaching in Higher education, 8(1), pp. 3-6.

¹⁸⁵ Si tratta dello 0,5% di soggetti adulti con il titolo di Dottore di ricerca sul totale della popolazione fra 25 e 64 anni (OCSE 2020), contro l'1,3% della media dei paesi OCSE, portando la penisola italiana al penultimo posto, davanti alla Turchia (Boffo, 2022).

agevolare l'inserimento di queste figure professionali nel mondo lavorativo, la mancata domanda di questi accademici nelle organizzazioni e l'accettazione di posizioni lavorative non sempre al livello del percorso formativo effettuato, sono tutti elementi di contrasto che difficilmente verranno allentati o rimossi se non si inizierà a riflettere su un più lineare e propedeutico collegamento tra le università italiane e le aziende operanti nella penisola.

Allo scopo di contrastare le due criticità emerse, è necessario effettuare una serie di considerazioni nei confronti di questo tipo di percorso accademico, in modo tale che le imprese possano realmente essere aperte all'accoglienza di dottori fra i propri quadri dirigenti e affinché tale figura non si esaurisca alla "rincorsa" di una carriera accademica, non sempre raggiunta. Al contrario, sarebbe opportuno condividere ed incentivare la pluralità di opportunità che il dottore di ricerca possa intraprendere a livello professionale, grazie alla versatilità e all'elevata consapevolezza di possesso di competenze. Oltretutto, una seconda considerazione riguarda la scarsa valorizzazione del titolo formativo di terzo livello: sovra istruzione a parte, se si approfondisse lo sguardo all'interno delle tipologie di contratti stipulati in Italia ci si accorgerebbe della precarietà e dell'inadeguatezza delle retribuzioni rispetto a quanto possa essere percepito da altri Paesi Europei¹⁸⁶, portando gli studenti accademici a non essere predisposti nel procedere con un investimento di tempo e risorse nei confronti di un percorso di dottorato, il quale non sempre produrrà gli esiti sperati.

Giunti a questo punto della riflessione, dopo aver definito il cosiddetto *PhD*, la sua evoluzione interna alla penisola e le problematiche presentate in termini di *employability*, si può ora avviare un'ultima e conclusiva riflessione in merito al potenziale collegamento tra l'ambiente accademico e quello imprenditoriale, del mercato del lavoro, portando all'attenzione quei percorsi di dottorato che stanno procedendo proprio in questa direzione. I dottorati in collaborazione con le imprese, quelli innovativi e quelli industriali inseriscono il percorso di formazione accademica di terzo livello entro un ventaglio di possibilità più ampio e variegato¹⁸⁷: lo scopo è quello di costituire dei programmi che vadano a rafforzare il legame tra università, industria, enti di ricerca e settore pubblico, promuovendo una ricerca rigorosa ma soprattutto applicabile a contesti concreti,

¹⁸⁶ Boffo, V., (2022), *op. cit.*, p. 30.

¹⁸⁷ Fagnoni, R. (2023), *La ricerca dottorale nelle relazioni con territorio*. In *LA RICERCA CHE CAMBIA*: Atti del terzo convegno nazionale dei dottorati italiani dell'architettura, della pianificazione, del design, delle arti e della moda, Bembo Officina Editoriale, pp. 56-62.

rispondendo anche ai bisogni del mercato del lavoro. Questo nuovo obiettivo di collegare principalmente e in maniera più efficace la realtà accademica con quella lavorativa va ad inserirsi non solo per il bisogno di innovazione e di maggiore implementazione di conoscenze e competenze di alto livello verso le organizzazioni, bensì anche in riferimento a quei percorsi di dottorato che vedono nella collaborazione con le imprese il loro punto di forza¹⁸⁸. Mettendo insieme le criticità emerse dai report nazionali e dalla letteratura di riferimento con l'opportunità fornita da queste tipologie di percorsi di dottorato maggiormente inclini a carriere esterne all'università, parrebbe scontato seppur fondamentale andare a riflettere sul perché, ad oggi, sarebbe opportuno studiare ed approfondire la tematica e il potenziale collegamento, contribuendo al dibattito e promuovendo una formazione che vada incontro alle necessità sia conoscitive che del mercato del lavoro.

Come emerso anche dagli Atti di Convegno del terzo incontro nazionale *“La ricerca che cambia”* (2022)¹⁸⁹, in riferimento ai dottorati italiani dell'architettura, della pianificazione, del design, delle arti e della moda, i vantaggi di questo tipo di percorso di ricerca ibrido sono molteplici e riconducibili a quella profittevole sinergia tra mondo accademico e mercato del lavoro che è stata più volte posta in enfasi nelle ultime pagine. La collaborazione con le imprese che facilita il processo di focalizzazione dei potenziali impatti delle ricerche sul territorio, lo spostamento del baricentro verso l'indagine concreta e la spinta innovativa per le aziende, sono tra i principali elementi emersi durante il Convegno citato (Fagnoni, 2023), individuando una chiara attenzione al legame che si instaura tra il mondo accademico e quello organizzativo.

Pare quindi dato per assodato che, sia dal punto di vista teorico che empirico, il tema della collaborazione tra università e imprese sia ormai sempre più sentito all'interno della società contemporanea: volendo citare un contributo recente, un'importante ricerca che

¹⁸⁸ Per fare maggiore chiarezza, in Italia sono presenti le seguenti tipologie di dottorato: il percorso “tradizionale”, dove lo studente collabora principalmente con l'università finanziatrice della borsa o senza una borsa di studio; il dottorato in convenzione con istituzioni estere, attivato da un ente accreditato in convenzione con una o più istituzioni estere, le quali andranno a spartirsi le attività di formazione, ricerca e supervisione dello studente; il dottorato in collaborazione con le imprese, dottorato industriale e apprendistato di alta formazione, tipologie simili che prevedono lo svolgimento di alcune attività direttamente in azienda, con finanziamenti che possono pervenire anche da queste realtà private oltre che dalla stessa accademia; i dottorati di ricerca innovativi con caratterizzazione industriale, con un ovvio riferimento alla dimensione innovativa e di sostenibilità ambientale (ADI, Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca in Italia, “Guida al dottorato”, Creative Commons, novembre 2019. Vedere anche: <https://www.polito.it/didattica/dottorato-di-ricerca-e-scuola-di-specializzazione/dottorato-e-aziende> o <https://www.uniinstra.com/post/che-cos-%C3%A8-e-come-funziona-un-dottorato-di-ricerca>).

¹⁸⁹ Fagnoni, R. (2023), *op. cit.*, pp. 56-62.

ha visto il coinvolgimento di oltre 5000 persone tra docenti e ricercatori accademici è stata condotta in riferimento alla Terza missione citata in precedenza¹⁹⁰. I risultati della ricerca condotta da Perulli, Ramella, Semenza e Rostan (2018) hanno messo in luce un quadro di collaborazione tra l'università e il mercato del lavoro, per certi aspetti, in graduale miglioramento: tra i dati riportati, il 42% dei docenti coinvolti nel progetto ha segnalato alle imprese gli studenti meritevoli di attenzione portando verso il loro interesse il percorso di formazione adottato da questi studenti; un ulteriore dato è quello relativo agli accademici che hanno fondato una start-up i cui prodotti sono stati pensati proprio per le aziende che operano nel mercato (40%); infine, il 30% dei docenti dichiara di aver ricevuto, negli ultimi cinque anni, un finanziamento da parte di realtà organizzative private, andando a promuovere iniziative di collaborazione. Nonostante questi dati facciano ben sperare per una proficua cooperazione, all'interno dello studio riportato sono emersi anche degli aspetti ben poco incoraggianti (Perulli, *et al.*, 2018): il 77% degli individui coinvolti nell'indagine ha dichiarato come le imprese italiane non siano in grado di sfruttare la ricerca accademica in maniera efficace, non avendone le capacità per metterla in utilizzo nelle loro realtà organizzative. La determinazione di avvicinare i due ambienti e promuoverne un'efficiente collaborazione, tuttavia, risulta essere estremamente favorevole nella penisola italiana (Perulli, *et al.*, 2018; Ramella, 2022): la volontà di aumentare le collaborazioni risulta ampiamente prevalente in Italia (81% degli accademici italiani), rispetto alla media europea (57%), senza contare come buona parte degli imprenditori della penisola (62%) sia favorevole a tale punto di contatto, contro il 51% in Europa¹⁹¹.

Il tema di una sinergica collaborazione tra mondo accademico e mercato di lavoro sta divenendo argomento di sempre maggior dibattito e riflessione, specialmente per i problemi e le considerazioni fornite fino ad ora. In questa prospettiva, non sono certo venute a mancare quelle ricerche condotte in altre realtà europee che hanno fornito alla letteratura di riferimento ulteriori spunti di approfondimento e incentivi alla promozione di un'alternanza formativa che possa arricchire il percorso accademico anche all'interno della penisola italiana. Un esempio già citato è l'indagine portata avanti da Parlow e Röchter (2016), i cui risultati hanno messo in luce la necessità di orientare l'alta

¹⁹⁰ Perulli, A., Ramella, F., Semenza, R., Rostan M. (2018), *La terza missione degli accademici italiani*, Bologna, Il Mulino.

¹⁹¹ Ramella F., (2022). *I rapporti tra imprese e università in Italia*. In *Quale università dopo il PNRR?* A cura di Marino Regini e Rebecca Ghio, Milano University Press, 2022.

formazione nei confronti non solo della conoscenza impartita, bensì anche in riferimento allo sviluppo di competenze pratiche ed esperienze reali e concrete, grazie alle quali è possibile promuovere le cosiddette “competenze”¹⁹². Un ulteriore studio, seppur meno recente, è quello condotto da Göhringer (2002), il quale, dopo aver intervistato diversi datori di lavoro della Germania, ha messo in evidenza come questi imprenditori preferiscano inserire nelle proprie imprese quei laureati e quegli accademici che abbiano avuto un’esperienza di alternanza formativa e che abbiano quindi sviluppato delle capacità pratiche e delle sperimentazioni concrete¹⁹³. Un’altra ricerca in Europa per questa potenziale integrazione riguarda il Regno Unito: il progetto “*Work-Based Learning as an Integrated Curriculum*” (WBLIC) ha esplorato l’efficacia dell’integrazione dell’apprendimento basato sul lavoro nei programmi universitari nel Paese¹⁹⁴. Questo studio ha rivelato che gli studenti coinvolti in tali programmi non solo acquisiscono competenze tecniche specifiche, ma migliorano anche la loro capacità di adattamento e di apprendimento continuo, elementi chiave per il successo professionale a lungo termine.

Senza eccedere nei paragoni, considerando come anche altre realtà europee si stiano muovendo verso l’investimento di risorse nei confronti di programmi volti all’alternanza formativa, come la Francia¹⁹⁵ o la Germania, è opportuno segnalare il sempre maggiore interessamento verso indagini e ricerche che riflettono sul legame tra formazione e mercato del lavoro¹⁹⁶. Tale rilevanza nei confronti della tematica, come mostrato dalla letteratura nazionale proposta, è andata ad interessare anche l’Italia, specialmente in virtù delle criticità presentate. Il fenomeno critico del *mismatch* tra conoscenze e competenze, l’*overeducation* che si innesca nel passaggio tra conseguimento del titolo e ricerca di un posto di lavoro, la scarsità dei collegamenti tra università e imprese, la richiesta di capacità e competenze emotive e di adattamento, sono tutti elementi che portano a considerare la possibilità di studiare, approfondire e rilevare nelle buone pratiche di alternanza formativa un possibile nesso risolutore in grado di attenuare e scoraggiare i problemi elencati¹⁹⁷.

¹⁹² Parlow H., A. Röchter, (2016), *op. cit.*

¹⁹³ Göhringer A., (2002), *op. cit.*, p. 55.

¹⁹⁴ Per maggiori dettagli si suggerisce di consultare direttamente il sito: <https://www.leedsbeckett.ac.uk/research/sustainable-business-research-institute/work-based-learning-as-an-integrated-curriculum/>.

¹⁹⁵ Marchetti F., (2015). *Il sistema duale e la gestione diretta a confronto*. Rivista della Corte dei conti, (6), p. 15.

¹⁹⁶ Frison, D., & De Maria, F. (2023). *Il ruolo delle esperienze lavorative come fattore orientativo dello sviluppo professionale. Esiti da un programma di tirocinio digitale all’università*. Q-TIMES WEBMAGAZINE, pp. 229 e 300.

¹⁹⁷ Bramley D.R., (2024), *op. cit.*, p. 67.

Per queste ragioni, alla luce delle motivazioni, delle riflessioni emerse e delle tematiche esposte, si desidera proporre un approfondimento empirico che vada ad inserirsi coerentemente con gli argomenti che sono stati presentati fino ad ora. I temi del valore del lavoro come attività formativa e dell'alternanza nel terzo livello di istruzione accademica, quella relativa ai dottorati, troveranno, nel seguente contributo, un'indagine empirica qualitativa che riesca a far risaltare gli aspetti pedagogici e formativi di questi percorsi in collegamento con il mercato del lavoro, affinché queste tipologie di *PhD* in collaborazione con le imprese non si esauriscano ad un mero addestramento alle mansioni lavorative, ma intercettino i dispositivi formativi adeguati al contesto e ad una preparazione di alto livello.

CAPITOLO III.

INDAGINE QUALITATIVA: IL COSTRUTTO DI APPRENDISTATO NEL DOTTORATO IN COLLABORAZIONE CON LE IMPRESE

3.1 Introdurre l'indagine: la revisione della letteratura come architrave del disegno di ricerca

Dopo aver proposto una presentazione dei concetti chiave dell'alternanza formativa, dopo aver introdotto i cambiamenti socioeconomici del secolo scorso, le influenze delle rivoluzioni industriali e proposto una revisione della letteratura che andasse a sostenere l'interessamento per l'argomento scelto, si propone, all'interno del seguente macro capitolo, un approfondimento empirico nei confronti del dottorato in collaborazione con le imprese. Le pagine a seguire intendono costituire un progetto di ricerca di stampo qualitativo che riesca ad individuare quali possano essere quelle attività, quelle interazioni e quegli strumenti in grado di produrre un processo formativo e pedagogicamente rilevante, nei confronti dello studente o della studentessa che intendono approcciarsi a tale percorso universitario, coniugando gli interessi di ricerca accademici con quelli maggiormente specifici e lavorativi dell'azienda collaborante. Il focus del seguente progetto di indagine verterà principalmente nei confronti degli studenti di dottorato in collaborazione con le imprese, andando ad approfondire le loro esperienze attraverso una prospettiva interpretativista¹⁹⁸.

Tuttavia, prima di delineare in modo esaustivo quali siano l'oggetto di studio, le domande di indagine e le finalità della seguente ricerca, occorre fare un passo indietro relativo alle pagine precedenti: infatti, considerando il seguente capitolo come esplicativo del metodo utilizzato, è importante fare chiarezza sulla *literature review*¹⁹⁹ prodotta per strutturare l'impianto teorico precedentemente esposto.

¹⁹⁸ L'interpretativismo è un approccio epistemologico nelle scienze sociali che sostiene l'idea che il significato e la comprensione della realtà sociale derivano dall'interpretazione soggettiva degli attori coinvolti: secondo questo paradigma le realtà sociali sono costruite attraverso le interazioni umane e non esistono verità assolute, ma una molteplicità di significati e interpretazioni soggettive (Geertz *et al.*, 1998; Schwandt, 2000; Geertz, 2008). Gli studiosi interpretativisti puntano quindi a comprendere i fenomeni attraverso le narrazioni, i significati simbolici e i processi di costruzione sociale, anziché a stabilire leggi universali.

¹⁹⁹ Creswell J. W. (2012), *op. cit.* & Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.) Boston: SAGE Publications. & Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Questo primo sotto capitolo andrà a chiarire i passaggi che sono stati effettuati per produrre l'architettura teorica, le motivazioni che hanno condotto all'interessamento della tematica e alla ricerca delle fonti utilizzate. Tuttavia, malgrado alcuni elementi possano apparire per certi versi ripetitivi dei concetti e delle riflessioni effettuate nelle prime pagine, è opportuno riprenderne alcuni, affinché si possa comprendere al meglio la scelta metodologica oltre che l'individuazione dell'oggetto di ricerca, delle domande da indagare e delle finalità del progetto.

Attraverso le "indicazioni" fornite dal manuale di metodologia della ricerca di Creswell (2012), le fasi che hanno portato allo studio, analisi e selezione dei contributi scelti sono riassumibili come segue²⁰⁰:

1. Individuazione e identificazione del problema di ricerca;
2. Ricerca di fonti rilevanti;
3. Lettura, valutazione e schematizzazione dei manuali e degli articoli;
4. Sintesi dei contributi;
5. Presentazione della revisione della letteratura.

Individuazione e identificazione del problema di ricerca

La prima fase ha preso avvio grazie ad una lettura preliminare di articoli, contributi e report che producessero una conoscenza ricca ed esaustiva nei confronti dei concetti chiave dell'alternanza formativa, oltre ai contributi che mettersero in luce alcune lacune teoriche e pratiche, difficoltà e problematiche relative al tema della formazione superiore di terzo grado e al mercato del lavoro interno alla penisola italiana, argomento che si desiderava approfondire data la sua importanza precedentemente motivata. Il percorso di identificazione del problema di ricerca non è stato lineare, ma ha seguito un processo iterativo di approfondimento e ridefinizione. Inizialmente, la lettura dei lavori di Bertagna (2014; 2016), Fabbri et al. (2015), Magni (2023), Massagli (2023), Melacarne e Orefice (2018), Potestio (2020) e Bertuletti (2021), sulla pedagogia del lavoro e sull'alternanza formativa, hanno fornito una prima e ricca cornice teorica entro cui collocare l'interesse di ricerca, permettendo una comprensione della tematica e del posizionamento di questi autori a favore di percorsi maggiormente esperienziali, critici nei confronti di un'istruzione esclusivamente nozionistica e prettamente teorica. Successivamente, gli incontri che sono avvenuti all'interno del dipartimento, durante i seminari, le lezioni e i

²⁰⁰ Creswell J.W. (2012), *op. cit.*, pp. 2 e 3.

convegni, con colleghi, colleghe, tutor accademici, professoresse e ricercatori, hanno permesso di affinare il focus verso le specificità del dottorato di ricerca svolto sia in ambiente accademico che organizzativo. Un punto di svolta nell'identificazione del problema è avvenuto per merito della lettura dei rapporti ISTAT (2019; 2023), i quali hanno evidenziato un gap significativo tra la preparazione dei dottori di ricerca e le competenze richieste dal mondo imprenditoriale. Infatti, come precedentemente espresso, i dati hanno mostrato un significativo mismatch tra le conoscenze apprese a livello universitario e le capacità richieste dal mercato del lavoro, senza ripetere il fenomeno critico della sovra istruzione, il quale causa una svalutazione del percorso formativo effettuato (oltre che degli investimenti prodotti sia in termini di tempo che di risorse economiche). Parallelamente, l'analisi dei documenti di policy europei (in particolare le raccomandazioni della Commissione Europea del 2006 e 2020) ha rafforzato la percezione dell'urgenza di studiare i percorsi formativi che possano integrare teoria e pratica, accademia e impresa. La mappa concettuale iniziale ha poi subito diverse revisioni: da un interesse generale per l'alternanza formativa nel sistema universitario, si è gradualmente specificata verso lo studio di queste forme di dottorato cosiddette "industriali", come esempio paradigmatico di connessione tra ricerca accademica e mondo produttivo²⁰¹.

Questo processo di focalizzazione ha richiesto circa otto mesi di studio preliminare, durante i quali sono state annotate le principali questioni emergenti e le possibili direzioni di ricerca. Sotto questa prospettiva, come esposto nel secondo capitolo, le principali complessità che sono emerse durante la lettura dei dati nazionali e della letteratura pedagogica di riferimento, in materia di dottorato, riguardavano principalmente l'inserimento di questi giovani ricercatori e ricercatrici all'interno di un contesto *non* accademico, bensì imprenditoriale e organizzativo. La questione era relativa alla strutturazione di un percorso formativo che abbracciasse la possibilità sia di perseguire la carriera accademica, che di eventuale opportunità per l'indirizzamento verso ulteriori strade, legate, per esempio, al mercato del lavoro, al mondo produttivo o organizzativo. A supporto di ciò si è notato un interessamento maggiore da parte della politica nazionale

²⁰¹ L'interesse ad approfondire questo ambito di ricerca nasce anche dalla limitata disponibilità di contributi scientifici nazionali dedicati ai dottorati industriali e alle forme di alternanza formativa nel terzo grado di istruzione superiore. Se a livello europeo sono presenti esperienze consolidate di ricerca-azione e studi longitudinali sui modelli di dottorato in collaborazione con le imprese, in Italia la letteratura risulta ancora contenuta e frammentata. Questa relativa scarsità non rappresenta soltanto un aspetto da colmare sul piano conoscitivo, ma può costituire un limite alla progettazione di politiche educative basate su evidenze e allo sviluppo di modelli formativi coerenti con le esigenze della società della conoscenza.

ed europea, la necessità di strutturare percorsi che anticipassero le richieste dei datori di lavoro, che portassero a riflettere sulle pratiche²⁰² e non solo sulle teorie e sulle lezioni “frontali”, senza, tuttavia, ridurre la ricerca in collaborazione con le aziende ad un mero addestramento verso specifici compiti. Al contrario, dai contributi selezionati è emerso chiaramente il desiderio di promuovere un processo che fosse: formativo per lo studente, innovativo per l’impresa e di rilevanza scientifica per l’accademia. In aggiunta, il concetto di *competenza* più volte ripreso (Commissione Europea 2006 e 2020), il rilancio del contratto relativo all’apprendistato all’interno del contesto nazionale (D’Agostino e Vaccaro, 2021; Massagli, 2023) e la necessità di assottigliare il mismatch tra le conoscenze accademiche e le richieste del mercato del lavoro (ISTAT, 2023; Verhaest et al., 2018), sono tutti elementi che si inseriscono coerentemente con il bisogno di studiare e approfondire i percorsi di formazione in alternanza, specialmente quelli dove la competitività della conoscenza ne fa da padrona (Bertagna, 2016), all’interno di una società mutevole e incerta (Bauman, 2012; Augé, 2018), dove le nozioni apprese devono fornire sia le basi di un’attività lavorativa che le fondamenta per un pensiero critico e adattivo.

Ricerca di fonti rilevanti

Per quanto riguarda la seconda fase, le fonti utilizzate per la revisione sono state selezionate sulla base delle seguenti parole chiave: “alternanza formativa”; “formazione accademica in alternanza”; “università italiana e mercato del lavoro”; “università e competenze”; “sistema duale²⁰³”, oltre una scelta di contributi, articoli e manuali che sono stati consigliati dal dipartimento di ateneo, da colleghe e colleghi o dal tutor stesso. La strategia di ricerca è stata progettata per massimizzare sia l’ampiezza che la profondità della copertura bibliografica. La ricerca dei materiali è avvenuta sia tramite i motori di ricerca ERIC, Scopus e Google Scholar, che grazie alle biblioteche fisiche e digitali dell’università. I tre motori di ricerca sono stati scelti per le loro potenzialità e caratteristiche intrinseche, elementi che sono stati documentati per giustificarne la

²⁰² Wenger E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina editore, Milano.

²⁰³ È opportuno soffermarsi sulla scelta della parola chiave “sistema duale”, in quanto, almeno in fase iniziale, tale concetto ha occupato gran parte del tempo dedicato alla ricerca dei materiali da studiare. Infatti, l’idea di fondo era quella di una comparazione tra le pratiche in alternanza promosse dalla Germania, il cui sistema duale e collaborativo tra le università e le imprese aderenti vanta grandi successi da diversi anni (Bertuletti, 2021; Magni, 2023; Massagli, 2023), e quelle promosse all’interno della penisola nazionale italiana, con particolare attenzione ai percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese. Tuttavia, considerando i due contesti sociali, economici e culturali molto differenti per quanto concerne il sistema duale e i processi di alternanza accademica, l’utilizzo della parola chiave citata è stato più marginale del previsto, proprio per la difficoltà e l’inefficacia comparativa (Bertuletti, 2021).

scelta²⁰⁴: ERIC è una risorsa fondamentale per la letteratura nel campo educativo e pedagogico, database che raccoglie articoli, ricerche, e rapporti specificamente rilevanti per gli studi sull'istruzione; Google Scholar fornisce un ampio accesso da una moltitudine di fonti accademiche, comprese tesi, articoli, libri, e materiali provenienti da università e centri di ricerca; infine, Scopus è uno dei database più ampi e riconosciuti per la ricerca accademica multidisciplinare. L'uso combinato di questi tre motori ha permesso di raccogliere articoli di qualità e rilevanti per la tematica espressa, riducendo la possibilità di tralasciare ricerche utili per i temi proposti. Presentando una schematizzazione della ricerca bibliografica in termini quantitativi, è possibile visionare graficamente tale revisione attraverso la Figura 1 o leggere di seguito l'elenco delle fasi:

- Risultati iniziali complessivi: circa 950 contributi, i quali rispecchiavano la presenza delle parole chiave selezionate.
- Articoli selezionati dopo screening titoli e abstract: 185. Diversi titoli risultavano abbracciare tematiche che non erano prettamente incentrate sulla dimensione pedagogica o, perlomeno, organizzativa della tematica. Anche tramite la lettura degli abstract è stato possibile distinguere contributi potenzialmente utili rispetto a studi e ricerche che non avrebbero contribuito in particolar modo.
- Articoli letti integralmente: 97. Secondo i criteri di inclusione ed esclusione, che verranno presentati successivamente, sono stati letti e approfonditi 97 articoli.
- Contributi finali inclusi nella revisione: 64. Rispetto ai 97 contributi letti integralmente, una percentuale di questi presentava chiavi di lettura prettamente giuridiche, trattazioni che valutavano il concetto di alternanza in ambienti non accademici o che poco avevano a che vedere con la penisola italiana.

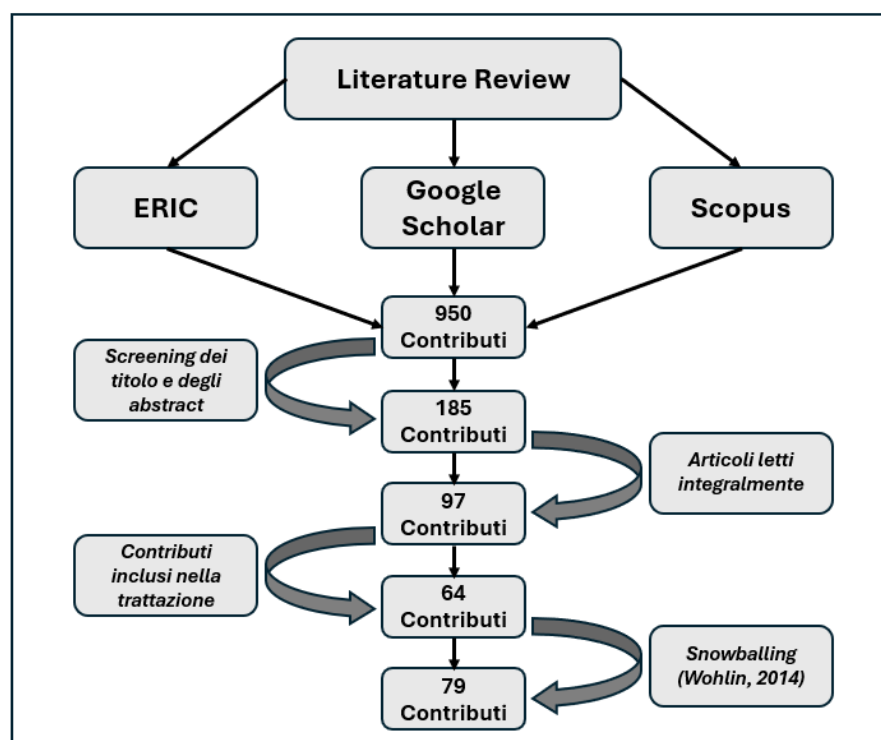
È stata inoltre adottata la tecnica dello “*snowballing*”²⁰⁵, seguendo le citazioni rilevanti presenti negli articoli principali per identificare ulteriori contributi significativi non emersi dalla ricerca diretta. Questo approccio ha permesso di recuperare 15 articoli aggiuntivi che hanno arricchito la base bibliografica, per un totale di 79. Per quanto

²⁰⁴ Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). *Comparison of PubMed, Scopus, web of science, and Google scholar: strengths and weaknesses*. The FASEB journal, 22(2), pp. 338-342; Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). *The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis*. Scientometrics, 106, pp. 213-228.

²⁰⁵ Wohlin, C. (2014, May). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. In Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering, pp. 1-10.

riguarda l'intervallo temporale, si è privilegiata la letteratura prodotta negli ultimi 15 anni (2009-2024), con particolare attenzione ai contributi pubblicati dopo il 2015, quando la tematica dei dottorati in collaborazione con le imprese ha ricevuto maggiore attenzione sia a livello accademico che istituzionale. Tuttavia, sono stati inclusi anche contributi precedenti considerati come studi fondativi o particolarmente rilevanti per la costruzione del quadro teorico (come, per esempio, i contributi di Bertagna sulla pedagogia del lavoro o i testi classici di Bauman sulla società liquida). Come suggerito in precedenza, è possibile seguire tale processo di revisione attraverso l'infografica seguente (Figura 1):

Figura 1. Schema riassuntivo della ricerca bibliografica



Fonte: elaborazione personale

Lettura, valutazione e schematizzazione dei manuali e degli articoli

Giungendo alla terza fase del processo di review, tutti gli articoli e i contributi letti sono stati studiati, approfonditi e schematizzati, con il preciso scopo di poter selezionare quelli maggiormente inerenti alle tematiche prese in esame. I criteri di inclusione sono stati i seguenti:

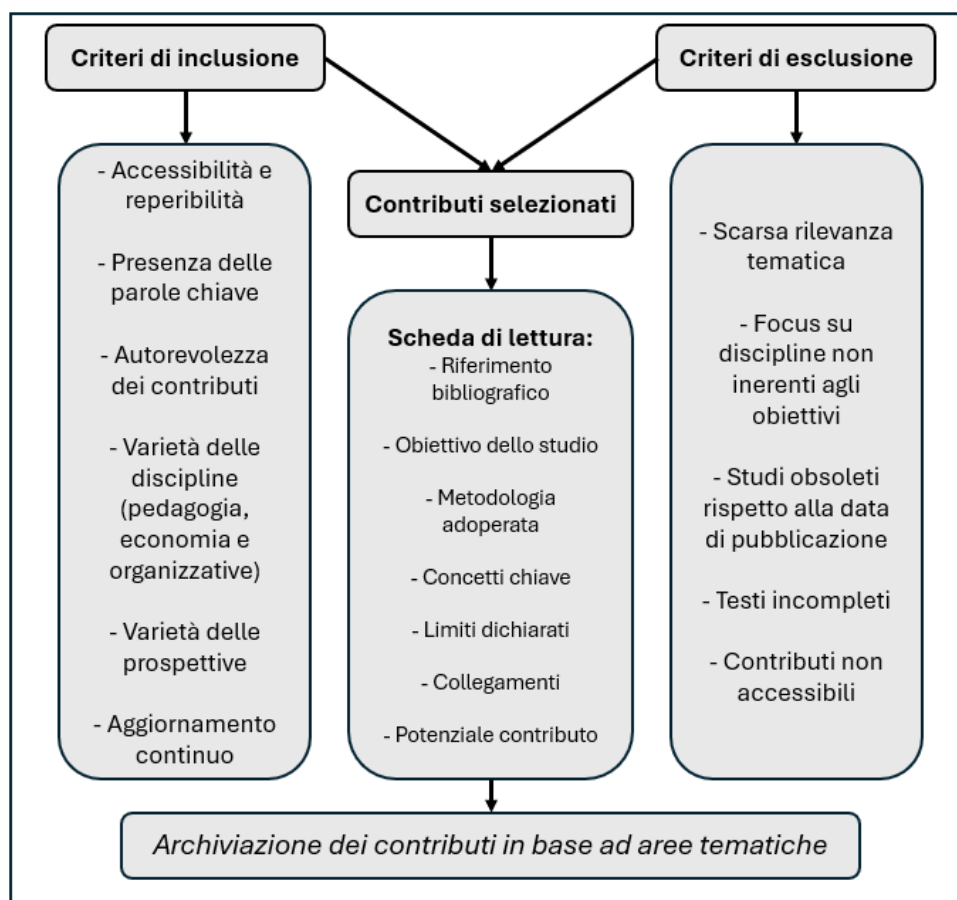
1. L'accessibilità e la reperibilità dei testi, considerando solo quelli completi e visionabili interamente;

2. La presenza delle parole chiave adeguatamente contestualizzate nella formazione accademica;
3. L'autorevolezza dei contributi, provenienti da riviste accademiche, università e istituti di ricerca nazionali e internazionali;
4. L'eterogeneità delle discipline, le quali possono ricondursi alle scienze pedagogiche, sociologiche, economiche, giuridiche e organizzative, con l'obiettivo di produrre una visione più esaustiva della tematica;
5. La varietà delle prospettive, andando a cogliere sia elementi a favore che possibili critiche emerse dalla letteratura e dagli autori;
6. L'aggiornamento continuo, rimanendo al passo con le nuove ricerche e le indagini più recenti.

Per quanto riguarda i criteri di esclusione, sono stati omessi quei contributi che risultavano essere poco rilevanti nei confronti delle tematiche proposte, che si soffermavano su aspetti esclusivamente giurisprudenziali, quelli eccessivamente obsoleti dal punto di vista della data di pubblicazione o testi incompleti (gli abstract e gli studi parziali o non ancora terminati sono stati evitati). Per ogni fonte selezionata è stata compilata una scheda di lettura critica²⁰⁶, strutturata secondo il seguente schema: riferimento bibliografico completo; obiettivi dello studio; metodologia utilizzata (per gli studi empirici); principali risultati; concetti chiave e definizioni rilevanti; limiti dichiarati o identificati; collegamenti con altri contributi della revisione; potenziale contributo alla ricerca in corso. Questa schematizzazione ha permesso di organizzare il materiale in modo sistematico oltre che di identificare con maggiore semplicità e flessibilità i collegamenti tematici e concettuali tra i diversi contributi. Le schede sono state archiviate in una cartella locale che ha consentito ricerche rapide per autore, concetto chiave o anno di pubblicazione. Per facilitare l'analisi trasversale dei contenuti, è stata inoltre creata una tabella tematica dentro la quale i contributi sono stati classificati in base all'appartenenza a specifiche aree tematiche: fondamenti teorici dell'alternanza formativa; studi empirici sui dottorati industriali; politiche educative e normative di riferimento; competenze trasversali e occupabilità; rapporto università-impresa; pedagogia del lavoro. Di seguito verrà proposta un'ulteriore infografica che permetterà di visualizzare sinteticamente i passaggi appena descritti (Figura 2):

²⁰⁶ Tale approccio alla schematizzazione delle fonti è stato suggerito durante le lezioni promosse dall'Università di Siena, presso il campus di Arezzo.

Figura 2. Criteri di inclusione ed esclusione – schematizzazione dei contributi



Fonte: elaborazione personale

Sintesi dei contributi

La fase di sintesi ha rappresentato un momento cruciale del processo di revisione, in quanto ha richiesto di passare da una raccolta di contributi individuali ad una visione organica e integrata della letteratura. L’approccio scelto per la sintesi è stato prevalentemente tematico, organizzando i contenuti attorno a nuclei concettuali fondamentali piuttosto che attraverso un ordine esclusivamente cronologico (utilizzato solo all’interno del capitolo introduttivo sui concetti chiave). Il processo di sintesi si è sviluppato attraverso tre passaggi principali: l’identificazione dei temi ricorrenti, la triangolazione delle fonti e l’integrazione narrativa.

Partendo dalla prima fase, attraverso le schede di lettura che sono state costruite, sono stati identificati i temi più frequentemente trattati e le questioni considerate centrali dai diversi autori e autrici. Questo ha permesso di individuare quattro aree tematiche principali: lo studio dei concetti chiave che costituiscono l’alternanza formativa, il complesso rapporto tra università e mercato del lavoro riferitosi alle difficoltà e alle

prospettive future, le opportunità offerte da un percorso formativo che valorizzi la praticità e lo sviluppo di competenze e, infine, le implicazioni pedagogiche dell'alternanza formativa nel terzo livello di istruzione.

Successivamente, per ciascuna area tematica, sono stati messi a confronto contributi provenienti da diverse prospettive disciplinari (pedagogica, sociologica, economica e organizzativa) al fine di ottenere una visione più completa e sfaccettata, che riuscisse a cogliere ogni elemento di rilevante importanza per la seguente trattazione, senza trascurare fattori che ne avrebbero influenzati altri.

Infine, per quanto riguarda il terzo passaggio relativo all'integrazione, i temi e le evidenze raccolte sono stati organizzati in una narrazione coerente che procedesse dai concetti più generali a quelli più specificamente connessi all'oggetto della ricerca. La struttura narrativa è stata concepita per guidare il lettore o la lettrice attraverso un percorso logico che culminasse nell'identificazione del divario conoscitivo e nella giustificazione delle domande di ricerca.

Presentazione della revisione della letteratura

Per quanto riguarda la fase di scrittura, dopo aver selezionato i vari contributi è stata riassunta la letteratura di riferimento producendo uno schema funzionale al discorso che si intendeva proporre, partendo dall'introduzione generale dei concetti cardine dell'alternanza fino a giungere alle motivazioni del progetto supportate dagli articoli stessi, struttura che ha preso forma e concretezza proprio nelle pagine precedenti. La presentazione della revisione della letteratura è stata organizzata secondo un principio di progressiva focalizzazione, partendo dal quadro generale per arrivare alla specifica questione dei dottorati che conciliano l'ambiente accademico con quello imprenditoriale. Questa struttura "a imbuto" ha infatti permesso di contestualizzare adeguatamente il problema di ricerca attraverso una struttura logica giustificata in ogni suo passaggio. Infatti, una particolare attenzione è stata dedicata alla trasparenza metodologica, esplicitando i criteri di selezione e analisi delle fonti al fine di aumentare l'affidabilità della revisione. Inoltre, si è cercato di mantenere un equilibrio tra sintesi descrittiva e interpretazione critica, offrendo non solo una rassegna dei contributi esistenti ma anche una loro lettura problematizzante che evidenziasse collegamenti non immediatamente evidenti o esplicitati. Grazie alla mappa teorica predisposta e ai molteplici contributi considerati, è stato possibile individuare l'oggetto di studio del seguente progetto: *il costruito di apprendistato all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese.*

La scelta di tale oggetto è ricaduta concretamente nei confronti di quei percorsi di dottorato in grado di riuscire a garantire un chiaro collegamento tra il mondo accademico e quello imprenditoriale, proprio per promuovere una valorizzazione del titolo di “dottore di ricerca” anche al di fuori del contesto universitario. Come precedentemente specificato, considerando l’interesse prettamente formativo e pedagogico del seguente studio, oltre che l’estrema difficoltà che verrà poi esplicitata nel ricercare persone da intervistare, nel campione di indagine sono stati inclusi quei percorsi che prevedono l’integrazione del percorso dottorale con un periodo di lavoro in impresa. Infatti, nonostante siano presenti diverse tipologie di questo percorso, le differenze emergono principalmente dal punto di vista legislativo e organizzativo, con periodi di tempo che variano in base alla forma contrattuale, alle tempistiche da dedicare alle mansioni in impresa e a quelle relative alla ricerca²⁰⁷. Per questa ragione, il campione delle interviste ha incluso sia la tipologia di dottorato in collaborazione con le imprese che il dottorato industriale, con una minor percentuale di dottorato executive (2 casi su 12). La revisione ha evidenziato come, a fronte di un crescente interesse istituzionale e normativo per questi percorsi ibridi, vi sia una limitata presenza di studi che analizzino i dottorandi “industriali”²⁰⁸ da una prospettiva pedagogica. In particolare, mentre sono più frequenti analisi e studi sugli aspetti giuridici, amministrativi ed economici, risultano meno esplorati i dispositivi formativi effettivamente implementati e la loro coerenza con le finalità educative del dottorato. Degli aspetti emersi dalla letteratura, è apparso particolarmente rilevante approfondire la tensione tra la dimensione professionalizzante dell’esperienza in azienda e quella formativa propria del percorso dottorale, senza contare la difficile coniugazione degli interessi dei due ambienti coinvolti, oltre la difficoltà di mantenere in equilibrio le rispettive esigenze da parte del dottorando. Questo punto critico è stato identificato come cruciale per comprendere se e come i dottorati industriali realizzino effettivamente

²⁰⁷ Il dottorato industriale è attivato in convenzione tra università e imprese che svolgono attività di ricerca e sviluppo: il dottorando conduce parte della sua attività presso l’azienda, con la supervisione congiunta di un tutor accademico e uno aziendale, contribuendo allo sviluppo di tematiche di interesse comune. Simile ma più flessibile è il dottorato in collaborazione con le imprese, che prevede accordi tra atenei e aziende per l’attivazione di corsi o curricula dedicati: le imprese possono destinare borse o sostenere i propri dipendenti nel percorso dottorale, anche attraverso contratti di apprendistato di alta formazione. Il dottorato executive, rivolto specificamente ai dipendenti di aziende pubbliche o private o enti esterni, consente di intraprendere un percorso di dottorato mantenendo il posto di lavoro e lo stipendio; il progetto di ricerca è concordato tra l’azienda e l’università e consente una valorizzazione professionale in linea con le esigenze aziendali. (per maggiori informazioni si suggerisce di visitare i seguenti siti: <https://www.confindustria.an.it/dottorati-innovativi-grande-opportunita-per-le-imprese/>; <https://www.unibg.it/ricerca/fare-ricerca/dottorati-ricerca/universita-e-imprese>; <https://portale.units.it/it/ricerca/dottorati/enti-e-aziende/dottorato-industriale>)

²⁰⁸ Con tale termine si includeranno sia i dottorandi industriali che in collaborazione con le imprese.

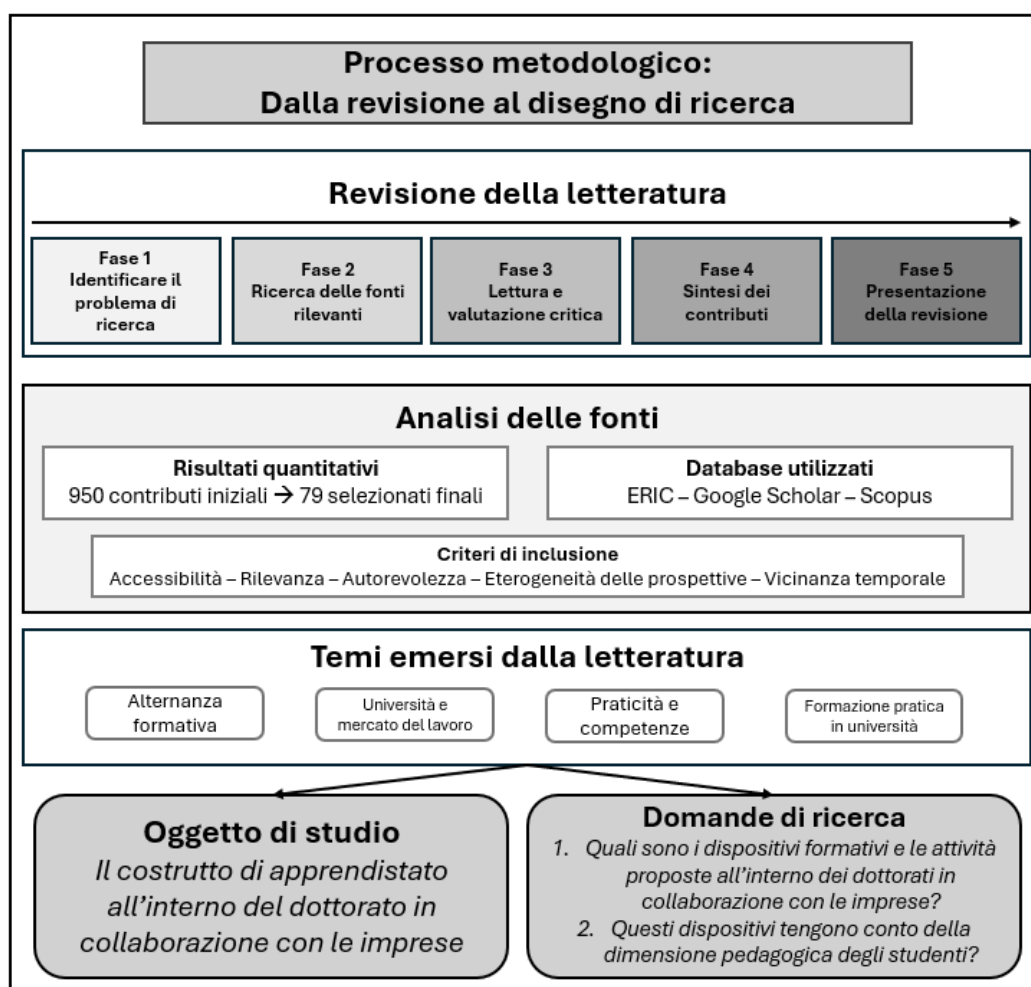
un'integrazione virtuosa tra teoria e pratica. Oltretutto, a fronte di una letteratura che privilegia il punto di vista istituzionale o delle politiche educative, è emersa l'esigenza di dare voce ai protagonisti diretti dell'esperienza, ovvero i dottorandi, per comprendere come questi ricercatori vivano e interpretino il proprio percorso formativo e professionale. Pur nella consapevolezza della specificità delle esperienze individuali, le quali non potranno certamente rappresentare un campione sufficientemente ampio per l'estendibilità dei risultati ottenuti, si è ritenuto che l'analisi approfondita di casi particolari potesse comunque offrire spunti di riflessione più ampi sulla natura e sulle potenzialità dell'apprendistato come dispositivo pedagogico nella formazione superiore di terzo livello. Questo percorso ha portato alla formulazione delle seguenti domande di ricerca come "motore" del progetto empirico:

- 1. Quali sono i dispositivi formativi e le attività che vengono proposte all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese?*
- 2. I dispositivi incorporati nell'apprendistato di terzo livello pongono attenzione alla dimensione pedagogica degli studenti?*

Le due domande sono state predisposte per offrire una visione più immersiva di questi percorsi di formazione di alto livello, per poter comprendere al meglio quali siano le opinioni e i pareri dei diretti interessati e quali aspetti sarebbe meglio enfatizzare, migliorare o promuovere. Le domande prodotte, oltre ad esplorare il "cosa" e il "come", offrono anche la possibilità di proporre degli spunti di riflessione in riferimento ad una collaborazione maggiore tra accademia e impresa, al ruolo del dottorando come potenziale ponte tra queste due realtà, alla promozione di attività pedagogicamente valide e non finalizzate esclusivamente alla ricerca di un luogo dove poter venire assunti una volta completato il percorso. Naturalmente, come esplicitato anche in precedenza, poiché si intende utilizzare un metodo di ricerca qualitativo, il seguente progetto si auspica possa indagare esperienze specifiche e percorsi di determinati studenti e studentesse di dottorato, senza, tuttavia, l'ambizione di costituire dei consigli o suggerimenti universali; nonostante ciò, le considerazioni e le esperienze che emergeranno dai racconti permetteranno di poter riflettere in merito alle tematiche proposte e in virtù di ulteriori e potenziali studi di approfondimento. In questo senso, pur senza la pretesa di fornire linee guida definitive, il valore di tali narrazioni risiede nella possibilità di aprire nuove prospettive di analisi e confronto. Procedendo verso le conclusioni di questo primo sotto capitolo, si desidera sintetizzare il processo che ha condotto alla revisione proposta.

La seguente *literature review* ha rappresentato non solo una fase preliminare della ricerca, ma un vero e proprio processo di costruzione dell'oggetto di studio e di affinamento delle domande di ricerca. Attraverso un'analisi sistematica dei contributi esistenti, è stato possibile identificare un'area di indagine rilevante sia sul piano teorico che pratico, contribuendo così al dibattito scientifico sulla formazione dottorale in contesti di alternanza, all'interno dello scenario nazionale italiano. La consapevolezza dei limiti della revisione effettuata, relativi ai tempi, alle discipline trattate e alle circoscritte fonti consultate, suggerisce un'ovvia cautela nell'interpretazione dei risultati, ma, al contempo, offre spunti per futuri approfondimenti. In conclusione, la revisione dei contributi ha permesso di costruire un solido fondamento teorico per la ricerca empirica che seguirà, fornendo le coordinate concettuali necessarie per interpretare con maggior rigore le esperienze dei dottorandi in contesti di apprendistato.

Figura 3. Sintesi del percorso metodologico della ricerca



Fonte: elaborazione personale

3.2 La metodologia del progetto di ricerca

La scelta metodologica per un'indagine empirica costituisce la struttura portante attraverso cui il ricercatore definisce il proprio approccio epistemologico all'oggetto di studio. All'interno della seguente sezione verrà presentata e giustificata la scelta di adottare un approccio qualitativo mediante l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata come strumento di raccolta dati, analizzando le ragioni che supportano tale preferenza in relazione alle domande di ricerca precedentemente formulate. La decisione di adottare un approccio qualitativo deriva dalla natura stessa dell'oggetto di indagine, dalle capacità e competenze maturate dal ricercatore stesso, in materia di inchieste qualitative, e dalle finalità conoscitive e teoriche che hanno orientato questo lavoro. La ricerca qualitativa si caratterizza per la sua capacità di studiare determinate tematiche nel loro contesto naturale, proponendo un'interpretazione dei fenomeni nei termini dei significati che le persone attribuiscono ad essi²⁰⁹: in tal senso, questa prospettiva risulta particolarmente adeguata per esplorare l'esperienza vissuta dai dottorandi nell'ambito dei percorsi in collaborazione con le imprese, dove la dimensione soggettiva dell'apprendimento e della formazione assumono un ruolo centrale.

Diversamente dall'approccio quantitativo, che avrebbe verosimilmente condotto alla misurazione di variabili predefinite e alla verifica di ipotesi formulate a priori, il metodo qualitativo ha permesso di adottare un atteggiamento esplorativo²¹⁰, capace di cogliere la complessità e la ricchezza dell'esperienza soggettiva degli studenti, scavando in profondità ed estrapolando una narrazione che potesse essere utilizzata per contribuire alla ricerca sull'alternanza formativa nel terzo livello di istruzione. Questa scelta metodologica si allinea con il paradigma interpretativista che caratterizza il presente studio, in base al quale la realtà sociale può essere compresa attraverso l'interpretazione dei significati che gli attori sociali attribuiscono alle proprie azioni e relazioni²¹¹. Nel caso specifico dei dottorati in collaborazione con le imprese, l'approccio qualitativo permette di accedere a dimensioni dell'esperienza formativa difficilmente rilevabili attraverso strumenti standardizzati, come, per esempio: i processi di costruzione dell'identità

²⁰⁹ Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 19(6), pp. 769 e 770.

²¹⁰ Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

²¹¹ Schwandt, T. A. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism*. In *Handbook of qualitative research*. Sage Publishing. pp. 189-213.

professionale dei dottorandi stessi, i quali si trovano ad essere sospesi tra il mondo accademico e quello aziendale; le strategie adottate per gestire le eventuali tensioni tra le richieste della ricerca e quelle dell'impresa, che non sempre possono risolversi in comune accordo; i significati attribuiti alle pratiche formative e lavorative; e, infine, le percezioni soggettive riguardo all'efficacia dei dispositivi formativi implementati sia dall'accademia stessa, formalmente, che da specifici suggerimenti da parte dei tutor o dal dipartimento di appartenenza. Questa dimensione comprensiva risulta essenziale per rispondere alle domande di ricerca formulate, che mirano precisamente ad esplorare non solo quali dispositivi formativi vengano implementati, ma anche *come* questi siano vissuti e interpretati dai diretti protagonisti dell'esperienza. La scelta dell'approccio qualitativo trova ulteriore giustificazione nella relativa novità del fenomeno studiato e nella scarsità di ricerche empiriche precedenti che abbiano indagato la dimensione pedagogica dell'apprendistato nei dottorati in collaborazione con le imprese in Italia. Tale metodologia è infatti particolarmente indicata quando si esplorano fenomeni poco studiati o si vuole generare nuova conoscenza in ambiti dove la teoria esistente è limitata, come in questo caso. Di seguito verrà proposta una tabella riassuntiva sulle ragioni della scelta del metodo (Tabella1):

Tabella 1. Giustificazioni dell'approccio qualitativo

Aspetto	Giustificazione
Natura dell'oggetto di indagine	Studio dell'esperienza vissuta dai dottorandi nei percorsi in collaborazione con le imprese. Esperienza personale degli studenti come fonte di principale informazione.
Paradigma interpretativista	La realtà sociale può essere compresa attraverso l'interpretazione dei significati che gli attori sociali attribuiscono alle proprie azioni.
Dimensioni difficilmente rilevabili con strumenti standardizzati	Processi di costruzione dell'identità professionale, strategie di gestione delle tensioni tra richieste della ricerca e dell'impresa, significati attribuiti alle pratiche formative.
Relativa novità del fenomeno	Limitatezza di ricerche empiriche precedenti sulla dimensione pedagogica dell'apprendistato nei dottorati in collaborazione con le imprese in Italia.
Finalità esplorativa	Generare nuova conoscenza in un ambito dove la teoria esistente è limitata.

Fonte: elaborazione personale tramite i contributi di: Creswell (2007); Denzin et al. (2006); Morse (1991); Schwandt (2000).

3.2.1 Le interviste semi-strutturate come strumento di raccolta dati

Passando più nello specifico allo strumento utilizzato, tra i diversi approcci pratici disponibili alla raccolta dati nell'ambito della ricerca qualitativa, l'intervista semi-strutturata è stata identificata come la più adeguata a rispondere alle domande di ricerca precedentemente esposte. Tale strumento ha come scopo una comprensione profonda dei significati che le persone coinvolte nella ricerca attribuiscono all'esperienza condotta e vissuta²¹²; oltretutto, si colloca in una posizione intermedia tra l'intervista strutturata e quella non strutturata²¹³, prevedendo una traccia che definisce le aree tematiche da esplorare, suggerendo possibili domande e, al tempo stesso, lascia all'interlocutore la libertà di modificare la sequenza delle domande, di approfondire aspetti emergenti durante il colloquio o di adattare il linguaggio e la formulazione delle domande. Questa flessibilità, elemento distintivo dell'intervista semi-strutturata, risulta particolarmente preziosa nel contesto della presente ricerca per le seguenti ragioni:

1. *Adattabilità ai diversi profili dei partecipanti*: i dottorandi in collaborazione con le imprese provengono da background disciplinari eterogenei e operano in contesti aziendali diversificati²¹⁴. In tal senso, l'intervista semi-strutturata permette di adattare il colloquio alle specificità di ciascun intervistato, approfondendo aspetti particolarmente rilevanti nel loro caso specifico.
2. *Profondità esplorativa*: l'intervista qualitativa permette di “entrare nel mondo dell'altro” e di comprendere la sua prospettiva dell'esperienza effettuata. Questa caratteristica risulta essenziale per cogliere le sfumature del percorso formativo vissuto dai dottorandi e per esplorare i significati che essi attribuiscono alle pratiche di apprendistato che li hanno visti partecipi.
3. *Equilibrio tra comparabilità e specificità*: la presenza di una traccia comune di domande e di tematiche da affrontare garantisce un certo grado di comparabilità e standardizzazione tra le diverse interviste, consentendo di identificare pattern ricorrenti e temi trasversali, offrendo un maggior rigore al

²¹² Warren, C. A. (2002). *Qualitative interviewing*. Handbook of interview research: Context and method, 839-101, pp. 103-116.

²¹³ Foglia, E., & Vanzago, A. (2011). Metodologia e metodi della ricerca qualitativa. *Centro di Ricerca in Economia e Management in Sanità e nel Sociale*, pp. 34 e 35.

²¹⁴ Si è andati a contattare dottorandi e dottorande in collaborazione con le imprese che appartenessero all'ambito delle scienze umane. Infatti, sono stati intervistati studenti e studentesse il cui progetto rientrasse nelle discipline di: pedagogia, sociologia e, seppur in minor misura, psicologia del lavoro.

momento dell'analisi dei dati. Al contempo, la flessibilità dello strumento permette di cogliere le peculiarità di ciascuna esperienza individuale, valorizzando l'esperienza del singolo attraverso una profondità conoscitiva adeguata ai casi specifici.

4. *Ricchezza contestuale*: infine, lo strumento scelto consente di raccogliere non solo dati fattuali sulle attività svolte, ma anche informazioni sul contesto in cui queste si inseriscono, sulle relazioni che le caratterizzano e sulle percezioni soggettive che le accompagnano. Oltretutto, l'opportunità di dialogare direttamente con le persone che stanno vivendo il percorso formativo indagato offre l'occasione di stabilire un contatto diretto e di fiducia, portando tali individui ad aprirsi maggiormente ed empatizzare, oltre che a cogliere l'importanza della ricerca condotta, divenendo protagonisti del seguente studio.

Passando alla concreta formulazione delle domande dell'intervista, la costruzione della traccia ha rappresentato un momento fondamentale del percorso metodologico, richiedendo un'attenta riflessione sulla corrispondenza tra le questioni che si desiderava approfondire all'interno della traccia di domande e le finalità conoscitive della ricerca. Per fare maggiore chiarezza occorre ricordare come le domande di ricerca definiscano ciò che si desidera comprendere, mentre le domande dell'intervista rappresentano lo strumento attraverso cui si ottengono le informazioni necessarie a tale comprensione. Il processo di elaborazione della traccia ha seguito un percorso sistematico articolato in quattro fasi: mappatura, formulazione, ordine e revisione. Iniziando con la prima fase, a partire dalla revisione della letteratura e dalle domande di ricerca formulate, sono state identificate le principali aree tematiche da esplorare, le quali includono: la rappresentazione dell'oggetto di studio, il supporto accademico e aziendale, il ruolo del tutor aziendale e le risorse formative. Passando alla formulazione delle domande, per ciascuna area tematica sono state elaborate differenti questioni aperte, costruite in modo tale da incoraggiare risposte narrative e riflessive piuttosto che risposte brevi o dicotomiche. È stata prestata particolare attenzione alla chiarezza e alla neutralità delle domande, evitando formulazioni che potessero risultare suggestive o orientare le risposte degli intervistati²¹⁵. Successivamente, le domande sono state organizzate secondo un flusso logico che facilitasse lo sviluppo naturale della conversazione, partendo da questioni più generali e descrittive per poi approfondire aspetti più specifici e soggettivi

²¹⁵ Foglia E., Vanzago A. (2011), *op. cit.*, p. 36.

dell'esperienza, permettendo sempre un supporto nel momento in cui si desiderava produrre una digressione argomentativa verso aspetti ritenuti fondamentali per l'interlocutore. Questo approccio "a imbuto" consente di stabilire gradualmente un rapporto di fiducia con l'intervistato, partendo da una presentazione chiara ed esaustiva e facilitando l'esposizione di riflessioni più personali nelle fasi avanzate dell'intervista.

Infine, la quarta ed ultima fase ha previsto una revisione critica della traccia dell'intervista, la quale è stata sottoposta a un processo di controllo, che ha coinvolto i colleghi e le colleghe dentro al dipartimento di appartenenza, il tutor accademico e il parere di professori e professoresse conosciuti durante il percorso formativo di dottorato, durante gli incontri per la presentazione del lavoro svolto. Questo processo ha permesso di affinare la formulazione delle domande, eliminare ridondanze e identificare potenziali aree problematiche. La traccia finale comprende dieci domande principali (Allegato 1A), organizzate in cinque aree tematiche²¹⁶:

1. *Presentazione dell'intervistato/a e rappresentazione dell'oggetto* (1-4): questa sezione include domande relative al percorso formativo e professionale dell'interlocutore e alla sua decisione di intraprendere un dottorato in collaborazione con le imprese. L'obiettivo è sia quello di raccogliere informazioni di contesto, essenziali per interpretare l'esperienza, sia di comprendere le motivazioni e le aspettative iniziali che hanno guidato la scelta di questo percorso formativo.

2. *Supporto accademico e aziendale* (5-6): le domande di questa sezione mirano a esplorare come il dottorando gestisce il bilanciamento tra le esigenze della ricerca accademica e i compiti assegnati dall'impresa, oltre ad indagare come l'istituzione accademica supporta la partecipazione all'alternanza formativa.

3. *Tutor aziendale* (7): questa area tematica approfondisce il ruolo della figura del tutor aziendale, analizzando le modalità di interazione e il contributo di questa figura alla formazione del dottorando. La letteratura ha evidenziato l'importanza delle figure di mediazione nei contesti di alternanza formativa (Bertagna, 2016), rendendo questa dimensione particolarmente rilevante per

²¹⁶ Occorre anticipare come, a seguito delle interviste effettuate, le dieci domande iniziali hanno subito delle integrazioni specifiche in base ai singoli casi, proprio come ci aspetterebbe da una intervista semi-strutturata. Molte delle questioni richieste a livello generale per merito della traccia proposta sono state ampliate e studiate più nello specifico, sulla base dell'interesse delle persone coinvolte.

l'indagine. In molti dei casi studiati, questa specifica domanda è stata arricchita da una richiesta di precisazione sul ruolo non solo del tutor aziendale, bensì anche rispetto a quello accademico.

4. *Risorse formative* (8): in questa sezione si invita e incoraggia la persona intervistata a riflettere sugli strumenti, le risorse e le attività che risultano più utili per il proprio apprendimento nel contesto dottorale. Questa area è direttamente collegata alla prima domanda di ricerca, che mira a identificare i dispositivi formativi implementati nei percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese.

5. *Benefici e opportunità* (9-10): infine, le ultime domande hanno come scopo quello di esplorare le aspettative e le prospettive future del dottorando rispetto al percorso intrapreso, nonché le sue percezioni riguardo a potenziali aree di miglioramento. Queste informazioni consentono di valutare la coerenza tra le finalità dichiarate dei percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese e l'esperienza vissuta dai protagonisti. Nonostante sia stata inserita a conclusione della traccia, le aspettative future sono spesso emerse durante le prime domande dell'intervista.

La strutturazione della traccia di intervista riflette un'attenzione costante alla dimensione pedagogica dell'esperienza, coerentemente con la seconda domanda di ricerca formulata. Ogni area tematica, infatti, include domande che invitano a ponderare non solo sugli aspetti organizzativi o strumentali del percorso, ma anche sul loro valore formativo e sulla capacità di promuovere una crescita professionale e personale. Naturalmente, l'adozione dell'intervista semi-strutturata come strumento di raccolta dati comporta alcuni limiti metodologici che è necessario riconoscere e affrontare con strategie appropriate. Tra i principali limiti identificati si riconoscono: la soggettività dell'interpretazione dei dati, la mancanza di generalizzabilità dei risultati, il fenomeno della desiderabilità sociale e i limiti relativi alla triangolazione dei dati.

Partendo dal primo elemento, ovvero la soggettività, la ricerca qualitativa implica sempre un processo interpretativo in cui il ricercatore filtra e analizza i dati attraverso il proprio sistema di riferimento. Per mitigare questo limite, si è adottata una postura riflessiva durante tutto il processo di ricerca, esplicitando i presupposti teorici e valoriali che guidano l'indagine e confrontando costantemente le interpretazioni emergenti con i dati empirici e con la letteratura di riferimento.

Per quanto riguarda la generalizzabilità delle conclusioni, i risultati ottenuti attraverso interviste qualitative, con un numero limitato di partecipanti, non possono certo essere estesi all'intera popolazione dei dottorandi in collaborazione con le imprese. Occorre quindi specificare come l'obiettivo del seguente studio qualitativo non è certamente quello di una generalizzabilità delle proprie conclusioni; al contrario, si desidera indagare le singole esperienze con estrema attenzione ai dettagli, in modo profondo e analitico, portando alla luce eventuali punti a favore o criticità di questi percorsi, producendo riflessioni e incoraggiando l'avvio di ulteriori ricerche.

Passando al cosiddetto "Effetto Hawthorne"²¹⁷, occorre tenere in considerazione di come la presenza del ricercatore a colloquio possa influenzare le risposte degli intervistati, un fenomeno noto come "desiderabilità sociale"²¹⁸. Per ridurre questo effetto, si è prestata particolare attenzione alla formulazione neutrale delle domande e all'adozione di un atteggiamento non giudicante durante le interviste, incoraggiando gli intervistati e le intervistate ad esprimere liberamente le proprie opinioni ed esperienze, anticipando che le informazioni raccolte sarebbero state rese anonime e non riconducibili alle singole esperienze personali.

Infine, occorre esplicitare un quarto limite riconosciuto: l'utilizzo di un unico strumento di raccolta delle informazioni potrebbe rappresentare un possibile limite metodologico, poiché le conoscenze emerse dallo studio verrebbero ricondotte ad una sola modalità di ascolto. Tuttavia, la ricchezza e la profondità dei dati raccolti attraverso interviste qualitative ben condotte può compensare l'assenza di triangolazione metodologica, specialmente quando l'oggetto di studio è costituito dall'esperienza soggettiva dei partecipanti²¹⁹, come nel seguente caso.

Nonostante questi limiti riconosciuti, l'intervista semi-strutturata rimane lo strumento più adeguato ad esplorare la dimensione pedagogica dell'apprendistato nei dottorati in collaborazione con le imprese, consentendo di accedere a quegli aspetti dell'esperienza formativa che sfuggirebbero a strumenti più standardizzati o strutturati. Prima di avviarsi verso i risultati emersi dalle inchieste, occorre precisare come la conduzione di interviste qualitative sollevi importanti questioni etiche a livello di metodologia della ricerca,

²¹⁷ Colombo, M. (1997). *Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group*. Studi di sociologia, pp. 205-218; Salerno, S. (2020). *Come sopravvivere al lavoro monotono e ripetitivo delle Officine Hawthorne: il caso di Geraldina Sirchio (1907-1992) e le altre ragazze immigrate della test room*. La Medicina del Lavoro, 111(3), pp. 211 e 212.

²¹⁸ Foglia E., Vanzago A. (2011), *op. cit.*, p. 36.

²¹⁹ Silverman D., (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci.

questioni che sono state attentamente considerate nella progettazione e nell'implementazione dell'indagine. In linea con i principi etici della ricerca qualitativa²²⁰, sono state adottate le seguenti misure:

1. *Consenso informato*: prima di ogni intervista, i partecipanti sono stati informati sugli obiettivi della ricerca, sulle modalità di raccolta delle conoscenze e trattamento dei dati, oltre che sul loro diritto di ritirarsi in qualsiasi momento, senza conseguenze. Il consenso è stato documentato tramite registrazione orale e per iscritto, attraverso la mail di conferma alla partecipazione, garantendo la volontarietà dell'adesione.

2. *Tutela della riservatezza*: per proteggere l'identità degli intervistati e delle intervistate, tutti i dati sono stati anonimizzati, evitando la pubblicazione di informazioni che potrebbero rendere identificabili i partecipanti o le organizzazioni coinvolte. Ad ogni soggetto è stata attribuita una lettera, le università e le imprese non sono state nominate; tuttavia, è stato necessario specificare la città di provenienza delle accademie coinvolte, l'area tematica del dottorando e la tipologia di azienda.

3. *Valorizzazione delle singole esperienze*: la ricerca è stata condotta con l'intento di produrre conoscenza utile al miglioramento delle pratiche formative nei dottorati in collaborazione con le imprese, adottando un approccio orientato alla valorizzazione dell'esperienza degli intervistati e al riconoscimento del loro contributo alla comprensione del fenomeno studiato. Tale aspetto è emerso più volte durante i diversi colloqui, portando le persone coinvolte nell'intervista ad avvertire la positività delle intenzioni.

4. *Trasparenza e restituzione dei risultati*: in linea con i principi di reciprocità nella ricerca qualitativa, è stato garantito ai partecipanti l'accesso ai risultati della ricerca attraverso la condivisione di un report sintetico al termine dell'indagine. Questa pratica non solo rispetta il contributo offerto dagli intervistati, ma consente anche una validazione dei risultati attraverso il riconoscimento delle proprie esperienze nelle interpretazioni proposte, rafforzando così la credibilità e l'utilità sociale della ricerca condotta.

²²⁰ Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). *Ethics in qualitative research*. Journal of nursing scholarship, 33(1), pp. 93-96. Creswell, J. W. (2012), *op. cit.*, pp. 210 e 211.

3.2.2 I protagonisti dell'indagine e l'accesso al campo

Proseguendo con i dettagli relativi al progetto e giungendo ai destinatari dell'intervista, il processo di selezione dei partecipanti alla ricerca ha richiesto un'attenta e adeguata strategia di accesso al campo, tenendo conto della specificità del contesto italiano e della relativa novità del fenomeno studiato. La fase di campionamento ha seguito un percorso articolato in tre fasi: mappatura iniziale e contatti istituzionali, selezione dei partecipanti e campionamento scelto.

Partendo dalla prima fase, è stata inizialmente condotta una mappatura delle università italiane che offrono percorsi di dottorato in collaborazione con le imprese e, nel caso di alcuni atenei, che si sono distinte per il loro impegno ai programmi d'alternanza, dottorati industriali o percorsi assimilabili in modalità "executive" (che prevedono il tempo pieno in organizzazione e la possibilità di formarsi al contempo per il rilascio del titolo dottorale). Successivamente, sono stati contattati i coordinatori e le coordinatrici dei dipartimenti di dottorato e gli uffici di segreteria dedicati ai differenti programmi dottorali. Questa fase ha permesso di acquisire informazioni preliminari sulla struttura dei percorsi e di individuare potenziali partecipanti. Tale mappatura ha richiesto diverso tempo ed è stata agevolata da alcuni dei contatti e legami che sono stati stretti durante i due anni di dottorato, attraverso seminari e convegni nazionali. Nonostante questo, occorre specificare come l'accesso al campo e alle persone da coinvolgere è stato complesso e per nulla agevolato dalla presenza di un ricercatore "esterno" rispetto al percorso dottorale in alternanza. Tuttavia, grazie alla disponibilità di alcuni coordinatori e coordinatrici è stato possibile ottenere i contatti di un piccolo campione da intervistare in maniera approfondita.

Passando ai criteri di selezione, è stato stabilito come primo requisito essenziale che i dottorandi e le dottorande avessero completato almeno due anni del proprio percorso in modalità di alternanza formativa. Tale criterio è stato ritenuto fondamentale per garantire che i partecipanti avessero maturato un'esperienza sufficientemente estesa da poter offrire riflessioni approfondite sui dispositivi formativi e sulla loro valenza pedagogica. Oltretutto, un secondo criterio riguarda l'appartenenza disciplinare delle persone coinvolte: i dipartimenti contattati hanno infatti interessato le scienze umane: pedagogia (7 persone), sociologia (4 persone) e psicologia del lavoro (1 persona). La scelta di approfondire le esperienze degli studenti appartenenti alle scienze umane è stata dettata dalla necessità di approfondire un percorso di ricerca che possa coniugare gli interessi di

questi professionisti anche al di fuori dell'ambiente di ricerca accademico, considerando la scarsa valorizzazione dei titoli di stampo umanistico all'interno del mercato del lavoro nazionale²²¹. Naturalmente, dopo aver constatato la difficoltà di accesso alle persone che si desiderava coinvolgere nel progetto di ricerca, è stato optato per un'accettazione delle diverse modalità contrattuali (non solo dottorato in collaborazione con le imprese e industriale ma anche in modalità executive, con due casi su dodici), affinché non si sminuisse la disponibilità proposta da due dottorande nel condividere la propria esperienza formativa in alternanza. Infine, considerate le problematiche di accesso al campo presentate e la relativa rarità del fenomeno studiato, è stato adottato un approccio di campionamento di convenienza²²², selezionando i partecipanti sulla base della loro disponibilità a prendere parte allo studio, oltre che in base alla cortese messa in contatto da parte dei coordinatori e delle coordinatrici. Giungendo alla conclusione della delucidazione fornita, la scelta finale è ricaduta nei confronti di dottorandi e dottorande di discipline umanistiche, aventi effettuato almeno due anni del proprio percorso, provenienti dall'Università degli Studi di Bologna²²³ e dall'Università "Roma Tre"²²⁴.

Questo tipo di campionamento, pur non garantendo la rappresentatività statistica (la quale non sarebbe stata ugualmente auspicabile tramite l'adozione di un metodo qualitativo), risulta appropriato per studi esplorativi di natura qualitativa, specialmente quando l'accesso ai partecipanti presenta particolari difficoltà. Le complessità emerse, legate all'individuazione e al contatto dei dottorandi da includere nello studio, sono state in parte superate grazie all'approccio "a palla di neve"²²⁵, chiedendo ai primi partecipanti

²²¹ Un percorso di dottorato industriale che coinvolge studenti appartenenti ad un ambito, per esempio, ingegneristico, è più probabile che trovi nel mercato del lavoro una strada in grado di valorizzare le risorse impiegate per la propria formazione (ISTAT, 2023).

²²² Creswell J. W. (2012), *op. cit.*, p. 143.

²²³ Per merito della disponibilità dei partecipanti e dei contatti stabiliti con l'Università degli Studi di Bologna, è stato possibile avviare la ricerca specialmente all'interno del seguente ateneo, il quale era già stato individuato come uno dei principali destinatari per l'intervista. Questo perché, come presentato direttamente sul sito dell'offerta formativa dell'accademia di Bologna (<https://www.unibo.it/it/ricerca/pnrr-opportunita-aspettative-e-risultati/progetti-pnrr-dottorati-innovativi-in-collaborazione-con-le-imprese>), l'Università si è impegnata notevolmente nell'integrare i percorsi di ricerca con le imprese usufruendo dei fondi PNRR. Infatti, un dato particolarmente interessante in merito alla scelta effettuata è relativo al trentottesimo ciclo di dottorato, il quale ha visto attivare 172 posizioni su 203, ovvero oltre l'85% delle risorse assegnate (contro una media nazionale di poco superiore al 32%), risultando il primo Ateneo italiano per la capacità di creare percorsi di dottorato innovativi in collaborazione con le imprese.

²²⁴ Se la prima accademia è stata selezionata per l'impegno ricoperto in termini di progettazione di percorsi in alternanza, l'Università "Roma Tre" è stata scelta attraverso un campionamento di convenienza: infatti, insieme all'altro ateneo selezionato, i dottorandi e le dottorande di "Roma Tre" si sono dimostrati particolarmente disponibili per prendere parte al seguente progetto di ricerca, divenendo una risorsa estremamente preziosa per lo studio del costruito di apprendistato nella formazione di terzo livello.

²²⁵ Noy, C. (2008). *Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research*. International Journal of social research methodology, 11(4), pp. 327-344.

di segnalare altri potenziali candidati per lo studio, colleghi e colleghe che appartenessero al medesimo dipartimento e che soddisfacessero i criteri predisposti. Questo metodo ha permesso di ampliare gradualmente il campione, raggiungendo anche dottorandi non immediatamente identificabili attraverso i canali istituzionali, arrivando al totale di 12 interviste somministrate. Il campione finale, pur limitato numericamente²²⁶, presenta una significativa eterogeneità in termini di ambiti disciplinari, tipologie di imprese coinvolte e modalità specifiche di alternanza formativa, offrendo così una pluralità di prospettive sull'oggetto di studio. Grazie alla Tabella 2, è possibile avere una visione d'insieme del campione che è stato intervistato:

Tabella 2. *Campione di ricerca*

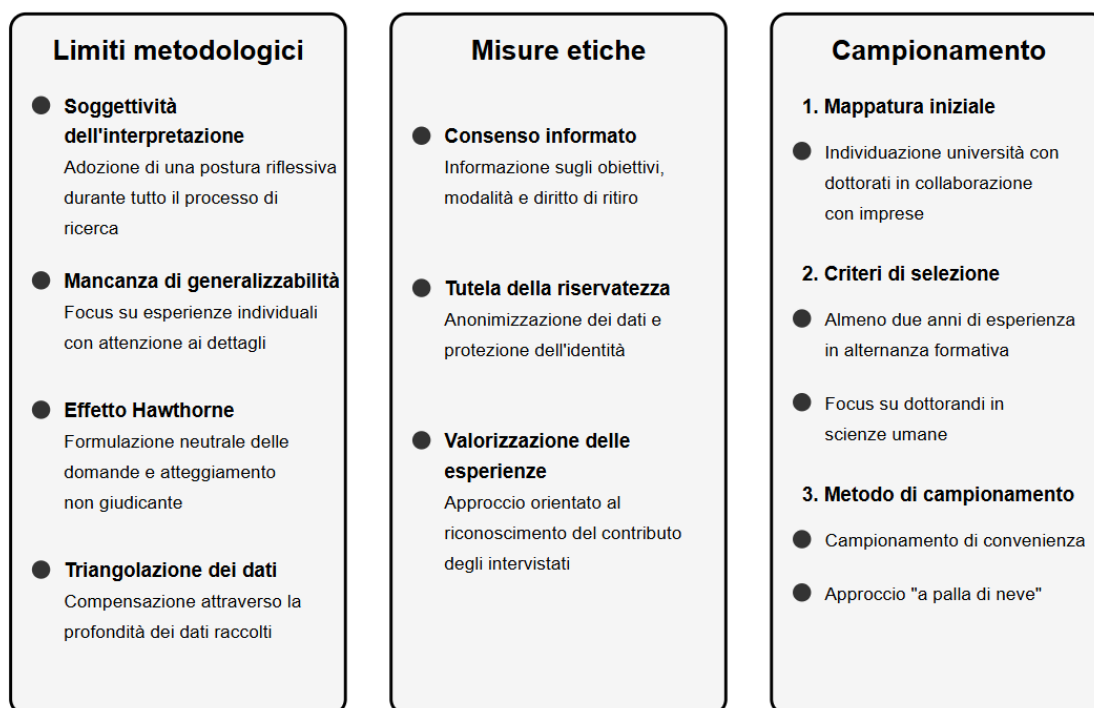
Intervistato/a	Ambito di ricerca	Genere
“A”	Sociologia	Maschio
“B”	Psicologia del lavoro	Maschio
“C”	Pedagogia	Femmina
“D”	Sociologia	Maschio
“E”	Sociologia	Femmina
“F”	Pedagogia	Femmina
“G”	Pedagogia	Femmina
“H”	Pedagogia	Femmina
“I”	Pedagogia	Femmina
“J”	Sociologia	Femmina
“K”	Pedagogia	Maschio
“L”	Pedagogia	Femmina

Fonte: *elaborazione personale*

Poiché all'interno dell'analisi dei dati verranno inserite delle citazioni provenienti dalle trascrizioni delle interviste, è stato omissso il collegamento tra l'intervistato o l'intervistata e l'Università di appartenenza, per tutelare e garantire l'anonimato delle persone partecipanti. Di seguito verrà proposta un'infografica per riassumere i passaggi che sono stati espressi fino a questo punto, relativi ai limiti metodologici, alle misure etiche e al campionamento adottato (Figura 4).

²²⁶ È importante ricordare che, in coerenza con la natura dell'indagine qualitativa, l'obiettivo prioritario è la profondità di analisi piuttosto che la numerosità del campione, privilegiando la ricchezza e la densità delle esperienze raccolte rispetto alla loro quantificazione.

Figura 4. Limiti, etica e campionamento



Intervista semi-strutturata come strumento principale di raccolta dati

Fonte: elaborazione personale

Il percorso metodologico delineato in questo capitolo evidenzia come la ricerca sui dottorati in alternanza formativa nell'ambito delle scienze umane abbia richiesto un approccio flessibile e adattivo, in grado di rispondere alle specificità di un fenomeno ancora relativamente nuovo nel panorama accademico italiano. Le sfide emerse nell'accesso al campo, dalla mappatura iniziale delle università alla selezione finale dei partecipanti, hanno messo in luce la complessità organizzativa di questi percorsi formativi. Il campione di dodici dottorandi e dottorande, seppur numericamente limitato, offre una base empirica profonda per l'analisi qualitativa che seguirà. L'adozione di un approccio etico rigoroso, unito alla strategia di campionamento a palla di neve, ha permesso di superare le difficoltà di accesso mantenendo al contempo l'integrità metodologica della ricerca. Questo framework metodologico, con i suoi limiti e le sue potenzialità, costituisce quindi il fondamento per un'analisi approfondita delle esperienze formative e professionali dei dottorandi in alternanza, gettando le basi per una comprensione più ampia delle implicazioni pedagogiche e organizzative di questi innovativi percorsi di alta formazione.

3.2.3 La procedura per la raccolta dati

Le interviste qualitative semi-strutturate sono state condotte usufruendo della piattaforma online Google Meet (G-Meet), utilizzando una webcam in HD, un microfono collegato al portatile e delle cuffie che permettessero l'ascolto integrale del colloquio. Ogni intervista è stata registrata sia visivamente, "catturando" lo schermo del computer durante tutta la conversazione, sia in formato audio, affinché si potesse disporre di più tipologie di file per lo studio e la trascrizione delle informazioni ottenute, tenendo in considerazioni sia possibili elementi visivi che parlati. La scelta di condurre i colloqui online è stata dettata dalle necessità presentate dai dottorandi e dalle dottorande che hanno offerto il proprio tempo per la ricerca: infatti, la richiesta di usufruire di una piattaforma collegabile in rete è stata avanzata all'unanimità per poter coniugare gli impegni lavorativi e di studio dei soggetti partecipanti. Oltretutto, questa preferenza è andata incontro anche agli impegni del ricercatore: considerando il periodo di raccolta dati compreso tra marzo e la fine di aprile 2025, tale lasso di tempo è stato comprendente anche dai sei mesi di esperienza di ricerca all'estero, presso l'università Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) di Mosbach, in Germania. In totale sono state somministrate 12 interviste a 8 dottorande (F) e 4 dottorandi (M), appartenenti alle due università precedentemente citate e selezionate sulla base del loro impegno con i progetti in alternanza (Bologna) e della loro disponibilità a partecipare (Roma Tre).

Durante ogni colloquio sono state appuntate alcune parole chiave e specifici concetti che sono parsi più rilevanti di altri senza, tuttavia, mancare di prestare un contatto visivo e rassicurante nei confronti degli interlocutori (Lucisano e Salerni, 2002). Oltretutto, occorre ripetere come tutte le interviste siano state registrate sia visivamente con la piattaforma Loom (www.loom.com) che per la sola traccia audio, tramite il registratore dello smartphone. Questa doppia annotazione digitale dei colloqui è stata adoperata affinché non si perdessero dettagli importanti e per scongiurare l'eventuale rischio di dispersione di un formato file rispetto all'altro. Il tempo medio di ogni intervista è stato di circa 40 minuti, con una durata minima di 29 minuti e una massima di 54. La relazione con i partecipanti è stata costruita sulla base di un ascolto attivo e non giudicante, mantenendo al contempo un equilibrio tra la necessaria distanza critica e la vicinanza empatica. Per concludere, al fine di garantire la tracciabilità, la sicurezza e l'integrità dei dati raccolti, tutte le registrazioni audio e video sono state conservate in un archivio digitale protetto da crittografia e accessibile esclusivamente al ricercatore, previa

autenticazione mediante credenziali personali. Le trascrizioni delle interviste sono state redatte successivamente, anonimizzate attraverso la sostituzione di ogni riferimento personale o identificativo e codificate con un sistema di lettere, dalla “A”, prima persona intervistata, alla “L”, ultimo partecipante. Tale procedura ha rispettato integralmente le normative vigenti in materia di protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679 – GDPR), nonché i criteri etici stabiliti per la ricerca qualitativa nelle scienze umane e sociali. Conclusi i colloqui è sempre stato ricordato l’indirizzo di posta elettronica per eventuali aggiornamenti o successivi chiarimenti sulla ricerca, oltre che per offrire completa disponibilità nei confronti di eventuali persone interessate agli sviluppi futuri.

3.2.4 Analizzare le interviste attraverso l’analisi tematica

L’analisi tematica (*Thematic analysis*²²⁷, AT) rappresenta una metodologia fondamentale nel panorama della ricerca qualitativa. Come evidenziato da Braun e Clarke (2006), si tratta di un metodo che consente di identificare, analizzare e riportare i pattern (temi) emergenti all’interno di un corpus di dati qualitativi, con l’obiettivo di costituire una conoscenza maggiormente rigorosa, emergente dall’indagine. La sua particolare efficacia risiede nella capacità di offrire una lettura sistematica e organizzata di significati ricorrenti, permettendo al ricercatore di decodificare la complessità delle esperienze umane attraverso l’individuazione di strutture di senso condivise dalle persone coinvolte nell’indagine. Prima di procedere con una delucidazione sulle fasi che caratterizzano tale approccio all’analisi dei dati, occorre fornire un minimo di contesto e di evoluzione storica. Nonostante i suoi utilizzi recenti e gli sviluppi che hanno caratterizzato tale approccio all’analisi dei dati qualitativi, il percorso storico dell’AT ha infatti attraversato diverse fasi di sviluppo e concettualizzazione.

Originariamente introdotta negli anni Settanta, questa metodologia ha assunto molteplici significati e applicazioni nel corso del tempo²²⁸. Holton (1973) la concepiva come una metodologia per studiare i concetti alla base delle conoscenze scientifiche²²⁹, mentre Winter e McClelland (1978) la intendevano più come una misura di stampo

²²⁷ Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.

²²⁸ Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). *Thematic analysis*. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, pp. 222-248.

²²⁹ Holton, G. J. (1973). *Thematic origins of scientific thought: Kepler to Einstein*.

quantitativo, grazie alla quale risultava possibile ottenere un dato chiaro della complessità cognitiva delle informazioni raccolte²³⁰.

Successivamente, il termine è stato alternato con “analisi del contenuto²³¹”, generando una certa confusione metodologica che oscillava dai metodi di quantificazione dei dati qualitativi alle più interpretative forme di analisi basate sull’identificazione di temi o modelli ricorrenti nei dati. Solo negli ultimi due decenni la *Thematic Analysis* ha acquisito un riconoscimento metodologico più preciso e specifico, oltre che una diffusione maggiore, proprio per merito del lavoro portato avanti da Braun e Clarke (2006), che hanno definito un framework procedurale rigoroso in grado di valorizzarne l’impiego in ambito scientifico, specialmente all’interno delle scienze umane.

Entrando più nello specifico, le due principali peculiarità che contraddistinguono tale approccio di analisi sono l’accessibilità e la flessibilità²³². Partendo dal primo elemento ne deriva una relativa semplicità procedurale, che rende questo metodo adatto anche ai ricercatori anche con minore esperienza: la struttura chiara e sequenziale dell’analisi tematica consente di approcciare con maggiore sicurezza l’elaborazione e lo studio di dati qualitativi anche complessi, garantendo al contempo un certo rigore metodologico. La flessibilità, invece, si manifesta nella possibilità di adattamento a diversi paradigmi teorici e approcci epistemologici, facendo divenire l’AT un metodo non vincolato a specifiche posizioni epistemologiche²³³. Questa versatilità si traduce nella possibilità di orientare l’analisi tematica secondo diverse direttrici metodologiche, che possono essere così classificate²³⁴:

1. *Induttiva vs. Deduttiva*: l’analisi può svilupparsi in modo induttivo, partendo dai dati per giungere ai concetti (approccio bottom-up), oppure in modo deduttivo, muovendo da concetti teorici preesistenti per interpretare i dati (approccio top-down).

²³⁰ Winter, D. G., & McClelland, D. C. (1978). *Thematic analysis: An empirically derived measure of the effects of liberal arts education*. Journal of Educational Psychology, 70(1), 8.

²³¹ Dapkus, M. A. (1985). *A thematic analysis of the experience of time*. Journal of Personality and Social Psychology, 49(2), 408. & Woodrum, E. (1984). “Mainstreaming” content analysis in social science: *Methodological advantages, obstacles, and solutions*. Social Science Research, 13(1), pp. 1-19.

²³² Braun, V., & Clarke, V. (2023). *Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and being a knowing researcher*. International journal of transgender health, 24(1), pp. 1-6. & Tuckett, A. G. (2005). *Applying thematic analysis theory to practice: A researcher’s experience*. Contemporary nurse, 19(1-2), pp. 75-87.

²³³ Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

²³⁴ Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). *Thematic analysis*. Qualitative psychology: A practical guide to research methods, pp. 222-248.

2. *Semantica vs. Latente*: si può porre il focus nei confronti del significato esplicito dei dati (semantico), concentrandosi su ciò che viene dichiarato apertamente, oppure al significato implicito (latente), focalizzandosi sulle ipotesi e le concezioni sottostanti che informano il contenuto semantico.

3. *Descrittiva vs. Interpretativa*: si può utilizzare l'analisi tematica sia riportando le informazioni, che spingendosi ad un livello più profondo di interpretazione, decodificando significati più complessi e offrendo interpretazioni sulla loro rilevanza.

Giungendo alle fasi dell'analisi tematica, il modello proposto si divide in sei passaggi in grado di guidare il ricercatore dall'immersione nei dati fino alla produzione di un rapporto che illustri i risultati dell'analisi. Il processo è composto dalle seguenti fasi: familiarizzazione con i dati, generazione di codici iniziali, ricerca di temi, revisione dei temi, definizione dei temi e produzione del report.

1. *Familiarizzazione con i dati*: la prima fase dell'analisi tematica richiede al ricercatore di immergersi profondamente nei dati raccolti. Questo processo di familiarizzazione va oltre la semplice lettura e implica un approccio attivo, analitico e critico al materiale empirico. Secondo il giudizio di alcuni autori²³⁵, questa fase rappresenta il fondamento di tutta l'analisi successiva, poiché consente al ricercatore di sviluppare una conoscenza approfondita dei dati prima di procedere alla loro codifica. Il ricercatore è quindi chiamato ad interrogarsi su come i partecipanti diano senso alle proprie esperienze, con quali presupposti le interpretino e quale visione del mondo emerga attraverso le loro narrazioni. La trascrizione dei dati, come nel seguente caso specifico delle interviste, rappresenta un momento cruciale di questo processo, poiché in grado di avviare una prima riflessione sui contenuti²³⁶.

2. *Generazione dei codici iniziali*: La seconda fase prevede l'avvio dell'analisi vera e propria attraverso la codifica dei dati. I codici, come definiti da Saldaña (2015), rappresentano i “mattoncini” dell'analisi²³⁷: identificano e forniscono un'etichetta per dati potenzialmente rilevanti ai fini della ricerca. La

²³⁵ Si suggerisce la lettura di: Riessman, C. K. (2003). *Analysis of personal narratives*. Inside interviewing: New lenses, new concerns, 331-346.

²³⁶ Bird, C. M. (2005). *How I stopped dreading and learned to love transcription*. Qualitative inquiry, 11(2), 226-248.

²³⁷ Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Second edition, Sage.

codifica consente di ridurre la complessità dei dati grezzi, organizzandoli in unità significative che possono essere successivamente aggregate in temi. Come evidenziato da Boyatzis (1998), la codifica può avvenire a diversi livelli di astrazione: i codici possono essere descrittivi (rimanendo aderenti al contenuto manifesto dei dati) o interpretativi (andando oltre il significato superficiale e fornendo un'interpretazione del contenuto). Ciò che risulta fondamentale in questa fase è che i codici siano rilevanti per rispondere alla domanda di ricerca. Nonostante possa apparire dispersivo rispetto agli obiettivi, è importante codificare in modo inclusivo, considerando anche i contenuti che potrebbero sembrare marginali ma potenzialmente significativi per lo scopo della ricerca. Il processo di codifica prevede quindi l'identificazione di estratti di dati da codificare, l'assegnazione di un'etichetta e la marcatura del testo associato. Questo processo iterativo può comportare modifiche ai codici esistenti per incorporare nuovo materiale, in un continuo dialogo tra i dati e le categorie emergenti.

3. *Ricerca dei temi*: la terza fase consiste nell'individuazione dei temi a partire dai codici (o categorie) generati nella fase precedente. Un tema permette di catturare qualcosa di importante sui dati in relazione alla domanda di ricerca, rappresentando un certo livello di risposta. La ricerca di temi è un processo attivo e costruttivo, piuttosto che di semplice scoperta: i temi non emergono spontaneamente dai dati, ma sono il risultato di un lavoro interpretativo del ricercatore che organizza e dà significato ai dati codificati²³⁸. In questa fase, i dati codificati vengono esaminati per identificare aree di somiglianza e sovrapposizione tra i codici. Questo processo comporta una sorta di aggregazione di codici in temi potenziali oltre che una prima riflessione sulla gerarchia tra temi principali e sottotemi.

4. *Revisione dei temi potenziali*: la quarta fase prevede una revisione critica dei temi identificati nella fase precedente. Questo processo di affinamento, come descritto da Braun e Clarke (2006), si articola su due livelli:

- Livello 1: verificare se i temi funzionano in relazione agli estratti codificati, ossia se i dati all'interno di ciascun tema formano un pattern coerente.

²³⁸ DeSantis, L., & Ugarriza, D. N. (2000). *The concept of theme as used in qualitative nursing research*. Western journal of nursing research, 22(3), pp. 351-372.

- Livello 2: verificare se i temi funzionano in relazione all'intero corpus di dati (se la mappa tematica riflette accuratamente i significati evidenti nel set di dati nel suo complesso).

Questo processo di revisione può portare alla fusione di temi che si sovrappongono, alla suddivisione di ulteriori troppo complessi, o all'eliminazione di altri che non trovano sufficiente supporto nei dati²³⁹. L'obiettivo è creare un insieme di temi distinti e coerenti che catturino gli elementi più rilevanti dei dati in relazione alle domande di ricerca.

5. *Definizione e denominazione dei temi*: la penultima fase conduce alla definizione e alla denominazione dei temi. È fondamentale identificare l'essenza di ciascun tema e determinare quale aspetto dei dati ogni tema cattura. Secondo King (2004), la definizione di un tema dovrebbe chiarire²⁴⁰: il focus centrale del tema, la sua relazione con la domanda di ricerca e la sua relazione con gli altri temi identificati. In una buona analisi tematica, i temi dovrebbero avere un focus singolare, non sovrapporsi tra loro e indirizzare chiaramente la domanda di ricerca. In alcuni casi, all'interno di un tema principale possono essere presenti dei sottotemi: questi sono particolarmente utili per dare struttura a temi complessi e per illustrare la gerarchia di significati all'interno dei dati. La denominazione dei temi è un aspetto cruciale di questa fase, poiché i nomi assegnati dovrebbero essere concisi, incisivi e comunicare immediatamente al lettore l'essenza del tema.

6. *Produzione del report*: infine, l'ultima fase consiste nella redazione di un report che presenti i risultati dell'analisi in modo coerente e convincente. Tale report dovrebbe fornire una narrazione sui dati, che vada oltre la semplice descrizione, per offrire un'interpretazione argomentata in relazione alle domande di ricerca. La scrittura del report non è una fase separata dall'analisi, ma rappresenta semmai un'estensione del processo analitico stesso: in tal senso, la scrittura è una forma di indagine che può portare a nuove comprensioni e connessioni tra i temi. Le citazioni dirette dai dati originali sono fondamentali per illustrare i temi e dimostrare il radicamento dell'analisi nei dati empirici.

²³⁹ Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). *Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development*. International journal of qualitative methods, 5(1), pp. 80-92.

²⁴⁰ King, N. (2004). *21 – Using templates in the thematic analysis of text* –. Essential guide to qualitative methods in organizational research, pp. 262 e 263.

All'interno del seguente contributo si forniranno esempi di risposta, affinché risulterà più chiaro e trasparente il processo di analisi dei dati. Oltretutto, si offriranno anche delle tabelle esplicative delle trascrizioni utilizzate per giustificare l'inserimento degli indicatori e le cosiddette “nuvole di parole” affinché risulti più immediata la percezione dei termini utilizzati maggiormente dalle persone coinvolte.

La seguente analisi tematica è stata condotta attraverso una prospettiva fenomenologica, la quale ha posto al centro l'esperienza vissuta dei partecipanti e il significato che essi hanno attribuito a tale esperienza. L'obiettivo è comprendere i fenomeni dal punto di vista di chi li vive, cercando di cogliere l'essenza dell'esperienza attraverso la descrizione dettagliata fornita dai partecipanti. In base a questo approccio, i temi sono concepiti come strutture di significato che catturano aspetti essenziali del percorso formativo vissuto. La codifica e l'analisi si andranno a focalizzare sulle descrizioni esperienziali, cercando di rimanere il più possibile fedeli alla prospettiva dei partecipanti²⁴¹.

3.3 I risultati della ricerca

Il presente capitolo illustra i risultati dell'analisi tematica condotta sulle trascrizioni di 12 interviste semi-strutturate a dottorandi e dottorande di percorsi in collaborazione con le imprese, appartenenti a differenti ambiti disciplinari (prevalentemente sociologia e pedagogia) e provenienti da due atenei italiani (Università di Bologna e Università “Roma Tre”).

L'analisi tematica, seguendo il modello proposto da Braun e Clarke (2006), ha permesso di identificare pattern ricorrenti e significativi che emergono dalle narrazioni dei partecipanti. Il processo ha seguito le sei fasi che sono state precedentemente descritte, permettendo di cogliere sia gli elementi manifesti che quelli latenti all'interno delle esperienze condivise dai protagonisti dell'indagine qualitativa. Dall'esame approfondito delle trascrizioni sono emerse 13 categorie, le quali sono state inserite all'interno di quattro temi (Tabella 3):

²⁴¹ Larkin, M., Shaw, R., & Flowers, P. (2019). *Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research*. *Qualitative research in psychology*, 16(2), pp. 182-198.

Tabella 3. *Temi e categorie dell'analisi tematica*

Accesso e inquadramento	Dispositivi formativi	Figure di mediazione	Criticità e prospettive
Canali di accesso	Offerta accademica	Tutor accademico	Gestione del tempo
Background	Seminari e convegni	Tutor industriale	Criticità strutturali
Percezione dell'esperienza	Comunità di pratica	Ruolo di mediazione	Aspirazioni future
	Mobilità internazionale		

Fonte: *elaborazione personale attraverso l'analisi tematica*

Per ciascun tema e sottotema, vengono presentati indicatori significativi, corredati da unità narrative tratte direttamente dalle trascrizioni. Questo approccio permette di ancorare l'analisi alle parole dei protagonisti, offrendo una rappresentazione autentica delle loro esperienze formative. I quattro temi emersi durante l'analisi dei dati hanno permesso di ottenere una visione d'insieme di come l'oggetto di studio, *il costruito di apprendistato all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese*, venga percepito, inteso e annoverato all'interno del percorso formativo svolto dalle persone coinvolte nella ricerca.

3.3.1 Accesso e inquadramento

Il primo tema esplora le modalità di ingresso nel percorso di dottorato in collaborazione con le imprese e come i partecipanti inquadrano questa esperienza formativa rispetto ai loro percorsi precedenti. Da questo tema emergono tre categorie significative: i canali di accesso e le motivazioni iniziali, il background formativo e professionale, la rappresentazione dell'esperienza rispetto alla formazione universitaria tradizionale.

I canali di accesso e le motivazioni iniziali

Le narrazioni degli intervistati evidenziano diversi canali di accesso al dottorato in collaborazione con le imprese e motivazioni variegata alla base della scelta di intraprendere questo percorso. Emerge una significativa influenza di figure accademiche di riferimento, in particolare relatori di tesi di laurea magistrale, oltre che un interesse

verso percorsi che consentano di mantenere un legame sia con il mondo della ricerca che con quello professionale.

Tabella 4. Indicatori e unità narrative relativi ai canali di accesso e alle motivazioni iniziali

Indicatore	Unità narrativa
Ruolo del relatore/relatrice di tesi	“Poi su questo ci ho fatto il tirocinio e la tesi e la professoressa che mi ha accompagnato durante il percorso, sia del tirocinio che della tesi, mi ha proposto poi di continuare con il percorso del dottorato quindi io mi sono laureata appunto a dicembre 2022; dopo un mese neanche ho iniziato il dottorato.” (Intervistata C)
	“È nato tutto come proposta dell’università: la mia relatrice di tesi di laurea, insieme alla correlatrice hanno pensato potesse essere una buona occasione per aprire un canale con l’azienda poi una volta sottoscritta la convenzione ho fatto il concorso e sono stato preso.” (Intervistato D)
	“Il mio relatore di tesi aveva già collaborato con questa cooperativa per altri progetti di ricerca e mi ha messo in contatto con loro e con il collega che ti dicevo.” (Intervistata G)
	“La mia ex docente, relatrice di tesi, e attuale tutor, mi ha consigliato di fare questa cosa, cioè questo dottorato. Io non sapevo bene cosa fosse ma ho ugualmente fatto domanda. Ho fatto il colloquio e mi hanno presa ma poi non sapevo ancora bene cosa si intendesse, nessuno te lo spiega bene. Mi sono ritrovata catapultata in questa esperienza.” (Intervistata I)
	“Poi è uscito il bando per una posizione di dottorato in collaborazione con un ente che si occupava delle medesime situazioni a cui ero abituato e ho deciso di partecipare. Ammetto che il bando mi è stato suggerito dal mio ex relatore di tesi” (Intervistato K)
	“Dopo la magistrale, è stata la mia relatrice a suggerirmi di provare con il dottorato collaborando anche con un’organizzazione esterna all’università, coinvolgendo un ente locale nel comune X.” (Intervistata L)
Ricerca di una sintesi tra teoria e pratica	“Dopo questa esperienza mi si sono aperte un po’ di porte e sono riuscito a vincere un concorso per un istituto di ricerca pubblico. Dopodiché ho partecipato al bando di PNRR, capendo di avere delle carenze a livello teorico e pratico, principalmente di ricerca quantitativa. Questa call prevedeva un periodo di tempo in impresa.” (Intervistato A)
	“Dopo la laurea ho avuto alcune esperienze lavorative: prima uno stage di sei mesi in un’agenzia di comunicazione che seguiva principalmente clienti nel settore moda, poi ho lavorato per circa due anni nell’ufficio marketing di un brand italiano di accessori di lusso. A quel punto sentivo

	di aver bisogno di un percorso diverso, maggiormente strutturato credo, anche con un titolo, che fosse di master o dottorato.” (Intervistato B)
	“Mi è stato detto che c’era il bando di questo corso di dottorato [...], allora la mia idea era, diciamo, di approfondire sia la parte teorica che pratica.” (Intervistata C)
	“Mi sembrava di fare le cose senza capirle. Le persone che avevano fatto magari scienze politiche o giurisprudenza erano più avanti rispetto a me, secondo la mia opinione. Mi sono detta “va bene”, mi serve un titolo accademico in questo senso.” (Intervistata E)
	“In realtà inizialmente non era tra le mie aspirazioni, poi collaborando con alcuni progetti green sono entrata nell’ambito della ricerca e della sostenibilità. Poi uscendo questo bando sul tema sostenibilità ho deciso di partecipare al concorso per un progetto che riguardasse solamente me e non imposto da aziende. Un qualcosa che ho concepito io e che cerco di gestire io.” (Intervistata F)
	“Un collega mi ha segnalato questo bando specifico su innovazione e formazione nella PA. Mi interessava molto perché sembrava un modo per coniugare la ricerca accademica con un approccio pratico e operativo nonché per proseguire ciò che stavo già andando a svolgere ma, per così dire, in maniera più rigorosa.” (Intervistata H)
	“Non avevo grandi competenze sul piano della ricerca accademica e mi sentivo leggermente indietro rispetto ad alcuni colleghi. Ho quindi deciso di iniziare il dottorato, dopo essere stato preso in collaborazione con un’impresa pubblica.” (Intervistato J)

Fonte: elaborazione personale

I termini principalmente utilizzati dalle persone intervistate, all’interno della seguente categoria risultano essere: “DOTTORATO”, “BANDO” e “RICERCA”, accanto a termini più esaustivi come “RELATORE” e “RELATRICE”, ricerca di “SOSTENIBILITÀ”, “COLLABORAZIONE”, “ESPERIENZA”²⁴². L’analisi dei canali di accesso ai dottorati in collaborazione con le imprese rivela un aspetto particolarmente significativo: il ruolo cruciale di potenziali relazioni accademiche preesistenti. Come evidenziato dalla frequenza dei termini “RELATORE” e “RELATRICE” nella nuvola di parole, l’ingresso

²⁴² Il testo, come anche i successivi, è stato “pulito” dalle cosiddette “stopwords” o “parole comuni”, come per esempio gli articoli, le preposizioni e le congiunzioni. Il testo della tabella è stato poi inserito all’interno di: Wordcloud (<https://wordcloud.online>), grazie al quale è stato possibile produrre le nuvole di parole, utili per una visione grafica dei termini più frequenti.

e inserimento in questi percorsi formativi risulta spesso mediato da figure accademiche di riferimento, che svolgono una funzione di *gatekeeping* nell'orientare i laureati verso opportunità di dottorato in alternanza. In tal senso, dal momento in cui uno studente o una studentessa mostrino particolari propensioni nei confronti di un eventuale percorso di ricerca in collaborazione con un ente esterno all'accademica, sia per motivazioni legate alla tesi o al corso di studio effettuato, tali laureandi vengono indirizzati nei confronti di queste opportunità. La scelta di partecipare alla selezione pubblica e al bando, nonostante rimarrà una decisione da intraprendere in base alle proprie scelte, potrà quindi essere incoraggiata dai precedenti relatori e relatrici di tesi. Questo dato può ricondurre alla riflessione proposta da Bertagna (2016) circa l'importanza delle figure di mediazione nei contesti di alternanza formativa. Passando alle motivazioni che spingono i partecipanti a intraprendere questi percorsi, queste oscillano tra due poli: da un lato, la ricerca di un approfondimento teorico in continuità con il percorso di studi; dall'altro, il desiderio di integrare la dimensione accademica con esperienze professionali concrete, pratiche, direttamente sul campo. La prevalenza di termini come “RICERCA”, “COLLABORAZIONE” ed “ESPERIENZA” nella nuvola di parole suggerisce che i partecipanti concepiscono questi percorsi come opportunità di sintesi tra due mondi tradizionalmente separati, confermando l'intuizione di Sandrone (2019) sulla potenzialità dell'alternanza come dispositivo di integrazione tra saperi teorici e competenze pratiche.

È possibile avvalersi di una rappresentazione grafica di queste parole più frequenti all'interno della seguente figura (Figura 5):

Figura 5. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “canali di accesso e motivazioni iniziali”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Il background formativo e lavorativo

I percorsi formativi e le esperienze professionali precedenti all'ingresso nel dottorato risultano significativamente eterogenei, spaziando da esperienze di istruzione lineari, senza interruzioni tra laurea magistrale e dottorato, a percorsi più articolati, inclusivi di esperienze lavorative significative. Questi percorsi diversificati influenzano il modo in cui i dottorandi si approcciano al percorso, le loro aspettative e la loro capacità di integrare le esperienze precedenti nel nuovo contesto formativo. Occorre evidenziare come, sebbene alcune delle persone coinvolte all'interno della ricerca abbiano espresso di non aver avuto esperienze lavorative durature, le stesse hanno comunque evidenziato di aver svolto dei "lavoretti", delle ripetizioni o corsi di tutoraggio, caratterizzando il campione con una pregressa esperienza lavorativa che ha accomunato, chi più e chi meno formalmente, gli individui intervistati.

Tabella 5. Indicatori e unità narrative relativi al background formativo e professionale

Indicatore	Unità narrativa
Percorsi formativi precedenti	"Sono al mio secondo anno di dottorato e prima di questo ho ottenuto una laurea in scienze politiche triennale e magistrale, poi dopo ho svolto un master di secondo livello in "Analisi e valutazione delle politiche pubbliche" e ho maturato un'impostazione sia sociologica che economico-statistica." (Intervistato A)
	"Mi sono laureato in ingegneria edile e architettura [...] anche se rientro nell'ambito della sociologia urbana." (Intervistato D)
	"Mi sono laureata in ambito della comunicazione, attraverso due lauree che mettono insieme l'economia con la comunicazione [...] avevo bisogno di riuscire a validare le mie conoscenze." (Intervistata E)
	"Mi sono laureata in Scienze dell'Educazione in triennale e poi sono laureata a livello magistrale in scienze della formazione degli adulti e della formazione continua, nella stessa università." (Intervistata F)
	"Il mio percorso formativo: dopo il liceo scientifico mi sono iscritta a scienze della formazione primaria e terminata la laurea mi sono laureata a giugno del 2022 e nel 2023 ho iniziato il dottorato." (Intervistata I)
Esperienze lavorative pregresse	"Ho maturato un'impostazione sia sociologica che economico-statistica. Dopo questa esperienza mi si sono aperte un po' di porte e sono riuscito a vincere un concorso per un istituto di ricerca pubblico." (Intervistato A)

	“Dopo la laurea ho avuto alcune esperienze lavorative: prima uno stage di sei mesi in un’agenzia di comunicazione che seguiva principalmente clienti nel settore moda, poi ho lavorato per circa due anni nell’ufficio marketing.” (Intervistato B)
	“Diciamo lavoretti, che si chiamano così quando studi e fai altre esperienze. Però anche durante i primi due anni del dottorato ho partecipato anche come tutor ad uno sportello.” (Intervistata C)
	“Ho lavorato in Germania come architetto per un anno, poi ho effettuato il concorso pubblico in Italia.” (Intervistato D)
	“Durante il percorso magistrale ho lavorato all’interno delle risorse umane di un’azienda, sempre nel campo della formazione delle persone, nuove tecnologie, sostenibilità, che è anche il mio focus. Poi ho lavorato anche dentro progetti green e tematiche simili.” (Intervistata F)
	“Dopo la laurea magistrale, ho lavorato per circa due anni come formatrice in un ente di formazione professionale che collaborava con la Regione Emilia-Romagna. Mi occupavo principalmente di progettazione didattica e formazione degli adulti in ambito di competenze digitali per la pubblica amministrazione.” (Intervistata H)
	“Per quanto riguarda le esperienze lavorative, ho fatto da assistente alla mia insegnante di danza da quando avevo 16 anni e sto portando avanti anche il progetto di dottorato con un’associazione, quindi a parte quell’esperienza nient’altro.” (Intervistata I)
	“Durante la magistrale, ho fatto un tirocinio presso un’impresa sociale che si occupa di interventi educativi con adolescenti in difficoltà [...]. Dopo la laurea, ho lavorato per circa un anno come educatore presso la stessa impresa sociale, occupandomi principalmente di progetti per il contrasto alla dispersione scolastica.” (Intervistato K)
	“Durante gli studi ho sempre lavorato nel sociale: ho fatto l’educatrice nei centri estivi e doposcuola, lavorando all’interno di una cooperativa.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

I percorsi formativi e professionali dei partecipanti presentano una significativa eterogeneità, come evidenziato dalla varietà di discipline di provenienza e di esperienze professionali pregresse. Questa diversità costituisce un possibile elemento distintivo dei dottorati in collaborazione con le imprese rispetto ai percorsi dottorali tradizionali, confermando quanto emerso negli studi di Boffo (2022) sulla pluralità di traiettorie che caratterizzano la formazione dottorale contemporanea. L’analisi della frequenza dei

termini rivela una significativa presenza di vocaboli legati sia alla formazione universitaria (“MAGISTRALE”, “LAUREA”, “SCIENZE”) sia all’esperienza professionale (“LAVORATO”, “ESPERIENZA”), suggerendo che i partecipanti si collocano effettivamente in una posizione ibrida tra il mondo accademico e quello professionale. Questo incontro tra la teoria e la pratica risponde precisamente a quella esigenza di “contaminazione” tra università e mercato del lavoro che i report ISTAT (2019, 2023) hanno evidenziato come necessaria per contrastare il fenomeno del mismatch tra formazione e occupazione. Particolarmente significativa è la presenza di esperienze lavorative pregresse nella quasi totalità dei partecipanti, i quali hanno esplicitato di aver già avuto modo di approcciarsi al mercato del lavoro, anche quando queste esperienze si configurano come frammentarie, occasionali o di breve durata.

Figura 6. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “background formativo e lavorativo”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Rappresentazione dell’esperienza

Le narrazioni raccolte evidenziano come i dottorandi percepiscano il proprio percorso formativo come qualitativamente differente rispetto alle precedenti esperienze universitarie: nonostante questo possa apparire quasi scontato come dato, è opportuno sottolineare come sia la dimensione dell’alternanza tra teoria e pratica a caratterizzare fortemente questa rappresentazione, insieme alla percezione di un approccio più

autonomo e meno strutturato all'apprendimento, specialmente rispetto alla triennale e alla magistrale.

Tabella 6. Indicatori e unità narrative relativi alla rappresentazione dell'esperienza rispetto al passato

Indicatore	Unità narrativa
Differenza rispetto alla formazione accademica tradizionale	“È sicuramente un'esperienza molto diversa [...] la difficoltà principale sta proprio nel bilanciare questi due mondi.” (Intervistato B)
	“Beh, ovviamente molto diverso [...]. Rispetto alla laurea è un'esperienza interessante, la vedo come un arricchimento del lavoro che faccio, uno studio differente, un momento di riflessione in più.” (Intervistato D)
	“Sia a livello pratico che teorico ci sono differenze: inevitabilmente anche l'esperienza con l'azienda, nonostante la abbia fatta in magistrale anche, qui ho un ruolo più attivo sia per organizzarmi con l'azienda che con la progettualità che porto. [...] adesso ho un ruolo attivo con metodologie che inserisco in azienda che rapportandomi con la proprietaria dell'impresa o coi lavoratori stessi.” (Intervistata F)
	“È un'esperienza completamente diversa e, per certi versi, molto più complessa e sfiancante. Nella laurea triennale e magistrale, nonostante il lavoro come supplente, c'era una netta separazione tra ciò che apprendevo a lezione e ciò che andavo a fare a lavoro.” (Intervistata H)
	“Differenze abissali... [...] il mio piano di studi del percorso di laurea era ben stabilito mentre adesso ci sono molte più variabili da considerare.” (Intervistata I)
	“Il vantaggio principale è che riesco a vedere immediatamente l'applicazione pratica delle teorie che studio. Quando leggo un paper su resistenza al cambiamento organizzativo, posso osservare direttamente come si manifesta nel contesto in cui lavoro.” (Intervistato J)
Autonomia e autodeterminazione	“Comunque, qui nel dottorato mi piace il fatto che puoi colmare gap, puoi comunque apprendere da solo.” (Intervistato A)
	“La trovo un'esperienza fondamentale per chi lavora nella pubblica amministrazione [...] però è come se agissi in autonomia.” (Intervistata E)
	“Mentre a livello teorico, il dottorato mi permette di esplorare in autonomia tante tematiche. Qui hai la possibilità di studiare tematiche che ti interessano nel tuo ambito, hai più stimoli.” (Intervistata F)

	“Da un lato è stimolante perché vedi immediatamente l’applicazione delle tue ricerche, dall’altro è frustrante perché ti rendi conto di quanto sia difficile conciliare rigore metodologico e necessità operative, oltre che tutti gli ostacoli sulle preferenze metodologiche o applicative, lavorative diciamo.” (Intervistata H)
	“Io vado in Università un paio di volte a settimana e per il resto lavoro da casa in completa autonomia, anche per l’associazione, nonostante non abbia un luogo fisico. Mi confronto telematicamente e ho avuto occasione di fare alcune assemblee e confronti con i soci. Ho potuto confrontarmi con il direttivo dell’associazione nazionale e ci sono stati spunti di confronto.” (Intervistata I)
	“La mia settimana è abbastanza strutturata. Generalmente, lunedì e martedì in università per le lezioni, quando c’erano, e poi gli altri giorni seminari. Poi ci sono stati periodi di lavoro autonomo e basta dove contattavo il mio tutor accademico per capire come procedere. Nel weekend lavoro principalmente alla parte teorica della ricerca e alla scrittura.” (Intervistato K)
	“Per compensare, cerco di partecipare in modo autonomo a seminari esterni più specifici sul mio ambito, che si sono rivelati molto più utili. In base ai miei interessi si intende, che poi questi avvengano nel dipartimento o in altri atenei mi cambia poco.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

Le narrazioni relative alla percezione dell’esperienza di dottorato in alternanza rivelano una significativa discontinuità rispetto ai precedenti percorsi formativi. La frequenza di termini come “ESPERIENZA” e “DIFFERENZE” nella nuvola di parole permette di riflettere sulla “DIVERSA” percezione dei partecipanti rispetto alla formazione universitaria tradizionale. Questo elemento, nonostante, come precedentemente evidenziato, possa essere parso naturale e scontato, considerando la differenza implicita nel percorso, viene articolato principalmente attraverso due dimensioni: l’autonomia degli studenti e l’integrazione teoria-pratica delle attività proposte. La prima dimensione, evidenziata dalla ricorrenza di termini come “AUTONOMO”, riflette un cambiamento significativo nelle modalità di apprendimento, che diventa essenzialmente autodiretto e responsabilizzante. Ciò che emerge è un passo ulteriore verso una piena responsabilizzazione del proprio approccio di studio ai testi scientifici, mentre durante i percorsi triennali e magistrali questi potevano essere mediati maggiormente dalla figura del professore.

La seconda dimensione riguarda invece l'integrazione tra teoria e pratica, espressa attraverso vocaboli come "TEORICO" e "APPLICAZIONE". I partecipanti valorizzano la possibilità di verificare immediatamente l'applicabilità delle teorie studiate all'interno dei contesti professionali, evidenziando quella circolarità tra esperienza e pensiero che costituisce il nucleo pedagogico dell'alternanza formativa (Potestio, 2020; Magni, 2023). Questa percezione di discontinuità positiva rispetto ai tradizionali percorsi formativi accademici supporta il potenziale trasformativo dell'alternanza nella formazione di alto livello, suggerendo un potenziale e proficuo punto di collegamento tra il mondo universitario e il mercato del lavoro. Anche in questo caso, è possibile visionare la nuvola di parole per la seguente categoria (Figura 7):

Figura 7. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria "rappresentazione dell'esperienza rispetto al passato"



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

3.3.2 I dispositivi formativi

Il secondo tema emerso nell'analisi delle trascrizioni riguarda gli strumenti, le attività e le pratiche che i dottorandi identificano come rilevanti, dal punto di vista formativo, all'interno del loro percorso. Questo tema si articola in quattro sottotemi: le lezioni e l'offerta formativa accademica (considerando quasi esclusivamente le lezioni che vengono proposte per gli studenti di dottorato), i convegni e i seminari (organizzati sia all'interno del proprio ateneo che in accademie esterne), le esperienze all'estero e le comunità di pratica e apprendimento tra pari. La seguente area di analisi risulterà fondamentale e centrale per la ricerca condotta sul costrutto di apprendistato, divenendo uno strumento prezioso che contribuirà in maniera sostanziale per poter rispondere alle domande di ricerca che hanno mosso l'intero progetto.

Lezioni accademiche e offerta formativa per i dottorandi

Questa prima categoria si riferisce all'insieme di lezioni, corsi e attività didattiche formali offerte dal contesto universitario per questi dottorandi e dottorande che operano in collaborazione con le imprese. I due indicatori che emergono dall'AT sono: la personale valutazione dell'utilità di questi incontri e le criticità o limitazioni percepite dagli interlocutori riguardo l'offerta didattica.

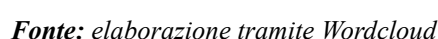
Tabella 7. Indicatori e unità narrative relativi all'offerta formativa accademica

Indicatore	Unità narrativa
Valutazione dell'utilità delle lezioni	"La settimana di studio proponeva lezioni più o meno interessanti, anche in base al percorso precedente..." (Intervistato A)
	"Le lezioni sono sicuramente utili perché partono da concetti generici e ti portano a comprendere specifici ambiti. [...] All'università imparo strumenti metodologici, approfondisco teorie e modelli." (Intervistato B)
	"Alcune lezioni sono state più carine però non saprei. [...] Principalmente lezioni di metodologia che sono utili per tutti." (Intervistata C)
	"Spesso venivano proposte lezioni troppo generiche o troppo specifiche, nel senso che il dipartimento abbraccia differenti campi di studio e di conseguenza le lezioni cercano di interessare tutti." (Intervistato D)
	"Le lezioni le ho seguite il primo e secondo anno ed è stato molto impattante a livello lavorativo. [...] Le lezioni erano di statistica, analisi dati, big data, cose che oggettivamente possono servire. [...] Metodologia

	della ricerca, etica della ricerca. C'è una base comune sulla ricerca e questo lo trovo utile.” (Intervistata E)
	“Le lezioni metodologiche sono più interessanti a prescindere perché il resto è troppo specifico. Cioè, seguo perché comunque è formativo ed è utile, però non sono focalizzati sull'interesse della mia ricerca.” (Intervistata F)
	“Le attività più utili sono state sicuramente i seminari metodologici, soprattutto quelli sull'indagine qualitativa. Mi hanno dato strumenti concreti per strutturare la mia ricerca in modo rigoroso ma anche applicabile.” (Intervistata H)
	“Nell'ultimo ciclo abbiamo avuto lezioni molto interessanti anche in merito al comitato etico scientifico.” (Intervistata I)
Criticità o limitazioni delle lezioni	“Non vedo come l'offerta formativa italiana nel dottorato possa aiutare i dottorandi, sempre riferendomi alla mia personale esperienza. Come possono determinati corsi essere utili ad un alto livello di ricerca?” (Intervistato A)
	“Essendoci progetti differenti in ambiti disciplinari diversi, a volte alcune lezioni non interessano a tutti ma solo ad alcuni, specialmente quelle molto specifiche.” (Intervistato B)
	“Abbiamo avuto quelle difficoltà lì. In ufficio ti rompono perché hai le lezioni e in università perché sei a lavoro.” (Intervistata E)
	“[...] Essendo il mio progetto differente, trovo poco interessanti alcuni di questi incontri.” (Intervistata F)
	“Devo dire però che molte delle lezioni previste dal dottorato sono troppo generiche o, al contrario, troppo specifiche su temi lontani dal mio ambito di ricerca.” (Intervistata H)
	“Sì, quest'anno abbiamo tre giorni al mese di lezioni intensive, dalla mattina alla sera con obbligo di partecipazione. Alcune lezioni non sono molto utili... quando altri professori presentano il loro progetto ma diventa più una lezione di facciata.” (Intervistata I)
	“Molte delle lezioni programmate sono troppo generiche e ridondanti... sembrano fatte giusto per riempire i buchi.” (Intervistato K)
	“Molte lezioni obbligatorie sembrano organizzate senza pensare a noi dottorandi industriali. Mi ritrovo a seguire corsi su temi lontanissimi dal mio progetto o troppo teorici.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

Figura 8. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “offerta formativa accademica”



I seminari e i convegni

La partecipazione a convegni (nazionali e internazionali), seminari esterni e workshop ha accomunato tutte le esperienze raccolte dalle interviste, riscontrando un elevato apprezzamento nella totalità delle esperienze narrate. Dall'analisi emergono due principali indicatori: il valore formativo di queste attività e le opportunità di networking che esse offrono.

Tabella 8. Indicatori e unità narrative relativi a seminari e convegni

Indicatore	Unità narrativa
Valore formativo dei convegni e seminari	“Sto avendo modo di studiare tantissimo e approfondendo tematiche con una prospettiva differente rispetto a quella italiana. Ti direi l’esperienza all’estero e i convegni in Italia.” (Intervistato A)
	“Sicuramente i convegni internazionali sono stati preziosi, sia per i contenuti che per le connessioni che ho potuto creare. Questi eventi mi permettono di confrontarmi con ricercatori da tutto il mondo e di ricevere feedback sul mio lavoro.” (Intervistato B)
	“Sono stato invitato a un convegno molto utile... ho parlato anche. Nonostante fosse aperto a tutti i dottorandi e alcuni hanno partecipato presentando la ricerca, per me è stato molto interessante perché mi ha avvicinato alle ricerche di altri dottorandi.” (Intervistato D)
	“I seminari e i convegni sono molto più interessanti, anche perché trovi persone più affini al tuo ambito anche per implementare aspetti della ricerca.” (Intervistata F)
	“Sì, i convegni sono utili dal momento in cui presenti il tuo progetto o il tuo articolo e contribuito. Questo ti permette di sistemare il progetto e di ascoltare i commenti. È un momento dove presentare il tuo progetto e farlo precisamente, mettendo nero su bianco cosa vuoi fare.” (Intervistata I)
	“Sicuramente i seminari metodologici organizzati dal dipartimento sono stati molto utili, in particolare quelli sui metodi misti e sull’analisi qualitativa, che sto applicando nella mia ricerca.” (Intervistato J)
	“I convegni sono stati estremamente formativi. Ne ho seguiti diversi, sia nazionali che internazionali, su temi legati alla pedagogia sociale e alla media education. Ho anche presentato un paper sui risultati preliminari della mia ricerca.” (Intervistato K)
	“I convegni sono stati fantastici, sia quelli italiani che internazionali.” (Intervistata L)

Opportunità di networking e confronto	“I convegni internazionali [...] mi permettono di confrontarmi con ricercatori da tutto il mondo e di ricevere feedback sul mio lavoro.” (Intervistato B)
	“La scuola autunnale a cui ho partecipato, che era per educatori e insegnanti, è stata molto importante e utile. Anche questa esperienza mi è stata utile per avere più rapporti professionali e lavorativi.” (Intervistata C)
	“Il fatto di essere nella ricerca mi ha permesso di partecipare a progetti anche innovativi: la supervisor mi ha coinvolto in un progetto green. Questi spunti sono stati interessanti.” (Intervistato D)
	“Penso sia il vantaggio principale poter scegliere liberamente quali seminari e incontri poter visionare, perché è in queste occasioni che si conoscono professori e ricercatrici con cui si può realmente stringere una conversazione utile al proprio progetto.” (Intervistata F)
	“A Barcellona all'estero, che è tra l'altro un'esperienza fortemente formativa, ho potuto confrontarmi con tante università e realtà differenti, divenendo un momento di confronto e di dialogo, avere un confronto con persone che ne sanno e che sono interessate.” (Intervistata I)
	“Un'esperienza particolarmente arricchente è stata la possibilità di partecipare a un progetto di ricerca europeo a cui l'impresa ha preso parte. Questo mi ha permesso di confrontarmi con realtà internazionali e di vedere come le stesse problematiche vengono affrontate in contesti diversi.” (Intervistato J)
	“Ho anche presentato un paper sui risultati preliminari della mia ricerca a un convegno sulla dispersione scolastica, e questo è stato molto stimolante perché ho ricevuto feedback utili da ricercatori di altri atenei che erano realmente interessati al progetto.” (Intervistato K)
	“Ho partecipato a diversi eventi sulla partecipazione giovanile che mi hanno fatto conoscere esperienze innovative e mi hanno permesso di confrontarmi con altri del settore.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

A differenza dell'offerta formativa curriculare, seminari e convegni, organizzati sia all'interno del proprio dipartimento che in altri atenei, ricevono una valutazione unanimemente positiva da parte delle persone coinvolte nella ricerca. Queste attività sono percepite come opportunità preziose di apprendimento, caratterizzate da un maggiore allineamento con gli interessi specifici dei dottorandi e da una dimensione più interattiva e partecipativa.

La mobilità internazionale

La seguente categoria si riferisce alle esperienze di studio e ricerca all'estero. Dall'analisi emerge come principale indicatore il valore formativo dell'internazionalizzazione di questi dottorandi in collaborazione con le imprese.

Tabella 9. Indicatori e unità narrative relativi alla mobilità internazionale

Indicatore	Unità narrativa
Valore formativo dell'internazionalizzazione	“Credo che il periodo all'estero mi sia servito moltissimo. Sto avendo modo di studiare tantissimo e approfondendo tematiche con una prospettiva differente rispetto a quella italiana.” (Intervistato A)
	“I convegni internazionali sono stati preziosi, sia per i contenuti che per le connessioni che ho potuto creare.” (Intervistato B)
	“Da gennaio 2025 a luglio sto svolgendo i sei mesi all'estero: l'idea era di studiare appunto la formazione e l'educazione ambientale: l'università mi ha indirizzata verso un'accademia convenzionata a Valencia in Spagna. [...] adesso mi sta piacendo e la professoressa qui in Spagna mi sta aiutando molto, è collaborativa, è brava a crearmi agganci e a farmi partecipare a convegni e corsi. Quindi si è rivelato un momento più formativo del previsto.” (Intervistata C)
	“A Barcellona, all'estero, che è tra l'altro un'esperienza fortemente formativa, ho potuto confrontarmi con tante università e realtà differenti, divenendo un momento di confronto e di dialogo, avere un confronto con persone che ne sanno e che sono interessate.” (Intervistata I)
	“Un'esperienza particolarmente arricchente è stata la possibilità di partecipare a un progetto di ricerca europeo a cui l'impresa ha preso parte. Questo mi ha permesso di confrontarmi con realtà internazionali e di vedere come le stesse problematiche vengono affrontate in contesti diversi.” (Intervistato J)
	“I convegni sono stati fantastici, sia quelli italiani che internazionali.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

Le esperienze di mobilità internazionale sono valorizzate positivamente dai dottorandi intervistati che ne hanno preso parte, i quali le descrivono come “fortemente formative”

In base alla frequenza delle parole (Figura 10) emergono termini quali “ESTERO” e “INTERNAZIONALE” associati a momenti per “STUDIARE”, fare “ESPERIENZA” e avere un “CONFRONTO”. Ciò che emerge è la volontà di valorizzare l’esposizione a prospettive culturali differenti e metodologie diverse, o medesime ma attraverso approcci e strumentazioni diversificati.

[illegible]

118

Le comunità di pratica

Le comunità di pratica²⁴³ si riferiscono alle dinamiche di apprendimento informale che si sviluppano tra pari, sia attraverso interazioni strutturate che in contesti spontanei. All'interno di questa categoria emergono due aspetti: il valore del confronto con i pari e la creazione di queste comunità informali di supporto.

Tabella 10. Indicatori e unità narrative relativi alle comunità di pratica

Indicatore	Unità narrativa
Valore del confronto con i pari	“Credo che confrontarsi con gli altri sia il modo migliore per affrontare questo percorso, attraverso esperienze comuni e momenti di condivisione delle proprie ‘crisi’.” (Intervistato B)
	“Io penso tutti quei momenti in cui sono riuscita a crearmi contatti.” (Intervistata C)
	“Ritrovare nella mia collega una vicinanza e una comprensione reale di ciò che stavamo facendo. Dai dottorandi più accademici sono stati molto gentili e mi hanno aiutata molto con gli strumenti tecnologici.” (Intervistata E)
	“Poi con il mio gruppo di colleghi parliamo in generale di molte tematiche e ci diamo diversi spunti.” (Intervistata F)
	“Lei ci ha tenuto a metterci in contatto e a farci aiutare tra di noi, come una comunità di ascolto e aiuto. Ci sentiamo spesso per feedback o altro e spesso la tutor lascia a noi il compito di aiutarci.” (Intervistata I)
	“Trovo molto preziosi anche i momenti di confronto con gli altri dottorandi, specialmente quelli che come me sono inseriti in contesti aziendali, perché condividiamo sfide simili.” (Intervistato J)
	“Un altro aspetto che trovo molto positivo è la comunità che si è creata tra noi dottorandi industriali. Ci incontriamo regolarmente, anche in modo informale, per confrontarci sulle nostre esperienze, sulle difficoltà che incontriamo e sulle strategie che adottiamo.” (Intervistato K)
	“Una cosa bellissima è stata la comunità che si è creata spontaneamente tra noi dottorandi industriali.” (Intervistata L)

²⁴³ Le comunità di pratica rappresentano contesti di apprendimento profondamente radicati nelle dinamiche sociali e nella costruzione condivisa della conoscenza: queste aggregazioni di professionisti costituiscono ambienti privilegiati dove l'apprendimento non è semplicemente trasmissione di saperi, ma piuttosto un processo di partecipazione attiva e di negoziazione di significati all'interno di un dominio specifico (Fabbri, Melacarne et al., 2015). Wenger (2000 e 2006), teorizzando il concetto, ha identificato tre dimensioni fondamentali che caratterizzano una comunità di pratica autentica: un dominio condiviso che definisce l'identità della comunità, l'interazione sociale che costruisce relazioni significative, e un repertorio di pratiche che emerge dall'esperienza collettiva.

Creazione di comunità informali di supporto	“Non sottovaluterei poi i momenti informali di confronto con gli altri dottorandi industriali. Condividiamo sfide simili e il confronto mi aiuta a sentirmi meno solo nelle difficoltà e a trovare soluzioni creative.” (Intervistato B)
	“Quando ho partecipato alla lezione dei dottorandi, non erano molto utili per i contenuti, per la materia, ma più che altro era un’opportunità per conoscere i colleghi e le colleghe, le pratiche con la segreteria, tutti questi aspetti.” (Intervistata C)
	“Un altro aspetto che trovo molto positivo è la comunità che si è creata tra noi dottorandi industriali. Ci incontriamo regolarmente, anche in modo informale, per confrontarci sulle nostre esperienze.” (Intervistata G)
	“Con altre colleghe si sono creati dei bei rapporti, anche con il viaggio insieme per convegni o seminari si crea un bell’ambiente di dialogo.” (Intervistata I)
	“Non sottovaluterei poi l’importanza dei momenti di confronto con gli altri dottorandi industriali. Abbiamo creato un piccolo gruppo di discussione dove condividiamo le nostre esperienze e ci aiutiamo a risolvere problemi comuni. Questi scambi informali sono spesso più utili di molte lezioni formali.” (Intervistato J)
	“All’inizio del dottorato, alcuni di noi, dottorandi industriali di diversi ambiti disciplinari ma tutti di ‘X’, hanno proposto di creare un gruppo di confronto. Inoltre, abbiamo un gruppo WhatsApp dove ci scambiamo informazioni su eventi, call for papers, opportunità di formazione. Questa rete è diventata per me una risorsa fondamentale, perché mi permette di confrontarmi con persone che vivono situazioni simili alla mia e di imparare da esperienze diverse.” (Intervistato K)
	“Ci troviamo regolarmente, ci raccontiamo difficoltà e successi, ci diamo una mano.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

Le comunità di pratica emergono come uno dei dispositivi formativi più significativi nell’esperienza raccontata dalle persone intervistate. Queste dinamiche di apprendimento tra pari, che si sviluppano spesso in modo spontaneo e informale, vengono descritte con termini fortemente positivi: “bellissime” (Intervistata L), “preziose” (Intervistato J), “fondamentali” (Intervistato K). Il valore principale di queste comunità risiede nella possibilità di condividere esperienze, difficoltà e strategie, oltre che “momenti di crisi” con persone che vivono situazioni analoghe. La specificità del dottorato in alternanza crea un’esigenza di confronto che trova spesso risposta nella creazione di spazi di dialogo tra

Le comunità che emergono da questi incontri divengono luoghi privilegiati di confronti e apprendimento. Particolarmente significativa è la dimensione strutturata che alcune di queste comunità assumono, come nel caso descritto dall'Intervistato K, dove il gruppo di dottorandi industriali ha organizzato incontri mensili in cui “ogni volta un dottorando presentava il suo progetto di ricerca, le difficoltà che sta incontrando, le strategie che sta adottando”. Queste iniziative, che nascono “dal basso”, dalle esigenze e dalle proposte degli studenti stessi che vivono l'apprendistato di terzo livello, creano occasioni di apprendimento più mirate e rilevanti.

Figura 11. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “comunità di pratica”



121

3.3.3 Le figure di mediazione

Passando al terzo tema emerso dall'AT, questo riguarda il ruolo fondamentale delle figure che fungono da mediatori tra il mondo accademico e quello aziendale nell'esperienza di dottorato in alternanza: il tutor accademico e il tutor industriale. Dalla lettura e analisi delle interviste emergono tre categorie significative: il tutor accademico, il tutor industriale e il ruolo di mediatore (o ponte) svolto spesso dal dottorando o dalla dottoranda, elemento particolarmente significativo riscontrato dalle trattazioni.

Il tutor accademico

La prima figura di mediazione esaminata è quella del tutor accademico, responsabile dell'orientamento scientifico e metodologico del dottorando. Dall'analisi emergono due principali indicatori: il ruolo nella formazione e nella guida scientifica e le eventuali difficoltà o incomprensioni che possono verificarsi nel rapporto con i propri dottorandi.

Tabella 11. Indicatori e unità narrative relativi al tutor accademico

Indicatore	Unità narrativa
Ruolo nella formazione e guida scientifica	“La mia supervisor ha avuto un ruolo fondamentale nell'indirizzarmi, mostrando interesse verso la mia ricerca. Oltretutto mi permette di lavorare nel suo ufficio, come se ci fosse interesse, un reale interesse, nel mio lavoro e nella mia ricerca.” (Intervistato A)
	“La mia supervisor accademica è una professoressa con una grande esperienza internazionale. Mi guida soprattutto sulla metodologia, sulla letteratura rilevante, sul rigore scientifico. È molto esigente, a volte mi fa riscrivere le cose più volte, ma riconosco che questo mi aiuta molto a crescere.” (Intervistato B)
	“La mia tutor è fondamentale e le sue indicazioni sono preziose. [...] Con la mia tutor c'è un buon rapporto di fiducia.” (Intervistata I)
	“La mia tutor accademica è una professoressa con grande esperienza nella ricerca sui processi organizzativi. Mi guida soprattutto sugli aspetti teorici e metodologici, aiutandomi a identificare i gap nella letteratura e a strutturare la ricerca in modo rigoroso.” (Intervistato J)
	“Il mio tutor accademico è professore con grande esperienza di ricerca-azione e progetti sul campo; quindi, comprende bene le dinamiche dell'impresa sociale e le esigenze di ricerca applicata.” (Intervistato K)

	“Ho una gran fortuna con entrambi! La mia tutor accademica è una professoressa di pedagogia che ha sempre collaborato con enti locali. Capisce benissimo le dinamiche del lavoro sul campo. È super disponibile, mi dà consigli metodologici preziosi e mi coinvolge nelle attività del dipartimento.” (Intervistata L)
Criticità nel rapporto	“[...] Convincere il mio tutor accademico di una mia idea è sicuramente più difficile.” (Intervistato A)
	“La mia tutor universitaria non vedeva di buon occhio la mia partecipazione ad attività [nella scuola] che non fossero così inerenti. [...] Questi rapporti [professionali] non sempre sono ben visti dalla mia tutor accademica.” (Intervistata C)
	“La mia supervisor non credo abbia colto la mia tesi, abbia capito ciò che sto facendo...” (Intervistata E)
	“La tutor accademica è interessata agli aspetti teorici e metodologici, vorrebbe che approfondissi la letteratura, che pubblicassi articoli, che partecipassi a convegni.” (Intervistata H)

Fonte: elaborazione personale

Dalle esperienze raccontate dal campione d'indagine emerge una certa ambivalenza: da un lato, la figura del tutor accademico viene descritta come centrale nella formazione scientifica e metodologica, grazie alla quale i dottorandi sono in grado di essere guidati verso un rigore metodologico e accademico maggiori; dall'altro lato, emergono possibili criticità in questi rapporti, dovuti alla percezione di una “distanza” tra gli interessi del supervisore universitario e quelli del dottorando. In alcuni casi, i dottorandi lamentano una scarsa comprensione verso il loro progetto di ricerca (Intervistata E: “La mia supervisor non credo abbia colto la mia tesi, abbia capito ciò che sto facendo”), mancanza che potrebbe compromettere un esito positivo del percorso dottorale in alternanza.

Ad ogni modo, la critica mossa nei confronti dei propri tutor e delle proprie tutor accademiche risulta essere rara e confinata a specifici casi. Dalla frequenza delle parole (Figura 12), si può notare come i termini “INTERESSE”, “LETTERATURA”, “ESPERIENZA”, “METODOLOGICI” siano centrali nella descrizione del rapporto con il tutor accademico, sottolineando l'importanza di un accompagnamento attento e “FONDAMENTALE” nei confronti della “RICERCA”.

Figura 12. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “tutor accademico”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Il tutor industriale

La seconda figura di mediazione esaminata è quella del tutor aziendale (o tutor industriale), responsabile dell’inserimento del dottorando nel contesto lavorativo e del suo accompagnamento nelle attività pratiche. L’analisi tematica ha evidenziato due principali indicatori: il supporto pratico e professionale e le differenze rispetto al lavoro di supporto da parte del tutor accademico, elemento che si ricollega direttamente alla precedente categoria analizzata (Tabella 12).

Tabella 12. Indicatori e unità narrative relativi al tutor industriale

Indicatore	Unità narrativa
Supporto pratico e professionale	“Con il tutor industriale c’è un rapporto quasi paritetico, nel senso che, non sono al suo livello, però vedendomi lavorare e avendo investito su di me e sulla mia formazione sento un certo rispetto che lui nutre nei miei confronti.” (Intervistato A)
	“Ogni tanto mi butta dentro del lavoro che non è che c’entri molto con il progetto di ricerca, però spesso queste attività mi aprono un attimino gli occhi sul lavoro che potrei integrare.” (Intervistato B)
	“Lei è stata più utile [...] per i contatti, anche per la somministrazione di questionari e la raccolta dei dati. Lei mi ha aiutato in questo senso per la ricerca, mi ha supportata non tanto a formarmi o accompagnarmi agli appuntamenti, però dato che si occupa di molte cose e conosce molte persone, mi ha aiutata molto sotto questo punto di vista.” (Intervistata C)

	“Qualche volta sono entrato nel merito a livello formativo per un’esperienza diretta e storica sul mio progetto.” (Intervistato D)
	“In impresa mi sento con la presidente dell’associazione ma anche informalmente. Solo che lei ha comunque anche altro da fare e spesso mi risponde in ritardo, nonostante la mia necessità di risposte immediate. Anche se devo ammettere che loro sono molto aperti per quanto riguarda il mio progetto.” (Intervistata I)
	“Il mio tutor aziendale è il responsabile dell’ufficio innovazione. Ha un approccio molto pragmatico e mi aiuta a tradurre le intuizioni teoriche in strumenti concreti che possano essere utili all’organizzazione.” (Intervistato J)
	“Il tutor aziendale è il responsabile dell’area progettazione [...] Mi ha dato molta fiducia, permettendomi di sperimentare nuove metodologie all’interno dei progetti esistenti e coinvolgendomi nelle decisioni strategiche dell’impresa.” (Intervistato K)
	“La mia referente [...] con lei c’è grande fiducia. Mi ha dato carta bianca per sperimentare l’approccio partecipativo, coinvolgendomi anche in decisioni che vanno oltre la mia ricerca.” (Intervistata L)
Differenze rispetto al tutor accademico	“Sento un supporto maggiore dal supervisor d’impresa. La parte accademica offre un supporto nella formazione: se il tutor mi dice di approfondire un argomento io lo faccio.” (Intervistato A)
	“La mia formazione deriva principalmente dall’ambiente accademico, dagli incontri e dai seminari. Poi certo, all’interno dell’organizzazione ci sono aspetti pratici che mi hanno aiutata molto a capire come indirizzare al meglio il mio progetto, anche per promuoverne una finalità spendibile e non solo teorica.” (Intervistata F)
	“In cooperativa, il mio tutor è la responsabile dell’area progettazione, che ha un background sia operativo che di ricerca, avendo lei stessa un dottorato in scienze sociali. Questo facilita molto la comunicazione perché parla entrambi i “linguaggi”. [...] I due tutor hanno approcci diversi: il tutor accademico è più interessato agli aspetti teorici e metodologici, alla produzione scientifica, alle pubblicazioni; il tutor aziendale è più focalizzato sugli aspetti applicativi, su come i risultati della ricerca possano migliorare concretamente il lavoro della cooperativa.” (Intervistata G)
	“Il tutor aziendale, invece, è focalizzato sui risultati pratici: vuole strumenti, protocolli, materiali formativi concreti da utilizzare subito. L’ente vorrebbe che producessi più materiali divulgativi e meno accademici, mentre l’università spinge per pubblicazioni scientifiche. Anche in questo caso, cerco di mediare ma non è facile.”

	(Intervistata H)
--	------------------

Fonte: elaborazione personale

I dottorandi descrivono un rapporto generalmente più “paritetico” (Intervistato A) e fondato sulla fiducia con il proprio tutor aziendale, il quale riconosce spesso il valore del contributo del dottorando alle attività dell’organizzazione, identificando in questi giovani ricercatori un supporto concreto e particolarmente qualificato all’interno della propria organizzazione. Questo apprezzamento si traduce il più delle volte in un coinvolgimento attivo e significativo, che alcuni intervistati descrivono come un’opportunità per “sperimentare nuove metodologie” (Intervistato K) o ricevere “carta bianca” su progetti specifici (Intervistata L). Il tutor aziendale viene caratterizzato principalmente per il suo approccio pragmatico e orientato ai risultati, frequentemente legati anche agli interessi dell’impresa entro il quale si è inseriti. Come evidenziato dall’Intervistato J, questa figura “aiuta a tradurre le intuizioni teoriche in strumenti concreti che possano essere utili all’organizzazione”, facilitando quindi il passaggio dalla teoria alla pratica.

Un aspetto interessante evidenziato da alcuni intervistati è la presenza di tutor aziendali con background di ricerca, come nel caso dell’Intervistata G, la cui tutor “ha un background sia operativo che di ricerca, avendo lei stessa un dottorato”. Questa caratteristica facilita notevolmente la comunicazione, poiché il tutor “parla entrambi i linguaggi”, riuscendo a comprendere sia le esigenze della ricerca accademica che quelle operative dell’organizzazione. Una delle criticità emerse durante i colloqui è la possibile mancanza di tempo da poter dedicare ai propri dottorandi, da parte del tutor aziendale: in alcuni casi è emersa una limitata disponibilità di tempo per affiancare il dottorando o la dottoranda nel proprio ruolo di ricercatore o ricercatrice (Intervistata I: “lei ha comunque anche altro da fare e spesso mi risponde in ritardo”).

Per quanto riguarda le differenze tra i diversi tutor, le modalità di approccio tra tutor accademico e tutor aziendale emergono chiaramente dalle narrazioni degli intervistati. Mentre il primo è “più interessato agli aspetti teorici e metodologici, alla produzione scientifica, alle pubblicazioni”, il secondo è “più focalizzato sugli aspetti applicativi” (Intervistata G) e sui “risultati pratici” (Intervistata H). Questa diversità di prospettive, se non adeguatamente mediata, può creare tensioni nel percorso del dottorando. Grazie alla Figura 13 è possibile associare i termini “PROGETTO”, “RICERCA”, “IMPRESA” e “AZIENDALE”, ai concetti di “TUTOR”, “FORMAZIONE”, “LAVORO”, “COINVOLGIMENTO”, e “COOPERAZIONE”.

Figura 13. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “tutor industriale”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Il ruolo di mediatore tra i due ambienti

La terza categoria analizzata riguarda il ruolo di mediazione, in gran parte delle esperienze narrate svolto dal dottorando stesso, che si trova a dover gestire le diverse aspettative e prospettive del mondo accademico e di quello aziendale. Le narrazioni mostrano come lo studente possa considerarsi un tramite, un “ponte” tra i due ambienti, e debba essere in grado di adottare delle strategie per mitigare gli interessi provenienti dall’accademia e dall’impresa.

Tabella 13. Indicatori e unità narrative relativi al ruolo di mediazione

Indicatore	Unità narrativa
Dottorando come ponte tra università e impresa	“[...] si diciamo che io ho fatto da tramite” (Intervistata C)
	“Io faccio da tramite tra impresa e università.” (Intervistato D)
	“Io mi sento traduttrice tra l’una e l’altra parte.” (Intervistata E)
	“Io faccio da tramite tra l’azienda e la mia tutor accademica, poi ho proprio un contatto diretto con la referente in azienda e mi ci sento in autonomia. Non ci sono passaggi tra le mie tutor e basta, io ci sono sempre.” (Intervistata F)

	“A volte devo fare un po’ da “traduttrice” tra i due mondi, ma trovo che questa sia una competenza importante da sviluppare.” (Intervistata G)
	“Questa è forse la parte più complessa di tutto il percorso. [...] Non c’è un vero dialogo tra loro, sono io che devo fare da ponte, cercando di mediare e di soddisfare entrambe le aspettative.” (Intervistata H)
	“Faccio io, sono un ponte tra i due ambiti. Inizialmente c’è stata una mediazione ma poi ho iniziato a gestire io e lei [la tutor accademica] più che darmi consigli del tipo: scrivi tutti i giorni alla presidente, non fa. [...] Non ci sono stati conflitti di interesse, al contrario mi sento di svolgere un ruolo di ponte tra le due tutor.” (Intervistata I)
	“A volte mi trovo a fare da “ponte” tra i due mondi, cercando di tradurre il linguaggio accademico in concetti più accessibili per l’azienda e, viceversa, cercando di far comprendere al supervisor accademico le specificità del contesto organizzativo.” (Intervistato J)
Strategie di mediazione	“L’università non sa molto come funziona il mondo scolastico, come funzionano le cariche in comune e chi gestisce cosa. Quindi ho dovuto più volte spiegare in università in che misura potessi agire e su quali momenti.” (Intervistata C)
	“All’inizio del dottorato, per esempio, avevo degli incontri frequenti con la tutor in Università in cui le riportavo ciò che avveniva a scuola e lei dava un’indicazione teorica. Con questa indicazione teorica tornavo a scuola e cercavo in qualche modo di applicarla. C’è stato anche uno scambio più diretto, però limitato.” (Intervistata E)
	“Temevo di non riuscire a soddisfare entrambe le parti. [...] Per affrontare queste difficoltà, è stato fondamentale essere trasparente con entrambe le parti riguardo alle mie possibilità e ai miei limiti, e cercare sempre di mediare tra le diverse esigenze.” (Intervistata G)
	“All’inizio cercavo di tenere separati i due ambiti, ma poi ho capito che l’approccio migliore era integrarli, trovando metodologie di ricerca che potessero produrre sia conoscenza accademica valida sia strumenti operativi utili per l’impresa.” (Intervistato K)
	“Il segreto credo sia la comunicazione: abbiamo fissato incontri regolari a tre dove facciamo il punto, discutiamo i problemi e pianifichiamo. Così si evitano fraintendimenti e si crea una vera collaborazione.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

L'analisi del ruolo di mediazione rivela chiaramente come i dottorandi si trovino spesso a fungere proprio da “ponte” o “traduttori” tra il mondo accademico e quello aziendale, gestendo non solo le diverse aspettative ma anche i differenti linguaggi e culture organizzative. Questa funzione di collegamento è descritta da molti intervistati come una delle sfide più complesse del percorso (Intervistata H: “Questa è forse la parte più complessa di tutto il percorso”), ma anche come un'importante opportunità di apprendimento e sviluppo di competenze trasversali (Intervistata G: “trovo che questa sia una competenza importante da sviluppare”).

Il ruolo di mediazione assume diverse forme nelle narrazioni degli intervistati. Alcuni si percepiscono come “traduttori” linguistici e concettuali, che aiutano a rendere comprensibili le idee accademiche al mondo aziendale e viceversa (Intervistato J: “cercando di tradurre il linguaggio accademico in concetti più accessibili per l'azienda”). Altri si concentrano maggiormente sulla funzione di mediazione organizzativa, facilitando la comunicazione e la collaborazione tra le parti (Intervistata F: “Io faccio da tramite tra l'azienda e la mia tutor accademica”). Per gestire efficacemente questo ruolo, i dottorandi adottano diverse strategie di mediazione. Una strategia comune è quella di mantenere una comunicazione trasparente con entrambe le parti, esplicitando limiti e possibilità (Intervistata G: “è stato fondamentale essere trasparente con entrambe le parti riguardo alle mie possibilità e ai miei limiti”). Altri optano per la creazione di momenti strutturati di confronto, come incontri periodici che coinvolgano tutti gli attori (Intervistata L: “abbiamo fissato incontri regolari a tre dove facciamo il punto”).

Un'evoluzione interessante nel modo di concepire la mediazione emerge dalla narrazione dell'Intervistato K, che descrive un passaggio da un approccio di separazione (“All'inizio cercavo di tenere separati i due ambiti”) a uno di integrazione (“poi ho capito che l'approccio migliore era integrarli”), suggerendo una maturazione nella capacità di gestire la complessità del ruolo. Dall'analisi della frequenza delle parole (Figura 14), emerge chiaramente la centralità di termini come “PONTE”, “TRAMITE”, “MEDIARE”, che caratterizzano il ruolo di collegamento svolto dai dottorandi tra i “TUTOR”, “L'UNIVERSITÀ”, “L'ACCADEMIA” e “L'IMPRESA”.

3.3.4 Criticità e prospettive future

Avvicinandosi verso la fine dell'analisi tematica condotta, il quarto ed ultimo tema emerso esplora le sfide, le difficoltà e le aspirazioni future che caratterizzano l'esperienza di questi dottorandi in collaborazione con le imprese. Il seguente tema offre una visione sia delle problematiche strutturali e organizzative che i dottorandi coinvolti nella ricerca affrontano quotidianamente, sia delle loro ambizioni e aspettative professionali. Dalle interviste emergono tre categorie significative: la gestione del tempo, le criticità strutturali del percorso e le aspirazioni future dei partecipanti.

Gestione del tempo

La prima categoria analizzata riguarda le sfide legate alla gestione del tempo, uno degli aspetti critici emersi principalmente dai racconti riportati dai dottorandi, i quali si trovano a dover bilanciare gli impegni accademici con quelli aziendali. Gli indicatori emersi sono: le difficoltà di conciliazione tra università e impresa e le strategie adottate per gestire il tempo.

Tabella 14. Indicatori e unità narrative relativi alla gestione del tempo

Indicatore	Unità narrativa
Difficoltà di conciliazione	“La parte maggiormente negativa è la gestione del tempo, specialmente quando i professori accademici non riescono a dedicartene.” (Intervistato A)
	“Mi ritrovo a fare il doppio del lavoro, cercando di soddisfare sia le richieste accademiche che quelle aziendali. Sarebbe utile un migliore coordinamento tra le attività, in modo che siano più sinergiche e meno ridondanti.” (Intervistato B)
	“Il tempo, però dopo due anni e mezzo capisco che sono due cose che, se uno vuole fare bene non può...” (Intervistato D)
	“Ha creato fastidio sul lavoro... mi rubava tempo. Si mischiava tutto. A volte dovevamo chiedere permessi studio, avevo 150 ore e quindi ne ho usufruito.” (Intervistata E)
	“Spesso però ci sono emergenze o scadenze che mi costringono a saltare qualche impegno.” (Intervistata H)
	“La difficoltà principale? Conciliare i tempi. [...] Ho dovuto imparare a destreggiarmi tra queste diverse velocità, pianificando meglio e comunicando chiaramente le varie esigenze.”

	(Intervistata L)
Strategie di gestione del tempo	“Il tempo [...] Io sono soddisfatto perché in futuro non voglio una carriera accademica; penso che questo percorso mi aiuterà nella carriera lavorativa che sto svolgendo.” (Intervistato D)
	“Io lavoro a distanza e questo mi aiuta molto a conciliare i due impegni e il mio tempo.” (Intervistata F)
	“L’organizzazione è abbastanza fluida e personale. Generalmente passo gran parte del tempo a lavoro o ad approfondire alcune ricerche passate, facendo revisione e studiando [...] Diciamo che la mia è una settimana molto flessibile e variabile, ma funziona bene così perché sia l’università che la cooperativa sono abbastanza comprensive.” (Intervistata G)
	“La mia settimana è abbastanza strutturata. [...] Poi ci sono stati periodi di lavoro autonomo e basta dove contattavo il mio tutor accademico per capire come procedere.” (Intervistato K)
	“Un’altra sfida è stata mantenere equilibrio tra il lavoro pratico e il distacco necessario per l’analisi critica, che mi viene sollecitata spesso dall’università. A volte rischi di essere troppo dentro l’operatività quotidiana e perdi la visione d’insieme. Per questo mi sono riservata dei momenti solo per studio e scrittura.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

La gestione del tempo emerge come una delle sfide più significative per i dottorandi in collaborazione con le imprese, rappresentando un elemento di potenziale tensione durante l’esperienza formativa. La difficoltà principale risiede nella conciliazione dei due contesti, accademico e aziendale, caratterizzati da ritmi, priorità e scadenze profondamente diverse, dove gli interessi di una delle due organizzazioni può non ritrovarsi in quelli dell’altra. Molti intervistati descrivono questa situazione in termini di sovraccarico di lavoro e stress, evidenziando come la doppia appartenenza possa creare una percezione di inadeguatezza o inefficacia in entrambi i contesti. Particolarmente critica è la gestione delle scadenze accademiche in contesti aziendali poco flessibili, o viceversa, la necessità di rispondere a emergenze aziendali che interferiscono con gli impegni universitari. Oltretutto, la percezione di questa doppia appartenenza rischia di comportare un “doppio lavoro” piuttosto che un’esperienza integrata (Intervistato B: “Mi ritrovo a fare il doppio del lavoro, cercando di soddisfare sia le richieste accademiche che quelle aziendali”), suggerendo una possibile mancanza di coordinamento e sinergia tra i due contesti formativi.

	“Ad essere sincero ne ho scelte poche di lezioni, perché spesso venivano proposte lezioni troppo generiche o troppo specifiche, nel senso che il dipartimento abbraccia differenti campi di studio e di conseguenza le lezioni cercano di interessare tutti.” (Intervistato D)
	“Molte delle lezioni previste dal dottorato sono troppo generiche o, al contrario, troppo specifiche su temi lontani dal mio ambito di ricerca. Spesso mi sono trovata a seguire lezioni che mi sembravano una perdita di tempo, quando avrei potuto dedicarmi ad attività più produttive. [...] Posso dire che in più occasioni ho finto di essere malata per evitare di frequentare alcuni seminari...” (Intervistata H)
	“Molte delle lezioni programmate sono troppo generiche e ridondanti... sembrano fatte giusto per riempire i buchi.” (Intervistato K)
	“Molte lezioni obbligatorie sembrano organizzate senza pensare a noi dottorandi industriali. Mi ritrovo a seguire corsi su temi lontanissimi dal mio progetto o troppo teorici. È frustrante perché mi porta via tempo prezioso!” (Intervistata L)
Barriere alla collaborazione	“Se si riconoscesse l’importanza di formare figure professionali anche dentro le amministrazioni, pubbliche o private, secondo me il connubio tra impresa e università sarebbe migliore, anche perché non si avrebbero problemi di intesa tra le due parti.” (Intervistato A)
	“Il mio ente, il mio dirigente è molto aperto a queste attività formative, se compatibile con il lavoro. Quindi ha accettato di buon grado. Mi hanno chiesto che il tema di ricerca fosse ben vicino alla mia attività quotidiana.” (Intervistato D)
	“Io e lei siamo state prime dottorande industriali e quindi siamo state pioniere. L’università non ha capito benissimo che non avevamo tempo. Ci trattavano come dottorande normali. Noi la mattina siamo a lavoro, in ufficio, quindi non è stato facile riuscire a trovare un accordo con i professori. [...] In ufficio ti rompono perché hai le lezioni e in università perché sei a lavoro. Non è stato facile per niente.” (Intervistata E)
	“I due tutor hanno visioni molto diverse di cosa dovrebbe essere la mia ricerca. La tutor accademica è interessata agli aspetti teorici e metodologici, vorrebbe che approfondissi la letteratura, che pubblicassi articoli, che partecipassi a convegni. Il tutor aziendale, invece, è focalizzato sui risultati pratici: vuole strumenti, protocolli, materiali formativi concreti da utilizzare subito. [...] Un altro aspetto da migliorare è la flessibilità: sarebbe importante riconoscere che i tempi della ricerca e quelli dell’operatività professionale sono diversi, e trovare modalità che permettano di conciliarli meglio” (Intervistata H)

Fonte: elaborazione personale

L'analisi delle criticità strutturali evidenzia due principali aree problematiche nel percorso di dottorato in collaborazione con le imprese: eventuali limiti dell'offerta formativa e le barriere alla collaborazione tra università e impresa. Per quanto riguarda il primo indicatore, emerge una certa insoddisfazione tra i dottorandi intervistati in riferimento a due tipologie di lezioni: da un lato, l'eccessiva genericità di alcuni corsi (Intervistato D: "spesso venivano proposte lezioni troppo generiche"); dall'altro, la troppa specificità di altri, spesso lontani dagli interessi di ricerca dei dottorandi (Intervistata H: "troppo specifiche su temi lontani dal mio ambito di ricerca"). La frustrazione derivante da un'offerta formativa percepita come inadeguata si traduce talvolta in comportamenti di evitamento (Intervistata H: "ho finto di essere malata per evitare di frequentare alcuni seminari") o in una percezione di spreco di tempo prezioso (Intervistata L: "È frustrante perché mi porta via tempo prezioso!"). Queste reazioni un'offerta formativa che non sempre tiene conto delle specificità e delle esigenze particolari dei dottorandi in collaborazione con le imprese.

In aggiunta, vi è un'ulteriore area di possibili criticità, riguardante le barriere alla collaborazione tra università e impresa. Un problema fondamentale sembra essere l'insufficienza di coordinamento e dialogo tra i due contesti, che costringe il dottorando a fungere costantemente da mediatore tra visioni e aspettative diverse e talvolta conflittuali. Un aiuto già emerso all'interno dell'analisi dei dati è la preliminare conoscenza tra i due tutor, i quali avranno, in tal modo, la possibilità di orientare il dottorando verso un percorso e degli obiettivi concordati coerentemente e in comune accordo e interesse. Considerando la nuvola di parole (Figura 16) emerge chiaramente come i termini "GENERICHE" e "SPECIFICHE" vengano associati alle "LEZIONI" svolte in "UNIVERSITÀ", portando i dialoghi non sempre a favore degli incontri proposti, specialmente quanto questi affrontino argomenti "tappabuchi", eccessivamente generici, e quindi affrontati anche durante la triennale o la magistrale, o troppo specifiche, che potrebbero quindi interessare un numero esiguo di dottorandi e dottorande.

Figura 16. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “criticità strutturali”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Aspirazioni future

Giungendo all'ultima categoria analizzata, è stato più volte domandato, durante i colloqui qualitativi, quali fossero le aspirazioni delle persone intervistate e le proprie ambizioni in virtù di un'eventuale prospettiva di carriera, sia nel contesto accademico che nell'impresa ospitante. Ciò che è emerso è un focus su due indicatori principali: l'orientamento verso il mondo accademico o aziendale e le aspettative di carriera.

Tabella 16. Indicatori e unità narrative relativi alle aspirazioni future

Indicatore	Unità narrativa
Orientamento verso accademia o impresa	“Mi spaventa il precariato accademico in Italia e quindi penso che non starò in università. Molto probabilmente rimarrò nell’impresa in cui sto lavorando, perché provare a prendere l’abilitazione e tentare la carriera accademica mi sembra inutile e assurdo, più un piano B o C.” (Intervistato A)
	“Io sono soddisfatto perché in futuro non voglio una carriera accademica; penso che questo percorso mi aiuterà nella carriera lavorativa che sto svolgendo. Per i miei obiettivi va bene così.” (Intervistato D)
	“Mi piace molto la ricerca anche se vedo che mi limita un po’. In impresa forse avrei più libertà operativa, che in accademia mi pare risulti leggermente limitata in Italia. Devo ancora pensarci e rifletterci sopra.” (Intervistata F)

	“Mi piacerebbe continuare a lavorare in un contesto che mi permetta di mantenere un piede sia nel mondo della ricerca sia in quello della pratica educativa. [...] Potrebbe essere in una cooperativa o fondazione che investe in ricerca e innovazione sociale. Anzi, molto probabilmente rimarrò all’interno di una cooperativa sociale, anche perché è la parte che preferisco all’interno di questo percorso.” (Intervistata G)
	“Credo che proverò a rimanere in università... alla fine tutto questo spero mi aiuti per il progetto di rimanere dentro l’ambiente accademico...” (Intervistata I)
	“È una domanda che mi pongo spesso. Da un lato, l’esperienza in azienda mi sta offrendo opportunità concrete: c’è la possibilità che al termine del dottorato mi venga offerta una posizione nell’ufficio dove sto lavorando. Sarebbe una buona opportunità per continuare ad applicare le competenze di ricerca in un contesto pratico. Dall’altro lato, non escludo completamente la possibilità di proseguire in ambito accademico, magari come assegnista di ricerca, per consolidare la mia produzione scientifica. [...] Tuttavia, sono consapevole delle difficoltà della carriera accademica in Italia, soprattutto in termini di precarietà e di scarsità di posizioni stabili.” (Intervistato J)
	“Potrei tornare negli enti locali con un ruolo più orientato all’innovazione. O magari lavorare in agenzie regionali o nazionali dove le competenze di ricerca sono valorizzate. Non escludo neanche la carriera accademica, ma vorrei restasse orientata alla ricerca applicata e al territorio.” (Intervistata L)
Motivazioni e aspettative di carriera	“Sono aperta a varie strade.” (Intervistata C)
	“Sono in contatto sia con il mondo accademico sia con quello delle cooperative sociali, degli enti locali, delle fondazioni che finanziano progetti sociali... e questo credo che sarà un grande vantaggio per il futuro.” (Intervistata G)
	“In ogni caso, credo che l’esperienza del dottorato industriale mi stia dando strumenti utili per qualsiasi percorso scelga di intraprendere, perché mi permette di sviluppare sia competenze teoriche e metodologiche sia capacità di problem solving e di lavoro in contesti organizzativi complessi.” (Intervistato J)
	“L’ideale sarebbe non dover scegliere tra teoria e pratica ma continuare a integrarle, come sto facendo ora. [...] Poi sto costruendo una rete di contatti sia accademici che nelle politiche giovanili che sarà preziosa per collaborazioni future.” (Intervistata L)

Fonte: elaborazione personale

L'analisi delle aspirazioni future rivela un quadro variegato e complesso, che riflette la natura ibrida e ambivalente del loro percorso formativo. Per quanto riguarda l'orientamento verso il mondo accademico o aziendale, emergono tre principali posizionamenti. Un primo gruppo di intervistati manifesta una chiara preferenza per il mondo aziendale o professionale, escludendo quasi completamente la possibilità di una carriera accademica (Intervistato A: "Mi spaventa il precariato accademico in Italia e quindi penso che non starò in università"). Questa scelta è spesso motivata dall'incertezza che caratterizza la carriera accademica nel contesto nazionale (Intervistato J: "sono consapevole delle difficoltà della carriera accademica in Italia, soprattutto in termini di precarietà e di scarsità di posizioni stabili"). Un secondo gruppo esprime invece una preferenza proprio per l'ambiente universitario, vedendo nel dottorato un passo strategico verso tale obiettivo (Intervistata I: "Credo che proverò a rimanere in università... alla fine tutto questo spero mi aiuti per il progetto di rimanere dentro l'ambiente accademico").

È interessante notare, tuttavia, che un terzo gruppo, verso il quale può essere interessante soffermarsi maggiormente, è quello che aspira a mantenere un piede in entrambi i mondi, cercando posizioni o ruoli che consentano di conciliare ricerca accademica e applicazione pratica (Intervistata L: "L'ideale sarebbe non dover scegliere tra teoria e pratica ma continuare a integrarle, come sto facendo ora"). Questo orientamento ibrido sembra riflettere l'esperienza formativa vissuta durante il dottorato, che ha permesso di apprezzare il valore sia della dimensione teorica che di quella pratica, individuando un elemento sinergico e di degna valorizzazione proprio nell'alternanza tra i due ambienti.

Per quanto riguarda le motivazioni e le aspettative di carriera, emerge un forte apprezzamento per la versatilità e la varietà di competenze acquisite durante il percorso di dottorato in collaborazione con le imprese (Intervistato J: "mi permette di sviluppare sia competenze teoriche e metodologiche sia capacità di problem solving e di lavoro in contesti organizzativi complessi"). I dottorandi valorizzano particolarmente la rete professionale costruita durante il percorso (Intervistata L: "sto costruendo una rete di contatti sia accademici che nelle politiche giovanili che sarà preziosa per collaborazioni future"), vedendola come una risorsa strategica per il futuro professionale. Infine, la nuvola di parole riguardante l'ultima categoria considerata (Figura 17) rappresenta chiaramente un'aspettativa di carriera futura in grado di ricoprire il duplice ruolo di questi professionisti ibridi della ricerca: se da un lato si ha l'eventuale desiderio di "CONTINUARE" la "CARRIERA ACCADEMICA" e la propria "RICERCA", occorre

precisare la volontà di altri di utilizzare le “COMPETENZE” maturate per sfruttarle in un ambiente organizzativo, come un’azienda. Come esplicitato precedentemente, tra le persone coinvolte nell’indagine c’è chi desidererebbe mantenere in equilibrio in mondo della ricerca e quello più specificatamente lavorativo, avanzando l’ambizione di lavorare “SIA” per l’accademia, che per le aziende esterne.

Figura 17. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “aspirazioni future”



Fonte: elaborazione tramite Wordcloud

Nonostante le difficoltà legate alla gestione del tempo e le criticità strutturali del sistema, i dottorandi sembrano apprezzare la ricchezza e la versatilità dell'esperienza vissuta e narrata, che apre a possibilità professionali diversificate e potenzialmente innovative. La capacità di sviluppare strategie di adattamento per gestire la complessità del percorso, unita alla consapevolezza delle competenze acquisite, si traduce in una visione tendenzialmente positiva del futuro professionale. Particolarmente significativa è l'aspirazione, espressa da diversi intervistati, a trovare ruoli che consentano di mantenere un equilibrio tra ricerca teorica e applicazione pratica. Questa visione "ibrida" delle prospettive di carriera, che supera la tradizionale separazione tra mondo accademico e professionale, rappresenta forse uno degli esiti più significativi del percorso formativo, evidenziando come l'esperienza del dottorato in collaborazione con le imprese possa contribuire a ridefinire non solo le competenze, ma anche le aspirazioni e le identità professionali dei dottorandi.

3.4 Riflessioni conclusive sull'analisi dei dati

Prima di procedere con le riflessioni conclusive sui risultati emersi nelle pagine precedenti attraverso la *Thematic Analysis*, è opportuno considerare alcuni aspetti metodologici che caratterizzano questo approccio analitico e che devono essere tenuti in considerazione durante la procedura di interpretazione dei dati presentati. L'analisi tematica, pur costituendo una metodologia flessibile e accessibile per l'esame di dati qualitativi, presenta alcune limitazioni intrinseche che è doveroso riconoscere.

Tra questi vi è il potenziale rischio di decontestualizzazione: focalizzandosi sui pattern trasversali, l'analisi può comportare una perdita della continuità narrativa e del contesto specifico all'interno del quale le esperienze individuali si collocano. Nel presente studio, questo rischio è stato mitigato attraverso una costante attenzione alla contestualizzazione delle unità narrative dentro l'esperienza complessiva dei singoli partecipanti, mantenendo vivo il legame tra i frammenti analizzati e la loro cornice situazionale, grazie all'inserimento delle varie tabelle esplicative.

Un secondo aspetto riguarda la natura intrinsecamente interpretativa dell'analisi: il processo analitico è inevitabilmente influenzato dalla sensibilità teorica del ricercatore e questa dimensione soggettiva può essere gestita attraverso un atteggiamento riflessivo costante, esplicitando i presupposti teorici di partenza e mantenendo un dialogo critico con i dati durante tutto il percorso analitico. È inoltre fondamentale precisare che, come per altre metodologie qualitative, come già accennato in precedenza, i risultati emersi non ambiscono alla generalizzabilità, bensì ad una comprensione contestuale e situata dei fenomeni studiati. L'obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare in profondità le esperienze e le percezioni di un gruppo specifico di partecipanti, affinché emergessero significati e dinamiche in grado di offrire spunti di riflessione teorica e pratica, senza pretese di esaustività o rappresentatività statistica.

Fatte queste premesse, è ora possibile procedere con l'esposizione conclusiva dei risultati emersi. I quattro macrotemi (accesso e inquadramento, dispositivi formativi, figure di mediazione, criticità e prospettive) offrono una visione multidimensionale di un'esperienza formativa che si caratterizza per la sua natura ibrida e complessa. In questa sezione conclusiva si propone una riflessione sui risultati emersi, mettendoli in relazione con le domande di ricerca e con il quadro teorico delineato nei primi due capitoli. Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca (*Quali sono i dispositivi formativi e le*

attività che vengono proposte all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese?), l'analisi ha permesso di identificare quattro principali categorie di dispositivi formativi:

1. *L'offerta formativa accademica tradizionale*, comprensiva di lezioni e corsi, mostra alcuni limiti in termini di rilevanza e specificità per i dottorandi in collaborazione con le imprese. Emerge una tensione tra la standardizzazione dell'offerta didattica e le esigenze formative altamente personalizzate di questi percorsi. Le lezioni che risultano più apprezzate sono di metodologia della ricerca, in quanto forniscono strumenti concreti applicabili sia al lavoro accademico, indipendentemente dalla peculiarità indagata dal proprio progetto di ricerca, che a quello in impresa.

2. *I seminari e i convegni*, al contrario, ricevono una valutazione unanimemente positiva. Questi eventi formativi rappresentano una grande opportunità, preziosa sia per l'approfondimento di tematiche specifiche che per la costruzione di reti professionali significative. La loro dimensione interattiva e la possibilità di presentare il proprio lavoro a una comunità più ampia, spesso maggiormente focalizzata sull'argomento esposto, li rendono dispositivi formativi particolarmente efficaci.

3. *Le esperienze di mobilità internazionale* sono valorizzate come momenti di crescita professionale e, in particolare misura, personale. Il confronto con prospettive culturali e metodologiche diverse arricchisce la formazione del dottorando, offrendo punti di vista alternativi sulle tematiche di ricerca e opportunità di networking a livello globale. I contatti che si generano durante questi periodi fuori dal contesto accademico nazionale rimangono sostenuti nel tempo, evitando di perdere le nuove conoscenze fatte in termini di capitale umano.

4. *Le comunità di pratica* rappresentano forse il dispositivo formativo più significativo emerso dai racconti delle persone intervistate. Queste reti informali di apprendimento tra pari, che nascono spesso spontaneamente, offrono un supporto fondamentale sia sul piano emotivo che su quello professionale. La condivisione di esperienze, difficoltà e strategie con altri dottorandi in situazioni analoghe costituisce una fondamentale e importante risorsa formativa, in grado di rispondere a bisogni non sempre intercettati dai dispositivi formativi istituzionali.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca (*I dispositivi incorporati nell'apprendistato di terzo livello pongono attenzione alla dimensione pedagogica degli studenti?*), i dati rivelano un quadro decisamente complesso. Da un lato, alcuni dispositivi formativi sembrano progettati attraverso un'attenzione limitata alla specificità del percorso dottorale in collaborazione con le imprese, come evidenziato dalle criticità emerse rispetto ad alcune delle lezioni proposte a livello di offerta formativa accademica. Dall'altro, emergono elementi che suggeriscono una reale potenzialità formativa di questi percorsi, capace di promuovere una crescita significativa sia sul piano professionale che su quello personale. In particolare, tre sono le dimensioni pedagogiche che emergono dall'analisi tematica degne di riflessione:

1. *La dimensione dell'autonomia e dell'autodeterminazione*, che caratterizza fortemente l'esperienza di questi dottorandi. La libertà di definire il proprio percorso di apprendimento, di scegliere le attività più significative e di gestire autonomamente il proprio tempo, sebbene rappresenti una sfida non da poco, viene percepita come un'opportunità di sviluppo di competenze essenziali. Questa dimensione viaggia di pari livello con una maggiore flessibilità, da parte dei dottorandi in collaborazione con le imprese, di frequentare i seminari che meglio si integrano con i propri interessi e, in particolar modo, con il proprio tempo da poterci dedicare, considerando anche gli impegni lavorativi.

2. *La dimensione dell'integrazione teoria-pratica*, che costituisce il cuore dell'esperienza di apprendistato. I dottorandi valorizzano la possibilità di verificare immediatamente l'applicabilità delle teorie studiate nei contesti professionali, realizzando quella circolarità tra esperienza e pensiero che, come sostenuto da Potestio (2020), rappresenta il nucleo pedagogico dell'alternanza formativa. Oltretutto, il vero potenziale risiede nell'eventuale re-indirizzamento della propria ricerca, della propria strategia di azione o di idea di progetto proprio sulla base di ciò che si affronta "sul campo", all'interno dell'organizzazione. Partire con un'iniziale idea di progetto e rendersi conto che, nell'impresa ospitante, la modalità d'indagine predisposta potrebbe non essere ottimale al caso posto in esame, risulta un modo per comprendere a pieno in quale direzione orientare il proprio progetto, coniugando gli interessi accademici con quelli maggiormente pratici e "spendibili" dell'impresa.

3. *La dimensione relazionale*, che emerge sia nel rapporto con le figure di mediazione (tutor accademici e aziendali) sia nelle comunità di pratica. L'apprendimento avviene anche grazie ad un processo di socializzazione e di partecipazione a pratiche condivise, in linea con la visione dell'apprendimento situato proposta da Lave e Wenger (2016). In tal senso, il supporto che riesce a produrre la dimensione relazionale nei confronti di questi studenti è fondamentale per promuovere dei percorsi che si inseriscano positivamente all'interno di un contesto formativo specifico e complesso, proprio come quello del dottorato. Da questa dimensione emergono capacità di comunicazione e problem solving che non si possono sottovalutare: muoversi tra due contesti differenti e riuscire a conciliare gli interessi di due figure di riferimento con obiettivi e modalità d'azione diverse, risulta essere un perfetto trampolino di lancio per lo sviluppo di queste competenze, proprio come ci si aspetterebbe da un'esperienza svolta in alternanza formativa.

Riprendendo quest'ultimo punto, un elemento particolarmente significativo emerso dall'analisi riguarda il ruolo del dottorando come “mediatore”, “tramite” o *ponte* tra due mondi, quello accademico e quello aziendale. Questa funzione, descritta da molti intervistati come una delle sfide più complesse del percorso, richiede lo sviluppo di sofisticate competenze trasversali, quali la capacità di tradurre linguaggi diversi, di gestire aspettative potenzialmente conflittuali e di integrare logiche operative differenti. Tali capacità, sebbene non sempre riconosciute esplicitamente come obiettivi formativi del percorso, rappresentano uno degli esiti raccontati con maggior soddisfazione personale da parte delle persone coinvolte nella ricerca.

Tuttavia, la gestione del tempo emerge come una criticità significativa e trasversale all'esperienza di questi dottorandi: la difficoltà di conciliare gli impegni accademici con quelli aziendali, caratterizzati da ritmi, priorità e scadenze profondamente diversificate, rappresenta un elemento di tensione che, se non adeguatamente supportato e mitigato, rischia di compromettere il potenziale formativo del percorso. Questa criticità rimanda alla necessità di una maggiore integrazione e coordinamento tra i due contesti formativi, affinché l'alternanza non si traduca in un “doppio lavoro”, bensì in un'esperienza di concreta e reale integrazione. Nonostante questo potenziale ostacolo, una relazione tra due categorie che emerge chiaramente dalle trascrizioni delle interviste potrebbe intervenire positivamente per compensare il rischio di una mancata capacità di gestione

del tempo. Questa correlazione emerge tra la categoria “comunità di pratica” (all’interno dei dispositivi formativi) e la “gestione del tempo” (nell’ambito delle criticità). I dati hanno evidenziato come le comunità informali sviluppate tra dottorandi fungano da importante meccanismo di supporto per affrontare le sfide temporali caratteristiche di questi percorsi. Questi gruppi di persone svolgono un ruolo compensativo rispetto alle difficoltà di gestione del tempo attraverso tre meccanismi principali: la condivisione di strategie per equilibrare impegni accademici e aziendali, la validazione emotiva che riduce il senso di isolamento di fronte alle difficoltà e incoraggia i propri colleghi e le proprie colleghe, la creazione di “economie di apprendimento” attraverso la condivisione di risorse (riassunti, libri, articoli e contatti). Il supporto che si costituisce da queste comunità nasce spesso in risposta a momenti di difficoltà temporanei, ma si sviluppa e promuove permanentemente come un gruppo di lavoro e condivisione di esperienze e suggerimenti. Passando alle aspirazioni future, tali prospettive riflettono la natura ibrida e ambivalente del percorso formativo di questi dottorandi. Particolarmente significativa è l’aspirazione, espressa da diversi intervistati, a trovare ruoli che consentano di mantenere un equilibrio tra ricerca teorica e applicazione pratica. Questa visione “ibrida” delle prospettive di carriera, che supera la tradizionale separazione tra mondo accademico e professionale, rappresenta un elemento degno di riflessione.

In conclusione, l’analisi condotta suggerisce che il dottorato in collaborazione con le imprese rappresenta un dispositivo formativo con un significativo potenziale pedagogico, capace di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e di favorire una visione integrata del rapporto tra teoria e pratica. Il suo valore aggiunto risiede nella capacità di porre il dottorando in una posizione di frontiera tra due mondi tradizionalmente separati, stimolando lo sviluppo di una professionalità riflessiva che integra rigore metodologico e orientamento ai risultati, pensiero critico e problem solving. Questa integrazione, quando adeguatamente supportata, non solo arricchisce il percorso formativo individuale, ma può contribuire a ridefinire il rapporto tra università e impresa in una prospettiva di reale collaborazione e contaminazione reciproca.

CAPITOLO IV.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI FINALI

4.1 Il valore dell'alternanza formativa nelle università italiane

Riprendendo i concetti cardine della disciplina metodologica, il disegno di ricerca che è stato proposto inizialmente si è focalizzato sull'esperienza dei dottorandi inseriti nei percorsi in collaborazione con le imprese, con l'obiettivo di indagarne le implicazioni pedagogiche. In particolare, le domande hanno riguardato l'individuazione dei dispositivi formativi maggiormente significativi, il ruolo svolto dalle figure di mediazione accademiche e aziendali e le modalità attraverso cui i dottorandi vivono l'integrazione fra dimensione teorica e pratica. L'ipotesi di fondo sosteneva che tale modalità di dottorato poteva configurarsi come un dispositivo pedagogico capace di promuovere competenze trasversali e di rafforzare il legame tra università e mondo del lavoro. L'analisi delle interviste ha restituito un quadro articolato, facendo emergere tre dimensioni pedagogiche fondamentali: l'autonomia dei dottorandi nella gestione del proprio percorso, la circolarità tra teoria e pratica e la centralità delle relazioni, sia nei rapporti con i tutor sia all'interno delle comunità di pratica. Al tempo stesso, la ricerca ha evidenziato alcuni limiti, legati proprio alla natura esplorativa dello studio, al campione ridotto e concentrato prevalentemente nell'area delle scienze umane, nonché a tensioni strutturali fra università e imprese che rendono talvolta incerto il ruolo delle figure di mediazione. Questi elementi, pur segnalando fragilità e criticità, confermano al contempo il potenziale formativo del modello e introducono la riflessione sul valore che l'alternanza formativa può assumere nelle università italiane. In tal senso, la presente tesi ha offerto uno sguardo approfondito all'interno del vasto tema dell'alternanza formativa, proponendo, nella seconda metà della trattazione, un approfondimento empirico in riferimento ad uno specifico strumento di raccordo tra l'ambiente accademico e quello organizzativo: il dottorato in collaborazione con le imprese. Giungendo alle conclusioni di questo percorso di comprensione, revisione teorica ed indagine empirica, è opportuno riflettere sul valore che tale approccio alla formazione rivesta per le università italiane contemporanee, individuate come un contesto di approfondimento estremamente importante, specialmente in quanto rappresentanti del più alto livello di istruzione, non sempre valorizzato all'interno del mercato del lavoro nazionale. Di seguito si ripercorreranno

sinteticamente i passi che sono stati condotti durante tutto il contributo, partendo dai classici sull'alternanza fino a giungere allo specifico lavoro d'indagine qualitativa prodotto.

L'alternanza formativa si configura come un principio pedagogico che affonda le proprie radici in una lunga tradizione di pensiero, da Aristotele a Dewey, passando per Comenio, Rousseau, Pestalozzi e Kerschensteiner, attraversando i secoli di una memoria pedagogica che ha più volte messo l'accento verso una contestualizzazione del sapere, verso una praticità della conoscenza e per promuovere una formazione che offra uno sviluppo maggiormente completo nei confronti del discente. Questo insieme di conoscenze, come evidenziato nel primo capitolo, ha costantemente sottolineato l'importanza dell'integrazione tra teoria e prassi, tra sapere e fare, tra riflessione ed esperienza, garantendo una chiave di lettura differente rispetto alla tradizionale concezione dell'istruzione.

Muovendosi verso un panorama più recente, la società industriale moderna ha progressivamente separato questi due ambiti, creando una dicotomia tra formazione accademica e mondo del lavoro che ancora oggi fatica ad essere superata, specialmente nel contesto italiano, all'interno del quale la forbice del mismatch tra le conoscenze apprese e le competenze richieste appare sempre più larga. Nonostante le barriere e le resistenze, sono molteplici gli autori e le autrici che si sono impegnati, e che tutt'ora si impegnano, per condividere una visione di alternanza che possa intercettare le esigenze di una società sempre più mutevole e incerta, necessitante di flessibilità e competenze mirate anche al cambiamento, con il preciso tentativo di rispondere alle esigenze di maggior concretezza e di competenze richieste dal contesto lavorativo. Nel caso specifico delle università italiane, il valore dell'alternanza formativa può essere articolato su tre livelli fondamentali, emersi con chiarezza dalla ricerca teorica condotta attraverso la revisione della letteratura precedentemente presentata.

In primo luogo, l'alternanza rappresenta una risposta pedagogica adeguata e concreta nei confronti delle esigenze della "società liquida" (Bauman, 2012) e in risposta ai rapidi mutamenti socioeconomici che caratterizzano il nostro tempo (Augé, 2009). La capacità di integrare l'acquisizione di conoscenze teoriche con lo sviluppo di competenze pratiche costituisce un vantaggio significativo per affrontare un mondo del lavoro in costante evoluzione, dove le mansioni e le conoscenze rimangono indefinite sul lungo periodo e le competenze necessitano di continuo aggiornamento.

Come emerso dai dati raccolti, i dottorandi che vivono questa esperienza riferiscono di acquisire non solo saperi disciplinari, ma anche competenze trasversali di mediazione, problem solving e adattabilità, fattori essenziali in contesti professionali complessi. Questa acquisizione risponde direttamente alle raccomandazioni europee (Commissione Europea, 2020) sul valore di queste capacità trasversali e soft skills, oltre che sulla necessità di promuovere percorsi formativi che favoriscano l'apprendimento permanente e che non si esauriscano al mero titolo di studio, affinché si abbracci una visione d'insieme e di lungo periodo. In secondo luogo, l'alternanza formativa rappresenta un potenziale strumento di contrasto al mismatch tra formazione accademica e mercato del lavoro, fenomeno ampiamente documentato sia dai report ISTAT (2019, 2023) che dalla letteratura pedagogica (Cappelli, 2014; Breuker, 2022; Magni, 2023) e corroborato anche dagli studi sull'occupabilità condotti da ricercatori e ricercatrici nazionali.

Il dottorato in collaborazione con le imprese, come modalità specifica di alternanza, offre l'opportunità di costruire percorsi di ricerca che rispondano contemporaneamente alle esigenze accademiche e ai bisogni concreti delle organizzazioni, agevolando il dialogo tra i due ambienti e offrendo uno spazio di cooperazione virtuosa, dove le nuove conoscenze possono organizzarsi profittevolmente per il benessere sociale e lavorativo, sia per le attività stesse che per la comunità più in generale. La doppia supervisione (accademica e aziendale) e la necessità di produrre risultati validi su entrambi i fronti spingono lo studente a sviluppare un approccio integrato alla conoscenza, come emerso all'interno delle esperienze narrate dal campione d'indagine, in cui teoria e pratica si alimentano reciprocamente, proprio come ci si aspetterebbe da una figura ibrida come quella del dottorando industriale.

Infine, l'alternanza formativa assume un valore trasformativo per le stesse istituzioni coinvolte. Come emerso dalle interviste qualitative condotte, la collaborazione tra università e organizzazioni non si limita ad un semplice "scambio di servizi", ma innesca processi di apprendimento reciproco che possono modificare sia le pratiche accademiche sia quelle organizzative: le università sono stimolate a ripensare la propria offerta formativa anche in funzione di esigenze concrete, senza, tuttavia, soggiogare la formazione dello studente ad un mero addestramento delle attività proposte in azienda; mentre le imprese entrano in contatto con metodologie e prospettive di ricerca che possono arricchire il proprio approccio all'innovazione, rimanendo al passo coi tempi ed evitando un eccessivo ancoraggio al passato. Questa contaminazione reciproca rappresenta un valore aggiunto estremamente significativo, specialmente in Italia, dove il

dialogo tra mondo accademico e tessuto produttivo è stato storicamente limitato (Perulli et al., 2018). Tuttavia, entrando più nel dettaglio di quanto emerso dall'indagine empirica, la ricerca ha messo in luce anche alcune criticità che limitano il pieno dispiegamento del valore di questo processo di cooperazione nazionale tra accademia e impresa. In particolare, tre aspetti meritano particolare attenzione: l'offerta formativa, la gestione del tempo e le figure di mediazione.

Partendo dal primo fattore, l'offerta formativa accademica appare spesso limitata rispetto alle esigenze specifiche dei dottorandi in alternanza, risultando talvolta troppo generica o, al contrario, eccessivamente specialistica su temi lontani dai loro interessi di ricerca. Questo suggerisce la necessità di ripensare i curricula dottorali in funzione delle particolari esigenze di chi vive contemporaneamente nei due mondi, accademico e professionale. Le lezioni che sono apprezzate maggiormente riguardano la metodologia della ricerca, gli approfondimenti relativi alle strumentazioni di raccolta e analisi dei dati oltre che lo studio delle differenti strategie per giustificare ogni scelta intrapresa all'interno del proprio disegno di ricerca. A compensare l'estrema genericità e specificità di parte delle lezioni entrano in campo i seminari e i convegni, sia nazionali che internazionali, organizzati e proposti all'interno del proprio ateneo di appartenenza o per merito della partecipazione verso ulteriori accademie. Queste esperienze vengono considerate fondamentali, altamente formative e propedeutiche sia alla creazione di conoscenze e contatti, facendo quindi networking, sia per proporsi come relatori e relatrici partecipando attivamente alle esposizioni, per discutere del proprio progetto con persone che possono indirizzare suggerimenti puntuali poiché anch'esse inserite in quello specifico argomento di ricerca. Sintetizzando con maggiore chiarezza la compensazione offerta da questa specifica categoria, rispetto alle eventuali critiche mosse nei confronti di lezioni eccessivamente generiche o specifiche, i seminari e i convegni, nella loro natura episodica, elettiva e relazionale, sembrano incarnare principi pedagogici più coerenti con l'apprendistato di alto livello. Essi offrono infatti spazi di apprendimento caratterizzati quindi da tre elementi chiave, riassumibili come segue: la specializzazione tematica che consente ai dottorandi di selezionare contenuti rilevanti per il proprio progetto di ricerca; la dimensione dialogica che permette un confronto diretto con la comunità scientifica; e l'integrazione tra momento formativo e costruzione di reti professionali.

Per quanto riguarda un secondo aspetto critico, relativo alla gestione del tempo, esso rappresenta una sfida significativa, che rischia di trasformare l'alternanza in un "doppio lavoro" piuttosto che in un'esperienza integrata. Le differenti temporalità e priorità dei

due contesti generano tensioni che ricadono principalmente sui dottorandi, i quali si trovano a dover mediare costantemente tra esigenze diverse e talvolta contraddittorie, assumendo il ruolo di “traduttore” o “ponte” tra questi due ambienti. Nonostante la criticità, è anche detto che tale problema è stato più volte narrato come un elemento certamente sfidante ma altrettanto stimolante per la promozione e lo sviluppo di ulteriori competenze, come la gestione dello stress, la capacità di comunicare tra due mondi differenti, il problem solving e altri elementi precedentemente emersi. Oltretutto, a supportare queste criticità entrano in soccorso le comunità di pratica, “luoghi” privilegiati dove le persone possono apprendere le une dalle altre, sostenendosi vicendevolmente attraverso la condivisione delle proprie difficoltà, delle esperienze e di possibili strategie da implementare.

Le comunità di pratica emerse tra i dottorandi sembrano svolgere una triplice funzione compensativa rispetto alle criticità temporali. In primo luogo, fungono da spazi di condivisione di strategie pratiche per equilibrare gli impegni accademici e aziendali, permettendo la circolazione di soluzioni organizzative sperimentate e validate dall’esperienza. In secondo luogo, offrono un supporto emotivo fondamentale che riduce il senso di isolamento di fronte alle difficoltà, normalizzando l’esperienza di disorientamento temporale e trasformandola da problematica individuale a sfida collettiva, fungendo anche da supporto reciproco. Infine, tali gruppi di persone creano vere e proprie “economie di scala cognitive” attraverso la condivisione di risorse (appunti, articoli, contatti) che ottimizzano i tempi di apprendimento individuale. La relazione tra comunità di pratica e gestione del tempo nei dottorati in alternanza illustra efficacemente come le criticità strutturali di questi percorsi formativi possano diventare, paradossalmente, occasioni per lo sviluppo di innovazioni pedagogiche dal basso. I dottorandi, nel tentativo di rispondere alle tensioni temporali del loro percorso, creano dispositivi formativi informali che potenzialmente anticipano l’evoluzione della didattica dottorale verso modelli più collaborativi, flessibili e centrati sullo studente.

Infine, occorre nominare un elemento che, seppur emerso in minor misura, è opportuno considerare come potenzialmente critico nei confronti del percorso di dottorato in alternanza. La preparazione e l’interesse delle figure di mediazione (tutor accademici e aziendali) nei confronti dei propri dottorandi non sempre appare adeguata alle necessità dello studente. La capacità di supportare efficacemente un percorso di alternanza richiede competenze specifiche e una visione aperta alla contaminazione tra mondi diversi, che non tutti i supervisor sembrano possedere. L’eventuale necessità di scendere a

compromessi per agevolare un prodotto di ricerca che possa soddisfare ambedue le parti appare un elemento ancora critico che necessiterebbe di maggiore mitigazione, onde evitare di costituire un ostacolo durante il percorso del dottorando.

Nonostante queste criticità, il valore dell'alternanza formativa per le università italiane appare evidente. In un contesto di rapida evoluzione del mercato del lavoro e di crescente complessità delle sfide sociali ed economiche, la capacità di formare persone in grado di muoversi con competenza tra teoria e pratica, tra riflessione e azione, tra pensiero critico e problem solving, rappresenta un asset strategico di fondamentale importanza. Le università che sapranno valorizzare questo approccio, superando le rigidità istituzionali e culturali che ancora ostacolano la piena integrazione tra formazione accademica ed esperienza professionale, potranno offrire un contributo significativo non solo alla formazione di capitale umano estremamente qualificato, ma anche all'innovazione e allo sviluppo del sistema paese.

4.2 Il dottorato come ponte d'eccellenza tra accademia e impresa

Al termine di questo percorso di indagine sul costrutto di apprendistato all'interno del dottorato in collaborazione con le imprese, è opportuno sviluppare una riflessione teorica più generale, concentrandosi sul significato più ampio che questo dispositivo formativo assume nel rinnovato dialogo tra mondo accademico e mondo produttivo. La metafora del "ponte", emersa con forza dalle narrazioni dei dottorandi intervistati, offre una chiave interpretativa particolarmente efficace per comprendere il valore pedagogico e trasformativo di questa esperienza, oltre che per identificare in questi percorsi "ibridi" quella potenzialità aggiunta rispetto ai tradizionali approcci all'insegnamento.

Il dottorato in collaborazione con le imprese si configura infatti come un dispositivo di connessione tra due mondi tradizionalmente separati, ciascuno con propri linguaggi, culture, tempi e priorità. Come un ponte, esso non si limita a consentire il passaggio da una sponda all'altra, ma crea uno spazio terzo, una zona di intersezione dove università e organizzazioni possono incontrarsi e contaminare reciprocamente le proprie prospettive, conoscenze e pratiche. Questa funzione di collegamento assume particolare rilevanza nel contesto italiano contemporaneo, caratterizzato da un persistente mismatch tra formazione accademica e richieste del mercato del lavoro, come evidenziato dai report ISTAT (2019, 2023) discussi nei capitoli precedenti. All'interno di questo scenario, il

dottorato in alternanza rappresenta un'innovazione significativa, che risponde all'esigenza di ripensare le modalità di produzione e trasmissione del sapere all'interno dell'economia della conoscenza (Powell e Snellman, 2004).

La peculiarità di questo dispositivo risiede nella sua capacità di valorizzare la dimensione epistemologica e metodologica del dottorato come percorso di alta formazione alla ricerca, integrandola con l'esperienza diretta in contesti organizzativi complessi. Non si tratta, quindi, di una semplice applicazione di conoscenze teoriche o di un addestramento professionale, ma di un processo di apprendimento trasformativo che arricchisce entrambi i contesti formativi. Come sottolineato da Bertagna (2016), la vera alternanza non è un'oscillazione tra due poli separati, bensì un'integrazione che riconosce la natura intrinsecamente unitaria dell'esperienza umana. In quest'ottica, il dottorato in collaborazione con le imprese costituisce un ambito privilegiato dove tale visione può concretizzarsi, superando quella dicotomia tra “sapere e fare” che ha caratterizzato gran parte della tradizione pedagogica occidentale.

La ricerca ha evidenziato come i dottorandi che vivono questa esperienza sviluppino una peculiare “postura epistemica”, caratterizzata dalla capacità di muoversi con competenza tra differenti modalità di produzione e validazione della conoscenza. Essi diventano veri e propri “mediatori” o “traduttori” tra linguaggi e culture organizzative diverse, sviluppando quella che potremmo definire una “competenza di frontiera” (Wenger, 2000), ovvero la capacità di operare efficacemente nelle zone di confine tra comunità di pratica differenti. Tale competenza si manifesta nella capacità di tradurre le intuizioni teoriche in strumenti operativi, di riconoscere il valore euristico delle pratiche organizzative, di negoziare significati condivisi e di facilitare processi di apprendimento reciproco. Come emerso dalle interviste, questa funzione di mediazione rappresenta una delle sfide più complesse del percorso, ma anche una delle più significative opportunità di crescita professionale e personale.

Dal punto di vista teorico, questa esperienza formativa realizza quella circolarità tra esperienza e pensiero che, come sostenuto da Dewey (2002), costituisce il cuore di ogni autentico processo educativo. La pratica professionale diventa occasione di riflessione teorica e, reciprocamente, la teoria si arricchisce e si rinnova nel confronto con le situazioni concrete. Si realizza così quel “pensiero riflessivo nel corso dell'azione” che Schön (1983) ha identificato come caratteristica distintiva dei professionisti esperti. Il valore trasformativo del dottorato in collaborazione con le imprese non si limita, tuttavia, alla dimensione individuale dell'esperienza formativa, ma investe anche le istituzioni

coinvolte. Come già sostenuto e ampiamente argomentato (Bramley, 2024), l'alternanza formativa in ambito accademico può rappresentare un'importante opportunità di rinnovamento per le università italiane, sempre più chiamate a confrontarsi con nuovi competitors e con la necessità di riaffermare il proprio ruolo in un contesto di rapidi cambiamenti sociali ed economici. Se per le università la collaborazione con le imprese offre l'occasione di ripensare la propria offerta formativa in funzione di esigenze concrete, senza per questo rinunciare al rigore metodologico e alla libertà di ricerca che caratterizzano l'istituzione accademica, per le imprese, d'altro canto, l'integrazione dei dottorandi nei propri contesti organizzativi rappresenta un'occasione di accesso a conoscenze e metodologie innovative, le quali potranno contribuire significativamente ai processi di innovazione e sviluppo. Come emerso dalle ricerche sul sistema duale tedesco (Parlow e Röchter, 2016; Göhringer, 2002), la cooperazione tra imprese e università assicura un efficace trasferimento di conoscenze e contribuisce alla reputazione delle aziende come datori di lavoro attraenti.

La peculiarità del dottorato in collaborazione con le imprese risiede, inoltre, nella sua capacità di rispondere simultaneamente a diverse esigenze: quella dell'università di mantenere il proprio ruolo di produzione di conoscenza scientifica, quella delle imprese di innovare e sviluppare soluzioni a problemi concreti, e quella dei dottorandi di costruire percorsi professionali coerenti con le proprie aspirazioni e competenze. Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il potenziale del dottorato in collaborazione con le imprese come strumento di contrasto al fenomeno della sovra istruzione, ampiamente documentato nei capitoli precedenti: la possibilità di costruire percorsi formativi che rispondano simultaneamente alle esigenze accademiche e a quelle delle organizzazioni può contribuire a ridurre quel mismatch tra formazione e occupazione che rappresenta una delle criticità più significative del sistema formativo italiano, orientando non solo lo strumento dell'apprendistato di alto livello nei confronti di un'integrazione maggiormente profittevole, bensì promuovendo più in generale un avvicinamento tra "scuola e impresa". In un contesto in cui, come sottolineato da Rossi (2007), apprendimento teorico e formazione sul campo non rappresentano più momenti separati ma coesistono all'interno di un intreccio articolato e situato, il dottorato in alternanza può rappresentare un modello paradigmatico di integrazione tra queste due dimensioni.

Le comunità di pratica emerse spontaneamente tra i dottorandi intervistati rappresentano un ulteriore elemento di interesse dal punto di vista teorico. Queste reti informali di apprendimento tra pari, caratterizzate dalla condivisione di esperienze,

difficoltà e strategie, costituiscono uno spazio privilegiato di confronto e sostegno reciproco (Fabbri e Bianchi, 2018). In linea con la teoria dell'apprendimento situato di Lave e Wenger (1991), queste comunità facilitano l'acquisizione di competenze attraverso la partecipazione a pratiche sociali condivise, contribuendo significativamente al percorso formativo dei dottorandi.

Guardando al futuro, il dottorato in collaborazione con le imprese può rappresentare un importante banco di prova per sperimentare modalità innovative di integrazione tra ricerca accademica e mondo produttivo, che potrebbero successivamente essere estese ad altri livelli della formazione universitaria. In conclusione, il dottorato in collaborazione con le imprese rappresenta un dispositivo formativo con un significativo potenziale pedagogico, capace di promuovere una visione integrata del rapporto tra teoria e pratica e di contribuire a ridefinire il legame tra università e impresa in una prospettiva di reale collaborazione. La sua capacità di porsi come "ponte" tra questi due mondi non si limita a facilitare il passaggio dall'uno all'altro, ma crea uno spazio terzo di incontro e contaminazione reciproca, in cui possono emergere nuove forme di conoscenza e nuove modalità di apprendimento.

In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti sociali, economici e tecnologici, questa capacità di integrare diverse forme di sapere e di promuovere un dialogo autentico tra contesti formativi differenti rappresenta una risorsa preziosa, non solo per i singoli dottorandi che vivono questa esperienza, ma per l'intero sistema formativo italiano.

BIBLIOGRAFIA

AlmaLaurea (2022), *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. (2022-12-15).

Angeletti S., (2023). *Formare per il lavoro agile, e non solo. Competenze specialistiche o competenze di tutti?* Sinapsi, XIII, n.3, pp. 20-32.

Ashleigh, M., Mansi, A., & Di Stefano, G., (2012). *The Psychology of people in organizations*. London: Pearson Education Limited (trad. it. Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Milano: Pearson Italia, 2019).

Augé M., (2009). *Non luoghi*. Elèuthera.

Balconi E., Beretta P., (2014). *Il metodo Montessori*, Xenia.

Ballarino G. (2021). *Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali*. In *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, a cura di G. Ballarino, A.F. De Toni, e M. Regini, 10-42. Milano: Milano University Press.

Balzano G., (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando.

Balzano G., (2022). *Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro*. STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative, (2), 091-097.

Battilossi S., (2002). *Le rivoluzioni industriali*. Carocci Editore, Roma.

Bauman Z., (2012). *Modernità liquida*, Italia, Editori Laterza.

Bellandi M., (1995). *Economie di scala a organizzazione industriale*, Franco Angeli.

Bennett, D. (2019). *Graduate employability and higher education: Past, present and future*. HERDSA Review of Higher Education, 5, 31-61.

Bernardi, F., Ballarino, G. (a cura di, 2016). *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*. Cheltenham: Elgar.

Bertagna G., (2014). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola.

Bertagna, G., (2016). *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*. Formazione Lavoro Persona 6.18.

Bertolini, S., Borgna, C., & Romanò, S. (2022). *Il lavoro cambia ei giovani che fanno? Tra struttura, aspirazioni e percezioni*. Franco Angeli.

Bertuletti P., (2021). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Edizioni Studium, Roma.

Bettineschi P., (2011). *Critica della prassi assoluta*. Orthotes, Napoli-Salerno.

Billett, S., (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer Science & Business Media.

Bird, C. M. (2005). *How I stopped dreading and learned to love transcription*. Qualitative inquiry, 11(2), 226-248.

Biscuso M., (1997). *Tra esperienza e ragione. Hegel e il problema dell'inizio della storia della filosofia*. Guerini e associate.

Boffo, V., (2021). *Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito*. In La formazione incorporata nei contesti lavorativi (pp. 9-13). Firenze University Press.

Boffo, V., (2022). *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*. in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 17-35, 2022, published by Firenze University Press.

Boffo, V., & Melacarne, C. (2024). Il dottorato di ricerca come metodo di educazione e formazione. *CQIA RIVISTA*, 44, 1-194.

Bonetti, R., Guerzoni, G., & Tarabusi, F. (2022). *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*. Educazione interculturale, 20(1), III-VIII.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

Bramley, D.R., (2024). *Il lavoro nella formazione degli studenti universitari: sistematizzare il dibattito contemporaneo italiano*. Professionalità Studi. Numero 1/VII – 2024. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press, 48-68.

Bramley, D.R., (2025). *Sostenere la formazione continua degli insegnanti: il tutor accademico come risorsa per le scuole primarie [Support continuous teacher learning: academic tutor as a resource for primary schools]*. QTimes webmagazine, anno XVII, n. 1, 378-388.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101.

Braun, V., & Clarke, V., (2013). *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*. The psychologist, 26(2).

Braun, V., & Clarke, V. (2023). *Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and being a knowing researcher*. International journal of transgender health, 24(1), 1-6.

Breuker, V. (2022). *La sovra-istruzione e il mismatch di competenze globali e trasversali degli ingegneri dal punto di vista della percezione delle aziende*. POLITICHE DEL LAVORO, 120-137.

Brunello G. and Wruuck P. (2019). *Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature*. EIB Working Paper 2019/05.

Brunello G. and Rocco L. (2017). *The Labor Market Effects of Academic and Vocational Education over the Life Cycle: Evidence Based on a British Cohort*. Journal of Human Capital, 11(1): 106-166.

Bruni A., Gherardi S., (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. il Mulino, Bologna.

Capograssi G., (1959). *A proposito del metodo dei corsi universitari [1947]*. in Opere, vol. VI, Milano.

Cappelli P., (2014). *Skill Gaps, Skill Shortages and Skill Mismatches: Evidence from the US*. NBER Working Paper 20382.

Caprara, B., (2022). *Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell'approccio Montessori*. Didattica e inclusione scolastica–Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative–Neue Horizonte, 17-31.

Caroleo F.E., Pastore F. (2013). *L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea*. In Scuola democratica, 2.

Catino M., (2014). *Organizational Myopia: Problems of Rationality and Foresight in Organizations*. Cambridge University Press.

Cella, Gian Primo, (1970). *Alienazione operaia e tecnologia industriale*. Studi di Sociologia 8.Fasc. 4 (1970): 366-392.

Ciulla, J. B. (2003). *[Introduction to] The Ethics of Leadership*. Wadsworth/Thomson Learning.

Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). *Thematic analysis*. Qualitative psychology: A practical guide to research methods, 222-248.

Collins, R. (2000). *Comparative and Historical Patterns of Education*, in Hallinan, M. T. (a cura di), *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer, pp. 213-239.

Colombo, M. (1997). *Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group*. Studi di sociologia, 205-218.

Colombo K., (2004). *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Italia, F. Angeli.

Covato C., (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Argalia, Urbino.

Costa, M., (2025). *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*. Formazione & insegnamento, 14(2), 63-78.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.) Boston: SAGE Publications.

Crispolti E., Franceschetti M., Romito A. (2021). *Il Sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro*. Inapp Working Paper n.70, Roma, Inapp.

Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A. e Yahia M. (2011). *The PhD factory. The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop?* Nature, 472: 472-479.

D'Agostino, S., & Vaccaro, S. (2021). *L'apprendistato in Italia: una misura di politica attiva ancora poco valorizzata*. Sinapsi, XI, n.2, pp.120-133.

D'Alessio, C. (2021). *Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi*. Formazione & insegnamento, 19 (1 Tome I), 151-160.

Dapkus, M. A. (1985). *A thematic analysis of the experience of time*. Journal of Personality and Social Psychology, 49(2), 408.

Degli Espositi M., Vidotto G., (2020). *Il Gruppo di lavoro CRUI sui ranking internazionali: attività, risultati e prospettive*. Fondazione CRUI, Roma.

Del Rey A., (2018). *La tirannia della valutazione*. trad. it. A cura di Carbone A. L., Elèuthera, Milano.

De Masi D., (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Einaudi, Torino.

De Natale Maria Luisa, (2001). *Educazione degli adulti*. Editrice La Scuola, Brescia.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 19(6), 769-782.

DeSantis, L., & Ugarriza, D. N. (2000). *The concept of theme as used in qualitative nursing research*. Western journal of nursing research, 22(3), 351-372.

Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. XI, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992.

Dewey, J., (2002). *The school and society*. Poole: Thoemmes Press.

Drucker Peter F., (1993). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. Harper Business.

Durkheim É., (1971). *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano.

Fabbri L., Bianchi F., (2018). *Fare ricerca collaborativa: vita quotidiana, cura, lavoro*. Carocci editore.

Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). *Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare*. Nuova Secondaria, (9), 5-20.

Fabbri, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). *Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola lavoro*. Educational reflective practices: 1, 2015, 65-77.

Fabbri L., Rossi B., (2010). (Eds.). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.

Fagnoni, R. (2023). *La ricerca dottorale nelle relazioni con territorio*. In *LA RICERCA CHE CAMBIA: Atti del terzo convegno nazionale dei dottorati italiani dell'architettura, della pianificazione, del design, delle arti e della moda* (pp. 56-62). Bembo Officina Editoriale.

Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). *Comparison of PubMed, Scopus, web of science, and Google scholar: strengths and weaknesses*. The FASEB journal, 22(2), 338-342.

Felten P., Lambert L. M., (2020). *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. John Hopkins University Press, Baltimora.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). *Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development*. International journal of qualitative methods, 5(1), 80-92.

Field, J. (2011). *Lifelong learning*. Adult learning and education, 20-28.

Fiorucci M., (2019). *Accesso al sapere, Università e "società della conoscenza"*. in << Studi sulla Formazione >>, vol. 22, n. 2.

Foglia, E., & Vanzago, A. (2011). *Metodologia e metodi della ricerca qualitativa*. Centro di Ricerca in Economia e Management in Sanità e nel Sociale.

Forti D., Varchetta G., (2001). *L'approccio psicoanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*. Franco Angeli, Milano.

Friedmann G., (1971). *Problemi umani del macchinismo industriale*. Einaudi.

Frison, D., & De Maria, F. (2023). *Il ruolo delle esperienze lavorative come fattore orientativo dello sviluppo professionale. Esiti da un programma di tirocinio digitale all'università. Q-TIMES WEBMAGAZINE.*

Galfrè M., (2000). *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo.* Franco Angeli, Milano, 2000, pp. 31-32.

Garcia-Quevedo, J., Mas-Verdú, F., & Polo-Otero, J. (2012). *Which firms want PhDs? An analysis of the determinants of the demand.* Higher Education, 63, 607-620.

Gennari M., (2001). *La filosofia come formazione dell'uomo.* Bompiani, Milano.

Geertz, C., Bona, E., & Gaion, R. (1998). *Interpretazione di culture.* Bologna: Il mulino.

Geertz, C. (2008). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture.* In: The cultural geography reader (pp. 41-51). Routledge.

Giraldi G., (1986). *Storia della pedagogia.* Roma, Armando Editore.

Giustinelli P., Pavoni N. and Anelli M. (2019). *From School to Work: Educational Choices Matter.* Annual Report 3. Università Bocconi – IGIER.

Göhringer A., (2002). *University of cooperative education – Karlsruhe: the dual system of higher education in Germany.* Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3(2), 58.

Gorz A., (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica [1988].* Bollati Boringhieri, Torino.

Graf L., (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland.* Budrich UniPress, Leverkusen.

Hainstock Elizabeth G., (1997). *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement.* Plume.

Harvey, L. (1999). *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment,* Keynote Presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, August.

Harvey, L. (2004). *On Employability.* York: The Higher Education Academy.

Hillage, J., E. Pollard. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis. Research Brief 85*. London: Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment.

Holton, G. J. (1973). *Thematic origins of scientific thought: Kepler to Einstein*.

Hudson, P., (1992). *The industrial revolution*. London (tr. it.: *La rivoluzione industriale*, Bologna 1995).

Kehm, B. M., Teichler, U. (2016). *Doctoral Education and Labor Market: Policy Questions and Data Needs*, in Gokhberg, L., Shmatko, N., Auriol, L. (eds), *The Science and Technology Labor Force. The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers*, pp. 11-29.

Kerschensteiner G., (1954). *Il concetto della scuola di lavoro*. Marzocco.

King, N. (2004). *21 – Using templates in the thematic analysis of text –*. Essential guide to qualitative methods in organizational research, 256.

Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Employability and good learning in higher education*. Teaching in Higher education, 8(1), 3-16.

Laal, M., & Salamati, P. (2012). *Lifelong learning: why do we need it?* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 399-403.

Larkin, M., Shaw, R., & Flowers, P. (2019). *Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research*. Qualitative research in psychology, 16(2), 182-198.

Lave J., Wenger E., (2016). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

Levi, A. (2021). *La trasformazione digitale ed organizzativa del lavoro e il rilancio dei processi di apprendimento permanente del lavoratore*. Massimario di giurisprudenza del lavoro, (3), 647-664.

Lipman M., (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press, New York.

Lisimberti, C., (2023). *Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course*. Formazione & insegnamento, 21(2), 108-116.

Lovelock Christopher, Jochen Wirtz, (2007). *Services Marketing 6th Edition: People Technology. Strategy*, Hardcover.

Luciani G., (2004). *Le scienze sociali nel periodo dell'Illuminismo*. LED Edizioni universitarie.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Magni F., (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Studium edizioni.

Massagli E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Edizioni Studium.

Marchetti F., (2015). *Il sistema duale e la gestione diretta a confronto*. Rivista della Corte dei conti, (6), 13-27.

Marsick, V. J., & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London and New York: Routledge.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). *Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire*. Advances in developing human resources, 5(2), 132-151.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E., Callahan, M. W., & Volpe, M., (2006). *Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning*. Online submission.

Melacarne C., (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Liguori Editore, Napoli.

Melacarne, C., & Orefice, C. (2018). *Soft skills e occupabilità giovanile*. SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA, 491-497.

Mingione E., Pugliese E., (2010). *Il lavoro*. Carocci.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e metanalisi: il PRISMA Statement*. PLoS Med, 6(7), e1000097

Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). *The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis*. *Scientometrics*, 106, 213-228.

Morse, J. M. (1991). *Evaluating qualitative research*. *Qualitative Health Research*, 1(3), 283-286.

Negri A. (1980). *Filosofia del Lavoro*, I, Marzorati editore, Milano.

Noy, C. (2008). *Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research*. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). *Ethics in qualitative research*. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96.

Orsenigo, Jole., (2019). *Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau*. *CQIIA Rivista* 6.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement*. *Journal of clinical epidemiology*, 134, 103-112.

Parlow H., A. Röchter, (2016). *Cooperation between business and academia in Germany – A critical analysis of new trends in designing integrated study programs based on E-Learning*. *Universal Journal of Educational Research* 4(9), 2016.

Perini, M., Tommasi, F., & Sartori, R. (2022). *Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte*. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(1), 65-85.

Perulli, A., Ramella, F., Semenza, R., Rostan M. (2018). *La terza missione degli accademici italiani*. Bologna, Il Mulino.

Petruciani S., (2018). *Il pensiero di Karl Marx: filosofia, politica, economia*. Italia, Carocci editore.

Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). *Ripensare il nesso tra apprendimento all'università e apprendimento al lavoro per favorire l'occupazione giovanile: una ricerca sulla*

formazione di mentori competenti nei percorsi di apprendistato. Education Sciences & Society: 2, 2020, 296-323.

Piccoli, A., & Michelotti, R. (2023). *Educare alla cooperazione e alla cittadinanza attiva attraverso un'esperienza di alternanza scuola-lavoro: un esempio in provincia di Trento*. Formazione & insegnamento, 21(1), 172-181.

Piore J. Michael e Sabel Charles F., (1987). *Le due vie dello sviluppo industriale. Produzione di massa e produzione flessibile*. ISEDI.

Polanyi K., (1974). *La grande trasformazione*. Einaudi.

Potestio A., (2019). *La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau*. Civitas Educationis, Anno VIII, Numero 1, giugno 2019: 21-32.

Potestio A., (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium edizioni.

Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). *The knowledge economy*. Annu. Rev. Sociol., 30(1), 199-220.

Preston John, and Andy Green, (2008). *The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion*. CEDEFOP: Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: background report (2008): 121-194.

Recalcati M., (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.

Riccaboni M., Franceschetti M., & Land S., (2021). *Competenze creative e sistemi di raccomandazione*, INAPP, report tecnico, maggio.

Riessman, C. K. (2003). *Analysis of personal narratives*. Inside interviewing: New lenses, new concerns, 331-346.

Rifkin J., (2018). *La terza rivoluzione industriale. Come il «potere laterale» sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Italia, Mondadori.

Romanò, S., Ghiselli, S., & Girotti, C. (2022). *Rischio sovra-istruzione: il ruolo delle esperienze professionalizzanti dei laureati*. Sociologia del lavoro: 164, 3, 2022, 231-255.

Rossi B., (2007). *Pedagogia delle organizzazioni: il lavoro come formazione*. Guerini Scientifica.

Rutigliano E., (2011). *Lavoro: appunti per la metamorfosi di un concetto*. Quaderni di Sociologia, (57), 109-114.

Saiani, L., Brugnolli, A., Ghitti, M. G., Martin, S., Rinaldi, N., & Zannini, L. (2010). *L'assistenza infermieristica durante la notte: revisione narrativa della letteratura*. Assistenza infermieristica e ricerca, 29(3), pp. 132-9.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Second edition, Sage.

Salerno, S. (2020). *Come sopravvivere al lavoro monotono e ripetitivo delle Officine Hawthorne: il caso di Geraldina Sirchio (1907-1992) e le altre ragazze immigrate della test room*. La Medicina del Lavoro, 111(3), 210.

Sandrone G., (2019). *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?* CQIIA Rivista 18, 8-15.

Scaglia, E. (2017). *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*. NUOVA SECONDARIA, 35(3), 73-86.

Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni pratiche di conoscenza situata e trasformativa* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.

Schwab K., (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Portfolio Penguin.

Schwandt, T. A. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism*. In Handbook of qualitative research (pp. 189-213). Sage Publishing.

Sellitti, F. P., Urietti, S., Verolino, A., Stura, I., Piccolo, E., Della Cerra, E., ... & Domenico Riccardo, C. (2023). *Il Dottorato di Ricerca: Che cos' è?* Journal of Biomedical Practitioners, 7(2), 130-149.

Sennett R. (2008). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli, Milano.

Sennett R. (2010). *Le mani per pensare. Lezione magistrale di Richard Sennett*. Bologna, 18 settembre 2009, Regione Emilia-Romagna.

- Simons, D., (1966). *Georg Kerchensteiner*. London: Methuen.
- Simons D., (2018). *Georg Kerschensteiner: His Thought and its Relevance Today*. Routledge Library Editions: Education 1800-1926.
- Silverman D., (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci.
- Smyth C., Cortis N., Powell A., (2020). *University staff and flexible work: inequalities, tensions and challenges*. in «Journal of Higher Education Policy and Management».
- Spinelli, A., (2021). *L'insostenibile leggerezza della didattica fra epistemologia e metodo*. Lifelong Lifewide Learning, 17(38), 74-82.
- Stanzione I., (2023). *Educational contexts and support for emotional aspects in the workplace: a qualitative investigation of the role of social-emotional skills in professional practice*. Italian Journal of Educational Research, 31, 25-37.
- Tereshchenko, E., Salmela, E., Melkko, E. et al. (2024). *Emerging best strategies and capabilities for university–industry cooperation: opportunities for MSMEs and universities to improve collaboration. A literature review 2000–2023*. J Innov Entrep 13, 28.
- Thwe, W. P., & Kalman, A. (2024). *Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review*. The Asia-Pacific Education Researcher, 33(2), 407-417.
- Tiraboschi M. (2015). *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale comparato*. in Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 2015, n. 11, pp. 25-48.
- Tuckett, A. G. (2005). *Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience*. Contemporary nurse, 19(1-2), 75-87.
- Ulivieri S., Dozza L., (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (p. 1129). FrancoAngeli.
- Valditara G., (2020). *L'università del future e il trasferimento di conoscenza. Il caso Lovanio*. in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 2.
- Vassallo, C. H., (2011). *Tripartizione e bipartizione dei generi poetici in Platone e nella tradizione antica a partire da Aristotele*. Hermes, 139(H. 4), 399-412.
- Verhaest D. and Omey E. (2013). *The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs*. Manchester School, 81: 638-59.

Verhaest D., Lavrijsen J., Van Trier W., Nicaise I. and Omeij E. (2018). *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*. Oxford Economic Papers, 70(4): 974-993.

Vigna C., (2019). *L'attualismo e l'umanesimo del lavoro*. in F. Togni (ed.), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Studium, Roma.

Wakefield James R. M., (2017). *Actualism and its author. Prospects for the future of Gentile studies*. Il Pensiero Italiano, rivista di studi filosofici, Vol. 1, numero 2.

Warren, C. A. (2002). *Qualitative interviewing*. Handbook of interview research: Context and method, 839101, 103-116.

Weich M., (2009). *Erfolgsmodell "duales Studium"*. In: H. LOEBE, editor, *Studium ohne Abitur: Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter*. Wirtschaft und Bildung. Vol. 54. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2009, pp. 161–168.

Wenger E., (2000). *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*. Studi Organizzativi

Wenger E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina editore, Milano.

Winter, D. G., & McClelland, D. C. (1978). *Thematic analysis: An empirically derived measure of the effects of liberal arts education*. Journal of Educational Psychology, 70(1), 8.

Wohlin, C. (2014, May). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. In Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering (pp. 1-10).

Woodrum, E. (1984). "Mainstreaming" content analysis in social science: *Methodological advantages, obstacles, and solutions*. Social Science Research, 13(1), 1-19.

Zuffo Riccardo Giorgio, (2013). *Rivisiting Taylor. L'organizzazione scientifica del lavoro: il libro che ha sconvolto un secolo*. Franco Angeli.

APPENDICE 1: ALLEGATI

ALLEGATO 1: STRUTTURA DELL'INTERVISTA SEMI STRUTTURATA CON AREE TEMATICHE

Ringraziamenti, presentazione personale, comunicazioni deontologiche, legge sulla privacy e spiegazione generale della ricerca, seguita dall'accettazione del consenso al trattamento dei dati per la ricerca.

Area d'indagine	Domande
Presentazione dell'intervistato/a	1. Potresti presentarti brevemente soffermandoti sul tuo percorso formativo e sulle eventuali esperienze lavorative?
Rappresentazione dell'oggetto	2. Quando hai iniziato il dottorato in collaborazione con le imprese e quali sono state le ragioni per intraprendere questo percorso? In quale settore disciplinare stai svolgendo il dottorato industriale?
//	3. Come descriveresti questa tipologia di percorso formativo?
//	4. Potresti descrivere in cosa consiste la tua settimana tipo all'interno del dottorato? Quali sono i tuoi compiti nell'organizzazione e le attività proposte dall'università?
Supporto accademico e aziendale	5. Come gestisci il bilanciamento tra le esigenze della ricerca accademica e i compiti assegnati dall'impresa? Criticità o eventuali suggerimenti in merito a questo?
//	6. In che modo l'istituzione accademica supporta la tua partecipazione all'alternanza formativa in impresa? Quali attività ritieni che permettano di coniugare questi due ambienti?
Tutor aziendale	7. Puoi descrivere il ruolo del tutor aziendale, in che modo interagite e come questa figura contribuisce alla tua formazione?
Risorse formative	8. Quali strumenti, risorse o attività trovi più utili per il tuo apprendimento durante l'alternanza

	formativa? Situazioni che reputi particolarmente formative?
Benefici e opportunità	9. Quali sono le tue aspettative e prospettive per il futuro rispetto a questo percorso?
//	10. Cosa pensi che potrebbe essere migliorato o implementato per rendere questa esperienza ancora più efficace dal punto di vista formativo? Il rapporto costi e benefici?

ALLEGATO 2: TRASCRIZIONI DELLE INTERVISTE IN FORMA ANONIMA

Intervista A

Ricercatore: Ciao, prima di iniziare ti chiederei il consenso al trattamento dei dati e il permesso di utilizzare questa intervista per la ricerca di dottorato che sto conducendo. Ovviamente garantisco l'anonimato: né il tuo nome né quello dell'università o dell'impresa emergeranno.

Intervistato A: Acconsento, certo.

Ricercatore: Perfetto, allora direi che possiamo iniziare e ti chiederei di parlarmi di te, del tuo percorso formativo e di eventuali esperienze lavorative prime di entrare nel dottorato.

Intervistato A: Diciamo che io sono un dottorando un po' anziano, ho 32 anni e sono entrato nel trentanovesimo ciclo. Sono al mio secondo anno di dottorato e prima di questo ho ottenuto una laurea in scienze politiche triennale e magistrale, poi dopo ho svolto un master di secondo livello in "Analisi e valutazione delle politiche pubbliche" e ho maturato un'impostazione sia sociologica che economico-statistica. Dopo questa esperienza mi si sono aperte un po' di porte e sono riuscito a vincere un concorso per un istituto di ricerca pubblico. Dopodiché ho partecipato al bando di PNRR, capendo di avere delle carenze a livello teorico e pratico, principalmente di ricerca quantitativa. Questa call prevedeva un periodo di tempo in impresa: prima di questo bando come dottorando in collaborazione con l'impresa ho provato a partecipare ad altri concorsi ma non sono riuscito ad entrare come dottorando esclusivamente accademico. Scusami sono uno che parla molto, fermami quando vuoi.

Ricercatore: Non preoccuparti, va benissimo. Quindi da quello che ho inteso l'ambito in cui stai svolgendo il dottorato è...?

Intervistato A: Sociologia ed Economia pubblica, sostanzialmente economia applicata al bilancio dello stato. Faccio girare modelli econometrici e cerco di capire come funzionano.

Ricercatore: Prima del dottorato hai studiato e lavorato come hai detto prima e vorrei chiederti come descriveresti questa tipologia di percorso formativo, anche rispetto alle esperienze passate.

Intervistato A: Sicuramente per me è stato positivo iniziare un dottorato in età matura, nel senso non subito attaccata alla magistrale. La maturità con cui sto affrontando il dottorato è diversa, non dico migliore ma diversa, rispetto ai colleghi più giovani. Nella mia esperienza il dottorato non è organizzato molto bene, l'offerta formativa che l'accademia mette a disposizione non è ottimale. Questo perché l'università inserisce persone provenienti da tanti ambiti accademici e si fanno lezioni che per alcuni sono superflue e per altri troppo complesse. Comunque, qui nel dottorato mi piace il fatto che puoi colmare gap, puoi comunque apprendere da solo, con incontri proposti anche a livello meno formale, come possono essere i convegni e i seminari. La parte maggiormente negativa è la gestione del tempo, specialmente quando i professori accademici non riescono a dedicartene.

Ricercatore: Ti ringrazio, ora ti chiederei di descrivermi in larga misura in cosa consiste la settimana tipo, sia per il periodo in azienda che in università.

Intervistato A: In università al primo anno abbiamo avuto molti corsi, nonostante alcuni non li reputo necessari o utili... Come dicevo prima ho colleghi laureati in linguistica, altri in ulteriori materie e quindi la settimana di studio proponeva lezioni più o meno interessanti, anche in base al percorso precedente. Il mio supervisore mi ha messo fin da subito a lavorare al progetto. Penso che sia dovuto alla natura del mio percorso: con il PNRR ho dovuto fin da subito mettermi concretamente a lavorare sul progetto. Una settimana di cinque giorni erano tre giorni di lezione e due giorni da dedicare alla tesi, alla progettazione del mio percorso. Invece in azienda lavoravo cinque giorni fianco a fianco con il supervisore d'impresa. Si lavorava sul progetto, che era tangente al progetto di dottorato.

Ricercatore: Potresti spiegare meglio questo passaggio? Il progetto in impresa era "ascrivibile" rispetto a quello dell'università? Ci sono state difficoltà per quanto riguarda gli obiettivi di entrambe le parti coinvolte?

Intervistato A: Il progetto è stato proposto durante il bando e si è entrati in contatto con l'impresa con l'obiettivo di comprendere la possibile alleanza diciamo tra tutti e tre... Intendo tra me, l'università e l'impresa. Lavorando in un istituto di ricerca, diciamo che sono avvantaggiato sotto questo aspetto. C'è un collegamento diretto tra ciò che faccio in impresa e in università. Oltretutto il supervisor accademico e quello di impresa si conoscono da tempo e sono in ottimi rapporti. Questa loro conoscenza ha aiutato anche a

delineare bene gli obiettivi del mio progetto e far sì che si potesse avere un obiettivo comune.

Ricercatore: Rispetto a questo elemento, sulla cooperazione finalizzata a obiettivi comuni, quali potrebbero essere delle criticità o dei limiti che hai riscontrato?

Intervistato A: Mm... allora penso di avere una visione abbastanza negativa a riguardo. Credo che in Italia non si valorizzi molto la formazione delle persone e credo anche che spesso il PNRR possa essere utilizzato più come un'esperienza di stage piuttosto che per formare dei ricercatori che possano produrre innovazione nelle organizzazioni. Se si riconoscesse l'importanza di formare figure professionali anche dentro le amministrazioni, pubbliche o private, secondo me il connubio tra impresa e università sarebbe migliore, anche perché non si avrebbero problemi di intesa tra le due parti. È un peccato questo, proprio perché magari determinate figure professionali potrebbero beneficiare di un percorso di dottorato e avere un processo di innovazione.

Ricercatore: Certo capisco e quali potrebbero essere le attività che coniugano interessi dell'impresa e dell'università?

Intervistato A: Nel mio caso è facile perché essendo un istituto di ricerca si hanno interessi e obiettivi nelle pubblicazioni, come avverrebbe in ambito universitario. Nonostante questo periodo serva anche a me per formarmi e maturare, mi fa piacere pubblicare articoli insieme ai due supervisor. I momenti principali dove c'è la stretta collaborazione sono relativi alle riunioni che si fanno tutti insieme per stabilire i prossimi step da seguire. Oltretutto loro mi indirizzano verso seminari o incontri.

Ricercatore: Questi due tutor che peso hanno nel tuo percorso?

Intervistato A: Con il tutor industriale c'è un rapporto quasi paritetico, nel senso che, non sono al suo livello, però vedendomi lavorare e avendo investito su di me e sulla mia formazione sento un certo rispetto che lui nutre nei miei confronti. Ovviamente mi fa molto piacere perché lui ha visto del valore in me e sta cercando di sgrezzare la mia conoscenza. Per quanto riguarda il tutor accademico c'è una sorta di sbilanciamento nel livello, quasi come se ci fosse una pressione. Convincere il mio tutor accademico di una mia idea è sicuramente più difficile. Sento un supporto maggiore dal supervisor d'impresa. La parte accademica offre un supporto nella formazione: se il tutor mi dice di approfondire un argomento io lo faccio. Oltretutto mi permette di lavorare nel suo ufficio,

come se ci fosse interesse, un reale interesse, nel mio lavoro e nella mia ricerca. Quindi nonostante il tutor aziendale mi offra più supporto tecnico, quello accademico offre principalmente la formazione.

Ricercatore: Mancano poche domande, poi ti lascio andare. A livello formativo, quali sono le esperienze che reputi maggiormente interessanti e utili per il tuo percorso?

Intervistato A: Tranquillo nessun problema! Comunque, credo che il periodo all'estero mi sia servito moltissimo. Sto avendo modo di studiare tantissimo e approfondendo tematiche con una prospettiva differente rispetto a quella italiana. Ti direi l'esperienza all'estero e i convegni in Italia.

Ricercatore: Ti chiederei quali prospettive hai rispetto a questo percorso? Finito il dottorato in collaborazione con le imprese cosa vorrai fare?

Intervistato A: Mi spaventa il precariato accademico in Italia e quindi penso che non starò in università. Molto probabilmente rimarrò nell'impresa in cui sto lavorando, perché provare a prendere l'abilitazione e tentare la carriera accademica mi sembra inutile e assurdo, più un piano B o C.

Ricercatore: Quindi vorresti mantenere i rapporti con l'impresa?

Intervistato A: Sì, diciamo che mi piace molto sia l'aspetto universitario che la ricerca; però vorrei proseguire a lavorare qui nell'azienda perché si è sviluppato un rapporto di fiducia e mi trovo molto bene con i colleghi e il supervisor.

Ricercatore: Un'ultima domanda riguarda un tuo pensiero, rispetto alla tua esperienza, quali elementi ti hanno suggerito che specifiche attività debbano essere implementate o migliorate?

Intervistato A: Mmm... non vedo come l'offerta formativa italiana nel dottorato possa aiutare i dottorandi, sempre riferendomi alla mia personale esperienza. Come possono determinati corsi essere utili un alto livello di ricerca? Mi sembra assurdo che nessuno voglia dare lezioni, che si debbano andare a prendere professori e ricercatori da altri atenei solo perché nella propria università nessuno ha voglia o tempo. Un altro elemento è che a livello legale, per l'ottenimento di CFU, un dottorando non possa seguire corsi magistrali interessanti, specialmente perché venendo da diversi background potrebbe essere interessante e utile seguire specifici corsi.

Ricercatore: Ti ringrazio e ti auguro il meglio! Grazie ancora!

Intervistato A: Figurati, è stato utile anche a me.

Intervista B

Ricercatore: Buongiorno, innanzitutto volevo ringraziarti per la disponibilità. Prima di iniziare, ti chiedo di confermare il consenso al trattamento dei dati personali dato che nella mail non c'è stata risposta in merito a questo.

Intervistato B: Certo, nessun problema. Do il mio consenso. Hai già iniziato a registrare?

Ricercatore: Perfetto, sì esatto. Iniziamo allora. Potresti parlarmi di te, del tuo percorso formativo e delle esperienze lavorative che hai avuto prima del dottorato?

Intervistato B: Ho 29 anni e sono nel secondo anno del trentanovesimo ciclo di dottorato. Il mio percorso è stato piuttosto lineare: ho conseguito una laurea magistrale in Psicologia del lavoro, seguendo spesso corsi che mi portavano ad affacciarmi sia alla ricerca che al comportamento di acquisto delle persone. Dopo la laurea ho avuto alcune esperienze lavorative: prima uno stage di sei mesi in un'agenzia di comunicazione che seguiva principalmente clienti nel settore moda, poi ho lavorato per circa due anni nell'ufficio marketing di un brand italiano di accessori di lusso. A quel punto sentivo di aver bisogno di un percorso diverso, maggiormente strutturato credo, anche con un titolo, che fosse di master o dottorato. Quando ho saputo di questo bando per un dottorato industriale in collaborazione con un'azienda operante nel lusso, ho pensato fosse una buona occasione per tornare all'università ma con uno stipendio. Cioè, venendo pagato per fare ricerca.

Ricercatore: Capisco. Quindi il tuo ambito di ricerca è specificamente legato al luxury marketing anche se mi dicevi che hai seguito una magistrale in ambito psicologico?

Intervistato B: Sì, esatto. Mi occupo di strategie di comunicazione digitale nel luxury, con un focus particolare sull'integrazione tra canali fisici e digitali. Il mio progetto di ricerca esplora come i luxury brand possano mantenere la loro esclusività e il loro DNA identitario anche nelle strategie di comunicazione digitale, che per natura tendono a essere più democratiche e accessibili. È un tema molto attuale, specialmente dopo la pandemia

che ha accelerato enormemente la digitalizzazione del settore. Io rientro in un dipartimento principalmente umanista, ho colleghi vari che si occupano anche di sociologia e psicologia generale.

Ricercatore: Sì, quindi ci sono colleghi e colleghe con background diversi... Potresti descrivermi come consideri questa tipologia di percorso formativo rispetto alle tue esperienze precedenti?

Intervistato B: È sicuramente un'esperienza molto diversa. L'aspetto più positivo è la combinazione di teoria e pratica, come ci si aspetterebbe dal nome del dottorato. All'università imparo strumenti metodologici, approfondisco teorie e modelli, mentre in azienda posso vedere immediatamente come queste conoscenze si applicano - o a volte non si applicano - alla realtà. D'altro canto, la difficoltà principale sta proprio nel bilanciare questi due mondi. L'università richiede tempi lunghi, riflessione, approfondimento teorico; l'azienda vuole risultati immediati, applicabili, concreti. Non so, a volte non capisco in quale modo il mio responsabile e la mia tutor possano trovarsi così in contrasto, anche se il progetto è stato concordato insieme... Non sempre è facile far coesistere queste due dimensioni. Un altro aspetto positivo è che sto costruendo una rete di contatti sia accademici che professionali, cosa che credo sarà molto utile in futuro, anche se dubito rimarrò in università. Rispetto a una magistrale che comunque promuoveva dei progetti pratici, questo percorso è molto più incentrato e focalizzato sui risultati e apprezzo tale metodo.

Ricercatore: Ok, poi certo dipende cosa intendi fare alla fine del percorso... Ti chiederei di descrivermi come si svolge una tua settimana tipo, sia per il periodo in azienda che in università.

Intervistato B: In generale, passo tre giorni in azienda e due in università, anche se questa distribuzione può variare in base alle esigenze. In azienda sono inserito nel team di digital marketing e seguo principalmente i progetti legati ai social. Il mio ruolo è anche quello di portare uno sguardo più analitico e metodologico; quindi, spesso mi occupo di analizzare dati, condurre ricerche di mercato o benchmarking competitivi. Cioè, si cerca sempre di sfruttare una competenza più, diciamo professionale, per riuscire a trovare delle strategie da utilizzare nei social. In università, invece, seguo alcuni corsi specifici per dottorandi, principalmente di metodologia della ricerca e analisi dei dati, sia quantitativi che qualitativi. Inoltre, partecipo regolarmente ai seminari di dipartimento. Quando la

tutor ha disponibilità riesco ad avere alcuni colloqui e conversazioni, utili soprattutto per spiegarle cosa sto facendo nell'impresa. Le lezioni sono sicuramente utili perché partono da concetti generici e ti portano a comprendere specifici ambiti, però penso che il valore maggiore sia dato dalle mie colleghe e dai colleghi che incontro a lezione. Anche perché, essendoci progetti differenti in ambiti disciplinari diversi, a volte alcune lezioni non interessano a tutti ma solo ad alcuni, specialmente quelle molto specifiche.

Ricercatore: Quindi le lezioni sono utili principalmente per i legami che hai stretto o quando riguardano la metodologia? Comunque, rispetto al progetto di ricerca, come è stato definito? È stato condiviso tra università e azienda?

Intervistato B: Esattamente trovo utili le lezioni metodologiche ma penso anche i miei colleghi. Credo che confrontarsi con gli altri sia il modo migliore per affrontare questo percorso, attraverso esperienze comuni e momenti di condivisione delle proprie “crisi”. Invece il progetto è stato definito in maniera collaborativa. Inizialmente l'azienda aveva proposto un tema molto pratico legato all'efficacia delle loro campagne social, come se avessi dovuto lavorare principalmente come creatore di contenuti per i loro canali, mentre l'università spingeva per un approccio più teorico sull'evoluzione della comunicazione di lusso nell'era digitale. Dopo alcuni incontri, abbiamo trovato un punto d'incontro: senza scendere nei dettagli, il mio progetto attuale studia come determinate strategie di comunicazione digitale impattano sulla percezione del brand luxury, sia in termini di esclusività che di engagement con il consumatore. Poi certo, non è sempre semplice conciliare i due ambienti. L'azienda vuole risultati concreti e applicabili nel breve termine, mentre l'università è più interessata al contributo teorico e metodologico. La mia supervisor accademica è stata molto brava nel mediare, spiegando all'azienda il valore di una buona base teorica. Alla fine, credo che questa tensione sia produttiva: mi obbliga a pensare alla ricerca in termini più concreti e applicabili, cosa non scontata nel mondo accademico. Un aspetto che ha aiutato molto è che i miei due supervisor si conoscevano già da alcune collaborazioni precedenti; quindi, c'era già una base di fiducia reciproca. Inoltre, l'azienda ha una tradizione di collaborazione con il mondo accademico; quindi, non è stato necessario “educarli” sul valore della ricerca.

Ricercatore: Hai accennato ai tuoi supervisor. Che ruolo hanno nel tuo percorso e come descriveresti il tuo rapporto con loro? Mi è capitato di ascoltare interviste in cui

queste due figure si conoscessero già e il loro rapporto aiuta molto la posizione del dottorando... è così?

Intervistato B: Sì certo. Il fatto che si conoscano è sicuramente positivo. Comunque sia, i due supervisor hanno ruoli molto diversi ma complementari. La mia supervisor accademica è una professoressa con una grande esperienza internazionale. Mi guida soprattutto sulla metodologia, sulla letteratura rilevante, sul rigore scientifico. È molto esigente, a volte mi fa riscrivere le cose più volte, ma riconosco che questo mi aiuta molto a crescere. Il mio tutor aziendale è il responsabile marketing. Ogni tanto mi butta dentro del lavoro che non è che c'entri molto con il progetto di ricerca, però spesso queste attività mi aprono un attimino gli occhi sul lavoro che potrei integrare. Nel senso... queste attività che magari non hanno proprio a che vedere con le finalità del progetto mi hanno permesso di arricchire sia l'esperienza che gli obiettivi del mio lavoro. Non so se mi sono spiegato.

Ricercatore: Sì non preoccuparti. A livello formativo, quali sono le esperienze che reputi maggiormente utili e interessanti per il tuo percorso? Ci sono stati seminari? Periodi all'estero?

Intervistato B: Sicuramente i convegni internazionali sono stati preziosi, sia per i contenuti che per le connessioni che ho potuto creare. Questi eventi mi permettono di confrontarmi con ricercatori da tutto il mondo e di ricevere feedback sul mio lavoro. Poi direi i workshop pratici organizzati dall'azienda con esperti del settore. Recentemente abbiamo avuto un workshop di due giorni sulla customer experience nei flagship store, tenuto da un esperto internazionale, che mi ha dato spunti interessantissimi anche per la mia ricerca. Molto utili sono anche i seminari metodologici organizzati dalla scuola di dottorato, soprattutto quelli sull'analisi dei dati qualitativi e sui mixed methods, che sto applicando nella mia ricerca. Come ho detto prima, non sottovaluterei poi i momenti informali di confronto con gli altri dottorandi industriali. Condividiamo sfide simili e il confronto mi aiuta a sentirmi meno solo nelle difficoltà e a trovare soluzioni creative.

Ricercatore: Prima hai parlato di non rimanere nell'ambito accademico, o sbaglio? Quali prospettive hai rispetto a questo percorso? Cosa vorresti fare una volta terminato il dottorato?

Intervistato B: Allora, il dottorato con questa impresa mi ha aperto diverse possibilità. Da un lato, c'è l'opzione di rimanere in azienda. Il gruppo per cui lavoro ha manifestato interesse a mantenermi dopo il dottorato, magari con un ruolo più legato alla ricerca di

mercato o all'innovazione. Però diciamo che avrei qualche contatto estero che potrei tenere presente.

Ricercatore: Un'ultima domanda: sulla base della tua esperienza, quali elementi potrebbero essere migliorati o implementati in questo tipo di dottorato? Hai qualche riflessione da fare o commento?

Intervistato B: Mm... ci sono diversi aspetti che potrebbero essere migliorati. Innanzitutto, credo che servirebbe una maggiore chiarezza fin dall'inizio sui rispettivi ruoli e aspettative. Nella mia esperienza, ci sono stati dei momenti di fraintendimento perché l'università e l'azienda avevano aspettative diverse sul mio ruolo, sui tempi, sugli output. Un documento formale, una sorta di "accordo di collaborazione" più dettagliato di quello standard, potrebbe aiutare. Poi c'è il carico di lavoro. Spesso mi ritrovo a fare il doppio del lavoro, cercando di soddisfare sia le richieste accademiche che quelle aziendali. Sarebbe utile un migliore coordinamento tra le attività, in modo che siano più sinergiche e meno ridondanti. O almeno, magari periodi di distensione più grandi. Valorizzerei ancora di più gli incontri solo tra dottorandi che penso siano molto utili anche solo per capire determinati aspetti burocratici o per condividere esperienze. Comunque, non mi sta dispiacendo questa esperienza.

Ricercatore: Ti ringrazio moltissimo per il tuo tempo! Ciao e buona fortuna! Comunque, teniamoci in contatto dai.

Intervistato B: Certo va bene e grazie a te, è stato interessante anche per me. Buon lavoro per la tua ricerca!

Intervista C

Ricercatore: Ciao, ti ringrazio per la disponibilità! Ti chiederei cortesemente di confermare il consenso al trattamento dei dati per i fini della mia ricerca. Considera che le informazioni personali saranno mantenute in anonimato.

Intervistata C: Ciao, sì nessun problema, se devi registrare fai pure.

Ricercatore: Perfetto, allora ti chiederei di presentarti brevemente, magari parlandomi principalmente del tuo percorso formativo e lavorativo prima del dottorato in alternanza.

Intervistata C: Mi sono laureata nel novembre 2022 e dopodiché ho fatto alcuni esami aggiuntivi in un'università online per poi entrare nella facoltà di formazione a Roma. Studiando quindi la magistrale in scienze pedagogiche ho terminato gli studi nel dicembre 2022. Con appunto la laurea magistrale, e diciamo prima di durante il percorso della magistrale, ho fatto un tirocinio all'estero in una scuola che si trovava in Brasile; poi su questo ci ho fatto il tirocinio e la tesi e la professoressa che mi ha accompagnato durante il percorso sia del tirocinio che della tesi mi ha proposto poi di continuare con il percorso del dottorato quindi io mi sono laureata appunto a dicembre 2022 dopo un mese neanche ho iniziato il dottorato. Non ho esperienze lavorative perché ho sempre studiato se non i lavori, diciamo lavoretti, che si chiamano così quando studi e fai altre esperienze. Però anche durante i primi due anni del dottorato ho partecipato anche come tutor ad uno sportello che abbiamo all'interno dell'università che si occupa sia del supporto tesi e sia un supporto agli iscritti alla triennale che non superano così il test d'ingresso a numero chiuso. Invece per questo terzo non sono riuscita, non mi sono presa questo impegno è stato l'ultimo anno di dottorato.

Ricercatore: Quindi sei del trentottesimo ciclo giusto? 2022... ma quando ti hanno proposto di partecipare al bando del dottorato, ti hanno suggerito proprio quello in collaborazione con le imprese oppure quello accademico? Cosa preferivi?

Intervistata C: Mi è stato detto che c'era il bando di questo corso di dottorato e io ho partecipato perché proprio la tematica di ricerca era già su ciò che volevo, sull'educazione alla sostenibilità bambini 0-6 anni e, dato che già avevo studiato parte di questa educazione infantile prescolastica, allora la mia idea era, diciamo, di approfondire sia la parte teorica che pratica. Per questo dottorato era già prevista la tematica e poi ovviamente comunque bisognava presentare un progetto e fare le prove e prevedeva in maniera obbligatoria almeno 9 mesi di ricerca da svolgere in un'azienda di almeno sei mesi fino a un massimo di 18, mi sembra, da svolgere all'estero. Per quanto mi riguarda i mesi da svolgere in azienda sono stati svolti in una scuola da zero a sei anni di Roma da settembre 2023. La rendicontazione delle ore veniva svolta da me, attraverso una piattaforma del ministero, del MIUR. Ci viene chiesto ogni sei mesi di fare una rendicontazione: ora è stato aggiornato il sito, due anni dopo il mio inizio. Poi da gennaio 2025 e luglio sto svolgendo i sei mesi all'estero: l'idea era di studiare appunto la formazione e l'educazione ambientale: l'università mi ha indirizzata verso un'accademia convenzionata a Valencia in Spagna, anche senza direttiva vincolanti.

Ricercatore: Ok, mi potresti descrivere la tua settimana tipo prima di partire per la Spagna? Erano previste lezioni, seminari? Anche la settimana lavorativa, grazie.

Intervistata C: Allora non ho una settimana standard, con orari o che si ripete. In base alle scadenze o alle tempistiche del periodo. In generale ti posso dire che c'è un numero obbligatorio di lezioni fornite dal dipartimento (1 o 2 giorni a settimana). Principalmente lezioni di metodologia che sono utili per tutti. Mentre gli altri tre giorni cerco presentazioni, webinar e seminari che, approvati dalla mia professoressa tutor, mi piacerebbe seguire. Lei stessa, la mia tutor, mi indirizza verso convegni nazionali e internazionali e questi occupano molto tempo sia a livello di partecipazione che per l'abstract, il lavoro di organizzazione delle slide e della presentazione. Sono riuscita a pubblicare un articolo, una Call di una rivista universitaria.

Ricercatore: Mentre quando andavi a lavorare eri flessibile o come si svolgevano i compiti a scuola?

Intervistata C: Allora non ho avuto settimane uguali o simili: andavo in genere tre volte a settimana partecipando alla giornata intera, dall'inizio alla fine dell'orario scolastico. In media tre giorni a settimana completi ma all'inizio andavo solo la mattina perché era il momento più produttivo per i bambini. Ho notato che questo non mi era utile, non mi serviva per il mio progetto e quindi sono passata alla giornata intera. Ho partecipato a varie attività e alcune le ho proposte: per esempio, abbiamo partecipato ad una specie di concorso tra scuole sui racconti con cui ho anche scritto un articolo. Ho chiesto io di poter partecipare come scuola a questa attività e ho dedicato più tempo durante quella settimana. Durante l'anno le settimane cambiavano.

Ricercatore: Il tuo progetto è stato approvato sia dal tutor accademico che da quello interno nella scuola, corretto?

Intervistata C: Nella scuola erano molto contenti di avermi con loro come dottorando e come spunto creativo. Non sono andata lì principalmente per il mio progetto ma credo che abbia aiutato molto la conoscenza tra la professoressa accademica e la responsabile di questa scuola. Ho sempre cercato di proporre attività da svolgere con loro, inerenti alla ricerca. Però non avendo troppa esperienza all'interno di una scuola è stato molto utile partecipare anche ad attività quotidiane al di fuori del mio oggetto di ricerca. Ho partecipato volentieri anche se a volte la mia tutor universitaria non vedeva di buon occhio la mia partecipazione ad attività che non fossero così inerenti.

Ricercatore: E sono emerse criticità? Immagino tu sia stata un po' un ponte tra i due ambienti...

Intervistata C: Non particolarmente, si diciamo che io ho fatto da tramite e cercavo di non far emergere le criticità... ogni tanto le attività che riportavo, e che, secondo me, servivano, non venivano apprezzate dalla mia tutor, penso perché distanti da ciò che era il mio progetto. La coordinatrice conosce la mia tutor quindi anche per questo non sono emerse troppo criticità.

Ricercatore: Però mi dicevi che a volte hai proposto attività nella scuola e le persone erano lusingate nell'organizzazione?

Intervistata C: Sì esatto, ho partecipato a questo concorso e la scuola ha vinto un premio. È stata un'attività che ha fatto gli interessi di entrambi, della scuola e dell'università. Altre attività proposte non sono state accettate perché probabilmente non piacevano ai genitori. C'è anche da pensare a questi che avevano i loro figli a scuola e non sempre le mie idee potevano essere accolte positivamente da loro. Un'altra attività che ho proposto che mi avevano confermato ma poi annullato era una attività di pulizia del territorio, del cortile scolastico. Avevo proposto ad una classe di bambini questa attività ma è stata malvista dai genitori, essendo una scuola privata e molti genitori non si sarebbero trovati d'accordo a vedere i figli così, l'attività, nonostante piacesse a me, non fu approvata. Quindi non sempre ciò che ho proposto è stato ben visto, anche se probabilmente sarebbe stato utile.

Ricercatore: A livello formativo è stata più l'università o la scuola, la coordinatrice scolastica, a proporre degli eventi formativi?

Intervistata C: La coordinatrice mi ha proposto eventi ma non accademici, più pratici, sono stati utili ma non ho partecipato a molti di questi. Lei è stata più utile da un punto di vista diverso, di contatti, anche per la somministrazione di questionari e la raccolta dei dati. Lei mi ha aiutato in questo senso per la ricerca, mi ha supportata non tanto a formarmi o accompagnarmi agli appuntamenti, però dato che si occupa di molte cose e conosce molte persone, mi ha aiutata molto sotto questo punto di vista, indirizzandomi verso le autorità e le persone giuste. L'università non sa molto come funziona il mondo scolastico, come funzionano le cariche in comune e chi gestisce cosa. Quindi ho dovuto più volte spiegare in università in che misura potessi agire e su quali momenti.

Ricercatore: Hai citato l'università e quindi ti chiedo, rispetto al tuo percorso formativo, quali attività ti sono servite maggiormente? Lezioni? Convegni?

Intervistata C: Io penso tutti quei momenti in cui sono riuscita a crearmi contatti, sia per trovare una strada per la raccolta dei dati, sia per avere delle informazioni. Per esempio, quando ho partecipato alla lezione dei dottorandi, non erano molto utili per i contenuti, per la materia, ma più che altro era un'opportunità per conoscere i colleghi e le colleghe, le pratiche con la segreteria, tutti questi aspetti. Alcune lezioni sono state più carine però non saprei. La scuola autunnale a cui ho partecipato, che era per educatori e insegnanti è stata molto importante e utile. Anche questa esperienza mi è stata utile per avere più rapporti professionali e lavorativi. Questi rapporti non sempre sono ben visti dalla mia tutor accademica.

Ricercatore: Mentre il tuo periodo a Valencia ti sta aiutando o è più una formalità?

Intervistata C: Mm... secondo me è più una formalità anche se non ho mai fatto un'esperienza di Erasmus o altro di simile. Però adesso mi sta piacendo e la professoressa qui in Spagna mi sta aiutando molto, è collaborativa, è brava a crearmi agganci e a farmi partecipare a convegni e corsi. Quindi si è rivelato un momento più formativo del previsto.

Ricercatore: Ti chiederei le tue prospettive future; quale strada desideri percorrere dopo questo percorso?

Intervistata C: È una domanda molto difficile... perché il mondo della ricerca mi piace ma in parte non ho avuto molte esperienze, solo nella mia università... mi piacerebbe provare anche altro. In impresa non andrei, perché sono pedagogista e non esiste qualche figura utile... sicuramente non rimarrò nella scuola 0-6 perché non ho studiato per questo. Sono aperta a varie strade.

Ricercatore: Ultima domanda: suggerimenti, critiche o opinioni? Cosa potrebbe essere migliorato anche per favorire una conciliazione tra i due ambienti? Scuola e università?

Intervistata C: Scuola in senso di azienda? Allora penso che finché la differenza tra gli interessi rimanga limitata, la mia esperienza e presenza non crea molti problemi. In parte è utile che l'azienda o la scuola sia un posto conosciuto da parte del proprio tutor o dell'università. Se manca questo dettaglio penso sia molto più complesso creare un

collegamento. Fare sì che la dottoranda sia l'unico ponte è molto difficil: i due tutor ti chiederanno di fare cose molto diverse ed è necessario riuscire a conciliare il tutto: conoscendosi risulterebbe molto più facile. Secondo me è davvero utile fare il periodo in impresa, perché molti argomenti studiati in università non trovano concretezza nella realtà lavorativa e viceversa. Non lo so, sicuramente è faticoso come percorso. Penso però che aiuti molto, anche se a volte è limitante quando un tutor sceglie un posto senza sapere che la ricerca avrebbe potuto svilupparsi in un posto più specifico per i miei interessi. Quindi anche qui, la conoscenza tra i due tutor è utile ma fino a un certo punto.

Ricercatore: Bene, so che tra poco devi andare, quindi ti ringrazio moltissimo per l'intervista, se hai curiosità o altro rimango a disposizione.

Intervistata C: Grazie a te, è stata una bella intervista. Ciao!

Intervista D

Ricercatore: Buongiorno, ti ringrazio per aver accettato di partecipare a questa intervista. Prima di iniziare, ho bisogno del tuo consenso al trattamento dei dati per la mia ricerca di dottorato. Ti assicuro che tutte le informazioni saranno trattate in forma anonima: né il tuo nome né quello dell'università o dell'azienda saranno rivelati. Ah, possiamo darci del tu?

Intervistato D: Sì certo, hai il mio consenso. Anzi, sono curioso di conoscere i risultati finali della tua ricerca.

Ricercatore: Grazie mille. Per cominciare, potresti presentarti brevemente e raccontarmi del tuo percorso formativo e delle eventuali esperienze lavorative prima del dottorato?

Intervistato D: Ad oggi sono un dipendente pubblico, lavoro per [...] di Bologna, sono esperto di urbanistica e mobilità. Sono laureato in ingegneria edile e architettura, poi ho lavorato in Germania come architetto per un anno, poi ho effettuato il concorso pubblico in Italia e ad oggi ho ottenuto il contratto a tempo indeterminato. Il mio ente ha sottoscritto una convenzione con l'università di Bologna e ho deciso di candidarmi al concorso. Sono stato preso e ora sono un lavoratore ma che porta avanti la sua ricerca.

Ricercatore: A quale ciclo appartieni di dottorato?

Intervistato D: Allora, del dipartimento di architettura sono del trentottesimo, anche se rientro nell'ambito della sociologia urbana.

Ricercatore: Ottimo, allora siamo coetanei a livello di ciclo di dottorato. Da quanto ho capito hai deciso di partecipare al bando o sei stato "spinto" dall'impresa?

Intervistato D: È nato tutto come proposta dell'università: la mia relatrice di tesi di laurea, insieme alla correlatrice hanno pensato potesse essere una buona occasione per aprire un canale con l'azienda poi una volta sottoscritta la convenzione ho fatto il concorso e sono stato preso. Però diciamo che è partita prima dall'università e non dall'azienda. Il mio ente, il mio dirigente è molto aperto a queste attività formative, se compatibile con il lavoro. Quindi ha accettato di buon grado. Mi hanno chiesto che il tema di ricerca fosse ben vicino alla mia attività quotidiana. Io faccio ricerca sull'evoluzione dei piani di livello territoriale della città. Prima il titolo era molto esteso ma ad oggi faccio fatica a dedicare tempo al dottorato e devo utilizzare tanto di ciò che faccio a lavoro.

Ricercatore: Quindi in base alla tua risposta iniziale, se ho ben capito, c'era già un legame, una conoscenza tra datore di lavoro e università?

Intervistato D: Sì, specialmente con la correlatrice di laurea. In realtà a quel tempo era anche assessora del comune di Bologna. Lei aveva già molti contatti, quando lavorava in comune ed è riuscita a ottenere un buon legame con l'impresa.

Ricercatore: Bene e rispetto alle esperienze prettamente accademiche, come laurea triennale e magistrale, come reputi questo percorso?

Intervistato D: Beh, ovviamente molto diverso, anche rispetto ai dottorandi accademici, io sono più incentrato sui risultati pratici e spendibili. Per esempio, quando hanno organizzato la conferenza di dottorato al secondo anno, ovviamente loro hanno avuto un ruolo totalizzante, a full time diciamo. Io ho comunque svolto alcuni corsi formativi, quelli che mi interessavano maggiormente perché, se poi avessi avuto delle riunioni a lavoro avrei dovuto dare priorità a quelli. Ho la possibilità di prendere permessi di studio, se ci sono momenti in cui faccio fatica. Rispetto alla laurea è un'esperienza interessante, la vedo come un arricchimento del lavoro che faccio, uno studio differente, un momento di riflessione in più. Però allo stesso tempo mi rendo conto che è una ricerca che, se avessi fatto diversamente, con più tempo magari, avrei forse fatto meglio.

Ricercatore: Quindi non riesci a bilanciare molto bene il tempo, se ho capito bene?

Intervistato D: Sì il tempo, però dopo due anni e mezzo capisco che sono due cose che, se uno vuole fare bene non può... io sono soddisfatto perché in futuro non voglio una carriera accademica; penso che questo percorso mi aiuterà nella carriera lavorativa che sto svolgendo. Per i miei obiettivi va bene così, però riconosco che rispetto alla tesi di laurea, che avevo dedicato molto tempo e in modo continuativo ed efficace. Se la vedo dal punto di vista del mio lavoro penso che sia estremamente utile.

Ricercatore: Ma invece quando mi parlavi delle lezioni, hai trovato corsi interessanti o esperienze particolarmente formative?

Intervistato D: Ad essere sincero ne ho scelte poche di lezioni, perché spesso venivano proposte lezioni troppo generiche o troppo specifiche, nel senso che il dipartimento abbraccia differenti campi di studio e di conseguenza le lezioni cercano di interessare tutti. Spesso però alcuni temi sono troppo specifici e a molti non interessano. Oppure, a volte è capitato che ci fossero lezioni troppo generiche. Questioni molto generali, come sulle ricerche bibliografiche, sulla ricerca di risorse online, è stato molto utile quindi dipende sempre dal corso. Non avendo troppa esperienza accademica mi ha aiutato. Ho fatto principalmente corsi di metodologia e corsi di urbanistica: però alcune cose le sapevo già per il mio lavoro. L'offerta non è proprio... cioè, lo capisco eh, la mia ricerca è molto specifica e forse non trovo sempre interessi comuni. Il dipartimento abbraccia moltissimi temi.

Ricercatore: Certo capisco. Riusciresti a descrivermi la tua settimana tipo? Mi hai parlato molto del tuo lavoro, ma per quanto riguarda i momenti in accademia?

Intervistato D: Allora, se devo dedicare il tempo all'università mi capita di sabato o domenica, quindi fuori dalla settimana canonica. Magari capitano dei fine settimana in cui faccio più cose. A lavoro mi capita che, per esempio, i materiali da ricercare negli archivi del mio ufficio, sono capitati momenti di ricerca durante l'orario lavorativo. Per esempio, abbiamo l'obiettivo di digitalizzare alcune funzioni e questo aiuta sia la ricerca che il lavoro.

Ricercatore: Quindi l'università ti lascia molta libertà?

Intervistato D: Sì esatto, ho molta libertà. La mia supervisor sa benissimo che la mia priorità è il lavoro e quindi mi lascia molto spazio.

Ricercatore: Bene e a livello di riunioni o momenti specifici per coniugare i due obiettivi e le attività accademiche e lavorative?

Intervistato D: Ogni tanto mi prendo un momento con la tutor o il dirigente e chiedo se c'è la necessità di pubblicare determinati articoli o report. È più uno scambio di mail ma non hanno un'attività di tutoraggio prioritario... cioè, a loro fa piacere che sia un'attività di ricerca e riflessione per me. Però non penso che siano molto interessati a starmi dietro su tutto. Faccio io da tramite tra impresa e università.

Ricercatore: Il tuo responsabile in azienda è un tutor aziendale? Si può definire così?

Intervistato D: Anche da contratto si è individuato in quel senso. È la mia diretta responsabile, anche lei ha effettuato un dottorato in una formula differente. Non mi supporta a livello formativo però la tengo aggiornata. Qualche volta sono entrato nel merito a livello formativo per un'esperienza diretta e storica sul mio progetto.

Ricercatore: Ok, siamo verso la fine quindi tra poco ti libero. Hai partecipato a convegni o seminari utili per il tuo percorso? Chi li ha proposti?

Intervistato D: Sono stato invitato a un convegno molto utile... ho parlato anche. Nonostante fosse aperto a tutti i dottorandi e alcuni hanno partecipato presentando la ricerca, per me è stato molto interessante perché mi ha avvicinato alle ricerche di altri dottorandi. L'ambiente lavorativo è abbastanza vivace, abbiamo molti contatti anche con altre università e per le attività che svolgiamo mi è capitato, dal politecnico di Torino di svolgere una pubblicazione. Ho scritto io l'articolo. Il fatto di essere nella ricerca mi ha permesso di partecipare a progetti anche innovativi: la supervisor mi ha coinvolto in un progetto green. Questi spunti sono stati interessanti. Poi certo, parlare con i compagni di dottorato mi aiuta: il mio tema di ricerca è complesso e trovare similitudini con gli altri non è facile. Ho partecipato a convegni più affini. Quando invece è il dipartimento a proporre attività non sempre trovo attinenza con il mio tema, mentre per quanto riguarda i consigli diretti della supervisor mi consiglia sempre qualcosa di specifico e utile.

Ricercatore: Ultima domanda... ciò che ritieni più importante in questo percorso? Criticità? Aspetti da migliorare?

Intervistato D: Sarebbe sicuramente utile fare un punto della situazione tra supervisor dell'università e dell'ente sarebbe utile... giusto per avere una visione più completa. Ritengo che la libertà data a chi fa il dottorato executive sia essenziale per gestire tempi

e scadenze. Il supporto di strumenti tecnologici è ottimo, nel senso che anche le lezioni a distanza aiutano. Poi però considera che le lezioni frontali erano poco interessanti, magari fare qualcosa di più immersivo, con lezioni non solo frontali. A livello di costi e benefici penso sia utile, sperando che il mio risultato sia soddisfacente.

Ricercatore: Perfetto, teniamoci in contatto dai! Grazie mille!

Intervistato D: Grazie a te!

Intervista E

Ricercatore: Ciao! Mi senti bene?

Intervistata E: Ciao Davide, sì ti sento. Scusami per il cambio orario ma ho fatto bene, ora sono più libera. Chiedi pure.

Ricercatore: Tranquilla, anzi grazie a te per la disponibilità. Non è facile trovare persone disponibili per le interviste. Comunque ti chiederei il permesso di registrare la conversazione e di accettare che possa utilizzare questa intervista per la mia ricerca, ovviamente in forma anonima.

Intervistata E: Certo va bene.

Ricercatore: Ti chiederei di presentarti, magari soffermandoti sul tuo percorso formativo e lavorativo pre-dottorato.

Intervistata E: Mi sono laureata in ambito della comunicazione, attraverso due lauree che mettono insieme l'economia con la comunicazione. Ho cominciato a lavorare a Bologna con contratti CoCoCo nell'ambito della comunicazione, poi ho effettuato un master perché mi sentivo di avere una mancanza. Nel senso che, dopo questi brevi contratti sono stata accettata in un concorso pubblico per una posizione lavorativa nel campo del patrimonio ai beni culturali. Però sentivo di avere delle mancanze a livello teorico, a livello tecnico. Mi sembrava di fare le cose senza capirle. Le persone che avevano fatto magari scienze politiche o giurisprudenza erano più avanti rispetto a me, secondo la mia opinione. Mi sono detta "va bene", mi serve un titolo accademico in questo senso. Però già mi chiedevano all'estero di spiegare alcuni degli elementi che proponevo in impresa. Quindi in sintesi, avevo bisogno di riuscire a validare le mie conoscenze, ad avvicinarmi al lavoro con una consapevolezza maggiore. Poi c'è stato il bando di

dottorato e sono riuscita ad entrare in questo bando. È un dottorato industriale ma fatto in un ente pubblico, viene definito dottorato executive. Non è facile però. Avevo sottovalutato la questione... ora lavoro 40 ore a settimana e in più c'è il dottorato!

Ricercatore: Perfetto e mi dicevi che il tuo dottorato è abbastanza intersettoriale, ho capito bene? Ma se dovessi inquadrare questo percorso in uno o due ambiti, come lo definiresti?

Intervistata E: All'inizio il progetto, presentato nel 2018, doveva essere nell'ambito del patrimonio culturale. Purtroppo, nel frattempo è arrivato il COVID e ho quindi dovuto rinquadrare il mio progetto. Attualmente sono dentro sociologia e non più nelle relazioni internazionali. Al momento il progetto è l'analisi dei dati, degli impatti, di ciò che ha funzionato o no, della politica nel progetto [...]: chi sono gli utenti, le imprese culturali creative, le imprese e le loro caratteristiche. Come la pubblica amministrazione non riesce con gli strumenti tradizionali ad anticipare il progresso... poi certo dopo il 2020 è un po' cambiato.

Ricercatore: Avendo avuto molte esperienze lavorative e formative, riusciresti a delineare, secondo la tua opinione, questa esperienza? Come definiresti questa esperienza formativa?

Intervistata E: Faticosa, faticosissima! Io sono in ritardo per una serie di motivi personali. La trovo fondamentale, la trovo un'esperienza fondamentale per chi lavora nella pubblica amministrazione. Io continuo a gridare a pieni polmoni "magari ce ne fossero di più". Proprio perché unisce la teoria alla pratica di tutti i giorni. È paradossale... vado in ufficio e mi dicono: ma quelli dell'università non sanno come funzionano le cose e viceversa. Questo è un punto di incontro. Io mi sento traduttrice tra l'una e l'altra parte. Posso anche assicurare per le altre colleghe, tutte e tre ci siamo ritrovate nel dire che abbiamo capito ci sia un problema, dell'espansione della mentalità del pubblico, proprio per le sfide nuove. Siamo tre persone che hanno avuto la voglia di fare questa cosa, però è fondamentale. È un'esperienza bellissima, faticosa ma ho imparato tantissimo, anche se non mi dotoro. Mi ha tolto molta vita sociale, però davvero iper-formativo. Ogni tanto dico meno male! Nonostante la fatica.

Ricercatore: Mi descrivi la tua settimana tipo?

Intervistata E: Da lunedì a venerdì lavoro, dalle 9:00 fino alle 15:00 ma sono sempre le 19:00. Insomma, trentasei ore ma in realtà molte di più. Quando mi sveglio verso le 6:00 mi metto a studiare, poi lavoro dalle 8:00 e studio anche nel fine settimana. Le lezioni le ho seguite il primo e secondo anno ed è stato molto impattante a livello lavorativo. Ha iniziato a creare problemi a me e all'altra collega. Ha creato fastidio sul lavoro... mi rubava tempo. Si mischiava tutto. A volte dovevamo chiedere permessi studio, avevo 150 ore e quindi ne ho usufruito. Io e lei siamo state prime dottorande industriali e quindi siamo state pioniere. L'università non ha capito benissimo che non avevamo tempo. Ci trattavano come dottorande normali. Noi la mattina siamo a lavoro, in ufficio, quindi non è stato facile riuscire a trovare un accordo con i professori. Noi abbiamo deciso di continuare a lavorare come dipendenti pubblici e abbiamo però degli obblighi... insomma tutto molto complesso. Io devo dare priorità al datore di lavoro. Se l'università mi contatta il giorno stesso per un seminario su un argomento che nemmeno mi interessa, ciao proprio. Abbiamo avuto quelle difficoltà lì. In ufficio ti rompono perché hai le lezioni e in università perché sei a lavoro. Non è stato facile per niente.

Ricercatore: Capisco... quindi a parte le lezioni, l'università ha proposto la partecipazione a convegni, seminari? Li hai trovati utili?

Intervistata E: A me no ma per colpa mia. Non sono stata proattiva nell'ambito accademico, anche per motivi personali. Credo nemmeno la mia collega. La mia supervisor non credo abbia colto la mia tesi, abbia capito ciò che sto facendo... quindi non troppi convegni. Poi beh ci sono seminari molto diversi perché abbiamo dottorandi in più ambiti. Proprio per questo anche le lezioni sono spesso poco attinenti a me, ma più agli altri, per chi avrebbe fatto una carriera accademica, credo. Le lezioni erano di statistica, analisi dati, big data, cose che oggettivamente possono servire ma che a me non hanno aiutato. Metodologia della ricerca, etica della ricerca. C'è una base comune sulla ricerca e questo lo trovo utile.

Ricercatore: Bene, prima dicevi di essere quasi un ponte tra impresa e università: come gestisci questa, chiamiamola funzione?

Intervistata E: Per gestire le esigenze di università e impresa? Allora diciamo che le lezioni accademiche hanno aiutato molto a comprendere alcuni aspetti verso i quali prima non mi interessavano o che prima non consideravo. Oltretutto, grazie a ciò che sto imparando in accademia riesco anche a proporre spunti e interessi verso i miei colleghi a

lavoro, per introdurre elementi che prima non venivano pensati. Ho provato anche a dare un nuovo metodo di raccolta dati in ufficio che è stato parzialmente preso in considerazione e così adesso c'è una persona che si occupa dei dati. Noi come pubblica amministrazione abbiamo moltissimi dati e che vengono inutilizzati, nonostante sarebbero estremamente preziosi per fare delle implementazioni, per fare scelte organizzative anche differenti per il futuro. Molte domande che venivano fatte in ufficio non andavano in profondità con il lavoro: se ci sono informazioni interessanti da utilizzare, occorre capire e approfondire le persone che le hanno fornite queste informazioni. Cioè, ora che si dà importanza ai dati è molto meglio. Riusciamo a comprendere meglio le imprese, gli attori che si interfacciano e che condividono queste informazioni.

Ricercatore: Ok, proseguendo, tu hai un tutor aziendale e uno accademico?

Intervistata E: In teoria. Il mio tutor aziendale dovrebbe essere una persona specifica, però è come se agissi in autonomia. Nel senso, a livello burocratico sì, c'è una direttrice che è una tutor aziendale in teoria, però non è molto interessata al mio percorso. Cioè, preferisce che riesca a cavarmela da sola. Formalmente c'è sia il tutor aziendale che accademico, ma non sono stati molto utili.

Ricercatore: Non essendoci queste due figure nel tuo percorso, quali sono quelle attività e quegli incontri in cui i due ambienti, accademico e lavorativo, sono entrati in contatto?

Intervistata E: In teoria i colloqui ci sono stati ma non sono serviti... il mio lavoro e progetto sono molto tecnici, cioè, io già sapevo fare queste cose ma avevo bisogno di comprendere i processi dietro. Devo ammettere che la tutor accademico ha provato a darmi delle indicazioni teoriche utili. Infatti, da questo aspetto è utile poter parlare un attimo con la professoressa. Ho provato ad applicare alcuni concetti nel lavoro ma non è stato facile. Credo che sia stato un processo di formazione informale. Mi è successo che la formazione formale mi ha dato degli strumenti. Osservando questi strumenti e guardando la pratica del lavoro sono riuscita ad applicare quei concetti. Nel dottorato mi hanno aiutato ad avere questi strumenti che però ho usato a modo mio, attraverso un apprendimento mio. Ho assimilato e ho applicato nella pratica.

Ricercatore: Possono essere stati anche i colleghi del dottorato?

Intervistata E: Ritrovare nella mia collega una vicinanza e una comprensione reale di ciò che stavamo facendo. Dai dottorandi più accademici sono stati molto gentili e mi hanno aiutata molto con gli strumenti tecnologici. Su altre questioni, magari sul funzionamento accademico o sugli aspetti burocratici. Non tanto sul contenuto, ma sul resto, sulla cornice.

Ricercatore: Ultime due domande: cosa potrebbe essere implementato o aggiustato per questo percorso formativo?

Intervistata E: Il grande problema riscontrato è proprio la difficoltà di conciliare vita e lavoro. La difficoltà è questo, anche perché ci devi aggiungere anche l'università. Da migliorare è la comprensione da parte dell'università che, se mi devo dividere tra due mondi diversi con pretese differenti, devi pretendere la qualità e l'impegno da tutti, magari evitando di pensare di essere un regno unico e incontrastato da parte dell'università e stessa cosa dall'altra parte: se hai un dipendente che al di fuori dell'orario di lavoro, sta facendo un investimento personale notevole... non so magari avere un minimo di comprensione. Ci deve essere una comprensione da tutte le parti. Non sono studente universitario... sono una dipendente con un altro datore di lavoro. A livello formativo penso sia stato molto interessante, attività diverse, seminari su crisi climatiche, conflitti, formazione varia, insomma penso che siano cose interessanti e molto utili. Sono convinta che a volte delle competenze possono arrivare anche dagli incontri, da tutt'altro e poi inserirlo nel proprio lavoro. A volte alcuni corsi li avrei preferito in modo diverso.

Ricercatore: Ti ringrazio, io avrei concluso qui... non so se hai qualcosa da aggiungere. Altrimenti ci salutiamo!

Intervistata E: Se hai la possibilità di gridare al mondo questo, fallo! Perché penso possa essere utile. Grazie Davide!

Intervista F

Ricercatore: Ciao! Mi senti bene? C'è un temporale forte qui e non vorrei che partisse Internet. Piacere di conoscerti.

Intervistata F: Ciao Davide, si ti sento un po' basso. Non preoccuparti, nel caso aspetterò che ti riconnetta.

Ricercatore: Innanzitutto grazie per la disponibilità, non è stato semplice trovare delle persone da intervistare. Stiamo già registrando comunque e se sei pronta possiamo iniziare.

Intervistata F: Registra pure, partiamo sì.

Ricercatore: Allora ti chiederei di presentarti brevemente cercando di soffermarti in particolare sulle esperienze formative e lavorative prima del dottorato.

Intervistata F: Certo, io sono F, sono all'ultimo anno di dottorato, ho una laurea in scienze dell'educazione in triennale e poi sono laureata a livello magistrale in scienze della formazione degli adulti e della formazione continua nella stessa università. A livello lavorativo, durante il percorso magistrale ho lavorato all'interno delle risorse umane di un'azienda, sempre nel campo della formazione delle persone, nuove tecnologie, sostenibilità, che è anche il mio focus. Poi ho lavorato anche dentro progetti green e tematiche simili.

Ricercatore: Mentre per quanto riguarda il dottorato, cosa ti ha spinto a intraprendere questo percorso?

Intervistata F: In realtà inizialmente non era tra le mie aspirazioni, poi collaborando con alcuni progetti green sono entrata nell'ambito della ricerca e della sostenibilità. Poi uscendo questo bando sul tema sostenibilità ho deciso di partecipare al concorso per un progetto che riguardasse solamente me e non imposto da aziende. Un qualcosa che ho concepito io e che cerco di gestire io. Il mio è un percorso ibrido, dovevo collaborare con un'azienda (executive).

Ricercatore: Rispetto alla laurea magistrale, quali sono le differenze riscontrate a livello di formazione?

Intervistata F: Sia a livello pratico che teorico ci sono differenze: inevitabilmente anche l'esperienza con l'azienda, nonostante la abbia fatta in magistrale anche, qui ho un ruolo più attivo sia per organizzarmi con l'azienda che con la progettualità che porto. Prima in magistrale mi inserivo in un progetto avviato, mentre adesso ho un ruolo attivo con metodologie che inserisco in azienda che rapportandomi con la proprietaria dell'impresa o coi lavoratori stessi. Mentre a livello teorico, il dottorato mi permette di esplorare in autonomia tante tematiche, mentre in magistrale ci sono dei limiti, argomenti

relativi a esami e corsi. Qui hai la possibilità di studiare tematiche che ti interessano nel tuo ambito, hai più stimoli.

Ricercatore: Mi parlavi di sostenibilità e formazione, ma il tuo progetto di cosa si occupa?

Intervistata F: Di psicologia del lavoro: vorrei utilizzare una metodologia alternativa per incentivare la sostenibilità di un'impresa per i lavoratori.

Ricercatore: In cosa consiste la tua settimana tipo?

Intervistata F: Io lavoro per un'azienda distante e quindi non ho la presenza giornaliera in organizzazione, anche se mi interfaccio spesso con la responsabile della mia azienda e coi lavoratori. Il mio progetto prevede proprio l'inserimento di alcune variabili all'interno dell'azienda per poi verificarne l'effettiva efficacia. Di conseguenza, il mio progetto deve essere condotto a distanza diciamo, nonostante io sia più volte andata in prima persona e mi interfacci spesso con la responsabile. Questi stimoli non vanno toccati, vanno lasciati affinché lavorino da soli. La mia presenza non è necessaria ma magari mi serve avere dei feedback dalla proprietaria, cercare di sistemare gli stimoli, elementi esterni.

Ricercatore: Mentre per quanto riguarda l'aspetto accademico, ci sono state delle lezioni? Dei seminari o convegni che hai reputato particolarmente formativi?

Intervistata F: Sì, l'università ha organizzato delle lezioni, venivano condensate in tre giorni al mese per ogni mese. Queste lezioni che si concentrano tre volte al mese, anche per far conciliare i bisogni di tutti, e riguardano diversi temi: metodologia della ricerca o discipline che rientrano all'interno dell'ambito pedagogico, psicologico e sociologico. Ci sono dottorandi e dottorande con più background e formazioni differenti. Molti si occupano di didattica con bambini e adolescenti e, essendo il mio progetto differente, trovo poco interessanti alcuni di questi incontri. Diciamo che le lezioni metodologiche sono più interessanti a prescindere perché il resto è troppo specifico. Cioè, seguo perché comunque è formativo ed è utile, però non sono focalizzati sull'interesse della mia ricerca. Hanno inserito anche lezioni nell'ambito della sostenibilità quest'anno e questo mi fa piacere. Poi cerco più che altro io dei seminari e dei convegni utili e interessanti, anche per quanto riguarda i miei temi. Poi con il mio gruppo di colleghi parliamo in generale di molte tematiche e ci diamo diversi spunti. Alcuni aspetti a livello

metodologico sono anche accumulabili, oppure le conoscenze di aziende o responsabili. Per esempio, valorizzare le conoscenze sia a livello di contatti o proprio a livello metodologico.

Ricercatore: Hai trovato più formativi questi incontri, cioè i seminari e i convegni che hai deciso di approfondire?

Intervistata F: I seminari e i convegni sono molto più interessanti, anche perché trovi persone più affini al tuo ambito anche per implementare aspetti della ricerca. Penso sia il vantaggio principale poter scegliere liberamente quali seminari e incontri poter visionare, perché è in queste occasioni che si conoscono professori e ricercatrici con cui si può realmente stringere una conversazione utile al proprio progetto.

Ricercatore: Certo e mi dicevi anche che tu lavori principalmente a distanza. Quindi la conciliazione tra i due ambienti e gli impegni avviene in modo relativamente semplificato?

Intervistata F: Sì io lavoro a distanza e questo mi aiuta molto a conciliare i due impegni e il mio tempo. Non avendo l'azienda vicina sarebbe stato diverso come percorso. Non doverci andare tutti i giorni aiuta molto. L'università ha comunque supportato questa distanza perché è insito nel mio progetto, nella buona riuscita della mia indagine. Poi l'accordo tra università e impresa è avvenuto in modo positivo. Cioè, io mi ritengo molto fortunata: l'azienda con cui collaboro è molto attiva su questi aspetti della sostenibilità ambientale e quindi il mio progetto e la mia idea sono stati accettati di buon grado sia dall'impresa che dall'università. La mia responsabile è stata sempre molto disponibile e mi è sempre venuta incontro, l'università pure. Unica cosa, ci sono le questioni burocratiche con un accordo tra me e l'organizzazione.

Ricercatore: Hai un tutor all'interno di questa impresa? C'è qualche figura che contribuisce alla tua formazione?

Intervistata F: Ho una persona con cui mi interfaccio sì, all'interno dell'organizzazione però sono io che formo le persone dentro l'impresa. Non c'è un vero e proprio tutor in termini di apprendimento. La mia formazione deriva principalmente dall'ambiente accademico, dagli incontri e dai seminari. Poi certo, all'interno dell'organizzazione ci sono aspetti pratici che mi hanno aiutata molto a capire come indirizzare al meglio il mio progetto, anche per promuoverne una finalità spendibile e non

solo teorica. Io faccio da tramite tra l'azienda e la mia tutor accademica, poi ho proprio un contatto diretto con la referente in azienda e mi ci sento in autonomia. Non ci sono passaggi tra le mie tutor e basta, io ci sono sempre.

Ricercatore: Quali sono gli strumenti e le attività che hanno permesso di coniugare questi due ambienti?

Intervistata F: Al momento del contatto abbiamo prima trovato l'accordo con l'azienda e ci siamo sentiti attraverso alcune riunioni. Abbiamo presentato il progetto alla proprietaria dell'impresa, con l'articolazione del progetto e le finalità. La responsabile è stata molto disponibile. Queste riunioni sono state fondamentali perché ognuna delle parti aveva la necessità di comprendere fin da subito cosa sarebbe stato questo progetto. Poi ci siamo incontrati in presenza per definire il progetto, con più incontri in presenza in impresa, anche documentando gli interventi. Tra alcune mie colleghe è emerso il problema di un mancato accordo tra tutor accademiche e responsabili dell'azienda. Nel mio caso sono molto fortunata perché tutto ciò che porto è stato approvato e discusso, mi interfaccio quotidianamente. Non c'è mai stato un conflitto tra loro proprio perché ci interfacciamo spesso, quasi quotidianamente.

Ricercatore: Bene dai, mentre per il futuro? Desideri rimanere in ambito accademico o in impresa?

Intervistata F: Mi piace molto la ricerca anche se vedo che mi limita un po'. In impresa forse avrei più libertà operativa, che in accademia mi pare risulti leggermente limitata in Italia. Devo ancora pensarci e rifletterci sopra. Ci penso alla possibilità della carriera accademica, però non sono ancora sicura. Forse potrei riflettere sulla consulenza, anche per fare entrambe le cose.

Ricercatore: Ti ringrazio. Per quanto riguarda l'ultima domanda: hai qualche suggerimento, spunto di riflessione o critica di cui desideri parlare?

Intervistata F: Io ripeterei il concetto di libertà operativa. Penso che più libertà ci sia, ovviamente guidata eh, meglio sia. Non è bello che vengano percorse sempre le medesime strade e la ricerca dovrebbe sempre essere volta a qualcosa di nuovo e senza ancorarsi sempre alle medesime metodologie, tematiche o altro. Bisognerebbe puntare più su questi dottorandi, anche perché, se sono stati scelti un motivo ci sarà. La libertà penso sia un aspetto fondamentale. Altrimenti si viene limitati molto, mentre penso che sia utile

intraprendere anche metodologie differenti, senza legarsi al passato e al conosciuto. Poi certo l'aspetto pratico di questo percorso mi ha aiutata a indirizzare i miei obiettivi di ricerca verso qualcosa di concreto e penso sia il vero valore aggiunto.

Ricercatore: Perfetto, ti ringrazio molto per tutto e ti auguro di concludere il tuo percorso al meglio!

Intervistata F: Grazie a te per avermi coinvolta, ciao Davide!

Intervista G

Ricercatore: Ciao! Grazie per aver accettato. Ti chiederei, prima di iniziare, il consenso al trattamento e alla registrazione dei dati. Garantisco che le informazioni saranno trattate in forma anonima. Non ci saranno associazioni tra università e impresa!

Intervistata G: Ciao, sì certo, hai il mio consenso per l'uso dei dati e per la registrazione tranquillo.

Ricercatore: Perfetto, grazie. Potresti presentarti brevemente, parlando del tuo percorso formativo e delle eventuali esperienze lavorative prima del dottorato, soffermandoti su eventuali elementi che ritieni importanti?

Intervistata G: Mi sono laureata in Scienze dell'Educazione nel 2020 all'Università di Milano-Bicocca e ho poi conseguito la laurea magistrale in Scienze Pedagogiche nel 2022 nella stessa università. Durante il percorso magistrale ho fatto un tirocinio presso una cooperativa sociale che si occupa di interventi educativi con minori a rischio. Dopo la laurea magistrale, ho lavorato per circa otto mesi come educatrice nella stessa cooperativa con un contratto a tempo determinato. Nel frattempo, il mio relatore mi ha parlato della possibilità di svolgere un percorso di ricerca in alternanza ma non a Milano, bensì a Bologna. Aveva un contatto e mi sembrava una buona occasione per partecipare al bando di concorso.

Ricercatore: Hai deciso di partecipare quindi e sei stata ammessa... Di quale ciclo sei? Quando ti hanno proposto di partecipare al bando, ti è stato subito chiaro che si trattava di un dottorato in collaborazione con le imprese?

Intervistata G: Sono del trentottesimo ciclo e si sono stata ammessa, naturalmente. Mi è stato spiegato fin da subito che si trattava di un dottorato industriale o, meglio, in

alternanza con una cooperativa sociale più che con un'impresa. Il mio relatore di tesi aveva già collaborato con questa cooperativa per altri progetti di ricerca e mi ha messo in contatto con loro e con il collega che ti dicevo. La cosa interessante è che il progetto di ricerca è stato costruito insieme: io avevo degli interessi di ricerca legati all'educazione non formale e alla pedagogia sociale, la cooperativa aveva bisogno di valutare l'impatto dei propri interventi educativi, e insieme al professore abbiamo delineato un progetto che potesse soddisfare entrambe le esigenze. Fortunatamente, ci siamo riusciti.

Ricercatore: Come funziona la tua settimana tipo? Come organizzi il tempo tra università e cooperativa?

Intervistata G: Allora, l'organizzazione è abbastanza fluida e personale. Generalmente passo gran parte del tempo a lavoro o ad approfondire alcune ricerche passate, facendo revisione e studiando. Le lezioni le seguo e le trovo interessanti, anche se spesso sono molto specifiche e non a tutti possono interessare quelle tematiche. I corsi di metodologia sono utili e ti aprono bene la mente su come deve essere svolta la ricerca. Poi capita spesso che ci siano eventi o attività che richiedono flessibilità. Per esempio, se la cooperativa organizza un evento nel weekend, magari ci vado anche se sarebbe il mio tempo "libero". Oppure se c'è un seminario importante in università di giovedì, che principalmente lavoro, concordo con la cooperativa per recuperare quel giorno in un altro momento. Diciamo che la mia è una settimana molto flessibile e variabile, ma funziona bene così perché sia l'università che la cooperativa sono abbastanza comprensive.

Ricercatore: E in termini di formazione, quali attività hai trovato più utili finora? Queste lezioni le hai trovate soddisfacenti?

Intervistata G: Sicuramente i seminari metodologici organizzati dal dottorato sono stati molto utili, soprattutto quelli sulla ricerca qualitativa e sulla ricerca-azione, che sono le metodologie che sto utilizzando per il mio progetto. Poi ho partecipato a un convegno internazionale sull'educazione non formale dove ho presentato un primo paper sul mio progetto di ricerca, e questa è stata un'esperienza molto formativa. Ma devo dire che anche le attività in cooperativa sono utili. Partecipare alle riunioni d'équipe, vedere come gli educatori affrontano le situazioni problematiche, come progettano gli interventi... tutto questo mi sta dando una prospettiva che difficilmente avrei potuto avere restando solo in ambito accademico. E poi ho la possibilità di sperimentare subito alcune idee che emergono dalla ricerca, vedendo in tempo reale se funzionano o meno sul campo.

Considera che io avevo già lavorato in una cooperativa, come ti ho detto all'inizio, però attraverso il dottorato mi è stato più facile comprendere determinati aspetti che magari prima non consideravo... come se avessi una lente di lettura più comprendente, non so se mi spiego.

Ricercatore: Ho capito sì e come descrivi il rapporto tra il tuo tutor accademico e il tuo tutor aziendale? Come funziona la supervisione del tuo lavoro?

Intervistata G: Con la mia tutor c'è un buon rapporto di fiducia. In cooperativa, il mio tutor è la responsabile dell'area progettazione, che ha un background sia operativo che di ricerca, avendo lei stessa un dottorato in scienze sociali. Questo facilita molto la comunicazione perché parla entrambi i "linguaggi". In teoria abbiamo un incontro mensile in tre dove facciamo il punto della situazione, anche se spesso i tempi si allungano: io presento i progressi della ricerca, discutiamo insieme le difficoltà emerse e pianifichiamo i passi successivi. È un momento molto importante perché permette di allineare le aspettative e di verificare che il progetto stia procedendo in una direzione utile sia per me che per la cooperativa. Nel quotidiano, però, i due tutor hanno approcci diversi: il tutor accademico è più interessato agli aspetti teorici e metodologici, alla produzione scientifica, alle pubblicazioni; il tutor aziendale è più focalizzato sugli aspetti applicativi, su come i risultati della ricerca possano migliorare concretamente il lavoro della cooperativa. A volte devo fare un po' da "traduttrice" tra i due mondi, ma trovo che questa sia una competenza importante da sviluppare. Poi penso anche che sia una cosa normale in questo percorso.

Ricercatore: A proposito, hai riscontrato difficoltà o criticità in questo percorso? Nel caso, come le hai affrontate?

Intervistata G: La difficoltà principale è stata inizialmente quella di gestire le diverse aspettative. L'università si aspetta che io produca articoli scientifici, partecipi a convegni, segua un certo rigore metodologico e tutto nonostante alcune limitazioni dal punto di vista contenutistico... La cooperativa, invece, ha bisogno di risposte rapide, di soluzioni pratiche a problemi concreti. All'inizio ero un po' in ansia perché temevo di non riuscire a soddisfare entrambe le parti. Un'altra criticità è stata quella di definire il mio ruolo all'interno della cooperativa. Non sono né una dipendente né una consulente esterna, ma una figura ibrida. Alcuni operatori inizialmente erano un po' diffidenti, temevano che fossi lì per "valutarli" o per imporre teorie accademiche poco applicabili nella realtà. Ci

è voluto del tempo per costruire un rapporto di fiducia e far capire che il mio obiettivo era quello di co-costruire conoscenza insieme a loro, non di giudicare il loro operato. Per affrontare queste difficoltà, è stato fondamentale essere trasparente con entrambe le parti riguardo alle mie possibilità e ai miei limiti, e cercare sempre di mediare tra le diverse esigenze. Inoltre, ho trovato molto utile confrontarmi con altri dottorandi industriali che si trovano in situazioni simili alla mia.

Ricercatore: Capisco mentre in termini di crescita professionale, cosa ti sta dando questa esperienza che un dottorato tradizionale non ti avrebbe dato? Almeno secondo la tua visione...

Intervistata G: Sicuramente la possibilità di vedere immediatamente l'impatto pratico della ricerca. In un dottorato tradizionale, confrontandomi con altre colleghe e amiche, spesso si lavora su teorie o modelli che poi magari rimangono confinati al mondo accademico. Qui invece vedo subito se ciò che sto studiando può essere utile nella pratica educativa quotidiana. Poi, secondo me, c'è l'aspetto delle competenze trasversali: sto imparando a comunicare efficacemente con persone che hanno formazioni diverse, a gestire progetti anche complessi, a negoziare tra esigenze diverse. Ecco forse la capacità di negoziazione è una delle qualità che reputo più intrinseche a questo percorso. Sono tutte competenze che ritengo fondamentali, indipendentemente dal percorso professionale che sceglierò dopo il dottorato. Questa esperienza mi sta permettendo di costruire una rete professionale molto più ampia e variegata rispetto a quella che avrei costruito in un dottorato tradizionale. Sono in contatto sia con il mondo accademico sia con quello delle cooperative sociali, degli enti locali, delle fondazioni che finanziano progetti sociali... e questo credo che sarà un grande vantaggio per il futuro.

Ricercatore: A tal proposito, progetti per il futuro? Hai già un'idea di quale strada vorresti intraprendere dopo il dottorato?

Intervistata G: Onestamente, non ho ancora deciso con certezza. Mi piacerebbe continuare a lavorare in un contesto che mi permetta di mantenere un piede sia nel mondo della ricerca sia in quello della pratica educativa. Potrebbe essere in un'università, magari in un centro di ricerca applicata o in progetti di terza missione. Oppure potrebbe essere in una cooperativa o fondazione che investe in ricerca e innovazione sociale. Anzi, molto probabilmente rimarrò all'interno di una cooperativa sociale, anche perché è la parte che preferisco all'interno di questo percorso.

Ricercatore: Ultima domanda, poi abbiamo finito: hai suggerimenti o idee per migliorare l'esperienza dei dottorandi industriali, soprattutto nell'ambito pedagogico?

Intervistata G: Penso che sarebbe utile creare più occasioni di scambio e confronto tra dottorandi industriali ma anche tra dottorandi "accademici", magari organizzando workshop o seminari specifici. Spesso ci si sente un po' "a metà" tra due mondi e sarebbe utile confrontarsi con persone che vivono situazioni simili o che hanno approcci differenti alla ricerca. Poi credo che sarebbe importante formare meglio i tutor, sia accademici che aziendali, sulle specificità del dottorato industriale. Non tutti comprendono appieno cosa significhi questo percorso e quali siano le sue potenzialità. Cioè, anche il loro tempo da dedicare ai propri studenti dovrebbe essere valorizzato meglio. A volte mi sento quasi un peso per entrambi mentre sono lì anche per aiutarli nel loro lavoro. Infine, per quanto riguarda specificamente l'ambito pedagogico, mi piacerebbe che ci fosse più riconoscimento del valore della ricerca applicata. A volte ho l'impressione che nell'accademia sia ancora considerata come una ricerca "di serie B" se non C, rispetto a quella teorica, mentre invece ha un enorme potenziale per innovare le pratiche educative e rispondere ai bisogni reali della società.

Ricercatore: D'accordo, io avrei finito... Grazie mille per la tua disponibilità e per aver condiviso la tua esperienza.

Intervistata G: Grazie a te Davide.

Intervista H

Ricercatore: Ciao, grazie per aver accettato di partecipare a questa intervista. Non è certo stato facile conciliare gli impegni, per questo ti ringrazio davvero! Posso registrare?

Intervistata H: Vero! C'è voluto un po' a trovarci. Sì, certo, registra.

Ricercatore: Grazie mille. Per cominciare ti chiederei una presentazione, soffermandoti sulle tue esperienze formative e lavorative se ne hai avute.

Intervistata H: Ho una laurea magistrale in ambito pedagogico, ottenuta a Bologna. Durante il percorso universitario ho svolto alcune supplenze nelle scuole primarie, grazie al diploma di liceo delle scienze umane che mi ha permesso di effettuare la MAD. Dopo la laurea magistrale, ho lavorato per circa due anni come formatrice in un ente di

formazione professionale che collaborava con la Regione Emilia-Romagna. Mi occupavo principalmente di progettazione didattica e formazione degli adulti in ambito di competenze digitali per la pubblica amministrazione. Proprio questa esperienza mi ha avvicinato al tema dell'innovazione nel settore pubblico e alla necessità di nuovi approcci formativi. Ho iniziato il dottorato industriale nel 2022, quindi sono del trentottesimo ciclo.

Ricercatore: Come sei venuta a conoscenza del bando di dottorato industriale e cosa ti ha spinto a partecipare? Avevi qualche esigenza in particolare?

Intervistata H: È stato un po' un caso, in realtà. Stavo cercando opportunità per proseguire la mia formazione e avevo pensato al dottorato, ma temevo di dover abbandonare completamente l'ambito lavorativo. Un collega mi ha segnalato questo bando specifico su innovazione e formazione nella PA. Mi interessava molto perché sembrava un modo per coniugare la ricerca accademica con un approccio pratico e operativo nonché per proseguire ciò che stavo già andando a svolgere ma, per così dire, in maniera più rigorosa. Il mio progetto riguarda lo sviluppo di modelli formativi innovativi per implementare le competenze digitali nei dipendenti pubblici, con un focus particolare sull'uso di metodologie attive e collaborative, anche grazie a piattaforme digitali. L'ente con cui collaboro è un'agenzia regionale che si occupa di formazione e innovazione per la pubblica amministrazione.

Ricercatore: Quindi è stata una tua iniziativa personale o c'è stato qualcuno che ti ha “spinto” verso questa direzione?

Intervistata H: È stata principalmente una mia iniziativa. Né l'università né l'ente mi conoscevano prima. Ho presentato la mia candidatura in autonomia, strutturando un progetto che pensavo potesse essere interessante sia per l'università sia per l'ente pubblico. Credo che sia stato proprio questo a convincerli, il fatto che avessi già un'idea chiara di come la ricerca potesse essere applicata in un contesto reale. Da parte dell'università, poi, c'era interesse ad avviare collaborazioni con enti pubblici su questi temi; quindi, è stata una coincidenza di interessi.

Ricercatore: Come reputi questa esperienza formativa rispetto ai percorsi accademici precedenti?

Intervistata H: È un'esperienza completamente diversa e, per certi versi, molto più complessa e sfiancante. Nella laurea triennale e magistrale, nonostante il lavoro come supplente, c'era una netta separazione tra ciò che apprendevo a lezione e ciò che andavo a fare a lavoro... Qui invece si vive costantemente in un equilibrio instabile tra questi due mondi, che spesso hanno logiche e tempi molto diversi. Da un lato è stimolante perché vedi immediatamente l'applicazione delle tue ricerche, dall'altro è frustrante perché ti rendi conto di quanto sia difficile conciliare rigore metodologico e necessità operative, oltre che tutti gli ostacoli sulle preferenze metodologiche o applicative, lavorative diciamo. La principale difficoltà è la gestione del tempo: l'ente si aspetta risultati concreti in tempi brevi, l'università pretende approfondimento e rigore metodologico. E io mi trovo in mezzo, cercando di mediare tra queste esigenze. Inoltre, a differenza di un percorso accademico tradizionale, qui non c'è quella "comunità" di pari con cui confrontarsi, ci si sente un po' isolati. Non so, forse sono io chiusa, però mi pare di capire che, se non si spinge un po' la mano, i tutor tendono a lasciarti troppo lontana da un reale interesse nei tuoi confronti.

Ricercatore: Occhei... quindi stai riscontrando alcune difficoltà. Riusciresti a spiegarmi come funzionano le tue attività durante la settimana?

Intervistata H: La mia settimana è piuttosto caotica, a dire il vero. In teoria dovrei dedicare tre giorni all'ente e due all'università, ma nella pratica questa suddivisione è molto lasciata al caso diciamo. Di solito il lunedì, mercoledì e venerdì sono all'agenzia, dove seguo progetti di formazione, raccolgo dati, partecipo alle riunioni operative o svolgo altre mansioni che sono simili a quelle dei colleghi. Il martedì e giovedì dovrei essere in università per seguire seminari, confrontarmi con la tutor accademica e lavorare alla parte teorica della ricerca. Spesso però ci sono emergenze o scadenze che mi costringono a saltare qualche impegno, e questo crea non pochi problemi. Il weekend lo dedico quasi interamente allo studio e alla scrittura, cercando di recuperare quello che non sono riuscita a fare durante la settimana. È estenuante e a volte ho la sensazione di non fare bene né una cosa né l'altra. Le lezioni obbligatorie del dottorato, poi, sono concentrate in alcuni periodi dell'anno e questo mi costringe a chiedere permessi di studio, che non sempre vengono visti di buon occhio dall'ente.

Ricercatore: Mi approfondisci questo tema sulle lezioni, per cortesia? Quali attività hai trovato più utili finora?

Intervistata H: Le attività più utili sono state sicuramente i seminari metodologici, soprattutto quelli sull'indagine qualitativa. Mi hanno dato strumenti concreti per strutturare la mia ricerca in modo rigoroso ma anche applicabile. Molto interessante è stato anche un ciclo di incontri sulla progettazione, che mi ha permesso di ampliare lo sguardo verso opportunità di finanziamento per progetti innovativi. Devo dire però che molte delle lezioni previste dal dottorato sono troppo generiche o, al contrario, troppo specifiche su temi lontani dal mio ambito di ricerca. Spesso mi sono trovata a seguire lezioni che mi sembravano una perdita di tempo, quando avrei potuto dedicarmi ad attività più produttive. Posso dire che in più occasioni ho finto di essere malata per evitare di frequentare alcuni seminari... che resti tra noi.

Ricercatore: Certo tranquilla, rimarrà tutto confidenziale naturalmente... Come gestisci il rapporto tra i due tutor, quello accademico e quello aziendale? Da come hai parlato dell'esperienza non ho ben compreso quale funzione abbiano.

Intervistata H: Infatti questo è un tasto dolente. Questa è forse la parte più complessa di tutto il percorso. I due tutor hanno visioni molto diverse di cosa dovrebbe essere la mia ricerca. La tutor accademica è interessata agli aspetti teorici e metodologici, vorrebbe che approfondissi la letteratura, che pubblicassi articoli, che partecipassi a convegni. Il tutor aziendale, invece, è focalizzato sui risultati pratici: vuole strumenti, protocolli, materiali formativi concreti da utilizzare subito. Non c'è un vero dialogo tra loro, sono io che devo fare da ponte, cercando di mediare e di soddisfare entrambe le aspettative. All'inizio avevamo previsto incontri periodici a tre, ma dopo un paio di tentativi, caratterizzati da incomprensioni e discussioni, abbiamo rinunciato. Ora gestisco separatamente i due rapporti, ma è faticoso perché devo sostanzialmente condurre due percorsi paralleli. La tutor accademica, poi, non comprende appieno le dinamiche del settore pubblico, mentre il tutor aziendale considera la ricerca accademica come qualcosa di astratto e poco utile. Mi sento spesso in mezzo a due fuochi. Non credo ci sia una unione proficua.

Ricercatore: Hai partecipato a convegni o pubblicato articoli durante questo percorso? Magari esperienze che hai trovato più utili di altre?

Intervistata H: Ho partecipato a un paio di convegni, uno nazionale sulla formazione nella pubblica amministrazione e uno internazionale sul tema dell'innovazione digitale. Nel primo caso è stato il tutor aziendale a suggerirmelo, perché riteneva utile presentare alcuni risultati preliminari della ricerca, nel secondo caso è stata un'iniziativa mia,

sostenuta dalla tutor accademica. Quanto alle pubblicazioni, ho scritto un articolo per una rivista italiana di pedagogia, ma è ancora in fase di revisione. Sto lavorando anche a un contributo per un'altra rivista, ma procede a rilento perché fatico a trovare il tempo per scrivere. L'ente vorrebbe che producessi più materiali divulgativi e meno accademici, mentre l'università spinge per pubblicazioni scientifiche. Anche in questo caso, cerco di mediare ma non è facile. Mi piacerebbe che ci si aiutasse tra tutor e studente per quanto riguarda le pubblicazioni accademiche anche perché altrimenti non posso fare molta carriera.

Ricercatore: Hai riscontrato criticità o elementi degni di considerazione in questo percorso?

Intervistata H: Sì, la principale criticità è sicuramente la mancanza di un vero coordinamento tra università ed ente. Sembrano due mondi che procedono paralleli, con pochissimi punti di contatto. Questo rende tutto più complicato perché il dottorando deve continuamente fare da mediatore. Poi c'è il problema della gestione del tempo: si pretende che tu sia contemporaneamente un ricercatore a tempo pieno e un professionista operativo, cosa oggettivamente impossibile. Anche la formazione è problematica: i corsi del dottorato sono pensati per ricercatori "tradizionali" e non tengono conto delle specificità di chi fa ricerca applicata a mio avviso. Infine, c'è una questione di riconoscimento: né nell'ambiente accademico né in quello professionale si comprende veramente il valore di questa figura ibrida. In università ti considerano un po' come un ricercatore "di serie B" perché sei troppo legato alla pratica, nell'ente sei visto con sospetto perché sei troppo "teorica" e accademica.

Ricercatore: E quali sono invece gli aspetti positivi o le opportunità che vedi in questo percorso?

Intervistata H: Nonostante le difficoltà, credo che questo tipo di percorso abbia un grande potenziale. Ti permette di vedere come la teoria pedagogica può trasformarsi in pratiche concrete e, viceversa, come dalla pratica possono emergere nuove intuizioni teoriche. È un'opportunità per costruire ponti tra due mondi che spesso si ignorano a vicenda, e questo è particolarmente importante in ambiti come la pedagogia e la formazione, che sono discipline intrinsecamente orientate all'azione. Inoltre, ti dà una prospettiva molto più ampia rispetto a un dottorato tradizionale: impari a parlare linguaggi diversi, a confrontarti con professionisti di varia estrazione, a gestire le complessità

organizzative. Sono competenze che ritengo preziose, indipendentemente da quale sarà il mio percorso professionale futuro.

Ricercatore: A proposito, hai già pensato a cosa vorresti fare dopo il dottorato? Hai qualche piano?

Intervistata H: Guarda... sinceramente non ho ancora un'idea chiara. Se da un lato vorrei la sicurezza economica di una carriera accademica brillante, cosa che poi non si è mai certi di raggiungere ma vabbè, c'è anche la possibilità di rimanere in ambiente lavorativo. Comunque, ad oggi non so proprio.

Ricercatore: Ultimo punto: hai suggerimenti o idee per migliorare il dottorato industriale, in base alla tua esperienza?

Intervistata H: Sicuramente sarebbe necessario un maggiore coordinamento tra università ed enti. Forse si potrebbero organizzare momenti strutturati di confronto, non solo tra i tutor e il dottorando, ma anche coinvolgendo altri ricercatori e professionisti. Sarebbe utile anche un percorso formativo più specifico per i dottorandi industriali, con corsi e seminari pensati per le esigenze di chi fa ricerca applicata. Un altro aspetto da migliorare è la flessibilità: sarebbe importante riconoscere che i tempi della ricerca e quelli dell'operatività professionale sono diversi, e trovare modalità che permettano di conciliarli meglio. Infine, credo che ci vorrebbe maggiore chiarezza sugli obiettivi fin dall'inizio: qual è il prodotto finale atteso? Una tesi accademica? Un manuale operativo? Un nuovo modello formativo? Questa ambiguità crea non poche tensioni durante il percorso.

Ricercatore: Certo capisco... Per me ci siamo, abbiamo concluso. Grazie infinite per la tua disponibilità e per aver condiviso la tua esperienza con me. In bocca al lupo.

Intervistata H: Grazie a te per l'interesse. Se hai bisogno di altre informazioni o chiarimenti, rimango a disposizione.

Intervista I

Ricercatore: Ciao! Grazie per la disponibilità "I" ... posso registrare?

Intervistata I: Ciao Davide, scusami per il ritardo ma non mi connetteva alla riunione. Comunque si registra pure.

Ricercatore: Non preoccuparti. Allora ti chiederei di iniziare con una presentazione personale, del tuo percorso formativo e di eventuali esperienze lavorative prima del dottorato.

Intervistata I: Il mio percorso formativo dopo il liceo scientifico mi sono iscritta a scienze della formazione primaria e terminata la laurea mi sono laureata a giugno del 2022 e nel 2023 ho iniziato il dottorato. Per quanto riguarda le esperienze lavorative, ho fatto da assistente alla mia insegnante di danza da quando avevo 16 anni e sto portando avanti anche il progetto di dottorato con un'associazione, quindi a parte quell'esperienza nient'altro.

Ricercatore: E cosa ti ha spinto ad intraprendere questo percorso?

Intervistata I: La mia ex relatrice di tesi e attuale tutor mi ha consigliato di fare questa cosa, c'è questo dottorato. Io non sapevo bene cosa fosse ma ho ugualmente fatto domanda. Ho fatto il colloquio e mi hanno presa ma poi non sapevo ancora bene cosa si intendesse, nessuno te lo spiega bene. Mi sono ritrovata catapultata in questa esperienza. Io mi occupo di educazione speciale, mi occupo di analizzare le persone adulte che hanno una specifica sindrome "X". Quindi il mio dottorato è finanziato da un'associazione esterna. Nello specifico l'associazione propone dei tirocini formativi, anche se io sono entrata con dottorato, e si occupa di trovare strategie efficaci per queste persone, ogni ragazzo ha un proprio accompagnatore scelto dalla famiglia e quasi mai una persona formata. Quindi mi occupo di questo tipo di formazione, come questi tirocini hanno impatto. Creare strumenti di formazione.

Ricercatore: Rispetto al tuo percorso magistrale, quali differenze hai riscontrato nel corso del dottorato in impresa?

Intervistata I: Differenze abissali... il dottorato con l'associazione è un percorso quasi solitario, non c'è una comunità di colleghi e colleghe che ti supporta a pieno... il mio piano di studi del percorso di laurea era ben stabilito mentre adesso ci sono molte più variabili a considerare e in autonomia ho dovuto capire come muovermi. La mia tutor è fondamentale e le sue indicazioni sono preziose. Oltretutto io devo stabilire contatti non solo con l'accademia ma anche con l'associazione e inizialmente questo è stato molto complesso.

Ricercatore: La tua settimana come si svolge?

Intervistata I: Io vado in Università un paio di volte a settimana e per il resto lavoro da casa in completa autonomia, anche per l'associazione, nonostante non abbia un luogo fisico. Mi confronto telematicamente e ho avuto occasione di fare alcune assemblee e confronti con i soci. Ho potuto confrontarmi con il direttivo dell'associazione nazionale e ci sono stati spunti di confronto. Quindi per riprendere la tua domanda, cerco di conciliare i due aspetti... cioè, il problema principale è che l'associazione è formata da persone volontarie e quindi nella vita si dedicano ad altro. La mia figura principale è tramite la tutor accademica mentre per l'associazione mi sento con la presidente dell'associazione ma anche informalmente. Solo che lei ha comunque anche altro da fare e spesso mi risponde in ritardo, nonostante la mia necessità di risposte immediate. Anche se devo ammettere che loro sono molto aperti per quanto riguarda il mio progetto: inizialmente mi hanno espresso le loro necessità e la loro idea di progetto. Io però ho comunque bisogno che mi ascoltino in fretta...

Ricercatore: La tua tutor accademica riesce a mediare con l'associazione?

Intervistata I: No faccio io, sono un ponte tra i due ambiti. Inizialmente c'è stata una mediazione ma poi ho iniziato a gestire io e lei più che darmi consigli del tipo: scrivi tutti i giorni alla presidente, non fa. Capisco che anche lei abbia mille cose da fare e che spetti a me contattare l'associazione... però credo che questo sia il punto più difficoltoso nel dottorato. La tutor però mi supporta.

Ricercatore: L'Università ha messo a disposizione delle lezioni?

Intervistata I: Sì, quest'anno abbiamo tre giorni al mese di lezioni intensive, dalla mattina alla sera con obbligo di partecipazione. Sono lezioni diversificate in base al curriculum oppure altre sono per tutti. Alcune lezioni non sono molto utili... nell'ultimo ciclo abbiamo avuto lezioni molto interessanti anche in merito al comitato etico scientifico e diciamo che è stato positivo, perché ci hanno mostrato i passaggi e i moduli da compilare. Poi dicevo che altre lezioni sono poco utili, quando altri professori presentano il loro progetto ma diventa più una lezione di facciata.

Ricercatore: Mentre i colleghi e le colleghe? Supportano la formazione?

Intervistata I: Sì, diciamo che i colleghi con cui mi confronto hanno a che vedere con la mia docente tutor. Lei ci ha tenuto a metterci in contatto e a farci aiutare tra di noi, come una comunità di ascolto e aiuto. Ci sentiamo spesso per feedback o altro e spesso

la tutor lascia a noi il compito di aiutarci, anche se con i colleghi e le colleghe, anche se ci incontriamo, è sempre un ricordarsi dei lavori altrui ma senza un chiaro dialogo. Con altre colleghe si sono creati dei bei rapporti, anche con il viaggio insieme per convegni o seminari si crea un bell'ambiente di dialogo.

Ricercatore: Come reputi questi convegni e seminari? Credi che siano una valida risorsa?

Intervistata I: Sì, i convegni sono utili dal momento in cui presenti il tuo progetto o il tuo articolo e contribuito. Questo ti permette di sistemare il progetto e di ascoltare i commenti. È un momento dove presentare il tuo progetto e farlo precisamente, mettendo nero su bianco cosa vuoi fare. A tal proposito, il passaggio dell'anno è una risorsa fondamentale, quando presenti al dipartimento e ai colleghi e alle colleghe il tuo progetto di ricerca. In quel momento i docenti potrebbero bocciare il tuo passaggio all'anno successivo anche se solitamente non accade. Durante il convegno ci sono momenti dispersivi mentre nel passaggio anno è un momento fondamentale, a livello formativo. Poi ho partecipato anche a riunioni di altri progetti, a Barcellona all'estero, che è tra l'altro un'esperienza fortemente formativa, ho potuto confrontarmi con tante università e realtà differenti, divenendo un momento di confronto e di dialogo, avere un confronto con persone che ne sanno e che sono interessate.

Ricercatore: Certo, capisco, ti faccio le ultime domande: hai anche un tutor aziendale e come avvengono gli scambi comunicativi?

Intervistata I: Sì, la presidente dell'associazione è la mia tutor aziendale anche se fondamentalmente non svolge una funzione principalmente formativa, è più un dialogo tra ruoli. Poi specifico anche che io sono entrata con un progetto e poi questo è stato molto cambiato: i miei due tutor, accademico e aziendale sono stati molto bravi a farmi capire i limiti delle mie idee, spronandomi ad andare incontro all'associazione, per spingere sia quello di cui ho bisogno che quello che avevano necessità i membri dell'organizzazione. Non ci sono stati conflitti di interesse, al contrario mi sento di svolgere un ruolo di ponte tra le due tutor.

Ricercatore: Perfetto. Mentre prospettive per il futuro?

Intervistata I: Credo che proverò a rimanere in università... alla fine tutto questo spero mi aiuti per il progetto di rimanere dentro l'ambiente accademico...

Ricercatore: Ultima domanda, cosa potrebbe essere migliorato o implementato, eventuali criticità all'interno del tuo percorso di dottorato.

Intervistata I: Allora il primo anno è stato estremamente difficile. Entri in questo mondo enorme e non sai da dove iniziare... letteratura, quadro teorico ma poi stabilire il contesto, le domande e gli obiettivi, non so, è stato molto difficile, è un lavoro di riflessione che poi viene definito in un modo e non è semplice. Caratterialmente sono una persona che desidera vedere il risultato subito e con la ricerca non è così... poi certo il passaggio dal primo al secondo e dal secondo al terzo anno sono stati momenti utili e formativi.

Ricercatore: Bene dai, grazie mille per la tua disponibilità, teniamoci in contatto!

Intervistata I: Grazie a te Davide, ciao, grazie!

Intervista J

Ricercatore: Ciao, ti ringrazio per la partecipazione alla mia ricerca, ti chiedo di poter registrare la conversazione garantendo riservatezza.

Intervistato J: Ciao Davide, certo, acconsento senza problemi. Sono curioso di sapere come la mia esperienza possa contribuire alla tua ricerca.

Ricercatore: Grazie. Per cominciare, potresti presentarti brevemente e raccontarmi del tuo percorso formativo e delle eventuali esperienze lavorative prima del dottorato?

Intervistato J: Ho 31 anni, sono del trentanovesimo ciclo di dottorato. Ho conseguito una laurea triennale in Sociologia e poi una magistrale in Sociologia delle organizzazioni. Durante il percorso magistrale ho fatto un tirocinio presso un'agenzia regionale di sviluppo economico che mi ha permesso di avvicinarmi al mondo della ricerca applicata alle politiche pubbliche. Dopo la laurea ho lavorato per circa due anni come consulente junior in un'azienda che si occupava di ricerca sociale per enti pubblici. Non avevo grandi competenze sul piano della ricerca accademica e mi sentivo leggermente indietro rispetto ad alcuni colleghi. Ho quindi deciso di iniziare il dottorato, dopo essere stato preso in collaborazione con un'impresa pubblica.

Ricercatore: Quindi il tuo ambito di ricerca è legato alla sociologia applicata alle imprese pubbliche?

Intervistato J: Esattamente. Mi occupo di studiare i processi di innovazione sociale all'interno delle organizzazioni pubbliche, con particolare attenzione alle dinamiche organizzative e culturali che favoriscono o ostacolano l'implementazione di nuovi modelli di gestione. L'impresa pubblica dove svolgo parte del dottorato sta attraversando una fase di trasformazione digitale e io sto analizzando come questo cambiamento impatta sui dipendenti e sui processi organizzativi. È un tema molto attuale, soprattutto dopo la spinta alla digitalizzazione avvenuta negli ultimi anni.

Ricercatore: Rispetto alle tue esperienze precedenti, come la magistrale o la triennale, cosa ha questo percorso, come lo consideri?

Intervistato J: È un'esperienza molto stimolante ma anche complessa. Il vantaggio principale è che riesco a vedere immediatamente l'applicazione pratica delle teorie che studio. Quando leggo un paper su resistenza al cambiamento organizzativo, posso osservare direttamente come si manifesta nel contesto in cui lavoro. Dall'altro lato, la difficoltà sta nel dover gestire due “mondi” con logiche e tempi molto diversi: l'università, dove prevale la riflessione teorica e l'approfondimento metodologico, e l'impresa, dove c'è bisogno di risultati concreti e applicabili nel breve periodo. Rispetto alla mia esperienza come consulente, questo percorso mi offre più libertà di approfondimento e un quadro teorico più solido. Come consulente dovevo adattarmi alle esigenze del cliente, mentre ora posso sviluppare una ricerca più rigorosa dal punto di vista metodologico. Però devo dire che non è sempre facile far comprendere all'impresa il valore di un approccio accademico più riflessivo.

Ricercatore: Come avviene la tua settimana tipo, se ne hai una più o meno standard diciamo...?

Intervistato J: Di solito trascorro tre giorni in azienda e due in università, anche se questa distribuzione può variare in base alle necessità. In azienda sono inserito nell'ufficio che si occupa di innovazione e sviluppo organizzativo. Partecipo alle riunioni del team, contribuisco all'analisi dei processi interni e alla progettazione di interventi formativi per i dipendenti. Il mio ruolo è anche quello di portare uno sguardo più analitico e metodologico; quindi, spesso mi occupo di raccogliere e analizzare dati, condurre interviste e focus group. In università seguo i corsi di metodologia della ricerca sociale, partecipo ai seminari del dipartimento e ho incontri regolari con il mio supervisor accademico per discutere l'avanzamento della ricerca. Inoltre, partecipo ad un gruppo di

ricerca sui cambiamenti organizzativi nel settore pubblico, dove posso confrontarmi con altri ricercatori e dottorandi che lavorano su temi simili. Le lezioni di metodologia sono particolarmente utili per il mio lavoro in azienda, perché mi permettono di applicare strumenti più sofisticati di analisi. Trovo molto preziosi anche i momenti di confronto con gli altri dottorandi, specialmente quelli che come me sono inseriti in contesti aziendali, perché condividiamo sfide simili.

Ricercatore: Come è stato definito il progetto di ricerca? È stato condiviso tra università e azienda?

Intervistato J: Il progetto è stato definito in maniera collaborativa. Inizialmente l'azienda aveva proposto un tema molto pratico legato all'efficacia di alcuni interventi formativi che stavano implementando, mentre l'università spingeva per un approccio più teorico sulle dinamiche di resistenza al cambiamento organizzativo. Dopo alcuni incontri, abbiamo trovato un punto d'incontro: il mio progetto attuale studia come determinati fattori organizzativi e culturali influenzano l'implementazione di progetti di innovazione all'interno dell'impresa. Devo dire che questo processo di negoziazione è stato facilitato dal fatto che il mio supervisor accademico e il mio tutor aziendale si conoscevano già da precedenti collaborazioni. Questo ha creato una base di fiducia che ha reso più semplice trovare obiettivi comuni. Inoltre, l'impresa pubblica dove lavoro ha una tradizione di collaborazione con l'università; quindi, c'era già una certa familiarità con le logiche della ricerca accademica. Nonostante ciò, non è sempre facile conciliare le due prospettive. L'azienda vuole risultati concreti che possano migliorare i processi organizzativi nel breve termine, mentre l'università è più interessata al contributo teorico e metodologico di lungo periodo. Io cerco di trovare un equilibrio, proponendo analisi che abbiano sia un valore pratico immediato sia un potenziale contributo alla letteratura scientifica.

Ricercatore: Hai accennato ai tuoi supervisori. Che ruolo hanno nel tuo percorso e come descriveresti il tuo rapporto con loro?

Intervistato J: I due supervisori hanno approcci molto diversi ma complementari. Il mio supervisor accademico è un professore con grande esperienza nella ricerca sui processi organizzativi. Mi guida soprattutto sugli aspetti teorici e metodologici, aiutandomi a identificare i gap nella letteratura e a strutturare la ricerca in modo rigoroso. È molto esigente sulla qualità del lavoro e mi spinge a pubblicare in riviste scientifiche di rilievo. Il mio tutor aziendale è il responsabile dell'ufficio innovazione. Ha un

approccio molto pragmatico e mi aiuta a tradurre le intuizioni teoriche in strumenti concreti che possano essere utili all'organizzazione. Apprezza il mio contributo quando porto prospettive nuove basate sulla letteratura scientifica, ma è anche chiaro nel richiedere che il lavoro abbia ricadute pratiche. A volte mi trovo a fare da “ponte” tra i due mondi, cercando di tradurre il linguaggio accademico in concetti più accessibili per l'azienda e, viceversa, cercando di far comprendere al supervisor accademico le specificità del contesto organizzativo. Non è sempre facile, ma questa funzione di collegamento è forse uno degli aspetti più formativi del percorso. Il fatto che i due si conoscano facilita molto la comunicazione. Abbiamo avuto alcuni incontri congiunti che sono stati molto utili per allineare le aspettative e condividere i progressi della ricerca.

Ricercatore: A livello formativo, quali sono le esperienze che reputi maggiormente utili e interessanti per il tuo percorso?

Intervistato J: Sicuramente i seminari metodologici organizzati dal dipartimento sono stati molto utili, in particolare quelli sui metodi misti e sull'analisi qualitativa, che sto applicando nella mia ricerca. Ho trovato molto formativa anche la partecipazione a un convegno internazionale sulla trasformazione digitale nelle organizzazioni pubbliche, dove ho potuto presentare i primi risultati della mia ricerca e ricevere feedback da altri ricercatori. Poi... ah sì, Un'esperienza particolarmente arricchente è stata la possibilità di partecipare a un progetto di ricerca europeo a cui l'impresa ha preso parte. Questo mi ha permesso di confrontarmi con realtà internazionali e di vedere come le stesse problematiche vengono affrontate in contesti diversi. Non sottovaluterei poi l'importanza dei momenti di confronto con gli altri dottorandi industriali. Abbiamo creato un piccolo gruppo di discussione dove condividiamo le nostre esperienze e ci aiutiamo a risolvere problemi comuni. Questi scambi informali sono spesso più utili di molte lezioni formali. Infine, l'azienda mi ha dato la possibilità di partecipare a corsi di formazione interni su temi come la facilitazione di gruppi e la gestione del cambiamento, che hanno arricchito il mio bagaglio di competenze pratiche.

Ricercatore: Quali prospettive hai rispetto a questo percorso? Cosa vorresti fare una volta terminato il dottorato?

Intervistato J: È una domanda che mi pongo spesso. Da un lato, l'esperienza in azienda mi sta offrendo opportunità concrete: c'è la possibilità che al termine del dottorato mi venga offerta una posizione nell'ufficio dove sto lavorando. Sarebbe una buona

opportunità per continuare ad applicare le competenze di ricerca in un contesto pratico. Dall'altro lato, non escludo completamente la possibilità di proseguire in ambito accademico, magari come assegnista di ricerca, per consolidare la mia produzione scientifica. Tuttavia, sono consapevole delle difficoltà della carriera accademica in Italia, soprattutto in termini di precarietà e di scarsità di posizioni stabili. Una terza possibilità, che sto valutando con interesse, è quella di lavorare come consulente indipendente o in un centro di ricerca che si occupi di innovazione nel settore pubblico. Questo mi permetterebbe di mantenere un piede in entrambi i mondi: quello della ricerca rigorosa e quello dell'applicazione pratica. In ogni caso, credo che l'esperienza del dottorato industriale mi stia dando strumenti utili per qualsiasi percorso scelga di intraprendere, perché mi permette di sviluppare sia competenze teoriche e metodologiche sia capacità di problem solving e di lavoro in contesti organizzativi complessi.

Ricercatore: Ultima domanda: sulla base della tua esperienza, quali elementi potrebbero essere migliorati in questo tipo di dottorato?

Intervistato J: Credo che ci siano diversi aspetti da migliorare. Innanzitutto, sarebbe utile una maggiore chiarezza iniziale sugli obiettivi e le aspettative di entrambe le parti. Nonostante nel mio caso i supervisori si conoscessero, ci sono stati comunque momenti di fraintendimento perché università e azienda hanno priorità e linguaggi diversi. Un documento condiviso più dettagliato sugli obiettivi, i tempi e i risultati attesi potrebbe aiutare. Poi c'è la questione del riconoscimento del valore della ricerca all'interno dell'azienda. Sarebbe utile che ci fossero incentivi più chiari per le imprese che partecipano a questi programmi, in modo che vedano il dottorando non solo come una risorsa aggiuntiva ma come un vero e proprio ponte verso l'innovazione basata sulla ricerca. Infine, credo che sarebbe prezioso creare più momenti di incontro tra dottorandi industriali di diverse università e aziende, per facilitare lo scambio di esperienze e la creazione di una comunità di pratica. Questi scambi sono avvenuti in modo spontaneo nel mio caso, ma un supporto istituzionale li renderebbe più strutturati ed efficaci. Nonostante queste criticità, ritengo che il modello del dottorato industriale abbia un grande potenziale per avvicinare mondo accademico e mondo produttivo, che in Italia sono spesso troppo distanti. Detto questo, spero di esserti stato utile, forse ho detto banalità ma spero di no.

Ricercatore: Ti ringrazio moltissimo per il tuo tempo e per queste riflessioni preziose. Ti auguro buona fortuna per il tuo percorso!

Intervistato J: Grazie a te. Buon lavoro per la tua ricerca!

Intervista K

Ricercatore: Ciao, mi senti bene? Se vuoi possiamo iniziare subito!

Intervistato K: Ciao Davide, ti sento sì. Sì grazie che, come ti ho detto, dopo devo scappare.

Ricercatore: Perfetto, poi quando devi staccare me lo dici. Potresti presentarti brevemente, raccontando il tuo percorso formativo e le tue esperienze lavorative prima del dottorato?

Intervistato K: Allora in realtà nulla di troppo particolare... ho una laurea in scienze dell'educazione e una specialistica sempre in ambito pedagogico. Durante la magistrale, ho fatto un tirocinio presso un'impresa sociale che si occupa di interventi educativi con adolescenti in difficoltà, principalmente problemi legati all'uso di sostanze o dipendenze. Dopo la laurea, ho lavorato per circa un anno come educatore presso la stessa impresa sociale, occupandomi principalmente di progetti per il contrasto alla dispersione scolastica. Nel frattempo, continuavo a mantenere contatti con il dipartimento di Scienze dell'Educazione... poi è uscito il bando per una posizione di dottorato in collaborazione con un ente che si occupava delle medesime situazioni a cui ero abituato e ho deciso di partecipare. Ammetto che il bando mi è stato suggerito dal mio ex relatore di tesi.

Ricercatore: Quindi ha avuto un ruolo importante il tuo relatore in questa scelta o è stato un suggerimento che hai colto, ma verso il quale, diciamo, ci avevi già fatto un pensiero?

Intervistato K: È stato determinante il relatore della mia tesi. Mi ha parlato dell'opportunità spiegandomi che sarebbe stato un percorso diverso dal dottorato tradizionale, con la possibilità di continuare a lavorare nel sociale ma con un approccio di ricerca più strutturato e rigoroso. Mi ha messo in contatto con il coordinatore e insieme abbiamo definito un progetto che potesse interessare sia l'università che l'impresa. Il progetto riguarda lo sviluppo di metodologie innovative per il coinvolgimento degli adolescenti a rischio di dispersione scolastica attraverso laboratori di media education e produzione digitale. Poi il bando è uscito e oramai ho concluso il percorso.

Ricercatore: Come funzionava la tua settimana tipo?

Intervistato K: La mia settimana era abbastanza strutturata. Generalmente, lunedì e martedì in università per le lezioni, quando c'erano e poi gli altri giorni seminari. Poi ci sono stati periodi di lavoro autonomo e basta dove contattavo il mio tutor accademico per capire come procedere. Nel weekend lavoro principalmente alla parte teorica della ricerca e alla scrittura. Questa organizzazione può variare in base alle esigenze specifiche dei progetti o a eventi particolari sia in università che nell'impresa. Quello che apprezzo è la flessibilità che ho comunque avuto: sia il tutor accademico che quello aziendale sono state persone dotate di senso e mi hanno aiutato moltissimo a organizzarmi... avendo parlato anche con alcuni colleghi, questa fortuna è appartenuta solo a me e spesso non è così semplice il percorso di dottorato.

Ricercatore: Immagino... e ad oggi ritieni che sia stato un percorso utile per la tua formazione? Quali eventi consiglieresti di promuovere?

Intervistato K: Sicuramente i convegni sono stati estremamente formativi. Ne ho seguiti diversi, sia nazionali che internazionali, su temi legati alla pedagogia sociale e alla media education. Ho anche presentato un paper sui risultati preliminari della mia ricerca a un convegno sulla dispersione scolastica, e questo è stato molto stimolante perché ho ricevuto feedback utili da ricercatori di altri atenei che erano realmente interessati al progetto. Un altro aspetto che trovo molto positivo è la comunità che si è creata tra noi dottorandi industriali. Ci incontriamo regolarmente, anche in modo informale, per confrontarci sulle nostre esperienze, sulle difficoltà che incontriamo e sulle strategie che adottiamo. Questo scambio è preziosissimo perché ti fa sentire meno solo in un percorso che, per sua natura, è un po' ibrido e non sempre facile da gestire.

Ricercatore: Potresti approfondire l'aspetto della comunità?

Intervistato K: Certo. All'inizio del dottorato, alcuni di noi, dottorandi industriali di diversi ambiti disciplinari ma tutti di "X", hanno proposto di creare un gruppo di confronto. Ci incontravamo una volta al mese, di solito il venerdì pomeriggio, e ogni volta un dottorando presentava il suo progetto di ricerca, le difficoltà che sta incontrando, le strategie che sta adottando. Gli altri offrono feedback, suggerimenti, condividono esperienze simili. È un momento molto informale ma estremamente utile. Inoltre, abbiamo un gruppo WhatsApp dove ci scambiamo informazioni su eventi, call for papers, opportunità di formazione. Questa rete è diventata per me una risorsa fondamentale,

perché mi permette di confrontarmi con persone che vivono situazioni simili alla mia e di imparare da esperienze diverse. Il coordinatore del dottorato ha apprezzato molto questa iniziativa.

Ricercatore: Hai avuto un buon rapporto con il tuo tutor accademico e il tuo tutor aziendale?

Intervistato K: Ho la fortuna di avere un rapporto molto positivo con entrambi. Il mio tutor accademico è professore con grande esperienza di ricerca-azione e progetti sul campo; quindi, comprende bene le dinamiche dell'impresa sociale e le esigenze di ricerca applicata. È sempre stato disponibile per confronti, revisione dei materiali che producevo e consigli metodologici. Mi ha anche coinvolto in altri progetti di ricerca del dipartimento, il che è stato molto formativo. Il tutor aziendale è il responsabile dell'area progettazione dell'impresa. Anche con lui c'è stato un ottimo rapporto di collaborazione. Mi ha dato molta fiducia, permettendomi di sperimentare nuove metodologie all'interno dei progetti esistenti e coinvolgendomi nelle decisioni strategiche dell'impresa. Credo che il punto di forza sia la comunicazione costante tra tutti e tre: abbiamo sempre rispettato un incontro mensile per il punto della situazione. Questo previene malintesi e assicura che il percorso sia coerente sia con le esigenze accademiche che con quelle operative dell'impresa.

Ricercatore: Hai riscontrato difficoltà o criticità in questo percorso? Come le hai affrontate?

Intervistato K: La difficoltà principale è stata inizialmente quella di trovare un equilibrio tra il rigore metodologico richiesto dalla ricerca accademica e la necessità di risposte rapide e soluzioni pratiche dell'impresa sociale. All'inizio cercavo di tenere separati i due ambiti, ma poi ho capito che l'approccio migliore era integrarli, trovando metodologie di ricerca che potessero produrre sia conoscenza accademica valida sia strumenti operativi utili per l'impresa. Un'altra difficoltà è stata la gestione del tempo, soprattutto nei periodi di maggiore intensità dei progetti con gli adolescenti o in prossimità di scadenze accademiche. Ho imparato a pianificare meglio, a delegare quando possibile e a comunicare chiaramente le mie esigenze sia al tutor accademico che a quello aziendale. In questo senso, il fatto di avere un buon rapporto con entrambi ha facilitato molto le cose.

Ricercatore: Come valuti le lezioni e i seminari offerti dal dottorato?

Intervistato K: Questo è forse l'aspetto meno soddisfacente del percorso. Molte delle lezioni programmate sono troppo generiche e ridondanti... sembrano fatte giusto per riempire i buchi. Spesso mi sono trovato a seguire corsi che richiedono tempo ed energie ma che hanno contribuito poco al mio percorso specifico. Credo che per i dottorandi industriali sarebbe più utile un'offerta formativa più mirata, con corsi sulla ricerca-azione, sulla valutazione di impatto degli interventi, sulla comunicazione tra mondo accademico e mondo professionale, come ci si aspetterebbe da questo dottorato no? Ho provato a suggerire miglioramenti in questo senso, e il mio tutor si è mostrato interessato, ma per ora le cose non sono cambiate molto. Penso lo abbia fatto per gentilezza. Per fortuna, posso compensare questa carenza con la partecipazione a convegni e seminari esterni più specifici sul mio ambito di ricerca e quindi da quel punto di vista mi è stato ugualmente utile.

Ricercatore: In termini di crescita professionale, cosa ti ha dato questa esperienza di dottorato industriale?

Intervistato K: Sicuramente una prospettiva più ampia e integrata. Prima vedevo la teoria e la pratica come due mondi separati, ora sto imparando a farli dialogare continuamente. Certo, ho fatto comunque anche io delle lezioni in università dove si studiavano le forme di comunicazione tra scuola e lavoro, però viverlo così è stato... diverso. Ad oggi sto sviluppando competenze sia nell'ambito della ricerca (metodologie, analisi dei dati, scrittura accademica) sia in quello della progettazione e gestione di interventi educativi. Un altro aspetto importante è la rete professionale che sto costruendo: sono in contatto con ricercatori di diverse università italiane e straniere, ma anche con professionisti del settore socioeducativo, enti pubblici, fondazioni. Queste relazioni sono preziose non solo per il presente ma anche per future collaborazioni...

Ricercatore: Ultima domanda: hai suggerimenti o spunti per migliorare l'esperienza dei dottorandi industriali? A parte quanto mi hai già esplicitato naturalmente...

Intervistato K: Come ho accennato prima, credo che sarebbe importante ripensare l'offerta formativa per i dottorandi industriali (o forse per dottorati in generale), con corsi e seminari più specifici e utili per chi fa ricerca applicata. Poi, sarebbe utile formalizzare e strutturare meglio la comunità tra dottorandi, magari con un riconoscimento ufficiale e risorse dedicate cercare di promuovere questo aspetto, penso sarebbe molto utile. Infine, penso che sarebbe importante sensibilizzare meglio sia il mondo accademico sia quello

delle imprese sul valore e sulle specificità del dottorato industriale. Ancora oggi, in entrambi i contesti, si fatica a comprendere appieno cosa sia questa figura ibrida del dottorando industriale e quale possa essere il suo contributo specifico.

Ricercatore: Va bene dai, grazie mille “K”, per me possiamo concludere qui.

Intervistato K: Grazie a te per avermi coinvolto e scusami se ho avuto poco tempo, ciao!

Intervista L

Ricercatore: Buon pomeriggio e grazie per la disponibilità. Ti chiederei, prima di iniziare, il consenso per registrare la nostra conversazione, garantendoti che i dati saranno trattati in forma anonima.

Intervistata L: Ciao Davide, figurati! Per me va benissimo registrare, nessun problema.

Ricercatore: Grazie mille. Allora, potresti presentarti brevemente, raccontando il tuo percorso formativo e le eventuali esperienze lavorative prima del dottorato?

Intervistata L: Sì certo. Mi sono laureata in Scienze dell'Educazione a Milano nel 2020 e ho preso la magistrale sempre lì nel 2022. Durante gli studi ho sempre lavorato nel settore formazione: ho fatto l'educatrice nei centri estivi e doposcuola, lavorando all'interno di una cooperativa. Dopo la magistrale, è stata la mia relatrice di tesi a suggerirmi di provare con il dottorato collaborando anche con un'organizzazione esterna all'università, coinvolgendo un ente locale nel comune “X”.

Ricercatore: Come mai hai deciso di intraprendere il percorso di dottorato industriale? La tua relatrice ha avuto un ruolo importante da quanto ho capito...

Intervistata L: Guarda, sinceramente non ci avevo mai pensato al dottorato! Temevo mi avrebbe allontanata dal lavoro sul campo, che è quello che mi fa alzare la mattina. Quindi sì, quando la mia ex relatrice mi ha parlato di questa possibilità, mi sono incuriosita proprio perché potevo continuare a lavorare nell'ente locale ma con un approccio più di ricerca. Il mio progetto riguarda modelli partecipativi per coinvolgere i giovani nella progettazione di servizi. Sai, una cosa che mi faceva impazzire nel mio lavoro era vedere interventi per giovani pensati solo da adulti, che parrebbe un

controsenso, ma non è così! Ho fatto il concorso naturalmente e sono stata presa per il progetto che sto svolgendo: l'ente ha accolto bene l'idea.

Ricercatore: Certo, hai seguito la procedura di concorso pubblico e dimmi più nel dettaglio: come si svolge la tua settimana tipo? Come organizzi il tempo tra università ed ente?

Intervistata L: Le lezioni avvengono in specifici periodi dell'anno e offrono una panoramica vasta e generica sulla metodologia della ricerca, con alcuni corsi specifici, tenuti spesso da altri professori di altri atenei, che portano alcuni contributi specifici dicevo, che magari privilegiano i loro progetti e le loro ricerche. Ogni tanto capita che alcuni colleghi portino delle ore di lezione su argomenti che stanno studiando. Questo è tutto diciamo.

Ricercatore: e come valuti queste attività formative?

Intervistata L: Onestamente? È l'aspetto che mi ha soddisfatta meno. Molte lezioni obbligatorie sembrano organizzate senza pensare a noi dottorandi industriali. Mi ritrovo a seguire corsi su temi lontanissimi dal mio progetto o troppo teorici. È frustrante perché mi porta via tempo prezioso! L'ho fatto presente e sembra ci sia volontà di migliorare, ma finora è cambiato poco. Per compensare, cerco di partecipare in modo autonomo a seminari esterni più specifici sul mio ambito, che si sono rivelati molto più utili. In base ai miei interessi si intende, che poi questi avvengano nel dipartimento o in altri atenei mi cambia poco.

Ricercatore: Mi hai parlato di un'insoddisfazione verso le lezioni, ma ci sono stati momenti formativi che hai trovato particolarmente utili?

Intervistata L: Assolutamente sì! I convegni sono stati fantastici, sia quelli italiani che internazionali. Ho partecipato a diversi eventi sulla partecipazione giovanile che mi hanno fatto conoscere esperienze innovative e mi hanno permesso di confrontarmi con altri del settore. Poi, una cosa bellissima è stata la comunità che si è creata spontaneamente tra noi dottorandi industriali. Ci troviamo regolarmente, ci raccontiamo difficoltà e successi, ci diamo una mano. È prezioso perché non ti senti sola in questo percorso un po' strano! Anche gli incontri del gruppo di ricerca della mia tutor sono sempre stimolanti: ci si confronta, si discute dei progetti, si impara dagli altri.

Ricercatore: Come descrivi il rapporto con il tuo tutor accademico e con il tuo referente industriale?

Intervistata L: Ho una gran fortuna con entrambi! La mia tutor accademica è una professoressa di pedagogia che ha sempre collaborato con enti locali. Capisce benissimo le dinamiche del lavoro sul campo. È super disponibile, mi dà consigli metodologici preziosi e mi coinvolge nelle attività del dipartimento. Nel comune, la mia referente è la dirigente delle Politiche Giovanili. Anche con lei c'è grande fiducia. Mi ha dato carta bianca per sperimentare l'approccio partecipativo, coinvolgendomi anche in decisioni che vanno oltre la mia ricerca. Il segreto credo sia la comunicazione: abbiamo fissato incontri regolari a tre dove facciamo il punto, discutiamo i problemi e pianifichiamo. Così si evitano fraintendimenti e si crea una vera collaborazione.

Ricercatore: Bene dai, sembra un buon rapporto di collaborazione e dimmi hai incontrato difficoltà particolari in questo percorso? Come le hai affrontate?

Intervistata L: La difficoltà principale? Conciliare i tempi... Il comune ha urgenze operative, scadenze amministrative, mentre la ricerca ha bisogno di tempi più lunghi e riflessivi. Ho dovuto imparare a destreggiarmi tra queste diverse velocità, pianificando meglio e comunicando chiaramente le varie esigenze. Un'altra sfida è stata mantenere equilibrio tra il lavoro pratico e il distacco necessario per l'analisi critica, che mi viene sollecitata spesso dall'università. A volte rischi di essere troppo dentro l'operatività quotidiana e perdi la visione d'insieme. Per questo mi sono riservata dei momenti solo per studio e scrittura. All'inizio è stato anche difficile far capire agli altri operatori del comune il mio ruolo: non ero né dipendente né consulente, ma una figura ibrida. Ho dovuto spiegare bene cosa facevo e perché.

Ricercatore: In che modo questa esperienza sta contribuendo alla tua crescita professionale?

Intervistata L: Mi sta dando competenze molto diverse tra loro. Da un lato quelle di ricerca, dall'altro quelle più operative di progettazione. Sto anche imparando a muovermi nelle dinamiche politico-amministrative, cosa utilissima per il futuro. Poi sto costruendo una rete di contatti sia accademici che nelle politiche giovanili che sarà preziosa per collaborazioni future. Ma forse la cosa più importante è che sto sviluppando gli strumenti per leggere criticamente le pratiche educative e progettare interventi basati su evidenze.

Sai, riuscire a connettere teoria e pratica è fondamentale nel nostro settore, e il dottorato industriale è perfetto per questo.

Ricercatore: Hai già un'idea di cosa vorresti fare dopo il dottorato?

Intervistata L: Mi piacerebbe continuare con le politiche giovanili, magari con un ruolo che mi permetta di tenere un piede nella ricerca e uno nella progettazione. Potrei tornare negli enti locali con un ruolo più orientato all'innovazione. O magari lavorare in agenzie regionali o nazionali dove le competenze di ricerca sono valorizzate. Non escludo neanche la carriera accademica, ma vorrei restasse orientata alla ricerca applicata e al territorio. L'ideale sarebbe non dover scegliere tra teoria e pratica ma continuare a integrarle, come sto facendo ora.

Ricercatore: Hai qualche suggerimento per migliorare l'esperienza dei dottorandi industriali?

Intervistata L: Sicuramente ripensare l'offerta formativa con corsi più mirati per chi fa ricerca applicata. Poi sarebbe utile istituzionalizzare le comunità di pratica tra dottorandi industriali che ora nascono spontaneamente. Servirebbe anche far capire meglio sia al mondo accademico che alle organizzazioni cos'è questa figura e come può contribuire. Infine, ci vorrebbe più flessibilità nei tempi e nei modi del dottorato industriale, per adattarsi meglio alle diverse situazioni.

Ricercatore: Grazie mille per il tuo tempo e per aver condiviso la tua esperienza.

Intervistata L: Grazie a te!

APPENDICE 2: INDICE DELLE FIGURE

Figura 1. Schema riassuntivo della ricerca bibliografica	P. 75
Figura 2. Criteri di inclusione ed esclusione – schematizzazione dei contributi	P. 77
Figura 3. Sintesi del percorso metodologico della ricerca	P. 81
Figura 4. Limiti, etica e campionamento	P. 93
Figura 5. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “canali di accesso e motivazioni iniziali”	P. 104
Figura 6. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “background formativo e lavorativo”	P. 107
Figura 7. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “rappresentazione dell’esperienza rispetto al passato”	P. 110
Figura 8. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “offerta formativa accademica”	P. 113
Figura 9. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “seminari e convegni”	P. 116
Figura 10. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “mobilità internazionale”	P. 118
Figura 11. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “comunità di pratica”	P. 121
Figura 12. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “tutor accademico”	P. 124
Figura 13. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “tutor industriale”	P. 127
Figura 14. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “ruolo di mediazione”	P. 130
Figura 15. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “gestione del tempo”	P. 133
Figura 16. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “criticità strutturali”	P. 136
Figura 17. Nuvola delle parole più frequenti per la categoria “aspirazioni future”	P. 139

APPENDICE 3: INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1. Giustificazioni dell'approccio qualitativo	P. 83
Tabella 2. Campione di ricerca	P. 92
Tabella 3. Temi e categorie dell'analisi tematica	P. 101
Tabella 4. Indicatori e unità narrative relativi ai canali di accesso e alle motivazioni iniziali	P. 102
Tabella 5. Indicatori e unità narrative relativi al background formativo e professionale	P. 105
Tabella 6. Indicatori e unità narrative relativi alla rappresentazione dell'esperienza	P. 108
Tabella 7. Indicatori e unità narrative relativi all'offerta formativa accademica	P. 111
Tabella 8. Indicatori e unità narrative relativi a seminari e convegni	P. 114
Tabella 9. Indicatori e unità narrative relativi alla mobilità internazionale	P. 117
Tabella 10. Indicatori e unità narrative relativi alle comunità di pratica	P. 119
Tabella 11. Indicatori e unità narrative relativi al tutor accademico	P. 122
Tabella 12. Indicatori e unità narrative relativi al tutor industriale	P. 124
Tabella 13. Indicatori e unità narrative relativi al ruolo di mediazione	P. 127
Tabella 14. Indicatori e unità narrative relativi alla gestione del tempo	P. 131
Tabella 15. Indicatori e unità narrative relativi alle criticità strutturali	P. 133
Tabella 16. Indicatori e unità narrative relativi alle aspirazioni future	P. 136