Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell’Educazione (XXIV ciclo)

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

# Il Dottorato nel Processo di Bologna. Le antinomie di un'Università che cambia: visioni, politiche, strategie.

**Un’analisi comparativa del Dottorato di ricerca in Spagna, Italia, Danimarca e Regno Unito**

# Los estudios de doctorado en el Proceso de Bolonia. Las antinomias de una universidad que va a cambiar: visiones, políticas y estrategias.

**Análisis comparativo de los estudios de doctorado en España, Italia, Dinamarca y Reino Unido**

**Sabrina Ficco**
2011/2012

Tutora en Italia: Dra. Dª Donatella Palomba
Tutor en España: Dr. D. Diego Sevilla Merino

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sabrina Ficco
D.L.: GR 871-2014
ISBN: 978-84-9028-903-7

INDICE

Abstract ..... 8

Resumen ..... 10

Introduzione ..... 57

Capitolo 1 Contestualizzazione del problema ..... 62

1.1 La strategia europea di sviluppo. Lisbona e oltre.
Il dottorato nel processo di Bologna dal 2003 ad oggi: linee essenziali di un cambiamento. ..... 62

1.1 Il Dottorato tra istruzione, ricerca e società della conoscenza ..... 64

1.2 Le tappe di una strategia ..... 67

*1.3.1 Berlino ..... 68*

*1.3.2 Bergen ..... 69*

*1.3.3 Londra 2007 ..... 72*

*1.3.4 Lovanio 2009 ..... 73*

*1.3.5 Budapest e Vienna 2010 ..... 75*

1.4 Il ruolo delle università nel cambiamento ..... 77

*1.4.1 Punti di forza delle Graduate school nella prospettiva dell' EUA ..... 80*

*1.4.2 Altre strategie per lo sviluppo di abilità trasferibili: complementary training, mobilità, cooperazione intersettoriale e interdisciplinare ..... 81*

*1.4.3 Mobilità e internazionalizzazione come strategie di innovazione ..... 83*

1.5 Rischi e sfide ..... 85

1.6 Il Dottorato come terzo ciclo ..... 86

1.7 Il dottorato oltre il 2010 ..... 91

1.8 Strategie di "innovazione": dottorati professionali? ..... 92

1.9 Cambiamenti di ruolo e funzione dell'università. Verso una differenziazione delle università, tra rischi e opportunità ..... 102

1.10 Interpretazioni complessive del processo di Bologna: dalla omogeneizzazione alla differenziazione ..... 105

1.11 Riepilogando: conclusioni analitiche e articolazione del processo di concettualizzazione .. 110

Capitolo 2 Concettualizzazione del problema ..... 111

2.1 Le premesse politiche: fine del Welfare state, Neoliberalismo, Terza via ..... 111

2.2 L'idea di individuo e le sue implicazioni per l'education ..... 115

2.3 Società della conoscenza e higher education. ..... 122

*2.3.1 Economia della conoscenza ..... 124*

*2.3.2 Società della conoscenza ..... 126*

*2.3.3 Società dell'informazione ..... 128*

*2.3.4 Una sintesi pedagogica della società della conoscenza ..... 129*

2.4 Professionalizzazione: *professionalism e professionalization* ..... 132

Capitolo 3 Quadro teorico e metodologico ..... 144

3.1 Introduzione ..... 144

3.2 Università e società; il contratto sociale nel tempo ..... 146

3.3 Come cambia la produzione di conoscenza dentro e fuori l'università ..... 152

3.4 Il *research- teaching nexus*: pertinenza e sopravvivenza ..... 154

3.5 Identità incerte: l'Università oggi ..... 158

3.6 Elementi per la costruzione di un quadro teorico e metodologico ..... 160

3.7 Strumenti teorici e conseguenze metodologiche ..... 164

3.8 Ricognizione e sintesi di un quadro teorico e metodologico per l'analisi delle politiche dell'Higher education ..... 167

3.10 Che cos'è l'Università: momenti "transitologici" ..... 172

Capitolo 4 Nota Metodologica ..... 176

4.1 Introduzione ..... 176

4.2 Disegno della ricerca ..... 176

*4.1.1 Scelta dei paesi da analizzare ..... 177*

*4.1.2 Tempi della ricerca ..... 180*

*4.1.3 Desk research ..... 181*

*4.1.4 Interviste: schema e soggetti intervistati ..... 183*

4.3 Output di ricerca ..... 184

*4.3.1 Domande di ricerca ..... 189*

Capitolo 5 Danimarca ..... 191

5.1 Il quadro politico-strategico: "Progress, Innovation and Cohesion" ..... 191

5.2 Informazioni generali sul sistema di istruzione superiore in Danimarca ..... 197

5.3 Obiettivi generali dell'Act on Universities ..... 203

5.4 Il Dottorato di ricerca: le leggi sul Dottorato ..... 204

*5.4.1 La prima valutazione sul nuovo PhD: A good start ..... 207*

*5.4.2 La seconda valutazione:PhD. A public good ..... 209*

5.6 Il PhD e le PhD schools oggi ..... 214

5.7 Industrial PhD ..... 218

5.8 Criticità del Dottorato in Danimarca ..... 220

Capitolo 6 Spagna ..... 227

6.1 Quadro normativo ..... 227

6.2 Cenni sul sistema di finanziamento della ricerca universitaria ..... 232

6.3 Le due riforme degli anni Duemila: la LOU e la LOMLOU ..... 233

6.4 Le linee strategiche: Estrategia Universidad 2015 e la nuova legge della Scienza ..... 236

6.5 I recenti cambiamenti del sistema dei titoli in Spagna e i cambiamenti nel dottorato, dal 2006 al 2011. ..... 241

*6.5.2 I cambiamenti nella struttura nel Dottorato ..... 255*

*6.5.3 Le novità dell'ultimo decreto nell'ambito della convergenza verso l'EEES ..... 261*

6.6 La nuova legge sul dottorato come correttivo di alcune anomalie? ... 263

6.7 I cambiamenti in corso. Le scuole di dottorato e le attuali scuole di Posgrado ... 266

*6.7.2 L'attuale organizzazione di un dottorato presso l'UGR ... 270*

6.8 Il dottorato nel sistema di Ricerca del Paese. L'integrazione dei dottorandi nelle linee di I+D+i: un modo di intendere il trasferimento di conoscenza ... 271

6.9 Caratteristiche strutturali: accesso e finanziamento ... 272

6.10 La figura del dottore e le competenze trasferibili: punti forti, punti deboli. ... 275

6.11 Iniziative di sistema della Junta de Andalucia: Jornadas Doctorales e incentivi all'incorporazione in imprese ... 278

6.12 Considerazioni conclusive ... 280

Capitolo 7 Regno Unito ... 284

7.1 Sistema di higher education ... 284

7.2 Finanziamento della ricerca nel sistema universitario ... 290

7.3 Le recenti strategie politiche relative alle università ... 293

7.4 Prospettive strategiche in tema di ricerca, carriere di ricerca, formazione alla ricerca ... 301

7.5 Il supporto allo sviluppo di carriera per i ricercatori: VITAE e i suoi antenati ... 304

7.6 La qualità nei Postgraduate research studies ... 307

*7.6.1 Esempi: il QAA Code of practice in azione in due Graduate School ... 310*

7.7 Il dottorato nel processo di Bologna: le posizioni del Regno Unito ... 316

7.8 Il Panorama attuale dei corsi di dottorato in UK (QAA 2011): tra diversità dei titoli ed esperienze innovative ... 322

7.9 Conclusioni ... 332

Capitolo 8 Italia ... 335

8.1 L'Università in Italia dal dopoguerra agli attuali ordinamenti didattici ... 335

8.2 Caratteristiche del sistema di Istruzione superiore in Italia ... 336

8.3 Il nuovo dottorato e il processo di Bologna ... 340

8.4 2007-2012. Verso un nuovo Dottorato? ..... 343

8.5 Le Scuole di Dottorato dal 2004 al 2012 ..... 360

8.6 L'Università e il Dottorato nel Piano "Italia 2020" ..... 370

8.7 Recenti sviluppi negli accordi tra CRUI e Confindustria ..... 377

8.8 La situazione professionale dei dottori in Italia: alcuni dati ..... 378

8.9 Cosa sta accadendo concretamente ..... 389

*8.9.1 Esempio: la Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Diritto del lavoro ..... 396*

8.10 Conclusioni ..... 409

Capitolo 9 Discussione dei risultati e conclusioni ..... 413

9.1 Introduzione ..... 413

9.2 Integrazione delle politiche universitarie all'interno di un più ampio piano strategico di livello nazionale ..... 415

9.3 Aspetto strutturale ..... 417

9.4 Orientamento nel profilo del dottorato ..... 419

9.5 Presenza di elementi a sostegno di una professionalizzazione rivolta al mercato del lavoro ..... 421

9.6 Discussione dei risultati: la professionalizzazione del dottorato, un problema mal definito .. 425

9.7 Risposte alle domande di ricerca ..... 426

9.8 Indicazioni per ricerche future ..... 427

Bibliografia ..... 429

*Processo di Bologna e Europa ..... 452*

*Danimarca ..... 454*

*Spagna ..... 456*

*UK ..... 458*

*Italia ..... 462*

**Abstract**

**The Doctorate in the Bologna Process. The antinomies of a changing University: views, policies and strategies.**

Keywords: Higher education; Universities; Doctoral degrees; Doctoral programs; Educational policy; Politics of education.

Since 2003, the Bologna Process has included the third cycle of higher education within its agenda. Doctoral studies are now intended as a link between the European Higher Education Area (EHEA) and European Research Area (ERA). So, doctoral studies are characterized as a symbolic space of convergence between the goals of the Bologna Process and the Lisbon agenda. In this framework, the doctorate acquires new strategic value and should be structured in a comparable, measurable programme; it should be open to links with industry and non-academic research; and it should be able to provide both a solid research training and transferable skills. These changes have profound consequences, not only educational and organizational in nature: in fact, they require a thoughtful rethinking of the traditional vision of the doctorate, rooted in European universities, as a breeding academic site.

For these reasons, the aim of this research is to propose a reflection on changes in contemporary University in Europe, by reading them through the lens of the doctorate. Among Bologna Process participants, specific attention is devoted to ways in which Denmark, Spain, United Kingdom and Italy shape instances related to the professionalization of the doctorate.

The work, qualitative in nature, is conducted through a historical-critical approach, based on analysis of legal, political, institutional and quasi-institutional documents, integrated by use of primary sources through some interviews with experts. This work presents a comparative historical reconstruction based on writing national case reports, which aim is to present, in a perspective view, the variety of trajectories that changes in doctoral education assume, by placing them in key-developments which have characterized University policy in the last 30-40 years. Spaces of realization of such a policy goal and spaces of irreducibility of the academic nature of the doctorate

are shown. The results show that the professionalization of the Ph.D is a complex political goal: each country has its own national trajectories, its resistances linked to its own history and its social model. Initiatives identified in order to support the development of professionalism in doctoral studies are sporadic or carried out without regularity; the statutory responsibility of Universities remains low; furthermore, Ph.D seems to be even stronger characterized by an academic profile, as it changes to accommodate the international scientific scene. This trend, however, seems to confirm the academic nature and identity of doctoral studies.

## Resumen

### Contextualización del estudio

En este trabajo se analizará el doctorado, a partir de los cambios introducidos en el marco del proceso de Bolonia, como un lugar donde se cruzan las tendencias antinómicas en el cambio de la universidad contemporánea, en el contexto de la Sociedad y de la Economía del Conocimiento, en la Europa de la Estrategia de Lisboa (2000). El doctorado se introduce en la agenda del Proceso de Bolonia (1999) de la Conferencia de Berlín (2003) y se vuelve cada vez más central en las posteriores conferencia de Bergen (2005) y Londres (2007). La Conferencia de Lovaina (2009) se enfoca en las cuestiones de la movilidad y del reconocimiento de las cualificaciones, incluso para los investigadores en fase inicial (jóvenes investigadores); la Conferencia en Viena/Budapest (2010) reconoce la centralidad de los investigadores -junto con los líderes institucionales, los profesores, el personal administrativo y los estudiantes - como actores con un papel clave en la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Las conclusiones de Salzburgo (Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, 2005) identifican diez principios básicos para el desarrollo de programas de doctorado y la recomendación de Salzburgo II (*European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*, 2010) aclara y reafirma ellos. El doctorado, tercer ciclo del Proceso de Bolonia, se convierte en un lugar de unión entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. Es en en este marco que el doctorado también asume el carácter de elemento del sistema en que confluyen las antinomias que conviven en los cambios de la Universidad contemporánea. Estos cambios, en el doctorado, llegan hoy a ser particularmente importantes, ya que el doctorado representa el más alto grado conferibile por la Universidad. La importancia de la investigación y de la formación para la investigación se consideran un elemento estratégico para mantener y mejorar la calidad y la competitividad de la educación superior europea. En el panorama europeo, esta idea se basa, como es conocido, con la explicación de la Estrategia de

Lisboa en el año 2000, cuyos objetivos se sintetizan icasticamente en las notas y muy emplazadas dos líneas sobre la "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo".

El enfoque en el Proceso de Bolonia sobre el tercer ciclo da sus primeros pasos desde el diagnóstico de los temas críticos de la investigación doctoral en el panorama europeo. Las debilidades identificadas hacia la mejora son: la hiper-especialización de los estudiantes de doctorado; la tendencia de los jóvenes investigadores a permanecer confinados en temas académicos lejos de la investigación innovadora; la perspectiva difícil de la carrera académica, muy incierta especialmente en las primeras etapas, la general falta de rentabilidad de las carreras de investigación, comparadas con otras carreras que requieren alta especialización; la falta de adecuada cobertura de bienestar social para los jóvenes investigadores en formación; la indiferencia o la falta de atención a los perfiles laborales de los jóvenes investigadores, fuera de la academia, en el mercado laboral más amplio; el desconocimiento general del doctorado en el mundo productivo (EUA, 2007). A partir de la definición de estos temas críticos, comienza un proceso de desarrollo de estrategias encaminadas a mejorar el doctorado en Europa.

Al examinar los documentos políticos y estratégicos del proceso de Bolonia, se puede ver que las propuestas prácticas hacia una nueva definición de doctorado en Europa se han caracterizado por una reducción progresiva de los intentos de intervención desde un punto de vista curricular- pedagógico-didáctico a un enfoque más estratégico-político, menos perjudicial para la autonomía de la universidad; es decir, los intentos por definir "desde fuera" lo que un doctorado debe ser, han experimentado una progresiva auto-limitación en el tiempo, centrándose de manera progresiva en elementos que ya no tocan el *core component* del doctorado: su caracterización como programa de estudios donde el componente de investigación es lo que predomina. Por otro lado, sin embargo, se procesan las recomendaciones que permitan el establecimiento de arquitecturas y elementos comunes. Las universidades se identifican como el principal actor responsable de la definición de programas de doctorado de alta calidad, y deben encargarse de las necesidades cambiantes de la formación doctoral: es decir que la responsabilidad de los programas de doctorado está integrada e institucionalizada en las universidades. En este sentido, la tendencia

que se observa en la centralización de la formación doctoral es un cambio importante, pues que determina cambios evidentes en la Universidad, en su función y en la idea misma de enseñanza y de investigación. La centralización de la formación en investigación en un entorno institucional es un proceso que se mueve en una dirección en la que es un centro, aunque todavía identificable como la Universidad, a establecer reglas y prioridades para la formación en la investigación, y a administrar este importante segmento de su oferta de manera uniforme en todas las lineas de investigación. No es sorprendente que cuando en los documentos oficiales se hace referencia al concepto de "incorporación del doctorado en las universidades" (EUA, 2007), se entiende referir a este cambio de paradigma en la responsabilidad institucional: un cambio en el que la institución universitaria actúa como garante y gerente de los programas de doctorado.

Para mejorar la la formación doctoral y orientarla hacia un sentido intersectorial e interdisciplinario (cross fertilization), para abrir la formación doctoral a nuevas perspectivas laborales en un mercado de trabajo no académico, para combatir el aislamiento de los doctorandos y facilitar el logro de una masa crítica, la estrategia de Bolonia identifica la creación de escuelas de doctorado o de posgrado, encargadas de la responsabilidad de garantizar una formación solida, una infraestructura de investigación valiosa, y oportunidad de desarrollar, a través de cualquier tipo de formación complementaria, habilidades transferibles (*transkerable skills*) que mejoren la empleabilidad y el reconocimiento de los doctores. Las nuevas estructuras también deben gestionar el acceso, la admisión, la provisión de la supervisión en un sistema integrado.

Aunque estas instancias parecen ir en la dirección de una caracterización progresiva en términos de *schooling* del doctorado - un elemento que haría el doctorado más similar a los otros dos ciclos que le preceden - el componente de la investigación sigue siendo central en los documentos de los principales actores involucrados en la negociación del nuevo perfil del doctorado. Esta centralidad de la investigación, eventualmente, será reconocido y absorbido por la idea general del Proceso de Bolonia.

De la definición del contexto en que toma cuerpo este nuevo perfil del doctorado, emergen algunos elementos que inducen a profundizar las razones por que el

doctorado adquiere centralidad en el proceso de Bolonia y, por otro lado, inducen a intentar localizar un *framework* más amplio en que encuentren espacio las dimensiones sociales, económicas y educativas del problema en examen. Por ejemplo, la relación *Trends V* (EUA, 2007) localiza entre los mayores cambios ocurridos a nivel de doctorado el paso de una modalidad de relación uno a uno entre estudiante y docente - una relación de interacción didáctica imprimida a un tipo de aprendizaje intelectual - a una relación triangular en que la interacción entre docente y estudiante es regulada por modalidades casi contractuales, en cuyo se introduce un sujeto tercero que es la institución. En este cuadro, no al azar, el número de doctorados otorgados, en muchos Países, empieza a ser considerado un indicador de la productividad científica de las Universidades, como ya fue tradición consolidada en los países anglosajones. Pues, el número de *successful awards*, como indicador de rendimiento, tiene que ser protegido y fomentado: la institución es llamada por tanto a localizar modalidades de apoyo y seguimiento, durante todo el recorrido de los estudios, que estén capaz de prevenir y reducir el fisiológico número de abandonos y fracasos. Empieza pues a aclararse el valor asignado al doctorado como a un elemento de competitividad. Las políticas de desarrollo del doctorado hasta aquí presentadas, además, son intensamente condicionadas de la retórica de la globalización, de la sociedad y de la economía del conocimiento, que pueden ser reconducidas a ideas-guía fuertemente connotadas en un sentido neoliberal. Aunque hay elementos que se relacionan a la atención de la dimensión social en el Proceso de Bolonia, tales como la mejora de las perspectivas de carrera y el énfasis en la mejora del acceso, sin embargo es posible reconducir estas ideas a un *third way neoliberalism*. Además, la competitividad de los sistemas de educación superior se dirige no sólo al exterior del área europea, pero también hacia el interior del sistema, determinando una tendencia a la diferenciación interior del sistema de educación superior europeo. El enfoque del proceso de Bolonia se ha trasladado en los últimos años de la homogeneización hacia la diferenciación (Weymans, 2009). El momento en que el doctorado adquiere un papel central en el proceso de Bolonia es una transición, desde el paradigma (Kuhn, 1962) de la convergencia y de la cohesión, que ha caracterizado el proceso de Bolonia en sus fases iniciales, hacia el modelo de la diferenciación y de la competición. Esta transformación es legible desde el inicio del

Proceso de Bolonia, en la su propia lógica de evolución interna, porque un modelo que tiende a la diferenciación supone una homogeneidad de partida, que es lo que ha caracterizado la primera fase del proceso de Bolonia.

Basándose en estas observaciones, se definen los pasos siguientes del estudio. Los dos capítulos siguientes de la tesis se desarrollan según un razonamiento en un primer momento teórico y, sucesivamente, metodológico.

**Conceptualización del problema**

Desde un punto de vista teórico, aquí queremos conceptualizar el problema del doctorado en el proceso de Bolonia por medio de sus dimensiones constitutivas, a fin de aclarar aún más su carácter de lugar donde las antinomias de la universidad contemporánea coexisten. Una comprensión completa de las ideas que sustentan el Proceso de Bolonia requiere una profundización de los cambios políticos y económicos en que, al menos en parte, se determinó. Algunas de las ideas de los pasajes clave (como las ideas de la empleabilidad, la gestión de la educación hacia una mayor competitividad y, en consecuencia, la competición entre las Universidades, la idea de un centro que establece las reglas, incluso los objetivos y el tipo de proceso por el cual se deben lograr estos objetivos, y una variedad de actores satélites que actúan en su distribución, control, aplicación y evaluación, la imagen de una universidad que se ha convertido cada vez más "empresarial") pueden, con un buen grado de acuerdo, ser situados en el contexto de una visión neoliberal de la política de educación superior (Roberts y Peters, 2008), donde, cuando decimos "Neoliberalismo", nos referimos a la política que, desde los Sesenta, dio lugar a una erosión gradual del modelo de estado del bienestar en Europa. En el contexto de las políticas neoliberales, la mayoría de los sistemas educativos interpreta las solicitudes del cambio global en una forma similar, "viéndolos a través de cristales de igual color" (Rizvi, 2008: 91). A pesar de la dinámica real y el ritmo de cambio son variables dependiendo del país, la dirección del cambio parece ser la misma: "todos los países están experimentando una transición desde una orientación política y una forma de gobierno en materia educativa de corte social-demócratico hacia otra de carácter neoliberal" (Rizvi,2008: 92). El énfasis en aspectos tales como la creación de una extensión de acceso a nuevas oportunidades de formación (empleabilidad,

mejores perspectivas profesionales, etc.), se debe, en cambio, a las políticas relacionadas con la "tercera vía" que mitiga la visión neoliberal sin negarla, restaurando en el discurso político elementos y ideas que devuelven una moderada atención a la dimensión social de la educación, a través de la reintroducción de estructuras organizativas que restauran la dimensión de colaboración - junto con el de diseño de control y de performatividad orientada a la gestión. Tales visiones enfatizan la dimensión de las preferencias de los individuos y amplían la gama de las elecciones posibles. Este conjunto de propuestas puede ser considerado como la mitigación de las políticas neoliberales (Green-Pedersen, y Van Kersbergen Hemerijck, 2001) que tiende a crear un neoliberalismo con un "rostro humano" (Roberts y Peters, 2008: 3). En el discurso neoliberal, la idea de individuo como actor racional, capaz de utilizar de la mejor manera su capacidades y de realizar su proyectos de vida, desaparece, y la interpretación de cada forma de transacción social es aquel de una acción realizada para objectivos particulares y instrumentales. El individuo es el único responsable de su propia formación y de su empleabilidad: el riesgo (Giddens, 1990; Beck, 1992; Bauman, 2000) conectado a la mutabilidad de las condiciones de vida y de trabajo queda individualizado, y lo mismo es por la responsabilidad de las trayectorias educativas y de vida (Grimaldi, 2010). En el modelo profesional-burocrático típico de las estructuras de las sociedades del estado del bienestar se sustituye la Nueva Gestión Pública (Olsen y Peters, 1996), articulada en una serie de tecnologías de management y control, aparentemente descentralizadas, que incorporan elementos propios de las burocracias, pero amplían el nivel del control en medida significativa y lo fragmentan, distribuyéndolo y aumentando de ello el alcance, de manera particular a nivel simbólico. La lógica del contractualismo y gerencialismo debilita el tejido de vínculos de confianza que es la infraestructura esencial del profesionalismo, entendido como un modo de organización institucional basado en la autonomía y como una forma de poder basado en la delegación. En contradicción directa con el énfasis en la libertad y la autonomía de los actores y con la política de descentralización, los profesionales de la educación, en particular, quedan insertados en modelos jerárquicos, en los que la autoridad no se ejerce más a través del control reglamentario y procedural, sino más bien a través de una especie de control simbólico y orientado al rendimiento, que es

esencialmente la lógica de control de la Nueva Gestión Pública. Los procesos decisionales se quedan esencialmente instrumentales, conducidos en una forma de racionalidad técnica y en lógicas orientadas a la eficiencia, antes que atadas a las especificidades de la educación (Gewirtz y Ball, 2000: 256).

El auge del neoliberalismo y el discurso relacionado con la Nueva Gestión Pública durante los ochenta y noventa ha dado lugar a una desviación decisiva en la forma que las universidades y otras instituciones de educación superior definen y justifican su existencia como instituciones. La tradicional cultura académica de la libertad de investigación científica se sustituye por la presión institucional sobre la performatividad (Lyotard, 1979), como se puede ver por el surgimiento de un gran énfasis en las medidas de rendimiento, en la planificación estratégica, en los indicadores de *performance* y en las medidas de control de calidad. En concreto, en la relación entre el Estado y las instituciones de educación superior, la aparición de este tipo de enfoque ha determinado que la dirección del Estado ha sido progresivamente sustituida por la dirección del mercado. Por otro lado, en virtud de la proporción de recursos que el Estado continúa proporcionando las instituciones de educación superior, la estrategia del gobierno para aumentar la auto-regulación se basa en las solicitudes para establecer la responsabilidad institucional con respecto a la forma en que se utilizan los recursos (*accountability*) y a los resultados que de este uso se pueden determinar. La implementación de las reformas y su interpretación se dividen y se asignan a diferentes actores colocados en diferentes niveles de adopción de decisiones. Múltiples *stakeholders* articulan sus inquietudes e intereses, que determinan los complejos procesos internos de toma de decisiones. El centro político, a menudo impulsado por los movimientos del mercado a nivel mundial, o por la difusión ideas educativas en el nivel supranacional, anima a las instituciones de educación superior a cambiar su combinación de investigación y docencia de un modelo donde es central la consistencia disciplinaria (*discipline-inspired*) a un modelo dirigido por el mercado (De Boer, 2000). Esta manera de ver la libertad de la ciencia, niega la idea de que la ciencia y la educación son valores en sí mismos. La orientación al mercado también influye en la vida interna de las distintas instituciones de educación superior, en el sentido de que crea divisiones que rompen la institución monolítica, y lleva en su interior diferentes demandas sociales:

consultoría e investigación aplicada están volviendo más frecuentes, también en virtud del hecho de que estas actividades permiten la adquisición de recursos adicionales, en un contexto en que las disciplinas compiten cada vez más para la asignación de recursos. La investigación es cada vez más investigación contratada, dando lugar a una clase de *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie, 1997). El nuevo papel del gobierno, definido como "gobierno débil" se basa en la idea de reinventar los procesos de gobierno: el centro gubernamental establece una política más amplia, combinada con las cuestiones económicas, pero trasfiere la responsabilidad del crecimiento, de la innovación, de las *performance* y de los resultados a las instituciones descentralizadas. Palabras clave tales como *competición, estrategia, desarrollo, orientación a los resultados y a los objetivos, orientación al cliente, orientación al mercado* son cada vez más frecuente, y ahora se aceptan en los sectores de Educación Superior. En la educación superior, esta reinvención de los procesos del gobierno es a menudo descrito como un cambio de paradigma del modelo de control estatal (que controla directamente en el nivel central todos los aspectos clave) al modelo de la supervisión total, en el que el estado administra a distancia, garantizando la calidad y la *accuntability* (De Boer, 2000).

En apoyo del funcionamiento de modificada estructura organizacional de los gobiernos y de las instituciones educativas tal como se han indicados, hay algunas ideas orientativas como la de la Sociedad del Conocimiento. La idea de Sociedad del Conocimiento es un tema clave multidimensional y no neutral, que merece atención en sus definiciones plurales de economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad del aprendizaje. Estos conceptos diferentes, similares pero no idénticos, se refieren a diferentes áreas de investigación: economía, sociología, educación; y no interactúan unos con otros en el mundo académico, pero sí en la esfera política, en la que trabajan, según Peters (2007), como ideología performativas (*performative ideologies*), más que como teorías. La idea de la sociedad del conocimiento es, de hecho, un concepto "académico", un dispositivo intelectual (Välimaa y Hoffman, 2008), utilizado para aclarar y explicar una condición existente y crear las condiciones para el análisis y la reflexión sobre ella. La idea de la sociedad del conocimiento, de hecho, se utiliza como un concepto académico, un dispositivo intelectual (Välimaa y Hoffman, 2008), para aclarar y

explicar una condición existente y crear las condiciones para el análisis y la reflexión sobre ella, tanto como un elemento que se encuentra en "diversos ámbitos de política pública" orientado a una idea de futuro, a un divenir, de carácter político. De acuerdo con Powell y Snellman (2004) la economía del conocimiento es la producción de productos y servicios planteados en actividades que se basan en el conocimiento, que contribuyen a acelerar el ritmo del progreso científico y técnico, así como su rápida obsolescencia. El componente clave en la economía del conocimiento es una mayor confianza en las capacidades intelectuales que en los insumos físicos o en recursos naturales, junto con el esfuerzo de integrar las mejoras en cada paso del proceso de producción. En la obra de Burton-Jones (1999), así como los de los organismos como el Banco Mundial (1998) o la OCDE (1996), la transición a una economía del conocimiento requiere un replanteamiento radical de las relaciones tradicionales entre la educación, aprendizaje y el trabajo, y la atención se centra la en la necesidad de una nueva alianza entre las universidades y las actividades productivas y empresariales. En estos trabajos, la educación se considera una forma de capital cognitivo que determinará el futuro del trabajo, la organización de las instituciones que gestionan el conocimiento y la configuración de la sociedad (Powell y Snellmann, 2004).

Según Alberici (2002), en las sociedades del siglo XX, es posible identificar algunos aspectos comunes señalados en la reflexión académica: la complejidad de la sociedad contemporánea, la importancia del aprendizaje en el manejo de esta complejidad; complejidad que a su vez se entiende como un reto para hacer frente a la globalización y a la innovación tecnológica, y como la necesidad de una nueva cohesión social y, simultáneamente, un protagonismo reflexivo, creativo y divergente. Por lo tanto, desde un punto de vista educativo y pedagógico, la sociedad del conocimiento es un entorno en el que todos deben tener la oportunidad no sólo de acceso a la información sino a aprender a gestionar la información (Alberici, 2002, p. 4-23). En este nuevo entorno, el conocimiento se convierte en uno de los valores principal de los ciudadanos. El valor de las sociedades contemporáneas está directamente relacionado con el nivel de educación de sus ciudadanos y con la capacidad de innovación que poseen. Según Alberici es precisamente por esta razón que surge la necesidad de identificar áreas de garantía, formales e informales, a

través de las cuales los ciudadanos y los profesionales pueden actualizar, de una forma continua, sus conocimientos (Marcelo, 2001). La creciente demanda de especialización, que se encuentra en un incesante cambio, y la oferta de trabajadores calificados viven un riesgo, lo de no cumplirse más y generar condiciones desiguales de la vida, tensiones, marginación y injusticia social. En consecuencia, las grandes oportunidades en términos de acceso al conocimiento se contrarrestan de un aumento en el riesgo, ya que la creación y transferencia de conocimientos no es una garantía de equidad en un contexto en el que se priva al sujeto de la oportunidad de beneficiar de sus conocimientos de forma independiente e individual, porque la riqueza y la prosperidad dependen de la capacidad de las personas de ser competitivos en el mercado de trabajo, de identificarse con los deseos y las necesidades del mercado, y de estar preparados para la reestructuración de identidad profesional y el desarrollo de nuevas competencias en función de lo que se requiere por las fluctuaciones económicas. En la economía del conocimiento, estas habilidades no dependen sólo de los individuos, sino también de las organizaciones (Hargreaves, 2002). Por esta razón, las instituciones de educación superior son el lugar privilegiado para la creación de la capacidad intelectual de que la producción y circulación del conocimiento necesidan y para la promoción de prácticas de aprendizaje permanente, necesarias para la mejora de habilidades y competencia de los ciudadanos.

Este aumento de la demanda de formación es parte del proceso de la diferenciación y competición que está afectando a las instituciones de educación superior a nivel internacional, regional y local (Banco Mundial, 2002). Este proceso también ha generado muchas críticas: de acuerdo con Giroux (s.d.), por ejemplo, en los discursos sobre la educación, el poder ejercido por la dimensión económica ha conducido a una marginación de las instancias cívicas y a una creciente mercantilización del conocimiento, que queda así privado de su componente ética y política.

El espacio dedicado a explorar los temas discutidos hasta el momento, es decir dos de las dimensiones que subyacen en el problema en cuestión, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, nos ha permitido entender cómo el discurso neoliberal pone en duda la profesionalidad como una forma de regulación de las dinámicas social y cultural. De hecho, bajo de la politica neoliberal, ya no son las categorías profesionales a ser en sí mismas fuentes de la autoridad y de autorregulación, pero es

la dinámica de la Nueva Gestión Pública, que distribuye de manera difusa y objetivos, normas, caminos y trayectorias (Grimaldi, 2010). Además, la ideología performativa de la sociedad del conocimiento nos ha permitido entender de que manera contribuya a cambiar la legitimidad de las profesiones, haciendo hincapié en el tamaño de la adquisición continúa de nuevos conocimientos, que hace dinámico y menos estable la dimensión profesional que antes estaba vinculada a la adquisición de conocimientos procedimentales válidos durante toda la carrera laboral (Alberici, 2002).

Esto tiene efectos en la Educación Superior, en la profesión académica, incluso el doctorado, que tradicionalmente es la fase formativa de la carrera académica. En el marco del proceso de Bolonia, que entiende ampliar el rango de salida profesionales de los doctores ¿cuáles son los temas críticos que se presentan en la definición de un nuevo profesionalismo, que no sólo debe ser académico? ¿Cómo se relacionan estos temas críticos con la idea de la profesión académica?

Una obra de Milana y Larson (2011) muestra cómo los estudios sobre las profesiones, a pesar de asignar diferentes significados a la palabra en diferentes contextos de trabajo y diferentes contextos socio-culturales, permiten destacar dos dimensiones fundamentales: (i) “Profesionalismo” (*professionalism*), el “ser profesional”, lo cual es un requisito previo para la actividad cualificada y especializada que se realiza en un lugar de trabajo, y (ii) "profesionalización" (*professionalization*), el proceso que lleva a ser profesionales.

Según Evans (2010) muchas interpretaciones de la nueva visión del doctorado, se centran en la idea de "profesionalismo" como una percepción amplia, impuesta desde fuera del mandato colectivo y del las responsabilidades de una profesión (Ozga, 1995; Troman, 1996 ): esta es una interpretación que hace hincapié en la idea de profesionalidad como un “contrato de servicio” impuesto desde arriba. Este punto de vista refleja el advenimiento de lo que ha sido definido como *new professionalism*, entendido como hetero-definición de las características de las profesiones, establecidas por los gobiernos centrales, que arrasa con los conceptos, tales como lo de Freidson (1994), que con el termino "profesionalidad" entiende una estructura y un sistema de control utilizado para los profesionales sobre las funciones y las responsabilidades relacionadas con sus trabajo. Incluso la construcción de normas

europeas comunes (Evetts y Dingwall, 2002) para la regulación de las profesiones es, en cierto sentido, un dispositivo de control impuesto desde el exterior sobre formas y reglas propias del trabajo profesional. Profesionalismo (*professionalism*), sin embargo, se refiere a las ideas de una dimensión colectiva, mientras que, según Evans el desarrollo de los investigadores debería basarse en la promoción de la profesionalidad (*professionality*), entendida como una calidad individual. Por lo tanto, el profesionalismo puede ser, según el autor, la suma de la orientación profesional individual de los sujetos, la amalgama de múltiples *professionalities*. El desarrollo de personal investigador en formación debería basarse, por esta razón, de este cambio en el énfasis desde *profesionalismo* - tema en que se centran los principales documentos europeos – hacia la *profesionalidad.* La aplicación del modelo de Evans tiene por objeto garantizar la calidad de los investigadores individuales, único elemento en el que se puede basar el crecimiento de un Espacio Europeo de Investigación y el aumento de profesionales de investigación capaces de trabajar en entornos universitarios y no universitarios . El foco está firmemente desplazado hacia la mejora de los investigadores individuales y hacia la homogeneización de un conjunto de prácticas relacionadas con un trabajo como la investigación que es parte de una cultura científica profesional común. Este modelo, a pesar de que mejora el perfil de un investigador que encaja muy bien dentro de la construcción contemporánea del conocimiento académico, ignora las peculiaridades de la profesión académica y de la formación académica, como se hayan determinados a través de los siglos, es decir a través de procesos de socialización y de trasmisión de habilidades disciplinarias adquirido a través de trabajo común entre profesores y jóvenes investigadores. En este proceso, es la relación con el experto que determina la profesionalización de los jóvenes investigadores. Este artículo por lo tanto, no tiene en cuenta el papel de los investigadores expertos en la formación de jóvenes investigadores, sino que proporciona un modelo articulado de desarrollo individual, útil para realizar esas nuevas prioridades profesionales definidas en el proceso de Bolonia en la formación de investigadores. Una contribución que, sin embargo, explora el papel del investigador experto en la nueva formación doctoral y que también encaja en el campo de estudio de las profesiones, es el estudio de Dahan (2007), que analiza la implementación de innovaciones en la formación doctoral en

Francia realizada en las *Écoles doctorales*. El estudio se centra en la actitud que los supervisores tomen en contra de los nuevas necesidades relacionadas con la formación doctoral, que incluyen la delicada tarea de profesionalización. El papel de los directores de tesis, como se ha señalado, caiga en el modelo tradicional del aprendizaje académico, sino que, en el cambiante marco europeo, adquiere una nueva y problemática identidad que el autor define "esquizofrenica".

La construcción de la identidad profesional, así como la del individuo, es un proceso complejo que combina una dimensión de desarrollo individual con una dimensión social. Las personas adoptan una serie de identidades que adquieren a través de un proceso de socialización en su profesión. Como la identidad personal, la identidad profesional también cambia en función de las presiones que surgen por la interacción con en el entorno, que ejerce una gran influencia en lo que la profesión debe ser, en la idea de su utilidad social, en sus objetivos y su misión. En consecuencia, la identidad profesional es un conjunto de atributos y valores que determinan la diferencia de una profesión en comparación con otros grupos profesionales (Sachs, 2001). ¿Qué ocurre cuando se asigna una nueva misión a una profesión como la profesión académica? Hay una "violación de la integridad profesional" (*work identity violation*) (Pratt *et al.*, 2006): cualquier violación de la identidad profesional, como lo que se produce, por ejemplo, en el caso de una solicitud de tareas que no se ajustan a la imagen que el trabajador tiene de su profesión, se resuelve en una adaptación, en la que la identidad profesional se cambia para cumplir los objetivos requeridos.

Por lo tanto, los académicos que necesitan de hacer frente a las nuevas demandas sociales de profesionalización, experimentan la violación de la identitad profesional y deben adaptar sus identidades para complementar las nuevas tareas y darles un sentido, pidiendo prestadas alternativas identidades profesionales, de que tengan experiencia previa, o de otra organización, o de profesiones cercanas, para desarrollar una comprensión más completa y polifacética del papel de su profesión en un contexto diferente. De acuerdo con Khem (2006), en las tendencias recientes en el doctorado en los EE.UU. y en Europa, hay un intento de dirigir el contenido del doctorado de una investigación académica impulsada por la curiosidad, hacia una trayectoria económicamente significativa y profesionalizadora. Sin embargo, las políticas europea no dan detalles sobra esta definición de profesionalismo. Los

supervisores tratan de interpretar su papel destacando lo que es genérico en la formación en investigación. La supervisión por lo tanto, parece desviar desde el academic apprenticeship hacia una vagamente definida "formación general". Los supervisores no tienen más el fin de transmitir la identidad profesional a través de la socialización, peron debe transmitir herramientas genéricas, con el fin de proporcionar esas habilidades vagamente definidas. Por lo tanto, de acuerdo con Dahan, la principal dificultad que los directores encuentran es el cambio en la identidad profesional. La segunda dificultad deriva del hecho de que estas habilidades no están claramente definidas, y por lo tanto no permiten de comprender in una forma inequívoca lo que las *Écoles doctorales* deben hacer para el apoyo a la formación doctoral de estudiantes de posgrado. Los resultados indican que es bastante difícil que los supervisores sean capaces de transmitir una identidad profesional que ellos no tienen. Las proyecciones hacia el futuro y la identidad y social son parte de la identidad profesional, y los supervisores tienen una identidad profesional que no coincide con la del las políticas que estamos investigando.

Desarrollos recientes en la profesión académica, en el marco del impacto de las políticas universitarias, estuvieron representados en el surgimiento de una clase de trabajadores del conocimiento que se substituyen a la élite académica tradicional (Scott, 2006; Musselin, 2007). La identidad académica se caracteriza, entre otras cosas, en un sentido de pertenencia a la disciplina y la institución (Clark, 1987). A ese respecto, Henkel señaló que, a pesar de las maneras de llevar a cabo las actividades académicas hayan cambiado, la afiliación a la disciplina y a la institución son los elementos que caracterizan la identidad profesional "en términos de lo que es importante y lo que da sentido y autoestima. (Henkel, 2005, p. 173).

Según Enders (1999), además, el enfoque conceptual de la “profesión” podría no conformarse bien a la profesión académica, en la que viven, más allá de las tradicionales representaciones, más dimensiones profesionales: una componente de las tradicionales profesiones liberales; una componente de profesiones más antiguas, *estate*, que Clark (1987), define *guildarism*, dimensión que hunde las mismas raíces características de profesiones preindustriales o pre-profesionales; y una dimensión de equipo, de staff, es decir sujetos que hacen parte de grandes instituciones, que deben asegurar un servicio eficiente. Se trata efectivamente de tres ideal-tipos,

presentes en la misma profesión, que no sólo representan importantes categorías analíticas, pero tienen notables consecuencias sobre el modo en que los académicos se perciben y definen a sí mismos y sobre como la instrucción superior es organizada y administrada en distintos contextos: hablar de profesión académica fuera de su proprio contexto concreto, cultural y/o nacional, es un discurso abstracto.

**Hacia una síntesis metodológica**

La conceptualización del problema en cuestión ha permitido la identificación de las ideas que guiarán el análisis posterior de las políticas y de la aplicación práctica del "nuevo" doctorado propuesto por el Proceso de Bolonia en los cuatro países examinados. Desde el punto de vista metodológico, sin embargo, es necesario identificar los elementos teóricos y metodológicos necesarios para apoyar un modelo de análisis. Estos elementos se elaborará a partir de múltiples tradiciones disciplinarias: la investigación sobre la educación superior, la educación comparada - con especial atención al estudio de políticas educativas - la ciencia política, la sociología de la educación.

Este enfoque compuesto es necesario porque la elección del doctorado como objeto de estudio es un reto complejo, como demuestra el breve análisis en las páginas anteriores: la formación doctoral es formación de un tipo particular, como la que tiene lugar en la Universidad, que como institución educativa no siempre tiene un ideal educativo homogéneo. Además, el doctorado, en este caso, es parte de un cuasi-política internacional, como el proceso de Bolonia, que es un proceso voluntario de cooperación intergubernamental que afecta las políticas de los países participantes; por lo tanto, este elemento implica la necesidad de integrar en el análisis elementos interpretativos y modelos eurísticos propios del análisis de las políticas. Además el doctorado representa el más elevado título de estudio en la educación superior: los estudios sobre la educación superior también representan un área de investigación, que ha adquirido su propia identidad y un propio núcleo de problemas que define la identidad de este área de investigación de una manera dinámica; y por último, la sociología de la educación (y la sociología, en el sentido más amplio), que problematiza, identifica, interpreta y explica la relación entre la sociedad, los individuos y las instituciones, hará su contribución en la identificación de un

conjunto de herramientas conceptuales útiles para el estudio del cambio que afecte a al tercer ciclo del Espacio Europeo de Educación Superior. El estudio de este cambio, entonces, no es posible sin un análisis de la evolución en el tiempo de la Universidad, que permita definir la pluralidad de modelos e ideales educativos que han caracterizado a esta institución en diferentes momentos históricos. Los intentos de clasificar a la educación superior, han sido numerosos y están basados tal vez en el modelo educativo que históricamente ha caracterizado las Universidades, y tal vez en otras dimensiones estructurales, tales como el acceso o la forma de organización. Las clasificaciones basadas en el modelo educativo, en la definición de tareas y funciones de la Universidad, a menudo adquieren un carácter normativo y tienden a cristalizar con el tiempo, dando una imagen de las tareas y funciones de la Universidad en un momento histórico determinado. Tomar este punto de vista, sin embargo, puede conducir a una pérdida de analiticidad diacrónica en la observación; en cambio se pueden encontrar herramientas útiles en los modelos que clasifican a las universidades en función de sus elementos estructurales. Además de las visiones tradicionales de las universidades, recientemente, se pueden encontrar una serie de enfoques sobre la universidad contemporánea, que capturan su papel dinámico en la sociedad del conocimiento; sin embargo, como Ash (2006) señala, tiene desde 1899 - cuando las escuelas técnicas superiores alemanas ganaron el derecho a conferir el doctorado - que se revela la idea de que la ciencia es un problema relacionado con la producción de conocimiento institucionalizado a gran escala, en lugar de un problema de "creatividad" individual. A partir de este cambio, nuevas construcciones conceptuales se derivan para describir la relación entre las universidades, la investigación, el conocimiento, la sociedad, la innovación y el mundo productivo. Una conceptualización fuerte y exitosa ha sido propuesta por Gibbons *et al*. (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott e Trow, 1994). En la obra *La Nueva Producción del Conocimiento,* hay dos formas principales de producción de conocimiento, una tradicional e una innovadora, que son vinculadas a un cambio en la estructura de la sociedad y la economía. Otro modelo que pretende representar las relaciones existentes entre las universidades, la industria y los gobiernos es el de la triple hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 1995; Etzkowitz y Leydesdorff, 1997). Estas ideas tienen por objeto demostrar cómo, en parte, se vuelve obsoleto, o al menos

reduccionista, el modelo de la Universidad de Humboldt, fundado sobre la base de las ideas de unidad de la investigación y de la enseñanza, y de la comunidad de estudiosos (*scholarship*), en la que, a través de la práctica y de laboratorio las actividades de seminario, la enseñanza y el estudio se fusionan y se mezclan con la investigación, en un proceso dirigido hacia el avance del conocimiento (Clark, 1995). Esta actitud es definida como una *ideología académica*. Clark, a pesar de que reconoce la centralidad e importancia para el nacimiento de una actitud orientada hacia el futuro y hacia el avance del conocimiento, escribe: "Aquellos atrapados en la investigación tendrían una clara preferencia por el nuevo . Un sitio de la educación superior sería todo un centro de investigación" (Clark, 1995, p.2). Los sistemas de educación superior, en muchos países, todavía se caracterizan por la persistencia de esta idea, a pesar de la existencia de varios lugares en competencia exterior, pública y privada, y a pesar de las universidades se hayan convertido en sitios donde, además de la investigación, también han sido satisfechas nuevas y variadas necesidades de formación especializada, que han determinado nuevas combinaciones de investigación, docencia y nuevas funciones. La idea de *research-teaching nexus*, que caracteriza la identidad de la universidad, tiene que ver con su naturaleza de mito racionalizado, que tiende a alinear las aspiraciones, visiones y creencias de aquellos que pertenecen a una organización (Thomas, Meyer, Ramírez y Boli, 1987). Hablar de "mito" no significa que se haga referencia a algo que no tiene sustancia, sino más bien a una "identidad corporativa, escondida bajo la forma de una contra-utopía" (Ash, 2006). La visión de Humboldt, junto con otros elementos tales como la libertad de investigación y la libertad de enseñanza, representa una posición normativa que determina actitudes y disposiciones, en términos de preferencias de *agency*, de una clase de agentes que participan en los procesos de cambio, es decir, los académicos.

Después de analizar los cambios que han afectado a lo largo del tiempo la institución académica, ahora se pueden identificar los enfoques teóricos que nos permitirán llevar a cabo el estudio sobre los cambios en sentido profesional en los programas de doctorado en el proceso de Bolonia. El campo de investigación sobre la educación superior, de acuerdo a un reciente estado del arte (Teichler, 2005) se describe como un ámbito de investigación bien planteado pero pequeño, establecido sobre el tema de atención, relativamente fragmentado, y con una base institucional muy variada.

Los estudios sobre la educación superior, a partir de un interés relativamente pequeño y limitado, se han fortalecido y han crecido en importancia en los setenta, coincidiendo con la rápida expansión de la educación superior y la transición desde un modelo elitista y restringido a un modelo de masa y, más tarde, con tendencia a la universalidad (Trow, 1974). La creciente toma de conciencia de los vínculos entre la educación superior, el crecimiento económico y la movilidad social han llevado intenciones reformadores con frecuencia en el sector de la Educación Superior, con el consiguiente aumento en los estudios relacionados. La investigación en la educación superior, por lo tanto, se marca como un campo de conocimiento interdisciplinario: se basa en una amplia gama de disciplinas, incluidas las ciencias sociales y la educación, la sociología, la ciencias políticas, la economía, el derecho y la historia. Estas disciplinas, impulsan la investigación en la educación superior desde un punto di vista conceptual y metodológico. El reto para este campo de estudio es lo de mantener el contacto con las tradiciones disciplinarias diversas que le fundamentan, para preservar un perfil de alta calidad, con el fin de evitar que la investigación es "canibalizada" de la actualidad de y la urgencia política. El enfoque, de hecho, en muchos estudios, a menudo es centrado en la relación con el mundo de la producción, con la asignación de recursos donde la relevancia de la formación permite imaginar algunos márgenes de desarrollo económico en el mercado global, con la empleabilidad futura y la promoción del bienestar social. Estas funciones son el resultado del cambio en las estructuras de la educación superior, y no estaban originalmente en sus tareas, por lo menos no en la Educación Superior de las Universidades. Tareas tales como la formación de la trabajadores especializados y, en particular, características tales como el aprendizaje permanente son nuevas características y nuevas responsabilidades que se añaden y que se suman a funciones relacionadas con la demanda de investigación aplicada y la transferencia de tecnología y de conocimiento.

Dada la prevalencia de estos enfoques centrados en el presente, la perspectiva histórico-comparativa se sumará a la análisis de los fenómenos sincrónicos en estudio y añadirá la profundidad necesaria: se reconoce en el ámbito educativo, sino también en las otras tradiciones de estudio mencionadas, que un conocimiento profundo de las tradiciones culturales de los países investigados, ayuda a clarificar el

abanico de opciones y proporciona el conjunto teórico que se pondrá en con marcha (y que se definirá más adelante) con un conjunto de interpretaciones que le ayudarán a comprender mejor la diversidad de soluciones emergentes, que son tales porque son muchas y variadas las líneas de posible desarrollo de un ideal educativo en sí mismo muy variable y que, a pesar del objetivo de armonización del proceso de Bolonia, no es unitario ní homogéneo.

En general, el estudio de la política educativa se lleva a cabo en una forma de análisis complejo de leyes, decisiones, planes, documentos y propuestas, y se extiende a la ausencia de iniciativas decisivas sobre un tema particular, lo que Benadusi llama "no decision" (1989). Los investigadores a menudo utilizan el análisis de documentos para estudiar las políticas educativas. Ampliando la definición de documentos de política, estas representaciones pueden adoptar diversas formas en los distintos niveles: seguramente pueden ser fuentes para un estudio los textos legales y los documentos oficiales de política, sino también la producción de los documentos por personas relevantes desde el punto de vista político (Rui, 2007). Estas consideraciones representan una primera indicación sobre la necesidad operativa de incluir en el grupo de actores y factores a tener en cuenta no sólo los organismos oficiales que establecen, por el punto de vista legislativo, el progreso de una política de educación, pero incluso los actores, instituciones y organizaciones que actúan como stakeholders en este cambio. Esto es especialmente necesario en un contexto normativo, como descrito en el capítulo anterior, es decir, en un modelo de política y gestión que se caracteriza por una gobernabilidad de inspiración post-neoliberal, en la que la autoridad y el poder se fragmentan y se distribuyen. A fortiori, esta operación es necesaria, en este caso, ya que se trata de un proceso de la política internacional, que es el proceso de Bolonia, que se traduce en concretas direcciones nacionales de política educativa. En este proceso, los varios *stakeholders*, con puntos de vista diferentes, contribuyen a determinar la dirección del cambio. Esta constelación de individuos, junto con las particularidades históricas y culturales de los contextos estudiados, será capaz de explicar la variabilidad de los resultados del proceso de Bolonia, por lo que se refiere a su ampliación al tercer ciclo. En este sentido, el estudio de los procesos de cambio en la Universidad como cualquier otra esfera de la política pública seria una visión parcial, sobre todo porque este enfoque

daría lugar a la pérdida de las características educativas de la materia en cuestión. Como Neave y Van Vught (1991) han señalado, énfasis en las dimensiones administrativas y económicas en los estudios de educación superior ha sido demasiado fuerte , y este enfoque ha dado lugar a una tiranía de la actualidad en la interpretación. Por otra parte, también los estudios internacionales sobre la educación superior, que han analizado il cambio el la Universidad desde la perspectiva de la Nueva Gestión Pública, muestran que, a pesar del intento del Estado para asumir un papel más activo en el gobierno y en la uniformación de los sistemas de educación superior, los esquemas emergentes están íntimamente ligados a "alternative narratives, conditions of path dependency and localized reform trajectories" (Ferlie y Musselin y Andresani, 2009).

Otra dimensión a tener en cuenta y a ser utilizada como un elemento constitutivo de este marco metodológico es la circulación transnacional de ideas sobre la educación, que en principio debería conducir a un isomorfismo de las políticas. Este tipo de fenómenos, en la Educación, se ha estudiado en el neoinstitucionalismo, que bajo el enfoque de la política mundial, explica la tendencia de las políticas educativas a ser isomórficas, a través de los complejos mecanismos de la circulación de la construcción y social de una cultura mundial (Boli y Thomas 1999; Meyer y Ramírez 2003). El debate sobre la convergencia-divergencia se repite de nuevo recientemente acerca de los efectos de la globalización en el desarrollo de sistemas de educación superior. Las posiciones para la convergencia sostienen que los procesos de globalización conducen los sistemas hacia una progresiva homogeneización, de alguna manera inevitable, siguiendo un camino de cambio de tipo de aproximadamente lineal. Por otro lado, la variabilidad de las respuestas individuales de los Estados se explica bien en el institucionalismo histórico, lo que mitiga la atención que el neoinstitucionalismo dedica a el isomorfismo y analiza las políticas nacionales en términos de *path dependency* (Pierson 2000, Thelen y Steinmo, 1999; Witte, 2006) lo que confirma la importancia de una dimensión histórica en el estudio de políticas educativas.

En esencia, las acciones que se definen para iniciar un análisis son las siguientes:

- definir y articular la perspectiva de análisis que será utilizada (véase capítulo IV);

- analizar para cada país la política de la educación superior (véanse los capítulos V - VI-VII -VIII);
- analizar los elementos normativos que caracterizan el comportamiento de los actores (véase capítulo IX).

La referencia a "elementos normativos", nos induce a focalizar la atención en un importante elemento interpretativo elaborado en el enfoque del neoinstitucionalismo para descifrar los procesos en cuestión: el de mito racionalizado. De hecho, el nivel de prescripción del proceso de Bolonia es muy bajo, los cambios previstos para el doctorado, como ha sucedido en su tiempo por los dos primeros ciclos, non tienen un carácter vinculante: ellos se incorporan en los distintos países, son renegociados y se traducen en políticas nacionales. No es casualidad que el proceso de Bolonia se ha definido un nuevo mito Europeo – "new European Myth" (Schriewer, 2008). El mismo contenido del proceso de Bolonia es objeto de negociación y re-calibraciones y correcciones (Witte, 2006). Sin embargo, su difusión ha aumentado desde 1999, hasta más allá de las fronteras de Europa. Evidentemente, entonces, hay que distinguir entre las políticas macro-nivel, que se ocupan de la circulación transaccional de ideas sobre la educación y el micro-nivel, donde la estructura y la agencia de interactuar con diferentes resultados en diferentes contextos.

Los estudios sobre las políticas internacionales, especialmente aquellas sobre las políticas europeas, han demostrado que la formulación de políticas y su implementación son procesos lentos y articulados, que se deben abordar mediante la adopción de una perspectiva de análisis definida *multi-level y multi-actor* (Witte 2006 ; Héritier 1999) para identificar cuál sean los actores que pueden influenciar la dirección y la orientación de una política pública de carácter innovativo. Este enfoque analítico articula y profundiza aún más el enfoque propuesto por Vaira (2004) en la lectura de la relación entre la globalización y la educación superior. El autor afirma que es necesario articular el objeto de análisis por lo menos en tres niveles: global (en este caso europeo ), national, local-organizational. Un enfoque *multi-level y multi-actor*, permite coger el nivel aún más articulado y complejo que caracteriza los contextos nacionales, con su constelación de actores, cada uno con sus preferencias, percepciones y capacidad (Witte, 2006) que se sitúan en un espacio intermedio entre el nivel *national* y aquel *local-organizational*, típico de las

individuales instituciones de educación superior. Este tipo de enfoque permite superar la rigidez de el neoinstitucionalismo, que se centra en el isomorfismo, y permite al mismo tiempo, comprender la plena articulación de los diferentes caminos de la implementación de una política internacional como la de Bolonia, dentro de los diferentes contextos nacionales , integrando en esta dimensión analítica, también la dimensión retrospectiva histórica, cuya importancia se ha ya señalado. Esta perspectiva analítica permite explicar el grado de apropiación de los modelos transaccionales y la inercia interna, sobre la base de las constelaciones socio-culturales (Witte, 2006; Schriewer, 2008) y los significados sociales presentes en un país cuando se trata de estudiar el cambio de una institución educativa. Por lo tanto, se pretende de contextualizar y comprender más profundamente los procesos de cambio que están ocurriendo y el discurso en que se enmarcan. Los procesos que afectan a los estudios de doctorado están respaldados por producción documental amplia, no sólo legislativo, sino de discursos, conferencias, documentos de trabajo. La circulación de discurso en el proceso de Bolonia ha sido un sello distintivo desde el principio. El estudio de los cambios que afectan el doctorado en el proceso de Bolonia, abre de una manera particular, una serie de preguntas sobre el papel de las instituciones de educación superior y, en particular, de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, donde la producción y difusión del conocimiento son la base para el desarrollo de las economías de las sociedades avanzadas. A la luz de estos factores, el doctorado, en su proceso de cambio, se ve como un lugar de convergencia y de coexistencia de antinomias (Cambi, 2009) que caracterizan a la universidad contemporánea, donde, utilizando indebidamente y de una manera "instrumental" una idea de Cowen (2002), se experimenta un *momento transitologico*. Los aportes teóricos y metodológicos analizados hasta el momento permiten ahora a desarrollar una estrategia de investigación para el problema identificado.

**Diseño de la investigación**

El diseño de investigación fue dirigido e influenciado por la reconstrucción teórica y metodológica que se produjo en los pasos anteriores, en particular, en relación con la dimensión teórico y el proceso de conceptualización, podemos anticipar que el

análisis sincrónica y diacrónica en los capítulos que siguen es guiada por los conceptos identificados. Con referencia a la dimensión metodológica, podemos decir que los diferentes enfoques metodológicos descritos para el estudio de la educación superior se utilizarán de una manera integrada, con el fin de comprender las dimensiones de la política educativa nacional en relación con el doctorado, junto con la dimensión de la concretización de políticas en cuestión, en contextos reales de aplicación, es decir, en las Universidades.

Las varias etapas de investigación han sido las siguientes:

- en la primera fase el problema ha sido contextualizado
- en una segunda fase, el problema ha sido conceptualizado en sus dimensiones constitutivas
- en una tercera fase se ha identificado una síntesis metodológica que apareció más adecuada, dada la naturaleza del problema y de su proceso de conceptualizacion
- La cuarta fase (de la que se discute en este apartado) define el diseño de la investigación, las herramientas utilizadas y el "output" de la investigación, es decir el tipo de producto que se entiende construir.
- El quinto paso consiste en la construcción de los informes de casos nacionales que (Witte, 2006) que aquí se llamaran "case report" como restitución dinámica de los procesos de cambio del doctorado, que contribuyen a lo que Bieber y Martens (2011) definen *process tracing*.
- La quinta etapa implica la discusión de los principales resultados y la definición de líneas futuras de investigación

Como se puede entender, es un diseño de investigación flexible, influenciado en parte por la evolución de los resultados que se encuentran, como no por falta de rigor, en cuanto a la naturaleza del diseño, que es cualitativo, de procedimiento y de interpretación.

El problema de la profesionalización del doctorado en el proceso de Bolonia se analizara en cuatro países europeos: Reino Unido, Dinamarca, España e Italia. La razón para la elección de estos países radica en el hecho de que son sistemas bastante heterogéneos, tanto con respecto a los modelos de universidades, tanto en cuanto a la actitud con respecto al proceso de Bolonia.

El Reino Unido es un país interesante para estudiar la co-existencia, aunque en la actualidad sólo en el plano cultural, de los diferentes "modelos" de las universidades, a raíz de la transición de un sistema binario a un sistema unitario. En este escenario, las instituciones que antes no tenían poder para conferir doctorados, se vuelven a ser universidades, trayendo consigo una cultura de la formación muy diferente de la de las universidades tradicionales. Entre otras cosas, la unificación de los dos sistemas, diseñada hacia la ampliación del acceso general a la educación superior, es una señal que nos permite adivinar la expansión y diversificación de los tipos de doctorado. De hecho, el Reino Unido tiene una tradición propia consolidada tanto de diversificación de títulos de doctorado (desde los noventa) como de atención a la dimensión profesional de los doctores (con especial énfasis desde el Informe Roberts, 2002). La elección se deriva también del hecho de que el Reino Unido asume una actitud peculiar hacia el proceso de Bolonia, ya que tiende a querer preservar, incluso en el contexto de la comparación, la especificidad de sus cursos de educación superior, que en 2002 han sido redefinidos para adaptarse a las necesidades del mercado y de los estudiantes, incluyendo en la oferta cualificaciones intermedias (*Foundation degrees*) que no coinciden con los límites de la arquitectura en tres ciclos de Bolonia.
Dinamarca, a diferencia del Reino Unido, que tiene una tradición muy fuerte en la autonomía formal de las universidades, es un ejemplo de un país donde las políticas universitarias y la educación se rigen por el centro político de manera bastante directa. En este sentido, tomamos nota de que, tras las recientes reformas que se produjeron durante la presente década, la influencia del Estado ha crecido, afectando en particular los métodos de gobierno interno de la Universidad. Dinamarca es también un ejemplo del modelo social nórdico, si bien, entre los países escandinavos, es lo que más está perdiendo parte de su caracterización socialdemócratica a favor de un modelo más influenciado por las ideas neoliberales. En parte como resultado de esta renovada atención a la dimensión internacional y la competición internacional, el Proceso de Bolonia se aplica plenamente, sin oposición alguna y sin que ello sea considerado perjudicial de cualquier especificidad nacional, tal vez en virtud de una previa adaptación a la estructura de tres ciclos, antes del comienzo del Proceso de Bolonia. Además, el país fue elegido precisamente por su diferenciación con respecto a la formación doctoral, ya que proporciona un programa especial de colaboración

con el mundo productivo, denominado Industrial PhD. Por último, la elección se hizo sobre la base de la presencia de un modelo general de la universidad humboldtiano y también en algunos aspectos fuertemente influenciados por el modelo alemán, por lo tanto en gran medida basado en la integración entre la docencia y la investigación.

España, por otra parte, representa un ejemplo de un país caracterizado por un modelo de universidad que en los últimos años ha cambiado considerablemente. Desde el modelo napoleónico, altamente centralizado, se pasa en los últimos tiempos a un modelo "research intensive", que se caracteriza por una determinación de integrar la Universidad tanto con el tejido productivo del país, como con la calidad de su tejido social. La preocupación por la calidad y la internacionalización es compartida entre el Estado, Comunidades Autónomas y las Universidades y existe una buena integración entre los tres niveles. Hay una buena acogida del proceso de Bolonia, cuya aplicación, sin embargo, presenta una salida diferente de la arquitectura de la norma propuesta, y se ve afectada de alguna manera de la estructura de los ciclos tradicionales. Las acciones de la traducción de las reformas de Bolonia han creado en el país algunos movimientos sociales de oposición, especialmente entre los estudiantes, ya que el modelo de Bolonia ha sido criticado como un instrumento de dominación neoliberal, impulsado por el mercado.

En Italia, donde el modelo de la Universidad es difícil de definir y puede pararse en el medio entre un modelo napoleónico, y un modelo cuasi-humboldtiano, hay una adhesión inmediata al proceso de Bolonia, determinada por el hecho de que Italia fue uno de los promotores del Proceso y de los cuatro firmantes de la Declaración de la Sorbona (1998). Este papel de liderazgo se refleja en la introducción casi inmediata de la estructura en dos ciclos y, después, en un estancamiento, comparado con los objetivos posteriores, como la construcción de un marco europeo de cualificaciones, el tema de la calidad, el apoyo a la dimensión social, la revisión de doctorados. En particular, el tercer ciclo, si se excluyen algunos experimentos destinados a poner en práctica algunas indicaciones de Salsiburgo y Bergen, aún se rige por las reglas establecidas en 1998, es decir, inmediatamente antes del proceso de Bolonia. Los únicos aspectos que han encontrado espacio son los relacionados con la calidad, que es probable que en los próximos meses vayan a determinar un nuevo conjunto de reglas para doctorados.

Este trabajo de investigación se desarrolló en un período de alrededor tres años y medio. El trabajo de contextualización del estudio y la exploración del Proceso de Bolonia y, luego, específicamente, del doctorado, ocupó el primer año de doctorado (noviembre de 2008-noviembre 2009). El trabajo de definición conceptual del problema ha sido bastante constante a lo largo del proceso de investigación, a partir de la conclusión de la primera fase, hasta la conclusión de la preparación de la tesis (diciembre 2009-marzo 2012). La amplitud conceptual, potencialmente infinita de este problema es también la razón principal para su validez como punto de partida para muchos y distintos tipos posible de investigación futura. El enriquecimiento constante del tema, por su misma naturaleza fuertemente sujeto a ser polo de atracción de un número relevante de problemas educativos, ha estado, en un momento, interrumpido de manera forzosa y el tema ha sido definido en algunas dimensiones conceptuales. Lo que queremos subrayar aquí es que, nunca como en este caso, la definición del problema es una agencia del investigador. Este ha sido el desafío de la libertad del investigador individual y al mismo tiempo, su principal limitación.

El trabajo de profundización metodológico comenzó a partir de la segunda mitad del segundo año para realizarse en un breve período en una definición de las acciones de emprender (mayo de 2010 – octubre 2010). El trabajo incluía tres viajes de investigación al extranjero, finalizados a un mejor conocimiento de los contextos que se eligió de tomar en examen. Sin embargo ha sido posible sólo cumplir viajes en dos de los tres países considerados, España y Dinamarca. Por este motivo, la parte relativa al Reino Unido ha sido estudiada por materiales secundarios.

Durante el tercer año se han realizado las estancias de investigación, que duraron unos veinte días. En estas visitas se hizo contacto con un mentor académico que ha proporcionado información sobre la *desk research* efectuada, y que ha proporcionado asesoramiento y orientación en la elección de personas para entrevistas. Las estancias se llevaron a cabo en la Danish Pedagogical University di Copenhagen, que es parte de la Universidad di Aarhus, en Noviembre de 2010 y en la Universidad de Granada, en Mayo de 2011.

La preparación de la tesis se inició desde mayo de 2009 hasta marzo de 2012.

El trabajo ha utilizado extensivamente una gran cantidad de fuentes secundarias. Para cada país objeto de examen se buscaron documentos clave que definen la política del Estado hacia la universidad y hacia el doctorado. El objetivo es la construcción de informes nacionales (*case report*) a traves de estudios de casos nacionales (Witte, 2006) para cada uno de los países considerados. Al principio, se construyó un primer borrador de los informes de casos nacionales para cada pais, con el fin de entender la situación actual de la investigación doctoral, que en muchos casos está estrechamente relacionada con las recientes reformas relacionadas con el proceso de Bolonia y más ampliamente con las reformas de las Universidades. Esto significa que para cada país se han desarrollado consideraciones sistémicas (Capano, 1998). La política de educación superior se ha definido con referencia a su dimensión nacional, en primer lugar a los procesos de política pública que se desarrollan a partir de arriba a abajo, desde el centro hacia la periferia del sistema, en estrecha relación con lo que se requiere por el proceso de Bolonia. Este tipo de reconstrucción descriptiva fue posible gracias a una fase intensiva de investigación documental, en que se ha analizado, además de las normas relativas al doctorado, también la producción de documentos adicionales, dirigido por stakeholders (principalmente, de los actores académicos, que son los destinatarios de las políticas que se examinan). Estos actores, en el proceso de poner en práctica - en lugar de la ejecución en el sentido clásico - las políticas decididas a nivel central, a través de un pensamiento progresivo, resúmenes y evaluaciones, pueden identificar, al menos en principio, áreas deseada de negociación y de aclaración, ampliación y profundización de las políticas en cuestión.

Esencialmente se han analizado la formación y la negociación de las políticas universitaria y de doctorado, en busca de ítems para evaluar las consecuencias en términos prácticos. De hecho, la constante comparación con los documentos es de importancia primaria para el análisis cuidadoso de las políticas educativas y , en su caso, para identificar patterns de interpretación de los cambios relacionados con el proceso de Bolonia: como observa Weymans (2009), los documentos políticos y de programación son un conjunto de sistemas de alerta temprana que pueden decir mucho acerca de las reformas educativas.

A nivel metodológico, se optó por llevar a la práctica estas perspectivas de análisis haciendo referencia a un enfoque que utiliza la inspiración histórica para el uso intensivo de fuentes secundarias y, en algunos casos, primaria. En el número de fuentes se incluyeron por lo tanto:

• documentos relacionados con el proceso de Bolonia;

• documentos de política estratégica de cada País;

• textos de leyes;

• documentos producidos por los diversos actores implicados en el cambio del proceso de Bolonia;

• reglamentos, documentos de trabajo, documentos que orientan las distintas instituciones de la ES

Todos estos documentos fueron considerados como fuentes a través de las cuales iniciar la síntesis de los procesos de reconstrucción. La reconstrucción del proceso de Bolonia presentada en el primer apartado de este trabajo ayuda a poner manifiestas las cuestiones que definen el marco en el que estos cambios tienen lugar, como referencia para identificar las rutas por las que se desarrollan las políticas de "convergencia" de las distintas arquitecturas de la educación superior.

Por lo tanto, la comparación con la producción de documentos, tanto a nivel nacional e internacional, en este estudio constituye la referencia más importante para identificar elementos de comparación, como también se observa en estudios con un objeto diferente, pero de matriz comparativa similar, como lo de Bieber y Martens (2011 ), que, desde una perspectiva dinámica, para analizar un proceso de definición de políticas de tipo multi-level, utilizan una estrategia de búsqueda que ellas llaman *process tracing*, basado en el análisis de documentos y entrevistas con expertos, para entender cómo "[ ...] international imperatives are translated into domestic policies (ibid., p. 101)". Por esta razón, el objetivo del trabajo empírico es por tanto un process tracing: los resultados de la investigación tratarán de restituir la complejidad de los procesos dinámicos de cambio en cada país, en el marco de la política de Bolonia dirigida al tercer ciclo. En un trabajo de este tipo, el examen inicial de las recomendaciones del proceso de Bolonia es un termino de referencia para identificar las dimensiones que guían el *process tracing*. Los resultados se discuten en

perspectiva comparada en el capítulo final, donde los principales temas emergentes serán revisados de manera sintética.

En general se analizaron dinámicas diacrónicas de tipo sintético , a través de una reconstrucción histórica en los años  en que se centra la introducción del proceso de Bolonia y los cambios en la estructura de los ciclos, pero esto requiere  un contexto histórico que conduce a una rápida mirada sobre la cambios en los países considerados en los últimos 30-40 años.

Los informes de casos de cada país, por lo tanto, se construye a partir de una síntesis de los datos y las disposiciones adoptadas a través de los documentos pertinentes disponibles sobre los temas examinados. No son sólo leyes, sino también textos que definen las estrategias políticas, o documentos de estudio y análisis con referencia a las políticas en curso, llevados a cabo en sedes institucionales, y documentos que representan la evolución de negociación política (policy papers, discussion papers, etc.) que ofrecen una cantidad total de información tal que permiten una reconstrucción más precisa de los procesos.

En los períodos descritos anteriormente, se llevaron a cabo algunas entrevistas con expertos (informantes calificados). Los entrevistados fueron seleccionados de común acuerdo con el mentor académico identificado en cada uno de los dos países en que han tenido lugar estancias de investigación, sobre la base de una proposición hecha de acuerdo con el director de tesi, el objetivo de identificar actores que podrían proporcionar informaciones pertinentes al desarrollo del trabajo de investigación. Personas con papeles institucionales han sido identificados a partir de un estudio detallado de los documentos. Los entrevistados fueron en realidad en algunos casos diferentes de los que se suponía anteriormente, en base a un criterio de "posibilidades/oportunidades" y de acuerdo con las instrucciones recibidas de los mentores.

Las siguientes personas fueron entrevistadas:

**Dinamarca**:

BJ - Jefe de la Escuela de Doctorado en la Danish Pedagogical University – Aarhus Copenhagen (DPU).

EK - Jefe del Departamento de Educación de la DPU

MM - Estudiante de doctorado en la DPU

MM - profesor asociado en la DPU

RS - asesor principal a cargo de la internacionalización en Universities Denmark-DKUNI (former Danish Rectors'Conference).

KA - Jefe de la Sección Industrial PhD de The Danish Agency for Science, Technology and Innovation, Ministry of Science, Technology and Innovation

**España**:

JDS - Coordinador de Doctorado en area de Educación en la Universidad de Granada (UGR)

ABB - miembro de la Comisión Académica de Posgrado en la Escuela de Posgrado UGR

PAR - catedrática de Fisiología y ex-Secretario del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo y Innovación

MLJ - Coordinador Doctorado en area Cientifica;

EM - director del Secretariado de Programas de la Escuela de Posgrado de la UGR

LC (contribución por escrito) - director de la Escuela de Posgrado de la UGR

FS - Secretario General de PAIDI - Junta de Andalucía.

**Italia**

GB - Coordinador de Doctorado: Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro – Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (CQIA) – Università di Bergamo.

Las entrevistas semis-estructuradas y desarrolladas a partir de un esquema común diseñado para investigar algunas áreas específicas, han sido tratadas de vez en cuando para adaptarse en función del interlocutor y de su marco institucional. Las entrevistas se efectuaron en Inglés en Dinamarca y en Español en España. Cada entrevista tuvo una media de 40 minutos a una hora. Las entrevistas fueron transcritas y se utilizaron como fuentes adicionales para enriquecer el marco del proceso en reconstrucción y para permitir una interpretación de esto empíricamente fundada. La dificultad derivada de la realización de entrevistas en diferentes idiomas ha determinado que se haya optado por utilizar entrevistas como fuentes y no como datos para ser analizados en una sección específica de "análisis de datos". El

objetivo, de hecho, como ya se dijo, fue obtener una reconstrucción de los procesos empíricamente fundada, en lugar de una definición de categorías profundas relacionadas con los procesos en curso. un objetivo de este tipo iría más allá del estudio de las políticas educativas y sería otro objeto de investigación, la percepción de las reformas emprendidas en el punto de vista de algunos agentes sociales. En este caso, el estudio habría requerido un diseño y una ejecución diferente.

En particular, se ha dedicado mayor atención a los actores dentro de las universidades, porque estos son capaces de explicar las consecuencias reales de ciertos cambios, tales como la introducción de la atención a las habilidades transferibles, o el establecimiento de estructuras de apoyo a los programas de doctorado. En todos los casos, el encuentro con los expertos entrevistados ha permitido una comprensión más profunda tanto de los procesos de formación e implementación de políticas como de sus implicaciones en el contexto de referencia. Este elemento no habría surgido del análisis de los documentos, por sí sola;es decir, el uso de fuentes primarias ha proporcionado mayor profundidad diacrónico y sincrónico a la análisis. Los expertos consultados, siempre que fue posible, han proporcionado información útil adicional (también a través de documentos o evaluaciónes por parte de la institución de origen o documentos internos de la universidad) que han permitido de comprender la organización de estructuras y los cambios en la práctica, a los efectos de una mejor explicación y comprensión de las políticas objeto de estudio.

Además, el contacto con del país estudiado y el contacto con los expertos han permitido una buena comprensión de las prácticas relacionadas con la tradición y los hábitos de sentido común que informan a la educación universitaria y el valor que se les atribuye. En una palabra, estas experiencias han permitido captar no sólo la forma en que los esquemas elaborados realmente trabajan, sino también el “clima” en el que dichas reformas se llevan a cabo. Así que después de la fase de trabajo de campo, se procedió a re-construir e integrar los informes de casos nacionales a través de una reconstrucción heurística de la informaciones recopiladas y inferidas y la interpretación de la misma. Donde sea posible, es decir en tres casos, se presentan algunas informaciones más específicas acerca de un caso institucional elegido como ejemplo (una universidad, una Escuela de Posgrado, un doctorado).

En apoyo a la legitimidad de la opción elegida de construir *case report nacionales*, se describe a continuación un estudio que utilizó un enfoque empírico similar. El trabajo de Green, Wolf y Leney (2001), que analiza las políticas supranacionales de educación en Europa, así como las estrategias y acciones que se llevan a cabo en todo el continente europeo en términos de educación, basa su aportación al conocimiento en la construcción de una perspectiva de análisis sobre las políticas consideradas, que incluye un análisis de las tendencias que están en el entorno, un análisis de los modelos de gobierno y regulación, y un análisis descriptivo de la educación (*ibid.*: 9). Los autores explican que su objetivo es "ofrecer un análisis objetivo de los cambios y las fuerzas actuales que están configurando a niveles nacionales y supranacionales (*ibid.*: p.10)". Los autores aclaran que el análisis de la orientación seguida por del discurso político en los diferentes estados es un proceso relativamente directo que se puede investigar a través de la documentación oficial, que permite identificar las tendencias generales y que se puede aprovechar la interpretación de datos ya disponibles, análisis de políticas y revisión de literatura internacional, análisis de países específicos y presentaciones de informes por parte de expertos (*ibíd*., p.14-15).

En la literatura sobre la aplicación de las políticas internacionales, como la de Bolonia, Witte (2006) afirma que no se puede hablar acerca de implementación en el sentido clásico. De hecho, el proceso de Bolonia debe ser traducido por los respectivos gobiernos de los países en políticas nacionales y, finalmente, debe ser implementado a nivel local, teniendo en cuenta los márgenes cada vez más amplios dictados de la autonomía universitaria. El cambio se somete luego a un filtro triple.

En la formulación de preguntas de investigación, se partió de esta consideración, tratando de enfocarse en la escala de los cambios que han ocurrido o están ocurriendo en el doctorado como resultado del Comunicado de Berlín, y más allá. Se ha tratado de centrar la atención en las fuerzas que dan forma al tipo de cambio, en las resistencias que se oponen al cambio, y, finalmente, sobre una eventual atención explícita dada a las instancias de profesionalización, que en esta discusión debe ser un signal de cambio en la percepción del doctorado, que se vuelve de ser un camino orientado al crecimiento del conocimiento y a la investigación en sí misma un en un

curso dirigido principalmente a desarrollar investigadores de profesión y/o dirigido al refinamiento de la competencias profesionales de los investigadores.

**Preguntas de investigación**

- El doctorado ha cambiado después de 2003?
- Si ha cambiado, ¿cuáles son las fuerzas y actores que actúan en la definición de cambio?
- ¿Qué resistencias fuertes emergen?
- La profesionalización de los estudiantes de posgrado, en el sentido previsto por los documentos relativos al proceso de Bolonia, ¿ha recibido una una atención constante? A través cuales tipos de acciones, iniciativas y procesos?

**Conclusiones**

Para una descripción detallada de la situación del doctorado en los distintos países analizados, véase la versión ampliada de los distintos capítulos. Aquí se va a utilizar una breve reflexión sobre algunas de las cuestiones planteadas.

Las categorías que se utilizarán como una guía para esta síntesis son categorías que se leen en el proceso de reconstrucción presentado para cada uno de los países analizados, y no necesariamente están perfectamente comparables en los cuatro países. En cualquier caso, adecuado a las necesidades de la síntesis, trataremos aquí para comentar los principales resultados detectados por los informes de casos nacionales sobre la base de cuatro macro-categorías:

- Integración de las políticas de la universidad dentro de un plan estratégico más amplio para el nivel nacional: está incluida en esta categoría la presencia de determinados planes políticos para el desarrollo estratégico de los países en cuestión, que también incluyen las políticas universitarias.
- Aspecto Estructural: En esta categoría cae el tipo de relación que el doctorado tiene con el segundo ciclo y la presencia (o ausencia) de las escuelas de posgrado/doctorado: esta información indica si el tercer ciclo está diseñado de manera secuencial o en una forma integrada con el segundo ciclo, teniendo en cuenta el hecho de que el Proceso de Bolonia desde 2003, se centra en el tercer ciclo de forma separada de los ciclos anteriores, lo que indica que la estructura del sistema pasa del esquema grado posgrado hacia el diseño en tres ciclos. Esta orientación en

los países estudiados dependerá, en parte, como veremos, de la persistente influencia de la estructura de los ciclos existentes o, en todo caso, de la tradición universitaria de los países en estudio.

- Orientación en el perfil del doctorado: en esta categoría se incluyen los elementos que tienden a caracterizar el perfil de doctorado en el modo descrito en los la documentación estudiada, pero también a través de los contenidos de las entrevistas realizadas. A partir de las consideraciones desarrolladas en el segundo capítulo sobre los conceptos de profesionalización y profesionalismo, acordamos que en la cultura académica está siendo introducida desde el exterior una tendencia hacia la profesionalización, entendida en términos de profesionalidad que no está bien definida. Este elemento, que requiere un replanteamiento de la misma profesión académica, necesita tiempo para integrarse como una característica de una profesión y por lo tanto puede ser débil o poco claro. De hecho, la tendencia hacia la mejora de la profesionalidad de los doctores, se centra principalmente en la academia: un hecho que apoya esta conclusión es el creciente enfoque en las estrategias para mejorar la calidad académica de los programas de doctorado.
- Presencia de medidas concretas hacia la profesionalización: Esta categoría incluye iniciativas para apoyar el desarrollo de habilidades transferibles y también se centra en la titularidad de estas iniciativas, que pueden ser externas o internas a la universidad. Esta categoría también incluye la situación profesional de los doctorandos, como un elemento que puede influir de alguna manera en las percepciones subsiguientes de los doctores en el mercado laboral.

A través de una síntesis de los elementos relacionados y agrupados en estas categorías, entonces vamos a tratar de formular respuestas a las preguntas de investigación que han sido enunciadas en el apartado metodológico.

**Integración de las políticas universitarias en el marco de un plan estratégico nacional más amplio.**

En tres de cada cuatro países, las políticas universitarias se incorporan dentro de un plan estratégico para el desarrollo nacional. El plan estratégico brinda un enfoque general de los objetivos del país en materia de política internacional y define la posición del país en el marco de la cooperación/competición en Europa y en el

mundo. Estas elaboraciones discursivas contextualizan la Universidad y su papel dentro de las estrategias políticas nacionales

En Dinamarca, como parte de la estrategia nacional "Progreso, Innovación y Cohesión - una estrategia para Dinamarca en la economía global" (2005), en el que muchos de los objetivos se relacionan con el mejoramiento de la educación y la formación población, la investigación se considera un bien común cuya mejora ofrece sobre todo la posibilidad de elevar las condiciones de bienestar de los ciudadanos; a partir de esto la mejora de la competitividad de la economía danesa en la escena internacional puede ser entendida como una consecuencia. El desarrollo futuro de la Universidad debe basarse en "pertinencia" y "calidad". El país, que se reconoce como uno de los países del mundo con las mejores condiciones de bienestar, prepara el escenario para un mantenimiento - competitivo hacia fuera y sostenible hacia adentro - de su posición, que tendrá lugar dentro de una sociedad cohesiva.

En España, las estrategias generales, desde el comienzo del siglo XXI, han enfatizado la necesidad de promoción y modernización del sistema universitario, a través de la consecución de la calidad y excelencia en la educación y la investigación. Estos objetivos se logran a través de la internacionalización, el desarrollo y la promoción de la innovación y, en última instancia, a través de una implicación de la universidad más plena y más madura en el cambio de la economía del conocimiento, que tiene que determinar el progreso, la prosperidad y la competitividad. La educación y la investigación académica deben evolucionar para ser más capaz de lidiar con las demandas sociales internas y con los desafíos del entorno económico internacional. La Universidad ha entrado en un marco estratégico suficientemente consistente: en un período muy corto (desde el período entre 1978 y 1983 hasta hoy) pasa de un modelo napoleónico a un modelo "research intensive" y por lo tanto, debería centrar su atención y sus energías a la transferencia de conocimientos fuera de la universidad. Hay una marcada atención a la consolidación de lo que en la mayoría de las circunstancias (Bricall, 2000; Estrategia Universidad 2015, 2009) se llama la *tercera misión*. La Universidad ha invertido por lo menos a nivel retórico, un papel importante para alcanzar los objetivos. En realidad, los

problemas de financiación son notables y debilitan la consistencia del los planes estratégicos.

En Reino Unido, las políticas universitarias también se enmarcan en programas estratégicos coherentes, que apuntan a mejorar el acceso a la educación superior y la calidad de la investigación, para mantener al país en la posición privilegiada que ocupa en el mundo, con especial referencia a la investigación. Los objetivos políticos, es decir, aspiran de una parte a sustentar la excelencia, y también a ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, aunque en el ámbito de un período de crisis económica y un contexto mundial cada vez más competitivo. La convergencia del sistema binario en el sistema universitario ha determinado la presencia de una oferta amplia y distinta para los ciudadanos, ha permitido a un número creciente de ellos de desarrollar capacidades elevadas y de acceder a la universidad en cuanto lugar importante por el desarrollo local y regional, por el crecimiento de espíritu cívico, de la participación y de la ciudadanía.

Sin embargo, uno de los puntos en lo que se insiste con énfasis, es la necesidad de crear nuevas iniciativas para ampliar aún más el acceso a la educación superior, más allá de cualquier límite en el origen y condición social, fomentando aun mas la diferenciación de la educación superior: de hecho, más oportunidades permitirán el acceso a un mayor número de personas para adquirir habilidades que la globalización y la economía del conocimiento requieren. El énfasis está en la propuesta de nuevos cursos que sean capaces de crear valor para la economía del conocimiento, al lado de otro objetivo central que es lo de mejorar la movilidad social. Las líneas sobre las cuales se mueve el país son por lo tanto, la diferenciación y el mantenimiento de la excelencia.

En cambio, en Italia, no existe un enfoque integrado del desarrollo que ponga a la universidad en relación con el desarrollo nacional y que defina objetivos relacionados con una posición de Italia en la escena internacional, si no en una recuperación de los retrasos. Objetivos generales establecidos por el gobierno anterior fueron “equilibrar el presupuesto, la implementación de la Agenda de Lisboa, la recuperación de la brecha de competitividad con sus principales socios europeos” (*Linee guida per il governo dell’Università*, 2008).Estas directrices se traducen en un re-diseño total de la Universidad. Sin embargo, este modelo no se

aprecia en un marco más amplio de desarrollo: la atención política se ha centrado más bien en la problemática del trabajo (véase, por ejemplo, el Plan de Acción de Italia 2020) y en la necesidad – destacada con tono polémico - de una mejor integración entre las universidades y el mercado laboral, donde se representa para las universidades el reto de asegurarse de que existe una correspondencia más precisa entre las competencias y el trabajo. Entre otras cosas, el énfasis en trabajo artesanal y manual parece reducir considerablemente el espacio reservado para una verdadera atención a los problemas de la universidad y su desarrollo.

**Aspecto estructural**

De acuerdo con el esquema general del Proceso de Bolonia, se puede acceder al doctorado después de un segundo ciclo de entre 90 y 120 ECTS, por lo menos. En Italia y Dinamarca, este tipo de integración vertical se ha implementado: en el primer caso a través de la introducción de los dos cursos de Laurea y Laurea Magistrale, adaptando los cursos de un solo ciclo ya existentes en una estructura separada y secuencial; en segundo caso, la transición no existe, dada la pre-existencia, desde 1993, del sistema de dos ciclos (Bachelor de 180 créditos ECTS y Candidatus de 120 ECTS). El doctorado está asi perfectamente configurado como el tercer ciclo.

En Dinamarca, los doctorados son proporcionados por las escuelas de doctorado, y está tratando de implementar un modelo de reclutamiento temprano para estudiantes de posgrado, el modelo denominado "Bologna Danese", cuyo objetivo es identificar rápidamente estudiantes particularmente exitosos para ser alentados a realizar un doctorado. En Italia, a pesar de la introducción de las escuelas de doctorado, la regulación específica de las mismas, sin embargo, sigue ausente; las experiencias actuales son muchas y variadas. Son casos muy raros en los el segundo y el tercer ciclo están gestionados de manera integrada, también por el hecho de que la pertinencia del segundo nivel, que ahora se llama Laurea Magistrale, es una responsabilidad de las facultades y, por tanto, se gestiona en estricta secuencia con los títulos de primer ciclo, también por la persistente influencia cultural del antiguo modelo pre-Bolonia, que durab cinco años.

En España, la transición ha sido más controvertido, precisamente porque se inició el proceso de Bolonia a partir del tercer ciclo: el doctorado. En una situación de este tipo es inevitable que el segundo y tercer ciclo se ve en estrecha relación, ya que la

implementación del proceso de Bolonia ha comenzado a llevarse a cabo con la introducción del Máster, a partir de la ampliación de la estructura de los créditos del tercer ciclo, que inicialmente incluía una estructura bipartita, en la que el primer período (DEA) contaba con 32 créditos. Además, otro problema ha sido representado por la transición de la Licenciatura a Grado, para lo cual se mantiene la organización de cuatro años, lo que proporciona 240 ECTS. Así, el Máster puede tener un plazo de un año (60 ECTS), por lo que en un primer momento se incorpora como período de formación en el doctorado. Estas incoherencias se solucionan con la Ley de 2011, que aclara la separación definitiva de doctorado y máster y establece la duración del doctorado en tres años. En España, la estructura del doctorado se ha integrado en Escuelas de Posgrado, que gestionan una oferta integrada de segundo y tercer ciclo en las universidades. La estructura pre-Bolonia ya proporcionaba varias oportunidades para la formación después de la licenciatura, como los títulos propios, que permanecen en la oferta de Escuelas de Posgrado. La reciente introducción de Escuelas doctorales, probablemente cambiará la estructura organizativa de la oferta de Posgrado, y los doctorados serán gestionados en estructuras organizativas donde programas de doctorado serán agregados en áreas disciplinares homogéneas.

En Reino Unido, máster y doctorado están integrados en mayor medida que en otros países en cuestión: el Máster suele ser incorporado en el programa de doctorado, y contribuye en la duración de los tres años. Este procedimiento se conoce como *upgrading*: el estudiante matriculado en un máster puede ser admitido en el programa de doctorado después de un año; existe también la posibilidad inversa, el *subgrading*: un estudiante de doctorado puede ganar el título de Máster en lugar de PhD, en el caso de que el trabajo de investigación presentado no sea de una calidad suficientemente alta para permitir la concesión del doctorado. Este elemento es un problema con la comparabilidad de las estructuras en el marco de Bolonia, porque la duración mínima en la estructura inglesa se queda inferior. En Inglaterra, las Escuelas de Postgrado están bien establecidos, ya que se han introducido desde los noventa, para la gestión integrada de cursos de segundo e tercer ciclo.

**Orientación y perfil de doctorado**

Estas consideraciones nos llevan a reflexionar sobre el tipo de perfil que asuma el doctorado. ¿En el doctorado prevalecen hoy los elementos académicos o los

profesionales? La respuesta no puede deducirse directamente, pero es un factor que debe ser interpretado.

En Italia, el debate está muy caliente y se inscribe en un contexto en el que la Universidad ha sufrido una serie de críticas, como la falta de contacto con el mundo del trabajo, la ineficiencia en lo que respecta a los recursos, la fragmentación disciplinaria, la especialización extrema. Sin embargo, en comparación con un debate muy conflictual, las iniciativas actuales que implican un cambio en una dirección u otra, son muy débiles. La introducción de nuevos criterios de la nueva Agencia nacional por la valuación de la calidad de la enseñanza y de la investigación (ANVUR), combinada con el esquema de un nuevo reglamento ministerial para el doctorado, a la espera de ser aprobado, parece ir a lo largo de una pista de doble diseño, pues que incorpora la mejora de la calidad profesional a través de la mejora de la calidad académica. muchos de los elementos en las propuestas recientes se refieren a la calidad académica, como las normas destinadas a establecer los requisitos de calidad sobre la composición de las comisiónes académicas y organismos de evaluación. Además, los nuevos criterios de la agencia incluyen la introducción de un enfoque más estructurado para la evaluación de los resultados de la investigación obtenidos por los estudiantes. Estas evaluaciones serían más estrictas y, en definitiva, más severas, y se concretan por ejemplo en la presencia de un auditor extraño en el tribunal y en la introducción de un período de seis meses entre la presentación de la tesis y su evaluación. Además, el período en el extranjero se volveria obligatorio, normalizando las disposiciones de la legislación italiana a las recomendaciones del Proceso de Bolonia. Junto a éstos, se añaden otros elementos, tales como la introducción de miembros externos non académicos en las comisiones académicas de programas, las colaboraciones con las empresas, y nuevos programas de doctorados, como doctorados en empresa con contrato de formación laboral (apprendistato) o como *Executive PhD*, orientados a trabajadores expertos en empresas; estos elementos parecen mejorar la profesionalización. Cabe señalar sin embargo que, incluso las experiencias pioneras en este sentido, como la de la Universidad de Bérgamo señalada en el capitulo de Italia, incluyen en su curriculum elementos que fortalecen también la calidad académica de los perfiles de salida.

En España, la dirección tomada es definitivamente la de una mejora de la calidad académica, un factor que emerge de manera explícita también en la percepción de los agentes consultados. El doctorado se presenta como una programa académico muy riguroso, en lo que los estudiantes aprenden a orientarse, moverse y actuar en el panorama científico actual. Parece que las Universidades españolas tienen mucha attencion para colocarse, con todas las herramientas a su disposición, en un diálogo competitivo con la escena científica internacional. La presencia de líneas de investigación dentro de los departamentos, también con grupos integrados en las estrategias de las Comunidades Autónomas y la costumbre de introducir las tesis doctorales en proyectos de I+D+i, determinada en parte de las pasadas convocatorias de Calidad, son elementos que refuerzan la competitividad científica de doctorado. Los criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes de doctorado y las tesis doctorales, en constante cambio como resultado de las recientes reformas legislativas, parecen ser cada vez más exigentes, con un ojo a la visibilidad.

En Reino Unido el problema no se plantea: la investigación es muy fuerte, incluso los doctorados: aquí, la necesidad de integrar el crecimiento académico de los doctorandos con el crecimiento profesional es una idea adquirida desde el momento del Informe Dearing (1997) y Informe Roberts (2002).

En Dinamarca, la calidad académica es igualmente importante, como se refleja en el modo de evaluación de las tesis, introducido en 2002 y confirmado en la ley de 2008. El énfasis en la calidad académica es, por lo tanto, presente, confirmado también por el hecho de que la dimensión educativa y formativa en el doctorado es de carácter puramente académico. La persistencia marginal de un viejo doctorado, el "Klassiske Doktorgrad" de alguna manera afecta la calidad percibida de doctorado, solo pero en el mundo académico. El doctorado es un título importante y tiene un papel casi decisivo en la competición a nivel internacional y para garantizar la movilidad de los investigadores: la atención a competir en el panorama científico internacional tomó forma mucho antes del proceso de Bolonia.

**Presencia de medidas concretas hacia la profesionalización**

En el marco del Proceso de Bolonia, la presencia de las escuelas de posgrado/doctorado está vinculada a la responsabilidad institucional hacia la profesionalización del doctorado.

A partir algunas evidencia emergentes, sin embargo se puede decir que en casi cualquier caso, la profesionalización es una tarea asumida exclusivamente por la universidad. Las universidades de España y Dinamarca no incluyen acciones específicas para mejorar la empleabilidad de los doctores. La formación está estructurada, pero no dirigido en un sentido profesional. En algunos casos, como en Dinamarca, se ha introducido recientemente, en los planes estratégicos de las universidades, el *placement*, entendido como la posibilidad de seguimiento de los éxitos profesionales de los doctores, y al mismo tiempo, como la promoción de sus profesionalidades. El placement, sin embargo, es un tipo de actividad que se encuentra al final del programa de doctorado, mientras que los documentos europeos subrayan el hecho de que formación en habilidades transferibles y profesionales debería tener lugar durante los programas de doctorado.

En Dinamarca, a pesar de que la profesionalización de doctorandos no se percibe como un problema, porque el estudiante es un trabajador contratado por la universidad y, como tal, tiene derechos y deberes y desarrolla sus habilidades a través de su trabajo, la introducción de una formación específica en habilidades transferibles es muy reciente, además de la tradicional formación disciplinaria y metodológica ofrecida en el catálogo elaborado por las universidades. En una mirada más de cerca, las propuestas de actividades estan de todo modo caracterizadas de un impulso y un carácter académico: estas actividades son de hecho idiomas, modalidades de transferencia de conocimiento, biblioteconomia, *information retrival*, la escritura académica, o actividades orientadas al desarrollo personal (*public speaking*), como se puede ver en la reciente oferta propuesta por la Universidad de Aarhus.

En España, las Escuelas de Posgrado no proporcionan una formación específica hacia la profesionalización y habilidades transferibles: es más bien la opinión común de que estos objetivos han de ser logrados con la formación del segundo ciclo, el Máster.

En Italia, el el seguimiento del *placement* y la formación en habilidades transferibles son elementos que faltan. Sin embargo, estos elementos, probablemente, se introducirán gradualmente, ya que están considerados en los borradores del nuevo Reglamento de Doctorado. En particular, la dimension de la formación

complementaria en habilidades transferibles ha sido estudiada y investigada en diferente proyectos, pero nunca se ha experimentado.

Diferente en este sentido es el caso de Inglaterra, donde el Código de Prácticas QAA dispone explícitamente la integración de la formación profesionalizadora en las escuelas de postgrado: estas actividades, muy diversificadas, están orientadas a la adquisición de competencias transferibles, a la gestión de la carrera y a la orientación temprana en perspectivas de carrera. Estas actividades están parcialmente integrados en las universidades, ya que tienen una aplicación a nivel local en las escuelas de postgrado, sino que están parcialmente diseñada y administrada en forma conjunta en el marco de VITAE, una organización que incluye varias universidades y numerosos stakeholders. Una parte de la formación trasversal está asignada a las universidades, que ofrecen, a veces a través de convenios con otras entidades, el contenido; parte de la formación se ofrece a través de la participación en iniciativas destinadas a grupos locales de investigadores,organizadas por los ocho centros regionales de VITAE; estas iniciativas atraen a estudiantes de varias universidades colocadas en el entorno local. Esta formación es obligatoria y regulada para aquellos que reciben una beca de los consejos de investigación. Esta disposición permite resaltar una mayor responsabilidad institucional de las universidades hacia la profesionalización de los estudiantes de doctorado, bajo el mandato recibido por el Estado de una manera indirecta, es decir,a través de la orientación proporcionada por la QAA y los consejos de investigación.

Una dimensión que afecta a la profesionalización del doctorado es, sin duda el estatus profesional de los doctorandos. La Carta Europea de los jóvenes investigadores destacó la necesidad de reconocer el estatus profesional de los jóvenes investigadores. Este reconocimiento es, sin duda, también conectado con circunstancias concretas relacionadas con el bienestar, como la posibilidad de tener una remuneración justa, cotizaciones de pensión, asistencia en el curso de la carrera por necesidad vinculada a eventos de la vida (enfermedad, maternidad, paternidad, razones familiares). Esta condición no es reconocida en todos paises, y también hay algo de resistencia. Por ejemplo, los jóvenes investigadores en Inglaterra tienen el estatus de estudiante. En este sentido, se afirma que esta situación puede tener algunas ventajas, como la falta de pago de impuestos y seguridad social. Este es un

tema en el que Gran Bretaña no está dispuesto a conceder exenciones por motivos que el estatus de los doctorandos debe mantenerse bajo la jurisdicción de cada Estado, también a causa de la legislación laboral local.

En Italia, los doctorandos tienen el estatus de estudiantes: esta condición, sin embargo, incompatible con el hecho de que ellos tengan acceso a la seguridad social, en parte no les permite ver establecido un claro perfil que sea reconocido también fuera de la universidad, al final del doctorado. Una forma de reconocimiento sería muy importante, porque hay una devaluación general de la universidad y del doctorado en el entorno non académico. Al centro del debate público y político hay muchos clichés sobre la universidad: la hiperespecialización, distancia de las demandas de la sociedad, etc. Las nuevas fórmulas de doctorados se basan en nuevos tipos de contratación, tales como el contrato de trabajo de aprendizaje para los doctores en la empresa, que cambiaría el estatus del doctorando en trabajador, proporcionando beneficios económicos y, probablemente (pero no necesariamente ) mejores perspectivas de empleo en el futuro. Pero en este caso, el perfil académico/profesional debe ser elegido desde el principio del programa; además, es una opción disponible exclusivamente para los estudiantes que no han completado el trigésimo año.

En Dinamarca, los estudiantes son empleados en la universidad. Esta condición también afecta el hecho de que el programa de doctorado no siempre se empieza cuando se termina el segundo ciclo de estudios. Puede ocurrir que, en el contexto de los frecuentes cambios de empleo, típicos del mercado de trabajo danés, una persona en algún punto de su carrera opta por conseguir un doctorado. Por esta razón, la media de edad los estudiantes en Dinamarca es bastante alta y se estudian formas tempranas de de reclutamiento. Ser, a menudo, profesionales con una formación laboral previa, sin embargo, tiene efectos positivos sobre la empleabilidad futura de los doctores, tal como emerge de los informes disponibles sobre la investigación doctoral.

El hecho de que los estudiantes tienen obligaciones relacionadas con la condición de trabajador, en algunos casos conduce a un esfuerzo adicional que se suma a las necesidades de investigación.

En España el estatus del becario es “mixto”: es un estudiante que se convierte en un empleado de la universidad después de los primeros dos años, conocido como “investigador en formación”. En cuanto a la práctica, en cualquier caso, el doctorando está fuertemente integrado en las actividades de la universidad y de la línea de investigación en el que se enmarca su trabajo, y esta es una actividad que lo califica en gran medida en el sentido académico, pues que aprende a interactuar en un grupo de investigación, a desarrollar proyectos y a socializar en un ambiente de investigadores y expertos académicos.

En cuanto a la presencia de experiencias innovadoras, la situación es mucho varia. In todos los países considerados, hay una gran atención a la dimensión internacional, que está empezando a ser considerado como un requisito calificado de la experiencia de doctorado. La atención a la dimensión internacional, sin embargo, es algo que califica sobre todo desde el punto de vista académico.

Las experiencias "innovadoras" diferenciadas, dentro de los resultados de este estudio, están representadas por la diversidad de títulos de doctorado existentes en Inglaterra y en el Reino Unido (número de doctorados profesionales, practice based PhD e practitioner PhD) y el Industrial PhD en Dinamarca. Tales programas, que están bien arraigados en los contextos de origen, son previos al proceso de Bolonia. Surgen de la demanda local para necesidades específicas de especialistas, y sólo posteriormente se adaptan a la estructura internacional del PhD.

Las experiencias "innovadoras" en España e Italia son diferentes: en España, las "Jornadas doctorales"están promovidas por una variedad de actores, incluso las universidades y las comunidades autónomas. Estas son iniciativas intensivas ocasionales que están encaminadas a crear un canal de comunicación entre las empresas, el entorno económico y los doctores. En Italia también se está tratando de tomar medidas en la misma dirección, a través de las Acciones denominadas FIXO, impulsadas por el Gobierno a través de la Agencia Italia Lavoro, en colaboración con universidades, y empresas privadas, para promover los doctorados con aprendizaje de practicas (apprendistato) y el desarrollo de spin-off al final de programas de doctorado. En ambos casos se trata de iniciativas que no se encuentran dentro de los programas de doctorado, sino que conducen desde fuera del objetivo de la profesionalización, y ademas no tienen un carácter universal, que está abierto a todos

los estudiantes, pero ofrecen posibilidades de profesionalización que son ocasionales y selectiva sólo a aquellos que decidan participar .

Como ya se ha dicho en los pasos anteriores, en Italia recientemente están experimentando nuevas formas de contratación del doctorado y nuevas formas de acceso: los doctorados regulado con contratos de practicas (*apprendistato*) y los doctorados *Executive*; esta última forma, en particular, está dirigida a personas que ya son empleados, y pueden cumplir un doctorado sin tener que salir del lugar de trabajo. Esta diferenciación interna, como en Inglaterra, tiene por objeto reconocer la existencia de una pluralidad de tipos de doctorandos, con objetivos diferentes, y da lugar a una ampliación del acceso a otros tipos de estudiantes que de otro modo podrían decidir de no hacer un doctorado.

Según esta interpretación, el doctorado también comienza a ser caracterizado como una oportunidad para un aprendizaje permanente cualificado, y no sólo como lugar de la formación en investigación.

A la luz de los resultados resumidos, parece plausible decir que la cuestión de la profesionalización de los doctorados es un problema mal planteado que requiere más estudio. Si bien es cierto que la profesionalización es un proceso de socialización con respecto a una determinada profesión, como los informes de la literatura, el objetivo de doctorado fue contener el proceso de profesionalización para la profesión académica. Si, en un nuevo contexto económico y social, el doctorado debe profesionalizar a una figura diferente, es necesario reflejar más exactamente en las habilidades que desea crear. Las habilidades transferibles, no son suficientes, ya que, en retrospectiva, no hay acuerdo sobre lo que deberían ser y si deben profesionalizar el investigador, o de otro tipo de figura. En cualquier caso, un elemento que parece claro es el hecho de que los aspectos de la profesionalización en un entorno académico son tanto más bien aceptados en aquellos contextos, donde donde se haya hace tiempo una visión de la educación superior inclusiva y diferenciada.

Tambien por estas razones, en el marco del estudio desarrollado, parece que cuando se quiere mejorar la calidad de doctorado, la mejora se centra en su calidad académica y científica, en una dirección que es la de la academia contemporánea, que es algo profundamente diferente de los modelos tradicionales, en los que la investigación fue completamente auto-dirigida e independiente. En cualquier caso, la

idoneidad científica parece ser el principal resultado que se consigue y que se utiliza también para promover la empleabilidad futura. Cabe preguntarse si esta calidad de la investigación sea mayor o menor que en el pasado - y esto es un hecho que es especialmente evidente en las entrevistas - sin embargo los académicos están preocupados, sobre todo, para mantener un nivel de aceptabilidad de la calidad científica y académica en el trabajo de candidatos doctorales. Se podría imaginar una convergencia, pero de un tipo diferente de la prevista en el proceso de Bolonia una convergencia donde la atención no se centra en la formación para el mundo exterior, sino en la formación en investigación. Este reconocimiento compartido de la función del investigador es capaz de captar la dimensión normativa que caracteriza a los actores influyentes en los procesos de cambio: la normatividad, en este caso, pertenece a la identidad académica, que es internacional por su naturaleza, tanto en las características como en los retos que enfrenta en el marco de la sociedad y de la economía del conocimiento.

Ahora, tratando de responder a las preguntas de investigación, se presenta un resumen de los resultados posteriores.

- El doctorado ha cambiado desde 2003?

Los estudios de doctorado se modifican parcialmente, sino no solo después de 2003: en los países con un modelo más *research based* y *research intensive* ha comenzado a cambiar desde los noventa.

- Si cambia, ¿cuáles son las fuerzas y actores que actúan en la definición de cambio?

La estructura de Bolonia, y por lo tanto la influencia internacional, han tenido especialmente en la formalización de las estructuras y la organización. Las estrategias de las políticas nacionales también han influido en el tipo de cambios implementados. Los actores académicos han jugado un papel decisivo en la confirmación de algunas de las características intrínsecas del doctorado.

- ¿Qué resistencias emergen?

Las resistencias se conectan a una disminución de la calidad académica percibida y una pérdida de la identidad del tercer ciclo.

- La profesionalización de los estudiantes de posgrado, en el sentido previsto por los documentos relativos al proceso de Bolonia, ha recibido considerable atención?

A través de cuales acciones, iniciativas y procesos?

La atención ha sido variable en función de los países analizados. En España, se tomaron medidas legislativas necesarias para reconocer un estatus diferente, pero no hay iniciativas fundamentales en este sentido: la conexión entre mercado laboral y doctorado se produce en forma esporádica, pero regular, una vez al año, con el esfuerzo combinado de la Universidad y las Comunidades Autónomas. En Dinamarca se implementaron cursos dirigidos al desarrollo de competencias transferibles, aunque los estudiantes ya están reconocidas como trabajadores. En Italia se aplican nuevas fórmulas de oferta del doctorado, aunque en ausencia de regulación y en unas pocas universidades. En Inglaterra ya existía una estructura establecida para apoyar el desarrollo de la empleabilidad y de las perspectivas de carrera y, en virtud de esta experiencia, el Reino Unido se erige como un punto de referencia en Europa.

De la discusión, interesantes líneas de investigación futura emergen: en primer lugar, parece interesante analizar más detenidamente la idea de profesionalización del doctorado, en particular, investigando la percepción de estos cambios dentro de la comunidad académica, para conocer qué espacios de negociación hay para reflexionar sobre desarrollo de la profesionalidad en una investigación que sea rigurosa en términos académicos, pero también suficientemente flexible como para operar fuera de los contextos académicos. Muy interesante es también, a la luz de los diferentes tipos de doctorado que se han identificado, la posibilidad de investigar, en una perspectiva comparada, la relación entre el doctorado y el lifelong learning.

## Introduzione

Questo lavoro di ricerca intende proporre una riflessione sui cambiamenti dell'Università contemporanea nel contesto europeo, leggendoli attraverso la lente del dottorato, inteso come più elevato titolo conferibile dalle Università. In maniera particolare, la chiave di lettura adottata per l'avvio di una riflessione utilizza come linee guida i cambiamenti che, nell'ambito del processo di Bologna, stanno coinvolgendo il terzo ciclo degli studi universitari. A partire dal 2003, il Processo di Bologna ha incluso nella propria agenda anche il terzo ciclo dell'istruzione superiore, inteso come elemento di congiunzione tra Spazio europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e Spazio europeo della ricerca (ERA). Il dottorato rappresenta dunque uno spazio simbolico di convergenza tra gli obiettivi del processo di Bologna e quelli dell'Agenda di Lisbona (2000). In un'Europa che si vuole sede della "economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", le Università vengono investite da nuovi compiti che si innestano nel ciclo di cambiamenti in cui sono coinvolte sin dall'espansione generalizzata del sistema di istruzione superiore (Trow, 1974).

L'insieme delle strategie politiche sviluppatesi in concomitanza con l'avvio del Processo di Bologna individua un nuovo valore strategico per il dottorato, tradizionalmente inteso in Europa come luogo privilegiato per la formazione di nuovi accademici, ed ora destinato ad alimentare anche, e in pari misura, un mercato del lavoro che si vuole ad alto contenuto di ricerca ed innovazione. Per questo motivo, il dottorato, nell'area dei Paesi che aderiscono al Processo di Bologna, deve strutturarsi in maniera comparabile, valutabile, aperta alle relazioni verso il mondo produttivo e della ricerca privata, e deve essere in grado di fornire una formazione alla ricerca che dimostri la propria solidità anche attraverso l'acquisizione di abilità trasferibili. Tali cambiamenti comportano conseguenze di natura didattica e organizzativa; non solo: richiedono un profondo ripensamento della tradizionale visione del dottorato, radicata nelle Università europee.

Tale percorso di cambiamento è coerente con cambiamenti già avvenuti nell'Università, non solo a livello europeo; già a partire dagli anni Sessanta, infatti, l'Università ha visto mutare le proprie funzioni, per essere definita con sempre nuove formule, volte a cogliere i vari aspetti di tale mutamento: concetti come quelli di *multiverisity* (Kerr, 1967), *entrepreneurial university* (Clark, 1998), *academic capitalism* (Slaughter e Leslie, 1997), *Mode 1/Mode 2* (Gibbons et alii, 1994), *triple helix* (Etzkowitz e Leydesdorff, 1995), *postmodern university* (Scott, 1997) rappresentano differenti modelli attraverso i quali si è tentato di riconcettualizzare il complesso rapporto tra le funzioni dell'università, le dinamiche della conoscenza e il rapporto con la società.

Oggi, la formulazione degli obiettivi politici propri del Processo di Bologna, che avviene nell'ambito di una cooperazione interministeriale internazionale, rappresenta forse l'ultima tappa in ordine cronologico di tale processo di trasformazione. La nuova visione del dottorato incide profondamente sull'idea stessa di Università; il dottorato rappresenta dunque un luogo simbolico in cui convergono le antinomie dell'Università contemporanea, la quale tende a voler preservare la propria identità, pur in un mutato quadro mondiale delle dinamiche di produzione di conoscenza.

A partire da queste riflessioni, i cambiamenti del dottorato contestuali al Processo di Bologna sono stati analizzati in quattro Paesi europei membri del Processo: Danimarca, Spagna, Regno Unito e Italia. Per analizzare il problema oggetto d'esame si è attinto a sollecitazioni teoriche e metodologiche provenienti da diversi campi di studio: in particolar modo, dallo studio delle politiche educative e della *Higher education research*, entrambi campi del sapere per loro natura interdisciplinari. Alle indicazioni metodologiche che derivano da queste tradizioni di studio, si unisce la prospettiva problematizzante propria della comparazione educativa, che prova a interpretare la variabilità dei cambiamenti nelle politiche e nelle pratiche educative attraverso uno sguardo critico e storicizzante, che vuole leggere in relazione dinamica le contemporanee esigenze internazionali di ristrutturazione del sapere, della conoscenza e dell'educazione con la persistenza di specificità sociali, culturali, economiche, proprie di ogni contesto educativo.

A partire dalle indicazioni metodologiche tratte da tali approcci teorici, si è definito un piano di analisi legislativa e documentale, supportato da una componente di

ricerca empirica di tipo qualitativo, condotta attraverso brevi soggiorni di ricerca nei paesi oggetto di studio. Sono stati così costruiti quattro *case report nazionali* con l'obiettivo di presentare, in un'ottica processuale, la varietà di traiettorie che il cambiamento del dottorato assume, con uno sguardo retrospettivo rivolto ai processi fondamentali che hanno caratterizzato la politica universitaria negli ultimi 30-40 anni in ciascuno dei Paesi in esame. Si accosta così una dimensione sincronica ad una diacronica, che permette di leggere convergenze e divergenze alle luce di *path dependence*, scelte razionali degli attori, *non decisioni* (Benadusi, 1989) e resistenze. La scelta dei quattro Paesi è infatti funzionale alla volontà di analizzare se modelli economici, politici e sociali differenti, nonché distinte tradizioni universitarie diano luogo effettivamente a traiettorie di sviluppo differenti. Come si vedrà, infatti, le istituzioni universitarie mescolano la complessa relazione con lo Stato di appartenenza, un ideale educativo geograficamente variabile e un'identità accademica che appare invece come elemento culturale abbastanza omogeneo. In maniera particolare, tali tematiche si sviluppano nel lavoro secondo lo schema che sarà qui brevemente illustrato.

Nel primo capitolo, si contestualizza il problema del dottorato nell'ambito del Processo di Bologna, ricostruendo le dimensioni che il tema assume all'interno del Processo e la sua progressiva connotazione verso un modello più professionalizzante; tale definizione va di pari passo con una progressiva emersione di temi ricorrenti nel Processo di Bologna, che si caratterizzano sempre più verso istanze di competitività, differenziazione dei sistemi universitari, prevalenza delle dimensioni di mercato su quelle educative.

Per questo motivo, nel successivo capitolo, si tenta di scomporre il problema della professionalizzazione del dottorato in alcune dimensioni: in primo luogo, è individuata una dimensione di sfondo, ossia la tendenza delle politiche di istruzione e di istruzione superiore a connotarsi in senso neoliberale. In questo contesto, il dottorato appare spesso legato ad alcune idee-guida, come quelle di economia e società della conoscenza, che in questo capitolo sono ugualmente analizzate. Nell'ambito del neoliberalismo e della sua variante *third way*, emerge il tema della delegittimazione dell'autonomia professionale, che pure è pertinente nel problema della professionalizzazione del dottorato: pertanto, tale concetto viene esplorato nelle

sue relazioni con il dottorato di ricerca e con l'esigenza, connessa al Processo di Bologna, dello sviluppo di nuove identità professionali per i dottori di ricerca.

Nel terzo capitolo si approfondiscono le tradizioni scientifiche che guideranno lo studio: gli studi sull'*Higher education research*, in cui confluiscono elementi teorico-metodologici di differente matrice disciplinare (storica, sociologica, politologica, educativa, comparativa) saranno problematizzati e discussi, allo scopo di trarne indicazioni metodologiche che possano contribuire alla costruzione di un insieme di criteri per leggere il problema in esame nei quattro Paesi scelti.

Nel quarto capitolo viene illustrato l'approccio di ricerca scelto, le azioni compiute, i tempi della ricerca, il tipo di "prodotto di ricerca" che si intende costruire.

I successivi quattro capitoli presentano il dottorato nei Paesi in esame, in relazione con la dimensione politico-strategica, con le politiche dell'Università, con le connessioni con il Processo di Bologna; in particolare si cercano di individuare i cambiamenti in senso professionalizzante e se ne discute la relazione con il Processo di Bologna.

Nell'ultimo capitolo i principali risultati sono sintetizzati e discussi; sono inoltre individuati spazi aperti di riflessione da sviluppare attraverso successivi momenti di ricerca.

In linea generale, gli elementi che sembrano emergere con una certa chiarezza, confermano un'indubbia complessità del tema oggetto di studio. Alla dimensione di sviluppo strategico del dottorato si oppongono alcune forze e alcuni elementi di inerzia; peraltro, esistono forze propulsive che sembrano invece alimentare questo cambiamento. La combinazione di tali fattori, benché il problema sia collocato all'interno di un framework potente come quello derivante dall'unione dei processi di Bologna e di Lisbona, determina processi di cambiamento non lineari. Le *interpretazioni* della richiesta politica di cambiamento, avvengono a più livelli e sono agite da più attori (Witte, 2006). Alla variabilità dei percorsi di professionalizzazione del dottorato, si contrappone l'emersione di un elemento che nei vari contesti in esame risulta invece piuttosto omogeneo: l'identità accademica del dottorato che, pur cambiando in maniera abbastanza coerente con i cambiamenti dell'università (dunque in una dimensione performativa), tende a rendere abbastanza affini alcuni elementi nei cambiamenti del dottorato in Europa, che sembra pertanto connotarsi

come un percorso maggiormente orientato ad una dimensione scientifica internazionale, produttiva, competitiva. In ragione di queste considerazioni, il cambiamento osservato sembra essere di natura diversa da quello definito nell'ambito del Processo di Bologna. Considerazioni di questo tipo aprono ampi spazi per articolare e indagare ulteriormente il problema.

# Capitolo 1

# Contestualizzazione del problema

## 1.1 La strategia europea di sviluppo. Lisbona e oltre. Il dottorato nel processo di Bologna dal 2003 ad oggi: linee essenziali di un cambiamento.

Le politiche che hanno interessato il terzo ciclo dell'istruzione superiore all'interno del cosiddetto "Processo di Bologna"[1] hanno avuto un'evoluzione che ha portato da un momento iniziale di scarsa focalizzazione rispetto al terzo livello dell'istruzione superiore ad una crescente focalizzazione sui problemi del Dottorato. Nei documenti che segnano la genesi del processo di Bologna, ossia la Dichiarazione della Sorbona del 1998 e la successiva Dichiarazione di Bologna del 1999, non c'è alcun

[1] Benché non sia il processo di Bologna in sé il cuore di questo lavoro, ma la sua relazione e un'analisi discorsiva dei suoi effetti sul dottorato di ricerca, appare qui utile inserire un passaggio che riepiloga in maniera opportuna alcune delle principali caratteristiche del processo di Bologna: "The Bologna process crystallises the on-going attempt for the creation of a common European Higher Education Area (EHEA). It is a very idiomorphic expression of national education ministers' initiatives towards regional convergence in European higher education. Its peculiarity spreads from the spatial and time related arrangements to the non-legislative nature of the process. Within a closer look, the first of the peculiarities concerning the Bologna Process lies with what it is. It is largely perceived as a European education ministers' initiative, as the Bologna Declaration was signed in 1999 by 29 ministers, and it is located at the margins of the EU framework. For this reason non-EU member states are Bologna signatory countries. However, the EU influences the Bologna Process at the level of its administration, its move towards institutionalisation and also its internal processes of decision-making in such ways that I cannot but to draw a direct connection to the EU framework, even at its margins. Moreover, the significance of such a policy process does not lie only in its educational implication but also and perhaps most importantly in its discursive practices as the means for the transformation of the ideational signifier in higher education policy from the national to the regional. The second peculiarity concerns the absence of a legal framework, which constructs a condition of non–obligatory and voluntary participation on behalf of the signatory countries. The participation in the Bologna Process appears as a 'free choice' made by the countries for their HEIs to adapt to global and regional HE demand/trends. The main query developed within this context then lies on the space or the extent in which alternative options are available to countries and institutions in relation to EHI governance" (Kolokitha, 2007).

riferimento al terzo ciclo. Lo stesso si verifica nella Dichiarazione di Praga del 2001. Del resto, nella fase iniziale del processo di creazione di uno Spazio europeo dell'Istruzione superiore, i principali e fondamentali obiettivi in agenda sono stati quelli riguardanti i principi organizzativi generali delle architetture del sistema di istruzione superiore e la loro implementazione all'interno dei paesi coinvolti: l'articolazione del sistema di istruzione superiore in due cicli, e la creazione del sistema europeo dei crediti per permettere la trasferibilità e la trasparenza dei titoli di studio. La progressiva attuazione delle riforme relative ai primi due cicli nel crescente numero di Paesi interessati dal processo di armonizzazione dei titoli di studio si riflette nello slittamento dei documenti istitutivi delle politiche di Bologna verso prospettive di senso in cui appare chiaro un linguaggio di stampo manageriale, improntato a toni di matrice economica ed economicistica. L'obiettivo di una accresciuta competitività dell'Europa spiega la progressiva concentrazione dell'attenzione sui livelli più elevati dell'istruzione superiore come nuovo obiettivo da governare a livello internazionale, in cui raggiungere strutture e standard comuni.
È infatti a partire dal 2003 che il terzo ciclo acquista maggiore spazio all'interno del processo di Bologna, soprattutto in virtù del fatto, riconosciuto da più parti anche in seguito a questa focalizzazione[2], che esso costituisce il naturale anello di congiunzione tra spazio europeo del'istruzione superiore (EHEA) e spazio europeo della ricerca (ERA). Nel 2005 nella riunione di Bergen si focalizza l'attenzione sul terzo ciclo e il trend continua nella riunione di Londra del 2007[3] e nelle successive riunioni che stabiliscono gli obiettivi di Salisburgo rivisti alla luce di sette anni di lavoro (Salisburgo II).

---

[2] Si vedano, a tale proposito, ad esempio la Comunicazione della Commissione Europea del 5 febbraio 2003 – Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza COM (2003) 58def.).

[3] L'attenzione al dottorato ha fatto sì che a questo tema fossero dedicati in maniera specifica alcuni seminari; in queste occasioni sono stati elaborati i documenti più significativi. Si ricorda qui il Bologna Seminar di **Salisburgo** – *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, del febbraio 2005, dal quale sono scaturiti i cosiddetti "Principi di Salisburgo" e il Bologna Seminar di **Nizza** – Doctoral Programmes: Matching Ambition with Responsibilities and Resources, nel dicembre 2006. A partire dal 2008, il topic specifico del dottorato è stato affidato al Council for Doctoral Education della European University Association (EUA-CDE), che ha condotto con cadenza regolare incontri, seminari e un meeting annuale su questo tema. Per una visione completa dell'attività condotta dal CDE, si veda http://www.eua.be/cde/meetings-and-events/past-events.aspx [link verificato il 27 ottobre 2011]

Nell'attenzione al Dottorato di ricerca posta dal Bologna Follow Up Group sono coinvolti alcuni *stakeholders*. Tra questi la European University Association (EUA), e Eurodoc, l'associazione europea dei dottorandi e dei giovani ricercatori.
Sulla base della mole di documenti prodotti da tali attori, si proverà a tracciare un quadro unitario delle proiezioni e delle aspettative che rappresentano la nuova immagine del Dottorato di ricerca in Europa nel sistema - Bologna, osservandone l'evoluzione; inoltre si tenterà di individuare una serie di nodi concettuali "problematici" da intendersi quali passaggi critici, ma anche spazi aperti di lavoro, interpretazione, concettualizzazione, attorno ai quali si articola lentamente e in maniera negoziale un profilo del "nuovo" ruolo dell'università nel sistema Europa.
L'università oggi ha superato la sua fase di istituzione di massa, identità assunta e sviluppata a partire dal secondo dopoguerra; la diffusione dell'istruzione universitaria in Europa è a tal punto elevata che il profilo dell'istituzione si fa universale[4]. L'universalità delle istituzioni di *higher education* sembra andare di pari passo con un lento e parallelo processo di differenziazione tra istituzioni. In questi processi di differenziazione, il Dottorato di ricerca assume una fondamentale importanza in quanto rappresenta il più elevato titolo accademico conferibile, nonché il legame tra Spazio Europeo dell'Istruzione superiore e Spazio Europeo della Ricerca.

### 1.1 Il Dottorato tra istruzione, ricerca e società della conoscenza

Il Dottorato di ricerca in Europa, tradizionalmente, come massimo livello degli studi raggiungibile all'interno dell'istruzione superiore, ne costituisce anche il grado in cui "l'autonomia universitaria conosce la massima affermazione" (Palomba, 2009). E, tuttavia, il Processo di Bologna costruisce una cornice politico-organizzativa entro

[4] Quando si parla di istruzione superiore universale si fa riferimento ad un tipo di classificazione proposto da Trow che utilizza come criterio di classificazione le percentuali di accesso ai sistemi di Higher Education; in particolare per Trow possiamo parlare di istruzione superiore ti tipo elitario se gli iscritti rappresentano sino al 15% degli individui nella coorte di età della popolazione di riferimento; Il sistema è invece di massa se le percentuali di partecipazione si attestano tra il 15 e il 50% della popolazione in cooorte di età. Per universale, infine, si intendono quei sistemi di istruzione superiore in cui il 50% e oltre degli individui nella coorte di età accede agli studi di terzo livello (Trow, 1974).

cui l'autonomia universitaria deve esplicarsi e oltre la quale non è invece conveniente e produttivo che essa si manifesti[5].

La formulazione delle politiche di Bologna aventi per oggetto il Dottorato, come si è già evidenziato, comincia nel 2003. i Ministri dell'Istruzione, consapevoli della necessità di promuovere legami più stretti tra lo Spazio europeo dell'Istruzione superiore (EHEA) e lo Spazio europeo della Ricerca (ERA) e dell'importanza della ricerca come parte integrante dell'istruzione superiore in Europa, nella riunione di Berlino, hanno ritenuto necessario spostare il focus dell'attenzione dai primi due cicli dell'istruzione superiore al Dottorato, inteso come *terzo ciclo*[6] del processo di Bologna.

L'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca è ritenuta fondamentale nel mantenere e migliorare la qualità dell'istruzione superiore e nel potenziare la competitività del sistema europeo di istruzione superiore. Questo trend discorsivo e politico legato all'idea della centralità della ricerca come attivatore di sviluppo, innovazione e competitività, emerge, come è noto, con grande forza nel panorama europeo con l'esplicitazione della strategia di Lisbona nel 2000, i cui obiettivi si sintetizzano icasticamente nelle note e ipercitate due righe sulla "società basata sulla conoscenza più competitiva al mondo".

La focalizzazione del Processo di Bologna sul terzo ciclo muove i primi passi a partire dalla diagnosi delle criticità presenti nel panorama dei dottorati di ricerca europei. I punti sul cui miglioramento è necessario lavorare sono:

[5]Come sarà chiarito in maniera più ampia nel corso della trattazione, il processo di Bologna non è una vera e propria politica internazionale, quanto piuttosto un processo di collaborazione intergovernativa; a differenza delle politiche dell'Unione Europea sull'istruzione, che si basano sul "metodo aperto di coordinamento" (Radaelli, 2003; Borras & Jacobsson, 2004), il processo di Bologna non si basa sul monitoraggio sistematico dei risultati da raggiungere rispetto ad una serie di benchmark stabiliti dall'unione; tuttavia, la legittimazione sociale, raggiunta in questi anni dal processo di Bologna, fa sì che il processo sia inteso come un insieme di politiche, discorsi e pratiche che devono informare, almeno parzialmente l'azione degli attori rilevanti nella definizione dei processi di Higher education. Per una definizione del metodo aperto di coordinamento; in particolare, sull'uso del metodo aperto di coordinamento in ambito educativo si veda Gornitzka (2005); sui legami tra processo di Bologna e strategia di Lisbona si veda Keeling (2006). La dimensione "normativa" delle formulazioni politiche internazionali in ambito educativo sarà trattata in maniera più ampia nel corso del lavoro.

[6] Nelle primissime formulazioni del processo di Bologna si ragiona in termini di primo/secondo ciclo, ricalcando la struttura anglosassone *undergraduate/postgraduate*; infatti, la dichiarazione di Bologna del 1999 individua tra i propri obiettivi la strutturazione degli studi in *due cicli*. Il terzo ciclo si definisce come livello separato dal secondo solo in un momento successivo.

l'iperspecializzazione dei corsi di dottorato; la tendenza dei giovani ricercatori a restare confinati all'interno di recinti accademici legati a percorsi di ricerca talora non innovativi; la difficile prospettiva della carriera accademica, molto incerta soprattutto nelle fasi iniziali; la scarsa remunerativit generalizzata delle carriere di ricerca in confronto ad altre carriere che richiedono un'elevata specializzazione; la mancanza di adeguate coperture di welfare nei confronti di chi intraprende un percorso di formazione alla ricerca all'interno delle strutture universitarie; l'indifferenza o la scarsa attenzione per i profili dei giovani ricercatori, al di fuori dell'accademia, nel più vasto mercato del lavoro; le alte soglie di disinteresse per il dottorato da parte del mondo produttivo (EUA, 2007). Questi elementi hanno determinato infatti una progressiva perdita di "attrattività" dei percorsi dottorali. Nondimeno, si tratta di elementi di criticità individuati non solo in ambito politico, ma evidenziati anche in letteratura: la difficoltà nella effettiva spendibilità dei titoli di Dottorato, i bassi tassi di completamento, l'iperspecializzazione, uno scarso contatto con la realtà non accademica e una bassa qualità della supervisione, che può risultare non perfettamente soddisfacente ed efficace, sono elementi che emergono in diversi studi (Bourner et al., 2001; Hoddell et al., 2002; Park, 2005). La perdita di attrattività da parte delle carriere della ricerca e dei percorsi di studio che le preparano, risulta però essere un elemento dannoso per gli obiettivi della strategia di Lisbona: un'economia che voglia essere "basata sulla conoscenza" e anche "più competitiva al mondo" ha necessariamente bisogno di una base sociale e lavorativa altamente qualificata che ne permetta l'espansione; deve perciò basare la possibilità di espandersi sulla presenza di una "massa critica" di ricercatori in grado di dedicarsi allo sviluppo della conoscenza e alla diffusione dell'innovazione. È in questo quadro che si contestualizza la necessità di focalizzare l'attenzione politica sul terzo ciclo, inteso come ponte tra istruzione e ricerca e come fucina di un "capitale umano" specializzato e innovatore che effettivamente possa determinare la costituzione di un "sistema Europa" congruente con quello delineato nei documenti programmatici. Il dottorato rappresenta dunque uno strumento per il raggiungimento di un "bene comune" che è lo sviluppo economico dell'Europa.

## 1.2 Le tappe di una strategia

In questo tentativo di ridefinizione del Dottorato, in cui il dottorato è un elemento strumentale, funzionale al raggiungimento di un obiettivo di crescita, emergono linee di sviluppo importanti che tendono a caratterizzarlo meglio, a porlo al centro di una strategia complessiva e condivisa da più attori nel panorama europeo e che hanno, in ultima analisi, l'obiettivo di valorizzarlo, dentro e fuori l'università. Come si vedrà infatti a partire da questo momento, la politica di Bologna sul dottorato di ricerca mira a delineare un profilo del terzo ciclo più chiaro, comparabile a livello internazionale, comparabile anche con altri modelli esterni rispetto all'area europea. Inoltre, nell'ambito di questa definizione in fieri del nuovo profilo del dottorato europeo, il terzo ciclo si caratterizza inizialmente come ciclo di studi di formazione alla ricerca, più che come esperienza di ricerca vera e propria (anche se questo tratto sarà successivamente ridimensionato a favore di una maggiore valorizzazione della componente di ricerca) e, soprattutto, si configura come un'esperienza che mira a dare al soggetto che la intraprende anche una caratterizzazione professionale di alto profilo. Esaminando i documenti politici e strategici del processo di Bologna, si può notare come le proposte pratiche di ridefinizione del Dottorato in Europa siano state caratterizzate da uno spostamento progressivo dell'attenzione dal piano *pedagogico-didattico-curricolare* ad un piano più strategico - politico, più neutro nell'ambito proprio dell'autonomia universitaria. I tentativi di definizione dall'esterno su "come deve essere un dottorato" hanno subito un progressivo fenomeno di autolimitazione nel corso del tempo[7], spostandosi in maniera progressiva su elementi che non toccano più il *core component* del Dottorato, ossia il rapporto formativo e collaborativo tra docente e giovane ricercatore, caratterizzato tradizionalmente da

[7] Nei primi tentativi di analisi (e soluzioni) del problema, le azioni proposte erano focalizzate su aspetti come la supervisione, l'organizzazione in corsi di studio, l'applicazione dei crediti; queste iniziative tendevano ad utilizzare per il dottorato le medesime strategie e soluzioni utilizzate per uniformare i primi due cicli degli studi universitari, senza considerare la natura profondamente diversa dei corsi di dottorato. Tuttavia, nel corso dell'evolversi del processo, le ipotesi evolutive verso una strutturazione più rigida e strettamente regolamentata dei corsi di dottorato si sono fatte più sfumate sino a passare in secondo piano, come è avvenuto nel caso dei Descrittori di Dublino, di cui si dirà più avanti (cfr. nota n. 10), il cui tentativo di implementazione a livello di dottorato è un esempio abbastanza pertinente di tipologia di intervento che ricade direttamente sull'aspetto didattico-pedagogico, più che su quello didattico organizzativo.

una sorta di apprendistato intellettuale. L'enfasi sui cambiamenti, come vedremo, si sposta nel tempo: da istanze didattico - curricolari (ECTS, Descrittori di Dublino, crediti e corsi) a istanze di tipo macro e istituzionale (graduate schools, orientamento nella costruzione di percorsi di carriera), che mirano in primo luogo alla costituzione di strategie istituzionali per la valorizzazione *in itinere*, ossia durante il percorso stesso, dei corsi di Dottorato e alla istituzionalizzazione della missione di ridefinire e valorizzare il dottorato da parte delle università che, in un certo senso, devono farsi carico di questo obiettivo, in passato di competenza strettamente accademico-disciplinare (piuttosto che accademico-istituzionale): in questo mutato scenario, invece, il dottorato diviene in un certo senso, la "punta di diamante" delle università, che competono in un contesto in cui qualità e eccellenza sono parole chiave.
Quanto esposto sinora sintetizza la politica di Bologna sul dottorato e le linee essenziali della sua evoluzione ma, qui di seguito, i documenti saranno ripercorsi in maniera più approfondita.

### 1.3.1 Berlino

A seguito dell'incontro dei Ministri dell'Istruzione svolto a Berlino nel 2003, come di consueto, viene rilasciato il comunicato intitolato "Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore"[8] che sintetizza i risultati dei lavori svolti e pone gli obiettivi per i prossimi incontri. I Ministri degli allora 33 Paesi partecipanti, hanno collocato gli obiettivi legati al dottorato di ricerca tra le azioni ulteriori da compiere; il dottorato, cioè, non è ancora il centro della politica di Bologna in quanto ci si trova in una fase che ha al centro altri topic, come l'effettiva implementazione della struttura a due cicli, dei crediti europei, nonché l'istituzione di sistemi di monitoraggio e valutazione della qualità. In ogni caso, si riporta di seguito il passaggio che riguarda il dottorato:

> Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca - due pilastri della società basata sulla conoscenza. Consapevoli dell'esigenza di promuovere

[8] "Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore Berlino, 19 settembre 2003: http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6067 [link verificato il 23 luglio 2011].

> legami più stretti tra l'EHEA e l'ERA in un'Europa della conoscenza, e dell'importanza della ricerca come parte integrante dell'istruzione superiore in tutta l'Europa, i Ministri ritengono indispensabile estendere l'attenzione, finora concentrata sui due cicli principali dell'istruzione superiore, anche al livello di dottorato per includerlo come terzo ciclo nel Processo di Bologna. Sottolineano infatti l'importanza della ricerca, della formazione alla ricerca e della promozione dell'interdisciplinarietà non solo per il mantenimento e lo sviluppo della qualità dell'istruzione superiore in quanto tale ma anche per l'arricchimento della competitività dell'istruzione superiore europea ad un livello più generale. I Ministri chiedono un aumento della mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e incoraggiano le istituzioni coinvolte ad accrescere la loro cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione dei giovani ricercatori.
>
> I Ministri faranno gli sforzi necessari per far sì che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti. Per questo motivo i Ministri chiedono alle istituzioni stesse di potenziare il ruolo della ricerca rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale ed ai bisogni della società.
>
> I Ministri comprendono che ci sono ostacoli al raggiungimento di questi obiettivi che non possono essere superati dalle istituzioni di istruzione superiore da sole. Occorre un forte appoggio, anche di carattere finanziario, e decisioni appropriate da parte dei Governi nazionali e delle organizzazioni Europee.
>
> Infine i Ministri riaffermano la necessità di sostenere le reti di istituzioni a livello di dottorato per incentivarne la propensione all'eccellenza e farne una caratteristica inconfondibile dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Comunicato di Berlino, 2003).

Introduzione e distinzione del terzo ciclo dai due cicli precedenti, centralità della formazione alla ricerca per l'arricchimento dell'istruzione superiore europea, mobilità, cooperazione e la promozione di una ricerca attinente allo sviluppo tecnologico, sociale, culturale della società rappresentano le linee di sviluppo entro cui incanalare il potenziamento del dottorato di ricerca.

### 1.3.2 Bergen

A seguito della riunione di Bergen nel 2005, i Ministri rilasciano il comunicato, significativamente intitolato: "L'Area Europea dell'Istruzione Superiore -

Conseguire gli Obiettivi"[9]. È interessante leggere integralmente il passaggio del documento che riguarda gli obiettivi legati al dottorato, inseriti nella sezione dedicata ad "Altre sfide e priorità", tra cui rientra il rapporto tra *istruzione superiore e ricerca*.

> Desideriamo ribadire l'importanza dell'istruzione superiore in una più incisiva promozione della ricerca e l'importanza della ricerca a sostegno di un'istruzione superiore mirante allo sviluppo economico e culturale delle nostre società e alla coesione sociale, notando che l'impegno a introdurre cambiamenti strutturali e a migliorare la qualità dell'insegnamento non deve andare a discapito degli sforzi compiuti a sostegno della ricerca e dell'innovazione. Sottolineiamo pertanto l'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca al fine di consolidare e migliorare la qualità dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore rafforzandone la competitività e l'attrattività. Per conseguire risultati migliori occorre affinare le sinergie tra il settore dell'istruzione superiore e gli altri settori della ricerca nei singoli Paesi nonché tra l'Area Europea dell'Istruzione Superiore e l'Area Europea della Ricerca.
>
> Per far ciò si dovrà avere piena corrispondenza tra i titoli di dottorato e i titoli del quadro generale di riferimento usando un approccio basato sugli esiti formativi.
>
> Caratteristica fondamentale della formazione di dottorato è l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca. Considerando l'esigenza di programmi di dottorato strutturati nonché la necessità di processi trasparenti di supervisione e valutazione, notiamo che il normale carico di lavoro del terzo ciclo nella maggior parte degli Stati corrisponde a 3-4 anni di impegno a tempo pieno. Esortiamo le università a garantire programmi di dottorato che promuovano la formazione interdisciplinare e lo sviluppo di competenze trasferibili, rispondendo in tal modo alle esigenze di un più ampio mercato del lavoro. Occorre conseguire un aumento generalizzato del numero dei partecipanti ai programmi di dottorato che intraprendano un'attività di ricerca nell'ambito dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore. I partecipanti ai programmi di terzo ciclo vanno visti in parte come studenti e in parte come giovani ricercatori. Chiediamo quindi al Gruppo di Follow-Up di invitare l'EUA e le altre parti interessate a stilare, sotto la responsabilità del Gruppo di Follow Up, una relazione sull'ulteriore sviluppo dei principi di base in materia di programmi di dottorato da sottoporre al vaglio dei Ministri nel 2007. Per i programmi di dottorato, comunque, occorre evitare una iperregolamentazione (Comunicato di Bergen, 2005)

[9] **"**L'Area Europea dell'Istruzione Superiore – Conseguire gli Obiettivi". Comunicato della conferenza dei Ministri Europei Responsabili dell'Istruzione Superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005**.** http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066 [link verificato il 23 luglio 2011].

È evidente come in questa fase si sia definita un'agenda di potenziali obiettivi strategici da raggiungere, che va dal ribadire l'importanza della ricerca come elemento decisivo sia per l'economia che per la coesione sociale, al definire durata e obiettivi dei corsi di dottorato, alla proposta di applicare la definizione delle competenze in uscita in termini di *learning outcomes*[10] anche al dottorato, così come definito per i cicli precedenti[11]. A partire dalla definizione di questi obiettivi, si promuove in questa occasione il secondo studio sistematico sulla situazione dei dottorati nei paesi partecipanti al Processo: l'EUA infatti riceve mandato di preparare una relazione sugli ulteriori sviluppi dei principi di base relativi ai programmi di dottorato, sotto la supervisione del gruppo dei Seguiti di Bologna. Il comitato direttivo di progetto coinvolge rappresentanti di EUA, Eurodoc, ESIB e rappresentati del Ministero dell'educazione austriaco e francese, con l'obiettivo di approfondire principalmente tre aree:

- La **qualità** dei programmi di Dottorato, con particolare attenzione alla sua natura di *formazione alla e mediante la ricerca*, alle questioni relative a supervisione,

[10] Tale cornice interpretativa si basa sui descrittori di Dublino che mirano a indicare, per ogni titolo, le competenze che chi acquisisce tale titolo deve possedere, in termini di:

- conoscenze e comprensione
- capacità di applicare le conoscenze e la comprensione
- espressione di giudizi
- abilità nella comunicazione
- capacità di studio

I descrittori qualificano ognuna tra tali cinque tipologie di competenze, separatamente, per il ciclo breve, per il primo ciclo e per il secondo ciclo. Per il terzo ciclo la definizione delle competenze si fa più problematica, in quanto, per la natura del Dottorato - nel quale è dominante il rapporto con le competenze di ricerca - le indicazioni dei descrittori non seguono esattamente le cinque tipologie. Per un approfondimento, si veda *infra*, Eurodoc Statement of Standards in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral Programmes in Europe (2006).

[11] Si sottolinea qui come l'inserimento del dottorato nel framework complessivo basato sui risultati sia rimasto in gran parte incompiuto: gli *outcomes*, pure individuati con la collaborazione di vari *stakeholders*, fra cui le rappresentanze dei dottorandi, sono stati recepiti in alcuni casi nelle legislazioni nazionali, nei testi di legge che regolamentano il dottorato, come ad esempio nell'ultimo decreto di gennaio 2011 in Spagna; in questo caso però si tratta di una legge quadro che detta principi ed obiettivi generali e non regolamenta direttamente i contenuti e le modalità formative del dottorato. Nella maggior parte dei casi, non c'è stata una incorporazione dei learning outcomes a livello di dottorato; segno che l'idea di evitare una iperregolamentazione è stata operativa sin dal principio dei proocessi di riforma in esame; tale atteggiamento ha determinato nel tempo una ridefinizione in itinere degli obiettivi legati al dottorato.

monitoraggio e valutazione, allo sviluppo di competenze trasferibili e al loro rapporto con l'occupabilità dei dottori di ricerca.

- Il **ruolo delle istituzioni deputate all'istruzione superiore**, in particolare nel creare una massa critica di giovani ricercatori, attraverso la costituzione di nuove strutture deputate alla loro formazione, come *Graduate o Doctoral Schools* o attraverso la costituzione di più stretti legami tra master e Dottorato e attraverso la promozione dell'internazionalizzazione e della mobilità.
- La definizione della responsabilità pubblica e del ruolo dello **Stato**: in particolare in relazione al finanziamento degli studi dottorali e in relazione ad altri aspetti giuridici e normativi.

È chiaro che anche nella definizione della qualità dei corsi di Dottorato le università giocano un ruolo fondamentale. Tutti i documenti programmatici tesi a riconoscere l'importanza del Dottorato sanciscono che programmi dottorali di qualità sono fondamentali affinché la ricerca in Europa raggiunga i propri obiettivi. Tale affermazione ha delle conseguenze in primo luogo per coloro che erogano i corsi di Dottorato.

La questione della qualità, che pure è uno dei punti cardine del processo di Bologna, non è ancora a un livello a tal punto avanzato da determinare la proposta di indicatori di qualità specifici per i corsi di Dottorato; probabilmente un sistema di accreditamento e di verifica della qualità per i dottorati di ricerca non sarà implementato, o sarà lasciato in maniera meno invasiva a livello di doctoral/graduate schools (si veda ad es. Salzburg II Recommendation, 2010; § 2.7); tuttavia i due temi dell'occupabilità (*employability*) e dello sviluppo di abilità trasferibili (*transferable skills*) sono abbastanza emblematici nel dare il polso, il senso e la direzione di un dibattito aperto, che non investe soltanto il Dottorato in quanto tale, ma l'idea stessa di università, da una parte, quale istituzione deputata all'alta formazione e alla ricerca, e la società (con il mercato del lavoro) dall'altra.

### 1.3.3 Londra 2007

Nel comunicato successivo alla riunione di Londra del 2007, intitolato "Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo

globalizzato" i ministri constatano un primo progresso rispetto agli obiettivi stabiliti nel 2005. Infatti:

> Con riferimento all'obiettivo di articolare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore in tre cicli, si sono ottenuti buoni risultati sia a livello nazionale che delle singole istituzioni. Il numero degli studenti iscritti a corsi di studio dei primi due cicli è aumentato considerevolmente e sono stati ridotti gli ostacoli strutturali fra cicli. È anche aumentato il numero di corsi strutturati per il dottorato di ricerca (Comunicato di Londra, 2007).

Inoltre, nella sezione dedicata agli obiettivi futuri, il Dottorato in questo caso è collocato tra gli obiettivi primari, e non tra le "altre sfide", come nei due precedenti meeting. La sezione dedicata al dottorato di ricerca è riportata di seguito:

> Resta importante l'obiettivo di stabilire un rapporto più stretto fra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca. Riteniamo valido sviluppare e conservare un'ampia varietà di corsi di dottorato nell'ambito del Quadro generale dei titoli dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, evitando tuttavia un eccesso di regolamentazione. Al tempo stesso affermiamo che potenziare gli studi di terzo ciclo e migliorare lo status giuridico, le prospettive di carriera e le opportunità di finanziamento dei giovani ricercatori sono condizioni essenziali per raggiungere l'obbiettivo europeo di rafforzare la capacità di ricerca e migliorare la qualità e competitività dell'istruzione superiore europea.
>
> Invitiamo pertanto le nostre istituzioni di istruzione superiore a impegnarsi sempre di più a inserire i corsi di dottorato di ricerca nelle politiche e nelle strategie istituzionali, e a creare opportunità di carriera appropriate per i dottorandi e i giovani ricercatori.
>
> Invitiamo l'EUA (European University Association) a continuare a sostenere la condivisione di esperienze fra le istituzioni di istruzione superiore sui corsi dottorali più innovativi che stanno emergendo in Europa, come pure su altri fattori di cruciale rilievo quali la trasparenza dei meccanismi di accesso, le procedure di supervisione e di valutazione, lo sviluppo di competenze trasferibili e i modi per incentivare l'occupabilità (Comunicato di Londra, 2007).

### 1.3.4 Lovanio 2009

Nella riunione di Lovanio nel 2009, l'implementazione dei primi due cicli nei pesi aderenti al processo può dirsi in qualche modo conclusa. Anche gli obiettivi relativi

al dottorato sono stati per certi versi ridimensionati e per altri affidati a una progettazione dedicata. Infatti, in questo comunicato non si parla di dottorato se non in maniera marginale, ribadendo il bisogno di una generale attenzione e apertura anche al mondo esterno a quello accademico: gli obiettivi dei Ministri si fanno di più ampio respiro, tenendo conto anche delle "conseguenze di una crisi economica e finanziaria globale." Prendendo atto di ciò, i Ministri sottolineano ancora una volta il fatto che:

> Per dar luogo alla ripresa e ad uno sviluppo economico sostenibile, l'istruzione superiore europea dovrà essere dinamica e flessibile e dovrà impegnarsi in ogni modo a produrre innovazione sulla base dell'integrazione tra didattica e ricerca a tutti i livelli. Riconosciamo che l'istruzione superiore deve giocare un ruolo chiave se vogliamo far fronte con successo a queste sfide e promuovere lo sviluppo culturale e sociale delle nostre società.
> I corsi di Dottorato devono fornire ricerca disciplinare di alta qualità, ma essere anche sempre più aperti ad attività interdisciplinari ed intersettoriali. Alle autorità pubbliche ed alle istituzioni di istruzione superiore spetta, inoltre, rendere più appetibili le prospettive di carriera dei giovani ricercatori (Comunicato di Lovanio, 2009).

Ancora, più avanti, in altri passaggi relativi alla ricerca, si legge:

> Faremo fronte alle sfide della nuova era impegnandoci per l'eccellenza in tutti gli aspetti dell'istruzione superiore. Questo richiederà un'attenzione costante per la qualità. Inoltre, mentre esprimiamo il nostro sostegno per la pregevole diversità esistente nei nostri sistemi educativi, ci impegniamo a riconoscere pienamente nelle nostre politiche pubbliche il valore delle diverse missioni dell'istruzione superiore, che includono sia l'insegnamento e la ricerca che i servizi alla comunità e l'impegno per la coesione sociale e lo sviluppo culturale. Tutti gli studenti, i docenti ed il personale amministrativo nell'ambito dell'istruzione superiore dovrebbero essere messi in grado di rispondere alle richieste sempre nuove di una società in veloce evoluzione […]L'istruzione superiore a tutti i livelli deve essere basata sulla ricerca più recente, in modo da promuovere nell'intera società innovazione e creatività. Riconosciamo il potenziale dei programmi di istruzione superiore, inclusi quelli basati sulle scienze applicate, per l'avanzamento dell'innovazione. Di conseguenza, il numero di persone capaci di fare ricerca deve aumentare. I corsi di Dottorato devono fornire ricerca disciplinare di alta qualità, ma essere anche sempre più aperti ad attività interdisciplinari ed intersettoriali. Alle autorità

> pubbliche ed alle istituzioni di istruzione superiore spetta, inoltre, rendere più appetibili le prospettive di carriera dei giovani ricercatori. Riteniamo che la mobilità degli studenti, dei giovani ricercatori e dei docenti potenzi la qualità dei percorsi formativi e l'eccellenza della ricerca, oltre a rafforzare l'internazionalizzazione accademica e culturale dell'istruzione superiore europea. La mobilità è importante per la crescita personale e per l'occupabilità, rafforza il rispetto per la diversità e la capacità di confrontarsi con altre culture. Incoraggia il plurilinguismo, sostenendo quindi la tradizione multilingue dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, ed aumenta sia la cooperazione che la competizione tra le istituzioni. La mobilità deve essere l'elemento caratterizzante dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.
>
> Per attrarre nelle istituzioni professori e ricercatori altamente qualificati occorre offrire condizioni di lavoro e progressioni di carriera interessanti, oltre a utilizzare sistemi di reclutamento aperti a livello internazionale. Dato il ruolo fondamentale che docenti, giovani ricercatori e altro personale accademico rivestono nelle istituzioni, sarà necessario adattare le strutture per la progressione in carriera, al fine di agevolarne la mobilità. In particolare, si dovranno prevedere condizioni quadro per assicurare un accesso adeguato alla previdenza sociale (Comunicato di Lovanio, 2009).

La ricerca e l'innovazione risultano dunque elementi centrali per l'uscita dalla crisi, e questo obiettivo può essere raggiunto se si migliorano alcuni elementi, tra cui l'attrattività delle carriere di ricerca. All'università viene affidato un compito più ampio di quello della ricerca e dell'istruzione, che in ogni caso deve essere basata sulla ricerca; riguardo il dottorato, in maniera specifica si sottolinea la necessità della crescita dei numeri, dell'apertura interdisciplinare e intersettoriale, la mobilità come elemento qualificante anche in termini di occupabilità e l'importanza dell'accesso a forme adeguate di protezione sociale.

### 1.3.5 Budapest e Vienna 2010

La dichiarazione di Budapest e Vienna segna una fase molto importante del processo di Bologna; infatti, il 2010 è la data in cui lo Spazio europeo dell'Istruzione superiore dovrebbe essere stato raggiunto. La riunione di Budapest e Vienna è per questo particolarmente importante, perché si ribadiscono gli obiettivi essenziali del processo di Bologna, da rendere più solidi anche oltre il 2010, con l'obiettivo ultimo di una crescita del benessere e dell'inclusività sociale.

> Se, da un lato, molto è stato realizzato con l'attuazione delle riforme ispirate dal Processo di Bologna, i rapporti mostrano anche che le linee d'azione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, come la riforma dei cicli e dei corsi di studio, l'assicurazione della qualità, il riconoscimento, la mobilità e la dimensione sociale, sono state attuate con diversi livelli di incisività e con esiti differenti.
>
> Noi Ministri rinnoviamo il nostro sostegno alla libertà accademica, così come all'autonomia ed alla responsabilità delle istituzioni di istruzione superiore, in quanto principi fondamentali dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, e sottolineiamo il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore svolgono per sviluppare società pacifiche e democratiche e per rafforzare la coesione sociale (Comunicato di Budapest e Vienna, 2010).

Il doppio versante di azione ed interesse dell'università è del resto esplicitato chiaramente nella dichiarazione di Budapest e Vienna (2010) dei Ministri per l'Istruzione superiore dei paesi membri del processo di Bologna. Le istituzioni di istruzione superiore, grazie all'impegno profuso, si identificano adesso in maniera più completa nello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore e riescono ad adempiere in maniera più condivisa alle "loro *diverse missioni nella società della conoscenza*".
Il processo di Bologna e la conseguente costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore sono definiti come "esempi senza precedenti di cooperazione regionale transfrontaliera nell'istruzione superiore" e hanno determinato l'attenzione di altri paesi anche in altre parti del mondo e "hanno reso più visibile sulla mappa globale l'istruzione superiore europea"
Una soluzione di compromesso, manifesto della situazione attuale è anche al punto 8 della dichiarazione, in cui i ministri rinnovano il sostegno "alla libertà accademica" ma nel contempo anche alla "autonomia e alla responsabilità delle istituzioni di istruzione superiore, in quanto principi fondamentali dello spazio europeo dell'istruzione superiore" e sottolineano "il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore svolgono per sviluppare società pacifiche e democratiche e per rafforzare la coesione sociale".
Ancora più avanti, si ribadisce nuovamente che l'istruzione superiore è una "responsabilità pubblica". In tale quadro i Ministri si impegnano a fornire adeguate risorse, in un quadro "definito e monitorato dalle autorità pubbliche". Viene visto come necessario un aumento di impegno per la dimensione sociale al fine di

garantire pari opportunità per un'istruzione di qualità, con particolare attenzione ai gruppi sotto-rappresentati.

La dichiarazione si conclude con l'auspicio che lo sviluppo e il miglioramento e il rafforzamento dei rapporti con lo Spazio europeo della ricerca possano costituire il punto di partenza per l'Europa per affrontare le sfide del millennio. Quindi viene riproposto in chiave sinergica il legame con lo spazio europeo della ricerca, come entità differenziata dall'istruzione superiore.

Non ci sono in quest'ultimo documento obiettivi specifici relativi al dottorato di ricerca. La prossima riunione di Ministri si terrà in Romania a Bucarest il 26 e 27 aprile 2012.

### 1.4 Il ruolo delle università nel cambiamento

Se i Comunicati dei Ministri sono necessariamente documenti sintetici che a volte non permettono di cogliere le visioni che sono alla base degli obiettivi o le relazioni che vi sono tra alcuni obiettivi ed altri, per tutto ciò che concerne il dottorato è di fondamentale importanza esaminare la documentazione prodotta dall'EUA e, a partire dal 2008 in particolare, dal Council on Doctoral Education (CDE), sezione specifica dell'associazione che riunisce i rappresentanti delle principali università europee che è stata istituita con l'obiettivo di studiare, monitorare e promuovere la riforma del sistema di formazione dottorale. Questi organismi rappresentano infatti la componente "accademica" del processo di Bologna, che affianca la componente politica dei Ministri. Nei documenti e negli studi proposti dall'EUA e poi dal CDE[12],

[12] La produzione documentale dell'EUA è molto importante all'interno del processo di Bologna; si può affermare che in un certo senso, l'elaborazione più concreta ,sia di una strategia che di linee guida più precise per la riforma del dottorato in Europa, sia stata demandata quasi completamente all'EUA che, attraverso la costituzione di gruppi di lavoro e la promozione di seminari periodici ha lavorato riunendo i rappresentanti delle università ed esprimendosi sia atraverso documenti programmatici, di natura più politica, che attraverso studi sul dottorato in Europa, anche di natura comparativa in senso di benchmarking. Nello specifico, nel corso della trattazione, si analizzeranno i seguenti documenti: il documento Salzburg Conclusions (i cosiddetti Principi di Salisburgo), elaborato nel 2005, a seguito della riunione di Bergen; il documento detto "Salzburg II - Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles"**,** elaborato e diffusi 5 anni dopo; i due documenti rappresentano rispettivamente la visione iniziale e la visione elaborata a seguito di cinque anni di esperienza nell'ambito delle riforme del dottorato; una visione quindi, nel secondo caso, più meditata ed elaborata in progress, che rivede molte delle posizioni iniziali, mitigandole.

i principi dettati dai Ministri vengono elaborati, analizzati, ampliati e definiti in una serie di strategie *in progress* che si chiariscono, si strutturano e si articolano nel tempo.

Le università vengono individuate come principale attore responsabile nella definizione di programmi di Dottorato di alta qualità. Questo elemento rappresenta in qualche modo un ribadire l'autonomia delle università da ingerenze di tipo centralistico in cui autorità esterne possano in qualche modo dettare obiettivi e fini. Uno dei compiti la cui titolarità le università rivendicano, nell'ottica di questa nuova *vision* sul dottorato, è quello di fornire ai dottorandi la possibilità di un periodo di *formazione alla ricerca attraverso la ricerca*, per prepararli sia alla carriera accademica sia a ricoprire un ruolo significativo anche in altre aree della società, nel settore pubblico, in altre agenzie di ricerca, nell'industria, nel commercio o nel settore dei servizi oltre che nell'università.

In particolare, uno dei compiti principali delle istituzioni universitarie è quello di creare sinergie che riguardino le abilità trasferibili, le competenze multi e interdisciplinari, vere novità delle nuove politiche sul Dottorato di ricerca. La strategia che le università individuano per assolvere questo compito consiste nell'incorporazione, nelle proprie strutture organizzative e amministrative, delle strategie "istituzionali" europee. Le università si fanno cioè carico delle indicazioni di Bologna individuando come via percorribile la "centralizzazione" del patrimonio dottorale, generalmente dominio dei dipartimenti o degli istituti all'interno dell'università.

La strada maestra per esercitare in maniera effettiva questa responsabilità è individuata nel rapporto EUA 2007: lo studio rileva infatti la costituzione, in molti paesi europei, di attività strutturate per i dottorandi, all'interno di scuole di dottorato o scuole universitarie di ricerca, introdotte come gestori e provider di attività

---

Riguardo gli studi, l'EUA e poi il CDE hanno promosso e prodotto alcuni rapporti che hanno analizzato rispettivamente lo stato dell'arte del Dottorato in Europa con il rapporto *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* nel 2005; il secondo rapporto, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenge*, del 2007, ripercorre in maniera più dettagliata le iniziative all'epoca in corso; il terzo, *EUA DOC-CAREERS Report: Collaborative Doctoral Education*, del 2009, si focalizza sugli esiti del DOC-CAREERS Project che ha studiato le esperienze di dottorato concepite e condotte in maniera collaborativa con il mondo produttivo, con le istituzioni pubbliche e il mondo dei servizi.

dedicate alla formazione dei dottorandi, che man mano si affiancano, sino a diventar sempre più numerose, accanto a modelli tradizionali di formazione individuale o di programmi strutturati di tipo "stand alone".

Le strutture che erogano la formazione dottorale, dopo l'impulso dato dal Processo di Bologna al tentativo di armonizzazione del Dottorato di ricerca, laddove esistenti, si sviluppano secondo due modelli prevalenti:

> **Graduate school**: struttura universitaria che include dottorandi e studenti di Master/laurea di secondo livello. Si occupa di organizzare dal punto di vista amministrativo e didattico lo sviluppo di percorsi che garantiscano abilità trasferibili (tra un percorso formativo e l'altro). Si occupa delle ammissioni, eroga lezioni e seminari ed è responsabile per i procedimenti di certificazione di Qualità.
>
> **Doctoral/research school**: struttura universitaria che raccoglie solo dottorandi. Può essere organizzata attorno a una particolare disciplina o a un filone di ricerca, o un'area di ricerca cross-disciplinare, spesso finalizzata a creare un gruppo/network di ricerca, *in genere orientata ad un progetto*. Può coinvolgere uno o più istituzioni e prevedere forme di cooperazione e azione comune tra loro (EUA, 2007).

La costituzione di graduate schools comporta però anche un altro importante cambiamento, che interessa l'organizzazione della ricerca: i dottorati prima dell'introduzione delle graduate schools erano gestiti in maniera decentrata, come un ambito di pertinenza dipartimentale o addirittura del singolo docente, riprendendo in questo il modello classico dell'apprendistato intellettuale, tipico della visione humboldtiana dell'università, che sarà più avanti illustrato, in cui ricerca e insegnamento sono intimamente legati e sono una combinazione attraverso la quale si persegue un ideale di formazione prima di tutto legato all'individuo.

La centralizzazione delle attività di formazione alla ricerca è in questo senso un cambiamento di grande rilevo, che determina mutamenti evidenti nell'università, nella sua funzione e nell'idea stessa di educazione e di individuo. L'accentramento delle attività di formazione alla ricerca in una sede istituzionale si muove in una direzione in cui è il centro, benché ancora identificabile come l'Università, a

determinare regole e priorità della formazione alla ricerca, e a gestirla in maniera omogenea per tutti i settori di ricerca; non a caso, quando si parla di *incorporazione* all'interno dell'istituzione si intende proprio questo momento in cui è l'intera istituzione universitaria a farsi manager[13] e garante del percorso di formazione alla ricerca.

### 1.4.1 Punti di forza delle Graduate school nella prospettiva dell' EUA

I modelli di graduate schools sopra individuati non si escludono a vicenda, anzi spesso hanno caratteristiche in comune. L'istituzione di scuole di questo tipo facilita la condivisione di una *mission/vision* da parte di tutti i partner; elemento che, secondo la ricerca EUA, favorisce una formazione di eccellenza per i giovani ricercatori. Inoltre, tali modelli sono in grado di promuovere un ambiente di ricerca strutturato, ricco e stimolante e possono favorire la cooperazione transdisciplinare. Le *doctoral* o *graduate school* inoltre, assicurano ai giovani ricercatori la possibilità di fare massa critica ed evitano che essi vengano a trovarsi in una situazione di isolamento; permettono loro il contatto e lo scambio di conoscenze con i ricercatori più anziani; sostengono e facilitano il compito della supervisione dei dottorandi e il ruolo dei supervisori/tutor. In ultima istanza, la presenza di una solida struttura organizzativa dovrebbe essere in grado di offrire ai dottorandi la possibilità di acquisire ed esercitare le "competenze trasferibili"; dovrebbe fornire maggiori opportunità di sviluppo di carriera, compresa una consulenza sulle opportunità di finanziamento (borse di studio, progetti); infine dovrebbe aumentare le possibilità di mobilità e la cooperazione internazionale e interistituzionale.

In filigrana si può leggere una spinta verso un'altra direzione, pure esplicitata dalla Commissione Europea (COM(2006) 208), ma non solo: perché questo avvenga c'è bisogno che vi siano istituzioni autonome, in grado di agire responsabilmente e di sviluppare e implementare ciascuna per proprio conto specifiche strategie istituzionali per i programmi dottorali in un numero elevato di aree scientifiche

[13] È importante sottolineare il ruolo di *gestore* che l'università acquisisce nell'ambito di questi processi, sviluppando così una funzione che è estranea a quelle tradizionalmente individuabili dell'Università. Questa riflessione si collega alla visione neoliberale che informa le politiche universitarie e dell'istruzione in generale, in particolare dagli anni Ottanta in poi, e di cui si approfondiranno alcuni aspetti nel capitolo successivo.

differenti. Tali istituzioni dovrebbero essere dunque tra loro in una situazione di competitività interna, ma anche di cooperazione interuniversitaria e interistituzionale; tale assetto presuppone una differenziazione all'interno delle strutture universitarie.

**Figura 1: Quadro sintetico sugli obiettivi delle graduate/doctoral school secondo la visione dell'EUA-CDE**

- fornire formazione di eccellenza
- fornire un ambiente di ricerca ricco di stimoli
- provvedere al raggiungimento di una massa critica di ricercatori
- evitare l'isolamento dei dottorandi
- favorire sviluppo ed esercizio di transferable skills
- favorire lo sviluppo di carriera
- favorire consulenza sulle possibilità di finanziamento

**Fonte: elaborazione propria su documenti EUA (2007)**

### 1.4.2 Altre strategie per lo sviluppo di abilità trasferibili: complementary training, mobilità, cooperazione intersettoriale e interdisciplinare

Lo sviluppo di abilità trasferibili nella prospettiva dell'EUA deve diventare uno dei punti cardine del primo, del secondo e del terzo ciclo. L'obiettivo principale a livello del terzo ciclo dovrebbe essere quello di far crescere tra i dottorandi la consapevolezza dell'importanza sia di riconoscere che di rafforzare le abilità che essi sviluppano ed acquisiscono attraverso la ricerca, come uno strumento per migliorare le loro prospettive di carriera sia in ambito universitario che nel più ampio mercato del lavoro.

Una delle strategie messe in atto dalle istituzioni universitarie per lo sviluppo di abilità trasferibili è quella di mettere insieme dottorandi di diverse discipline o di diversi anni di corso per incoraggiare il dialogo interdisciplinare e promuovere il pensiero creativo e l'innovazione.

Oltre a soluzioni organizzative di natura interpersonale e di sostegno tra pari, i training per lo sviluppo di abilità trasferibili possono essere organizzati in molti modi che variano dalle tradizionali lezioni e seminari fino a metodi più centrati sullo studente, progettati, in ambito istituzionale o interistituzionale, con questo specifico obiettivo formativo: si tratta di *summer school* internazionali o altri programmi di supporto allo sviluppo personale che si ispirano ad esperienze di lunga tradizione già esistenti, come quelle in essere nel Regno Unito, attraverso i programmi UK GRAD e UK Council on Graduate Education, successivamente denominato Vitae[14] (EUA, 2007).

Bisogna sottolineare come questa dimensione di *empowerment* del dottorando, legata allo sviluppo di abilità trasferibili, è stato un punto particolarmente apprezzato e condiviso anche nel panorama degli *stakeholders*, intendendo tra questi non solo i rappresentanti del mondo pubblico e produttivo ma, ad esempio, in primo luogo l'Associazione Europea dei Dottorandi e dei giovani Ricercatori Eurodoc.

La supervisione e la formazione dei dottorandi, secondo i documenti prodotti dall'associazione, che ha lavorato alla definizione di un profilo di competenze per i giovani ricercatori in formazione, devono essere migliorate e strutturate, passando da attività altamente individualizzate, fondate sulla base del *modello dell'apprendistato*, ad attività più orientate al lavoro collettivo di squadra, sotto una adeguata supervisione. Altre indicazioni in tal senso, da parte degli stessi attori, vengono nell'ambito del *Supervision and Training Charter for Early Stage Researchers*[15]. In tale documento si suggerisce l'istituzione di corsi volti a sviluppare appropriate abilità di valore "professionalizzante", utili al giovane ricercatore per il suo sviluppo professionale: tali *skill*s sono individuate nella capacità di presentare/presentarsi, processare i dati, gestirsi e scrivere (si indica, ad esempio, anche la necessità di lezioni dedicate in particolare alla scrittura della tesi come lavoro di ricerca). Si fornisce anche una definizione di questo campo di formazione**,** definito appunto come *Complementary Training* – "Training that will develop the skills and development of an Early Stage Researcher which will demonstrate to a potential

[14] A questa esperienza, in maniera particolare, si farà riferimento nel capitolo dedicato al Regno Unito.
[15] Eurodoc (2004). *Supervision and Training Charter for Early Stage Researchers*: http://www.eurodoc.net/files/20040331_supervision_and_training.pdf

employer their abilities that have transferability". La formazione generica di abilità trasferibili può coprire una vasta gamma di argomenti diversi e può essere offerta in diversi modi - attraverso corsi, conferenze, workshop o corsi estivi organizzati a livello universitario, regionale, nazionale o internazionale.

### 1.4.3 Mobilità e internazionalizzazione come strategie di innovazione

Un'altra strada percorribile individuata nell'ambito delle politiche di Bologna e dei documenti EUA- CDE per la valorizzazione del dottorato di ricerca, è la dimensione dell'internazionalizzazione e della mobilità. Infatti, mobilità, internazionalizzazione, titoli congiunti sono azioni attraverso le quali stanno prendendo corpo in ambito istituzionale e universitario le strategie di sviluppo e valorizzazione del Dottorato di ricerca. Le università, per quanto riguarda questo specifico ciclo della formazione, sono sempre più coinvolte nella cooperazione con altri settori come il mondo produttivo, le imprese, altri organismi di ricerca indipendenti, o i servizi pubblici. La mobilità intersettoriale, e in particolare la creazione di dottorati attraverso collaborazioni intensive università – industria, il posizionamento lavorativo di dottorandi e dottori di ricerca in campo industriale e in altri settori produttivi sono considerati elementi in grado di migliorare la cooperazione università-mondo produttivo e in grado di aggiungere valore al profilo professionale dei singoli ricercatori, migliorando la loro esperienza, le competenze e le prospettive occupazionali. Il tentativo e la volontà di costruire forti legami tra l'università e altri settori, in ultima analisi, sembra essere anche la via maestra per rafforzare la trasferibilità della conoscenza, fattore alla base dei processi di innovazione.

Anche in questo caso, le idee sopra citate sono state fortemente condivise e sostenute, all'interno del panorama degli stakeholders, soprattutto da Eurodoc. La riflessione rilanciata dall'associazione europea dei ricercatori in formazione ha contribuito a chiarire in che senso debbano essere considerati alcuni concetti come ad esempio l'idea di "mobilità", che deve essere "uno strumento per l'eccellenza della ricerca, non un obiettivo in sé". In una visione di questo tipo, la mobilità deve sì essere incoraggiata, ma si deve rendere responsabilità comune, al tempo stesso, la rimozione degli ostacoli che costituiscono un onere per il ricercatore. Al fine di agevolare la mobilità geografica e il riconoscimento internazionale dei diplomi,

l'elaborazione e l'attuazione di strumenti come il Diploma Supplement deve essere incentivata, sia per i titoli di secondo livello sia per il titolo di dottorato.

D'altra parte però si rileva e si riconosce il fatto che la consapevolezza – e anche il supporto normativo - per lo sviluppo di altri tipi di mobilità, come quella intersettoriale e interdisciplinare, hanno bisogno di essere accresciuti, al fine di riuscire ad ottenere un'effettiva *cross fertilization* tra le varie discipline e con il mondo accademico e non accademico, a tutti i livelli di carriera possibili e non solo limitatamente allo stadio di Early Stage Researchers. Questa maggiore flessibilità non dovrebbe in nessun caso andare a scapito della sicurezza del posto di lavoro.

Le università sono dunque da più parti incoraggiate a intensificare i propri sforzi a sostegno della mobilità a livello di Dottorato nell'ambito della collaborazione interistituzionale come elemento della loro più ampia strategia internazionale. La mobilità internazionale, compresa la mobilità intersettoriale e interdisciplinare dovrebbero essere riconosciute come obiettivi dall'elevato valore aggiunto per lo sviluppo della carriera degli *early stage researchers*.

Per alcune istituzioni e alcuni paesi più piccoli, la mobilità può essere anche un'opportunità di formazione per i giovani ricercatori in discipline e aree di ricerca transdisciplinare dove una massa critica di dottorandi, o di capacità di struttura, non possono essere agevolmente raggiunte.

Infine, la raccomandazione dell'EUA è rivolta alla gestione dei finanziamenti per l'internazionalizzazione. Le istituzioni di higher education e le autorità pubbliche a livello nazionale ed europeo dovrebbero offrire finanziamenti adeguati per agevolare la mobilità dei dottorandi di tutti i 47 paesi coinvolti nel processo di Bologna. Altre possibilità di innovare con successo i percorsi dottorali possono essere offerte, nell'ambito della strategia di internazionalizzazione, dai titoli congiunti o dal Dottorato Europeo. La formazione dottorale dovrebbe avere di per sé un carattere internazionale e ai dottorandi dovrebbero essere fornite opportunità sufficienti perché essi si sperimentino effettivamente sul piano internazionale. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso l'organizzazione di seminari, conferenze e scuole estive internazionali, ma soprattutto attraverso lo sviluppo corsi di Dottorato europei o titoli congiunti a livello internazionale, che prevedano soggiorni e attività all'estero per i dottorandi e accordi di cotutela.

### 1.5 Rischi e sfide

Come si può intuire dalla rassegna sin qui condotta, relativa da una parte ai documenti generali sul processo di Bologna e dall'altra ai documenti specifici sul dottorato di ricerca, l'università appare dunque al centro di tendenze contrastanti: da una parte l'esigenza di coniugare sempre più didattica e ricerca, anche ai livelli antecedenti il Dottorato, dall'altra quella di piegare la ricerca e i profili degli studiosi alle esigenze esterne, sociali e del mercato del lavoro e dell'economia europea in particolare. Così, le crescenti richieste, parzialmente recepite a livello istituzionale, di adeguare i percorsi e gli *outcomes* del Dottorato a un mercato del lavoro dai contorni incerti, contengono un rischio, insito nello stesso processo di Bologna:

> […] che insidia l'idea stessa di università come è storicamente maturata in Europa, ovvero il rischio di una scissione fra didattica e ricerca, fra elaborazione e trasmissione di conoscenza. Su questo punto il dibattito è particolarmente acceso, mettendo in luce, fra l'altro, come una ipotesi di mera "trasmissione di conoscenze" rischierebbe di essere insoddisfacente anche ai fini della preparazione di base. In una società che si vuole "della conoscenza", l'intreccio fra didattica e ricerca è più che mai necessario a tutti i livelli: le eventuali forme di differenziazione non possono prescindere da questa esigenza di fondo (Palomba, 2009).

Questa idea è peraltro ribadita anche nel comunicato di Lovanio: "L'istruzione superiore a tutti i livelli deve essere basata sulla ricerca più recente, in modo da promuovere nell'intera società innovazione e creatività"

L'attenzione verso il Dottorato di ricerca, inteso come *terzo ciclo* del processo di Bologna pone perciò il Dottorato in stretta sequenzialità con i precedenti cicli del processo di Bologna. Questa sequenzialità sottintende in maniera non troppo velata che il dottorato sia un ciclo di formazione, più che di ricerca, o meglio che sia un ciclo di formazione alla ricerca. Il punto che discrimina la questione è legato proprio all'idea di ricerca: se la ricerca fa parte della formazione a tutti i livelli, non esiste un rischio di scissione tra elaborazione della conoscenza e sua trasmissione, ma se invece la scissione si verifica, come appare possibile nel momento in cui si distinguono le attività di formazione da quelle propriamente di ricerca, non solo il

dottorato, ma l'università stessa vede messa in discussione parte della sua identità più profonda, perlomeno per come essa si è delineata nel contesto europeo. Si aprono così una serie di questioni che interessano da una parte la natura stessa del dottorato; una natura che, non bisogna dimenticarlo, in prospettiva comparativa è strettamente locale e si lega alla situazione antecedente al processo di Bologna e ai modelli universitari esistenti in ciascun paese; d'altra parte, di non minore rilievo sono le questioni che si aprono relativamente alla natura dell'università.

### 1.6 Il Dottorato come terzo ciclo

All'interno del meccanismo di armonizzazione dell'istruzione superiore innescato dal processo di Bologna, il dottorato non va visto come un qualcosa di disgiunto dagli altri due cicli, ma va considerato con essi un tutt'uno, nel senso che anche nei primi due cicli non deve mancare una componente di ricerca: l'istruzione superiore deve essere *research-based*, allo scopo di fare avvicinare gli studenti dei due cicli precedenti a percorsi di ricerca nell'arco dei loro studi, e incoraggiarli a percorrere, se lo desiderano, la strada della ricerca come possibile carriera. Non solo, ma complessivamente il tipo di approccio agli studi di primo ciclo dovrebbe contenere una componente di ricerca, intesa come capacità di affrontare i problemi in maniera creativa, nei contesti dell'operatività, in accordo con le nuove modalità di produzione della conoscenza che caratterizzano appunto la società della conoscenza, quelle che Gibbons *et alii* (1998) chiamano Mode 2. Il Mode 2 come si vedrà più avanti, non nega la validità della conoscenza scientifica e accademica, con le sue modalità di legittimazione, ma ve ne affianca un'altra, in cui la conoscenza si lega ai contesti di utilizzo e il termine "ricerca" acquisisce un significato più dinamico; tale concezione sarà chiarita più compiutamente nel corso della trattazione; in ogni caso, in questa sede, sembra opportuno citare questo tipo di visone della conoscenza, in quanto permette di comprendere in che modo possa essere inteso il legame tra ricerca e insegnamento anche nei cicli di primo e secondo livello. La formazione deve dunque contenere elementi propri della ricerca; nell'arco dei tre cicli, la componente di ricerca si farà man mano preponderante.

Non bisogna dimenticare a questo proposito che il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, al quale il Processo di Bologna è intimamente legato, passa anche attraverso la diffusione di competenze di ricerca, ossia della capacità di gestire il sapere e le informazioni in maniera creativa e produttiva al fine di riuscire a rendere dinamica e ricca l'economia della conoscenza europea. Il bisogno di ricerca e innovazione è una componente fondamentale di questo processo di sviluppo.

In ogni caso, le competenze di ricerca proprie del dottorato sembrano distinguersi nettamente dai primi due cicli. Se a una prima osservazione può sembrare che il Dottorato nel processo di Bologna si sia caratterizzato progressivamente in termini di *schooling* (Winther-Jensen, 2008), adottando le caratteristiche di un percorso formativo per certi versi simile a quello dei precedenti due cicli, ad una osservazione complessiva e più attenta dei documenti promotori della riforma del dottorato ci si rende conto del fatto che in realtà, il dottorato non sarà, soprattutto in tempi più recenti, considerato alla stregua di un semplice "terzo ciclo", ossia semplicemente come una prosecuzione, per quanto avanzata, degli studi universitari.

Questa incertezza nello spirito riformatore del processo di Bologna emerge anche in alcune contraddizioni che risultano evidenti sin dal principio nella definizione delle stesse politiche, e per di più difficilmente sanabili. Ad esempio, se da una parte, l'aumento di didattica strutturata viene visto come una sottrazione di tempo dedicato alla ricerca, per cui in sostanza, centrandosi sulla formazione - una formazione "erogata" - il Dottorato si fa molto più simile agli altri due cicli, ciò che d'altra parte lo differenzia dai precedenti livelli dell'istruzione superiore è il livello dell'attività svolta, caratterizzato dalla consistente componente di ricerca. Non a caso, gli attori coinvolti nei processi di elaborazione delle politiche e nei processi decisionali a qualunque livello sono concordi sul fatto che ciò che rende diverso il Dottorato (qualunque percorso di Dottorato, anche quelli cosiddetti "professionali") rispetto al primo e secondo ciclo è il fatto che il *core component* di un ciclo di studi dottorali è rappresentato dall'avanzamento della conoscenza attraverso un percorso di ricerca originale. L'elaborazione di una tesi di ricerca di interesse scientifico, innovativa, originale e volta ad esplorare le frontiere di un campo del sapere per determinarne un avanzamento dello stesso, è un dato sui cui c'è un accordo pressoché sostanziale.

Anche il cosiddetto approccio ai risultati (*learning outcomes*) non ha trovato una effettiva applicazione, segno della estrema cautela che caratterizza qualunque tentativo di ingerenza esterna nella natura del dottorato di ricerca; tuttavia, l'approccio ai risultati, accolto benevolmente anche da Eurodoc, è stato un tema che in qualche modo si è sviluppato alimentando il dibattito sulla natura e le caratteristiche del dottorato di ricerca, e in alcuni casi ha trovato spazio nell'ambito della definizione delle politiche nazionali[16]. Per questo motivo, come elemento di sintesi, si terrà qui conto del già citato *Eurodoc Statements of standard in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral Programmes in Europe***,** che propone sei linee guida principali, costruite sulla base dei descrittori di Dublino, che individuano indicatori appropriati di abilità, capacità e competenze che presumibilmente un dottore di ricerca - che abbia superato un esame per il conseguimento del titolo - avrà sviluppato.

Le linee guida dell'associazione europea dei dottorandi e dei giovani ricercatori definiscono "dottori di ricerca" coloro che:

1. abbiano dimostrato una sistematica comprensione di un campo di studio e la padronanza delle competenze e metodi di ricerca associati a tale settore.
2. abbiano dimostrato la capacità di concepire, progettare, realizzare e condurre in maniera integrale e indipendente un processo di ricerca accademica.
3. abbiano dato un contributo originale all'estensione delle frontiere della conoscenza mediante lo sviluppo della loro ricerca, che deve essere potenzialmente degna di pubblicazione.
4. siano in grado di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse.
5. siano in grado di comunicare con i loro pari, con la più grande comunità accademica e con la società in generale, sui loro settori di

[16] Si veda ad esempio, la recente evoluzione della normativa relativa al dottorato in Spagna, di cui si offrirà più avanti un quadro.

competenza e di propugnare e diffondere i loro contributi alla conoscenza scientifica.

6. siano in grado di promuovere, all'interno di contesti sia accademici che professionali, progressi tecnologici, sociali o culturali in una società basata sulla conoscenza.[17]

Come si può osservare, ben quattro dei punti individuati si focalizzano su quelle competenze di ricerca che ci si aspetta che un dottorando sviluppi e sappia poi utilizzare al fine della costruzione di una carriera soddisfacente, dentro e fuori l'accademia. Anche nel confronto tra gli stakeholders emerge dunque una figura del ricercatore in formazione in cui la componente predominante e qualificante resta comunque la componente di ricerca. Tale qualificazione, però, sembra non costituire di per sé una garanzia di condizioni di vita, di lavoro e prospettive di carriera sufficientemente attrattive o soddisfacenti: sono gli stessi documenti analizzati a esplicitare questo stato di cose. Quella stessa società della conoscenza, che necessita e richiede le suddette abilità proprio in virtù della sua natura di società *knowledge based*, non è in grado di valorizzarle adeguatamente. Infatti, nei documenti istitutivi di politiche che si stanno analizzando, il problema della carriera dei giovani ricercatori è molto sentito: in più passaggi si evidenzia la necessità di stabilire un sistema di garanzie, da una parte volte a fissare una serie di principi etici per l'assunzione dei giovani ricercatori in ambito accademico[18] e d'altra parte attente a evidenziare istanze di giustizia sociale: alla mobilità devono fare da contraltare carriere remunerative e protezioni e garanzie sociali; in secondo luogo, si avverte il bisogno di sottolineare e quasi di rendere adeguatamente visibili le capacità dei dottorandi, quasi che il raggiungimento del più alto livello di istruzione universitaria e il possesso di elevate competenze di ricerca autonoma non siano di per sé stessi elementi in grado di assicurare un adeguato set di abilità, tale da poter essere speso anche in un ambiente di lavoro non accademico.

---

[17] Traduzione da Eurodoc (2006). *Statement of Standards in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral Programmes in Europe:* http://www.eurodoc.net/file/0706_ed_descriptor.pdf [link verificato il 23 luglio 2011].

[18] Si veda in proposito la Raccomandazione della Commissione dell'11/3/2005 riguardante la Carta Europea dei Ricercatori e un Codice di Condotta per l'Assunzione dei Ricercatori http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur_21620_en-it.pdf [link verificato il 25 luglio 2011].

Una strategia per favorire la mobilità e una più facile transizione verso carriere soddisfacenti è individuata nella possibilità, sempre più frequentemente percorsa, di istituire partenariati tra mondo accademico e imprese o organismi di ricerca; tali collaborazioni, finanziate da fondi privati e pubblici, sono considerate come la strada maestra per promuovere un effettivo trasferimento di conoscenze e una innovazione concreta. L'idea dei partenariati è considerata come una delle opportunità più interessanti da approfondire, sia con riguardo alla strutturazione possibile delle relazioni di collaborazione tra gli enti, sia con riguardo alla promozione di collaborazioni specifiche per il dottorato, finalizzate all'istituzione di programmi comuni.

Secondo l'analisi dell'EUA, una delle ragioni di questa difficoltà risiede nella nozione di libertà accademica che le università, spesso, intendono preservare. Negli ultimi anni, sono aumentate le pressioni sociali, politiche e finanziarie affinché si giustifichi l'interesse pratico delle attività di ricerca svolte nelle università. Questa "evoluzione" non è ugualmente ben accetta ovunque, sia – soprattutto - in ambito universitario sia in alcuni settori della società: se in ambito universitario, in numerosi settori e a seconda della storia nazionale delle istituzioni universitarie, i progetti di ricerca applicata continuano ad essere considerati meno positivamente e gli universitari che lavorano nelle imprese non sono considerati candidati validi per una promozione accademica, d'altra parte spesso il dottorando che cerca di migrare dall'università al settore privato è considerato troppo specializzato o troppo poco avvezzo alle cultura organizzativa del settore privato per lavorare al di fuori dell'accademia. Si sottolinea come all'origine di questa difficoltà di comunicazione e scambio proficuo tra i due mondi vi siano due culture sensibilmente diverse: da una parte, la riservatezza dei risultati della ricerca e la tutela dei diritti di proprietà intellettuale; dall'altra, il criterio di pubblicazione e la circolazione delle idee, caratteristica dell'ambiente accademico. Tali profonde differenze culturali rendono ugualmente difficili i passaggi e l'operatività da un settore all'altro. In breve, non esiste ancora una vera cultura della mobilità tra università e mondo produttivo e

viceversa; d'altra parte, lo sviluppo congiunto di un'adeguata disponibilità al cambiamento[19] appare come una dimensione ancora da costruire.

### 1.7 Il dottorato oltre il 2010

Una sintesi dei risultati emergenti riguardo i cambiamenti che il Processo di Bologna ha determinato nel dottorato di ricerca si trova nel rapporto "European Higher Education Institution in the Bologna Decade" (EUA 2010) che riassume i cambiamenti complessivi del sistema europeo di istruzione superiore. Il rapporto ritorna sul tema dell'incorporazione dei dottorati da parte dell'Università: si sottolinea come uno dei cambiamenti più consistenti tra quelli che hanno interessato il Dottorato di ricerca sia stato il passaggio da una modalità di rapporto uno a uno tra studente e docente, un rapporto di interazione didattica improntato a una sorta di *apprendistato intellettuale*, a un rapporto triangolare in cui l'interazione tra docente e studente è regolata da modalità quasi contrattuali, in cui si inserisce un terzo soggetto che è l'istituzione. In questo quadro, non a caso, il numero di dottorati attributi agli studenti in diversi paesi comincia a essere considerato un indicatore della produttività scientifica delle università, come era già tradizione consolidata nei paesi anglosassoni. Naturalmente il numero di *successful awards*, essendo uno degli indicatori di performance, deve essere protetto e incoraggiato; l'istituzione è perciò chiamata a individuare modalità di sostegno e monitoraggio durante tutto il percorso, che siano in grado di prevenire e ridurre il fisiologico numero di abbandoni.

Come abbiamo visto, nel corso degli anni in cui il dottorato è stato al centro dell'attenzione del processo di Bologna sono emersi dopo lunga negoziazione alcuni punti saldi che ne definiscono l'identità: ad esempio, l'originalità della ricerca non è in discussione e, d'altra parte, è ugualmente riconosciuto il fatto che si debbano incentivare in qualche modo delle abilità trasferibili, utili per coloro che sceglieranno o si indirizzeranno verso un mercato del lavoro non accademico. L'opportunità di sviluppare abilità trasferibili si presenta come uno dei punti più opachi del dibattito

[19] Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 18 luglio 2003 "I ricercatori nello Spazio europeo della ricerca: una professione, molteplici carriere" [COM(2003) 436 def.] http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0436:FIN:IT:PDF

in corso: ad esempio, la sezione dedicata a questo tema all'interno del rapporto di ricerca *Doc Careers Project* (EUA, 2009), dedicato alle esperienze di dottorati collaborativi tra università e industria, evidenzia che la percezione e le aspettative relative a questo segmento di formazione non sono omogenee nel mondo delle imprese: sebbene si registri accordo sul fatto che queste abilità siano importanti, non c'è un consenso generale sull'opportunità di inserirle come elemento strutturale nella formazione alla ricerca. Infatti le piccole e medie imprese sono ben disposte a valorizzare le cosiddette "soft skills", mentre le grandi aziende che valorizzano ricerca e sviluppo cercano nel dottore di ricerca soprattutto una conoscenza approfondita in un determinato ambito e più ampie competenze che abilitino il soggetto ad affrontare le successive sfide legate alla carriera professionale.

### 1.8 Strategie di "innovazione": dottorati professionali?

La diversità dei corsi e dei titoli di Dottorato riflette la diversità del panorama europeo dell'istruzione superiore in cui le istituzioni di istruzione superiore, Università in primo luogo, hanno autonomia per poter sviluppare il proprio profilo e la propria mission, e dunque le proprie priorità in termini di didattica e di ricerca. All'interno dell'autonomia delle istituzioni universitarie, modello regolativo che ha contraddistinto le università e che nel terzo ciclo conosce la sua massima affermazione, sono presenti alcune esperienze peculiari, che nascono da mutate esigenze nel panorama circostante l'università. Parte delle politiche di Bologna, come si è visto, incorpora la necessità di rispondere alle mutevoli esigenze di un mercato del lavoro in continua e rapida evoluzione, adattamento che sembra estendersi anche ai dottorati attraverso il processo di riforma che li sta investendo.
Gli obiettivi dell'occupabilità dei dottorandi dentro e fuori le istituzioni accademiche, così come le esigenze dei singoli e della società, anche con riguardo al *lifelong learning* hanno agito in alcuni casi da catalizzatore per la sviluppo di nuovi programmi, tra cui alcuni dottorati professionali, numerose collaborazioni università – industria incentrate sullo sviluppo di ricerche dottorali e una maggiore cooperazione europea ed internazionale, che ha condotto allo sviluppo di formule

collaborative che si concretizzano nella cooperazione interistituzionale e nell'istituzione di dottorati europei o congiunti.

Un'esperienza antecedente al processo di Bologna, relativa alla differenziazione dei titoli dottorali, è quella dei cosiddetti dottorati professionali[20]**,** nati inizialmente in contesti extraeuropei, prevalentemente in Australia e Stati Uniti, e presenti in Europa solo nel Regno Unito. Appare qui opportuno dedicare un breve excursus a questa esperienza, dal momento che il focus del presente lavoro è proprio il problema della professionalizzazione del terzo ciclo. Si vedrà come sia stata in parte l'introduzione di questi percorsi di ricerca a determinare una più marcato bisogno di revisione complessiva del dottorato tradizionale (Maxwell, 2003). Tale approfondimento appare qui pertinente anche per spiegare perché non si è focalizzata l'attenzione su questo tipo di dottorati. Inoltre, nello sviluppo del dibattito relativo al cambiamento del dottorato all'interno del processo di Bologna, l'esperienza dei dottorati professionali è individuata più come un problema che come una concreta opportunità di innovazione (EUA, 2007); questo orientamento rappresenta un secondo motivo che spinge qui ad approfondire, seppur brevemente questo topic e a fornire una breve panoramica della letteratura esistente sui dottorati professionali, la cui legittimità come percorsi di ricerca è talora messa in discussione. Pertanto, l'obiettivo di questa rassegna sarà rispondere alla domanda: *l'esperienza del dottorato professionale può costituire un benchmark rispetto alle richieste di innovazione relative al dottorato nel processo di Bologna?*

La nascita dei dottorati professionali, difficile da individuare, può essere con buona approssimazione collocata nella seconda metà degli anni Ottanta e all'inizio degli anni Novanta negli Stati Uniti. Anche in Europa il dottorato professionale esiste dagli anni Novanta; in particolare, è una tradizione consolidata nel Regno Unito.

[20] In Italia, una letteratura sui dottorati professionali è assente dal momento che questo tipo di esperienza non è contemplata nell'offerta delle università. Nel dibattito istituzionale ci sono stati accenni al dottorato professionale come proprosta innovativa; si veda ad esempio l'intervento di Ronsisvalle pubblicato su Bollettino d'Ateneo, Università degli studi di Catania, 1 marzo 2008. Le principali riflessioni accademiche su questo tipo di esperienza provengono invece dalle università anglofone: Stati Uniti, Regno Unito, Canada e Australia. La rassegna che segue attinge proprio a studi svolti proprio in questi contesti.

Questa differenziazione nasce da una constatazione di ordine pratico, ossia dal fatto che la era venuta meno la capacità del sistema economico di assorbire i dottori di ricerca, capacità inizialmente garantita dai numeri del settore universitario, sino alla metà degli anni Ottanta ancora in crescita. Questo ha determinato che un gran numero di candidati alla fine del percorso fosse indotto a cercare lavoro in un ambito non accademico. Questi primi confronti tra mondo accademico e mondo del lavoro hanno mostrato un *mismatch*, una crescente insoddisfazione circa il divario che si verificava tra le conoscenze e le competenze di cui i Dottori di Ricerca erano detentori e il mercato del lavoro. La maggior parte delle critiche da parte dei datori di lavoro erano centrate sull'eccessiva specializzazione dei Dottori di Ricerca, che nel loro percorso per il conseguimento del titolo di dottorato avevano subito la mancanza di opportunità di lavoro inter-disciplinare e la mancanza di capacità di trasferire e applicare conoscenze e competenze al di fuori del contesto accademico (Huisman & Naidoo, 2006). Alla revisione delle modalità di formazione all'interno del dottorato hanno contribuito anche considerazioni di natura diversa: i dati relativi ad alcuni problemi "organici" per questo livello di studi, come i bassi tassi di completamento, e l'insoddisfazione circa la qualità della supervisione (Bourner et al., 2001; Hoddell et al., 2002; Park, 2005). Anche tali preoccupazioni hanno aperto la strada per un pensiero diversamente orientato nei confronti del dottorato, che riguardasse sia i prodotti, cioè i titoli finali, che i processi, ossia le modalità di formazione all'interno del dottorato.

Nel 2000, l'università britannica ha offerto più di 150 dottorati professionali (Park, 2007). È importante sottolineare come, sempre secondo il medesimo rapporto di ricerca, in Inghilterra, i vari tipi di dottorato professionale abbiano avuto origine diversa a seconda dei casi: ad esempio, l'Ed.D, il dottorato professionale in *Education*, è stato, all'inizio degli anni Novanta una risposta delle singole università a un mercato del lavoro in crescita in quello specifico settore; l'Eng.D è stato d'altra parte avviato dalla Engineering and Physical Sciences Research Council (UKCGE, 2002), uno dei Research Concils britannici, che è intervenuto a finanziare direttamente questo tipo di attività. I Dottorati professionali possono differire notevolmente rispetto ai dottorati tradizionali in termini di approccio didattico e metodologico, di valutazione, e di curriculum (Scott, Brown, Lunt e Thorne, 2004).

Dal punto di vista prettamente accademico e conoscitivo, secondo Lee (2005, citata in Boud e Tennant, 2006: 96) fino alla creazione dei dottorati professionali, il dottorato di ricerca si è concentrato essenzialmente o sulla produzione di nuova conoscenza in uno specifico campo disciplinare, o, al limite, in un'area del sapere di dominio interdisciplinare, ma comunque definita. In questo contesto, ad una quota significativa di potenziali candidati al dottorato, in particolare quelli con un interesse professionale, la ricerca di dottorato tradizionale poteva apparire come troppo vincolata a una disciplina e troppo poco flessibile per i loro interessi. L'offerta di dottorati professionali si lega dunque alla volontà di ampliare gli accessi a questo ciclo dell'istruzione superiore.

Ma in cosa differisce un dottorato professionale da un dottorato di ricerca tradizionale? Sotto alcuni punti di vista i due percorsi possono sembrare simili, ma il primo riserva una più forte enfasi della ricerca sulla pratica professionale in un determinato campo.

Secondo quanto riportato da Park (2007), il dottorato professionale è un percorso accademico che contestualizza un'attività di ricerca all'interno di una pratica professionale. Gli standard di qualità sono quelli di un qualunque dottorato: infatti, i dottorati professionali devono rispondere alle stesse norme fondamentali dei dottorati "tradizionali" al fine di garantire lo stesso elevato livello di qualità; ciò che immediatamente appare differente è il titolo, non legato ad una disciplina scientifica bensì ad una professione. Tale dottorato *non è basato su una ricerca originale*, ma utilizza i risultati di ricerche avanzate e innovative, ed è compatibile con il lavoro professionale. La supervisione spetta in genere ad un accademico, affiancato da un professionista. Queste caratteriscitche fanno sì che, anche nei contesti in cui tale tipologia di corso è diffusa, non mancano i dubbi circa la complessiva tenuta dal punto di vista accademico:

> Despite the success of the professional doctorate in attracting students, some commentators infer that, because it involves more coursework and less research than the traditional PhD, it must be of lesser quality, although this contention has not been properly tested and is rarely voiced explicitly (Park, 2007: 35).

Tuttavia, una migliore conoscenza di questa tipologia di dottorati professionali sembra necessaria in relazione alla esigenza di garantire la formazione di professionisti di elevate capacità, in grado di trovare occupazione nel mercato del lavoro. Dunque il dottorato professionale sembra aggiungere un orientamento legato ad una specifica professionalizzazione, inizialmente del tutto assente dall'idea di dottorato. In Paesi come la Gran Bretagna e, in ambito extra europeo, in Australia, Stati Uniti e Canada, questo tipo di dottorati si differenzia proprio per profilo professionale di uscita: esistono infatti diverse tipologie di dottorato professionale come il Doctorate in Business Administration (DBA), Educational Doctorate (EDD), Dottorato in Ingegneria (EngD), in Giurisprudenza e in Psicologia.

Secondo il parere di Maxwell (2003), come si è detto, l'introduzione di questo tipo di percorso è uno dei segnali che indicano il cambiamento del dottorato. Il dottorando non acquisisce soltanto una conoscenza specializzata in una disciplina attraverso la sua ricerca, ma tende ad applicare quel sapere nei contesti politici, economici, sociali e culturali. Dopo un decennio, in Australia i dottorati professionali entrano in una seconda fase, di maturità. Mentre nella prima fase infatti, tali percorsi formativi erano "dominati dall'accademia" (Maxwell, 2003) e con caratteristiche tradizionali di un dottorato che anche in Europa chiameremmo di vecchia generazione, basato sul mentoring individualizzato e il lavoro in autonomia, in un secondo momento i dottorati professionali mutano, caratterizzandosi per un'organizzazione didattica e un ambiente di apprendimento in grado di offrire diversi metodi di supporto, al fine di consentire ai candidati di dimostrare, attraverso il lavoro di ricerca (nel caso specifico citato dallo studioso, si tratta di un Ed.D), un risultato che sia in grado di mettere in luce le qualità apprezzate in un educatore che opera con competenza nel suo campo professionale.

Di seguito si riporta un accenno ad un caso che si ritiene interessante perché legato ad un ambito più applicativo che meramente teorico, ossia il dottorato cosiddetto DTech. Si fa qui riferimento ad un caso australiano, in cui più che sulla specializzazione disciplinare si pone l'accento sulla complessità e l'integrazione delle discipline e dei punti di vista, opponendoli ad iperspecialismo ed astrattezza; inoltre, un obiettivo non secondario di questo tipo di dottorato è quello di ampliare e approfondire la leadership, l'originalità e l'innovazione nella pratica professionale

avanzata. Si tratta di programmi dottorali che hanno come principale obiettivo quello di creare un focus su alcuni settori delle attività produttive e rafforzare l'eccellenza nella pratica professionale. In questo tipo di dottorati non è infrequente trovare, accanto al supervisore accademico, anche un co-supervisiore proveniente dal mondo professionale. In ambiti di questo tipo non è raro che il lavoro di tesi, che resta comunque il principale risultato del lavoro di ricerca, sia accompagnato da artefatti ad elevata utilità come software per calcolatori elettronici, e altri prodotti materiali. A detta però dello stesso autore il lavoro di ricerca che si svolge in un DTech è abbastanza differente da quello che si svolge in un Ph.D: in genere, l'ambito di ricerca scelto per la tesi ha rilevanza in un'attività produttiva, con vincoli e caratteristiche che ne conseguono (Maxwell, 2003).

Anche in altri casi di studio presentati nel medesimo contributo di ricerca emergono caratteristiche simili, che aiutano a comprendere meglio le caratteristiche dei dottorati professionali. Ad esempio, nel caso del Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) Doctor of Business Administration (DBA) c'è una preponderanza dell'attività didattica (55%) su quella di ricerca e le attività di ricerca devono essere necessariamente di ricerca applicata. Il contributo alla conoscenza richiesto ai dottorandi è inquadrato nell'ambito di un'attività pratica e mirato allo sviluppo di un'attività professionale, piuttosto che mirare ad accrescere la conoscenza pura, la teoria. Tale concetto è meglio chiarito nelle parole di Morley e Priest (1998):

> The complexity of the realities of professional practice require some specialisation, but preclude a narrow specialization on a single discipline or methodology and entail an openness to the usefulness of a number of relevant, *related disciplinary fields* in an inclusive rather than exclusive study. The course work component of the program is intensive, to build the knowledge base required, and structured to cover the necessary range of relevant areas (Morley e Priest, 1998: 24)

Più della formazione di un ricercatore di ambizioni accademiche si mira alla formazione di uno "scholar executive". Un altro elemento di differenza rispetto al dottorato tradizionale è dato dalla diffusione dei risultati di ricerca che, nell'ottica di questa nuova tipologia di dottorato, deve essere fortemente pubblicizzati. Lo

strumento di presentazione formale, interno al dottorato, dei risultati di ricerca è diverso, il portfolio, che può contenere fino a sei articoli, dei quali almeno quattro pubblicati. I corsi sono talora sostituiti da seminari, che i dottorandi conducono rivolgendosi ai colleghi nella disciplina specifica di loro interesse e specializzazione.
In sostanza, quello che sembra caratterizzare l'esperienza dei dottorati professionali è la formazione di un curriculum ibrido (*hybrid curriculum*: si veda Lee, Green e Brennan, 2000) in cui si mescolano studi accademici, luogo di lavoro e identità professionale, e in cui sono compresenti due modi di produzione della conoscenza, uno legato all'ambito universitario e l'altro prodotto nel contesto dell'applicazione, transdisciplinare, eterogeneo, non gerarchico, di transizione, soggetto al controllo sociale, riflessivo, che include un più ampio e temporaneo eterogeneo numero di cultori, che collaborano su problemi definiti in contesti specifici e localizzati (Lee et *al*., 2000). Ma qual è l'optimum tra queste due forme di organizzazione?

> In these the realities of the workplace, the knowledge and the improvement of the profession and the rigour of the university are being brought together in new relationships (Maxwell, 2003: 290)

Delle differenze riguardanti lo strumento di presentazione dei dati di ricerca, ossia la tesi, discute anche Archbald (2008), riferendosi in particolare all'EeD che, tra i dottorati professionali sembra emergere come una delle esperienze più solide e accreditate nel mondo anglosassone. Il punto di vista di Archbald è però attento a individuare quelle qualità che possano determinare l'accettabilità di un lavoro di ricerca in ambito accademico, anche se legato prodotto nell'ambito di un dottorato professionale. La posizione dello studioso è orientata a sottolineare il fatto che le tesi prodotte in un Ed.D possono essere considerate *research studies* a tutti gli effetti, a patto che presentino una serie di elementi indice di sicura qualità accademica.
In primo luogo l'attività di sviluppo e di scrittura della tesi deve avere un'efficacia di sviluppo (*developmental efficacy*). Come sottolineano Golde e Dore (2001), il dottorato tradizionalmente (in contesto statunitense) si organizza attorno a due idee comunemente riconosciute: in primo luogo, come *research degree*, è un corso in cui si apprende a fare ricerca in maniera solida; in secondo luogo, il modello

dell'*apprenticeship*, consente allo studente di orientarsi in un campo di ricerca e divenire man mano più indipendente dal suo supervisore. A tale proposito, Archbald sottolinea che il concetto di *developmental efficacy* riguarda proprio questo passaggio:

> […] I refer to this quality of the dissertation process as "developmental efficacy." Through specific forms of socialization and training, the dissertation has a developmental function for a specific purpose: scholarly work. Its developmental efficacy for this purpose is widely accepted (Archbald, 2008: 708).

Seconda caratteristica deve essere la rilevanza in termini di beneficio per la comunità, in primo luogo la comunità accademica di riferimento, che deve trarre beneficio da questo ulteriore sviluppo di conoscenza: in sostanza il lavoro deve contribuire al miglioramento di una comunità, che in questo caso si allarga all'organizzazione da cui proviene il candidato, ai clienti, ai colleghi di professione.
Altra caratteristica che un lavoro di dottorato deve possedere è *l'intellectual stewardship*, che è connessa con il preservare gli standard e i valori accademici nell'educazione dottorale. Si può prendere come esempio la definizione di intellectual stewardship proposta dalla Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching:

> The purpose of doctoral education, taken broadly, is to educate and prepare those who can be entrusted with the vigor, quality, and integrity of the field. This person is a scholar first and foremost, in the fullest sense of the term someone who will creatively generate new knowledge, critically conserve valuable and useful ideas, and responsibly transform those understandings through writing, teaching, and application. (Golde, Bueschel, Jones, Walkern, 2006, p. 2)

Altra caratteristica distintiva della tesi è la sua strutturazione. La tesi classica di dottorato evidentemente in contesti anglosassoni, è divisa in cinque capitoli: Da essa, a detta dell'autore, le tesi di EdD dovrebbero differenziarsi, ma il panorama corrente di alternative, individuate nel modello del portfolio – tipologia questa diffusa nell'ambito medico - o della tesi di gruppo, non pare consentire di raggiungere

risultati soddisfacenti, in quanto tali tipologie di tesi non rispettano il primo requisito, ossia il raggiungimento di una *developmental efficacy*.

Un modello più sviluppato di ricerca, più coerentemente legata alla pratica, nei dottorati professionali, potrebbe essere individuato, strutturato e delimitato, attraverso elementi della pratica di ricerca con cui si ha una certa familiarità, e in più conducendo una ricerca rigorosa che adotti il punto di vista dei professionisti, includendo gli spazi da loro occupati e i gruppi con cui interagiscono (Costley e Armsby, 2007). Definizioni di questo tipo sembrano collocare la ricerca nei dottorati professionali più nel campo della pratica che in quello accademico; tuttavia, questa distinzione è messa in discussione nel panorama contemporaneo della conoscenza in quanto:

> The regionalisation of knowledge in line with 'markets' for engineering, medicine etc. also required a weakening of boundaries between the university and domains of professional practice (Adkins, 2009: 168).

Questa digressione di approfondimento su fonti britanniche, statunitensi ed australiane, volta a cogliere le peculiarità del dottorato professionale in un contesto in cui questa distinzione è consolidata da quasi vent'anni, permette di evidenziare delle conclusioni alle quali gli stessi autori giungono, ossia il fatto che le differenze tra i due tipi di dottorato non appaiono poi così chiare e prescrittive:

> Key among these is the question of whether it is important to differentiate professional doctorates from PhDs. The comparison of the types of doctorate and the structure of their programs in particular highlights the educational similarities between the two (Neumann, 2005: 184)

Nelle discipline professionali il legame tra teoria e pratica è per definizione inestricabilmente vicino (Beecher, 1989) e per questo motivo alcuni autori sostengono che in queste discipline dovrebbero essere previsti solo dottorati professionali (Neumann, 2002). Ma mentre le distinzioni tra la ricerca pura e applicata, tra teoria e pratica, appaiono nette e chiare quando se ne discute, nella

realtà, e in alcuni specifici campi di ricerca, esse si sovrappongono (Neumann, 1993, 1992; Rip, 2000, citati in Neumann, 2005:185).

Queste apparenti contraddizioni sono sottolineate dal fatto che i due tipi di dottorato sembrerebbero realmente "intercambiabili". Tutti gli studenti di dottorato professionale coinvolti nello studio presentato nell'articolo citato (Neumann, 2005) hanno riconosciuto che il loro tema di ricerca potesse essere opportunamente intrapreso tanto in un dottorato tradizionale quanto in uno professionale. Sempre nel caso australiano e nello studio sopra citato si sottolinea che, nei primi anni Novanta, la distinzione tra dottorati tradizionali e dottorati professionali era priva di una logica di forte impronta educativa. La preoccupazione per collegare l'università e i saperi disciplinari con la pratica professionale è stata un riflesso del tentativo di fornire un quadro educativo di differenziazione. Tuttavia, questo studio ed altri (Maxwell e Shanahan, 2000; McWilliam et al., 2002; Trigwell et al., 1997) hanno rilevato che il collegamento diretto e reale tra pratica professionale e ricerca, anche in termini di accordi tra istituzioni, è stato quasi assente, e in molti casi, laddove presente, è stato cercato e creato dai singoli studenti interessati.

Il fatto di legare il dottorato non solo all'ambito accademico ma anche al mondo della più ampia società della conoscenza, comporta una serie di conseguenze, che si riflettono sul dibattito intorno al dottorato. Il riferirsi a criteri o indicatori espliciti non è universalmente accettato, al punto che si registrano dubbi anche in merito all'attribuzione del titolo di dottore di ricerca sulla base di lavori che producono una conoscenza con ricadute pratiche piuttosto che astratta e universale (Seddon, 2002, cit. in Lester, 2004).

Per concludere:

> Although attention is warranted, the professional doctorate is clearly not a one-size fits-all solution. First, it is not the intention of this doctorate and second, the professional doctorate has problems of its own – sometimes not that different from the problems of the traditional doctorate – that need continual attention. However, if the mantra that the knowledge society requires greater flexibility is adopted, then it would follow that the aims, structures and processes of doctoral education should be characterised by greater diversity and hence flexibility. Seen in this light, the professional doctorate clearly

> shows a great deal of potential in the context of the knowledge economy and merits greater critical research and policy focus. (Huisman and Naidoo, 2006: 11)

Riassumendo, a partire da questo breve excursus sui dottorati professionali, emergono alcune istanze che sembrano in qualche modo anticipare alcune delle tematiche sviluppate in maniera più organica e compiuta come processo di riforma complessivo del dottorato all'interno del processo di Bologna:

- La presenza di un orientamento orientato alla professione (specifica);
- La necessità di una revisione della struttura didattica e di supervisione;
- la necessità della creazione di rapporti tra università e mondo produttivo;
- l'orientamento valorizzatore nei confronti della ricerca applicata;
- l'enfasi sulla dimensione interdisciplinare.

Si può dunque essere d'accordo con Maxwell nel riconoscere il fatto che in parte l'introduzione dei dottorati professionali abbia preannunciato e posto le basi per una fase di revisione complessiva del PhD tradizionale. Contemporaneamente però, sono emersi i punti di debolezza "accademica" di questo nuovo profilo di dottorato; inoltre, questo tipo di titolo è un'esperienza esclusiva rispetto al restante panorama europeo dell'offerta dottorale. Infine, questo tipo di percorso, date le sue peculiarità e l'attenzione alla dimensione di ricerca strettamente legata alla pratica professionale, sembra essere più orientato a cogliere una parte di "mercato potenziale" di studenti che potrebbero non essere interessati a forme tradizionali di dottorato (per un approfondimento si veda il capitolo sul Regno Unito), piuttosto che rappresentare un valido punto di rifermento nell'ambito dei tentativi di ridefinire il dottorato nell'area del processo di Bologna. Complessivamente, questi elementi sembrano non indicare una particolare centralità del dottorato professionale ai fini dello sviluppo di questo lavoro di ricerca.

## 1.9 Cambiamenti di ruolo e funzione dell'università. Verso una differenziazione delle università, tra rischi e opportunità

Il lavoro appena concluso di analisi critica del processo di Bologna e di rassegna della letteratura riguardo il dottorato professionale ha fatto emergere alcuni problemi

che sono strettamente legati all'ipostesi interpretativa che si vuole portare avanti nel presente lavoro, ossia il fatto che il dottorato rappresenta un punto di confluenza delle contrastanti tendenze in atto nell'università contemporanea o, se si preferisce, nell'*Università della Società della conoscenza*.

Rivediamo brevemente alcune delle issue emerse nelle pagine precedenti.

La differenziazione delle istituzioni universitarie sembra un esito obbligato[21]; la "buona" ricerca, nel trend internazionale emergente, è sempre più applicata e meno pura. Le università devono specializzarsi per missione, devono differenziarsi per vocazione disciplinare; non devono essere obbligate a offrire titoli di ogni ciclo. Questo trend emergente pone immediatamente alcune domande, che risultano in aperta contrapposizione con i discorsi elaborati nelle più ampie politiche europee sulla società della conoscenza: se ci saranno da una parte università eccellenti a fare ricerca, per lo più applicata perché più "utile", di altissimo livello, e dall'altra università di didattica, eccellenti nel fornire formazione vocazionale di alto livello per la definizione di professionisti sempre più preparati, quali spazi rimarranno per la ricerca cosiddetta "di base"? Il rischio è quello di creare (o forse di consolidare e di rendere l'unico modello possibile) un *frame* a tal punto tecnocratico in cui non possano trovare diritto di cittadinanza la ricerca storica, filosofica, letteraria, culturale e artistica. Si tratta di un rischio che riguarda non soltanto il dottorato ma che viene percepito come proprio di tutto il processo di Bologna, soprattutto in alcune tradizioni culturali, come ad esempio quella tedesca[22], e in alcune tradizioni disciplinari in cui l'idea humboldtiana di "self-cultivation through research" è stata al

[21]Tale esito dei processi di cambiamento in atto nel sistema di istruzione europeo è stato sintetizzato nel punto 4 della *Dichiarazione di Lisbona - Le università d'Europa oltre il 2010: diversità con un obiettivo comune* dell'EUA: "Un sistema universitario diversificato": le università si rendono conto che il passaggio da un'istruzione superiore d'élite ad una di massa implica la coesistenza di università aventi missioni e punti di forza diversi. Ciò implica l'esistenza di un sistema di istituzioni accademiche con profili molto diversi, che attribuisce parità di considerazione alle diverse missioni. Le istituzioni offriranno una sempre più vasta tipologia di programmi di studio finalizzati all'acquisizione di un'ampia gamma di qualifiche universitarie; queste consentiranno di proseguire su vari percorsi da un'istituzione all'altra e permetteranno di sviluppare attività di ricerca, innovazione e attività di trasferimento della conoscenza in linea con le rispettive missioni".

[22] Sul tema si veda Kjuppis, F., Waldow, F. (2008), The German System of Higher Education in Transition, pp.73-99, in Palomba, D. (ed), Changing Universities in Europe and the Bologna Process, Roma: Aracne.

centro dell'identità dell'Università. Questo comporta una grande sfida soprattutto nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali.

D'altra parte però, l'evoluzione del dottorato, così come viene delineata all'interno del Processo di Bologna, potrebbe avere ricadute positive effettive per gli early stage researchers. che riguardano l'ampliamento delle opportunità professionali, delle competenze accademiche e il miglioramento della capacità di orientarsi in maniera autonoma all'interno dello Spazio europeo della ricerca. Il fatto che le politiche di Bologna prospettino nuove possibilità per i giovani ricercatori va letto anche in negativo: si tratta di formule che sono profondamente impregnate della retorica legata all'idea della società della conoscenza e dell'innovazione, che necessita, per crescere, di una massa critica consistente di innovatori e di giovani ricercatori. Il riconoscimento e la valorizzazione del titolo di dottorato, la definizione di percorsi di carriera nello spazio europeo dell'educazione e nel mercato del lavoro paneuropeo, sono iniziative che si muovono in senso positivo, nel senso del riconoscimento di diritti (o di legittime aspirazioni); tuttavia è lecito domandarsi se la spinta verso la differenziazione delle università si muova in senso opposto: questa tendenza potrebbe limitare l'attribuzione agli aspiranti ricercatori delle condizioni per essere titolari di tali diritti; in sostanza, riconoscere il valore di un titolo che poi effettivamente si potrà conseguire solo in poche strutture d'eccellenza reintroduce quella missione antica delle università che è la formazione delle élite, ponendo sbarramenti all'ingresso e lasciando intendere logiche fortemente competitive; una situazione di questo tipo potrebbe portare alla difficoltà di accedere ai corsi di dottorato, alla estrema competizione per i posti limitati e al conseguente calo del numero di ricercatori/innovatori. Del resto, come osserva Capano (1998) la differenziazione strutturale e funzionale[23] del sistema di istruzione superiore può

[23] Il concetto di *differenziazione* negli studi sull'istruzione superiore si riferisce all'organizzazione/articolazione dei sistemi nazionali di higher education. Si tratta solo di uno dei numerosi tentativi di classificare i sistemi di istruzione superiore. In particolare si fa qui riferimento alle dimensioni individuate da Teichler (1988: 29 ess) che distingue differenziazione funzionale (integrazione) e strutturale (stratificazione) dei sistemi di istruzione superiore. Sul concetto di differenziazione strutturale e funzionale, si è espresso in maniera più analitica anche Benadusi (1993), che distingue dal punto di vista strutturale l'esistenza di istituzioni uniche, con differenziazione interna, di due tipi di istituzioni e di più di due tipologie di istituzioni; dal punto di vista funzionale, invece, la dimensione analizzata è quella curricolare, che può vedere la presenza di curricoli in serie o

avere effetti differenti ed opposti: può essere in grado di equiparare il prestigio e la distribuzione delle risorse tra i diversi settori che compongono il sistema. Ciò vuol dire che l'eccellenza all'interno di un contesto di massa, può essere perseguita attraverso la diversificazione strutturale e funzionale sia dei sistemi di istruzione superiore sia delle singole istituzioni. In sostanza quindi solo l'accettazione della diversificazione strutturale o funzionale consentirebbe la creazione o il mantenimento di alcune strutture finalizzate al perseguimento dell'eccellenza, rinunciando alla pretesa che ogni unità organizzativa del sistema e delle singole università, includa questa funzione all'interno della propria missione. Ciò potrebbe determinare lo sviluppo di "un sistema di istruzione superiore polifunzionale e capace di rendimenti soddisfacenti". Lo stesso autore riconosce però che la strada della diversificazione comporta difficoltà e rischi, poiché un processo di differenziazione non governato è in grado di aumentare le differenze sociali, oppure di spingere le università verso il mercato, incentivando prevalentemente le missioni vocazionali nella didattica e gli obiettivi applicativi nella ricerca, a danno di una reale e profonda innovazione.

## 1.10 Interpretazioni complessive del processo di Bologna: dalla omogeneizzazione alla differenziazione

Il processo di Bologna non ha infatti solo interpretazioni positive e ha incontrato forti resistenze in alcuni paesi. Molto spesso si è legata la ristrutturazione dei cicli con temi legati alla democraticità dell'istruzione superiore; i cambiamenti sono stati letti come limitazioni per le libertà individuali e collettive e come una limitazione del diritto all'istruzione superiore. Non si tratta di interpretazioni del tutto contestabili, soprattutto con riguardo al profondo cambiamento che la differenziazione comporta, meno sul versante studentesco e in misura maggiore nel governo interno dell'università, sia a livello di singole istituzioni sia a livello nazionale e internazionale. Il processo di Bologna, intimamente legato a quello di Lisbona, ha tra

---

equivalenti, parzialmente in serie o con possibilità di transfert, o in parallelo e non equivalenti (p.18 e ss.).In letteratura sono numerosissimi i modelli di classificazione dei sistemi di higher education, basati sull'accesso (Trow, 1974) sulla distribuzione dell'autorità (Clark, 1983) sulle funzioni intrinseche di tali sistemi (Gellert,1993).

i suoi principali obiettivi un aumento della competitività, accanto a obiettivi collaterali che sembrano invece tutelare i diritti delle persone coinvolte. Non si tratta in ogni caso di cambiamenti che sono stati accettati senza discussioni.

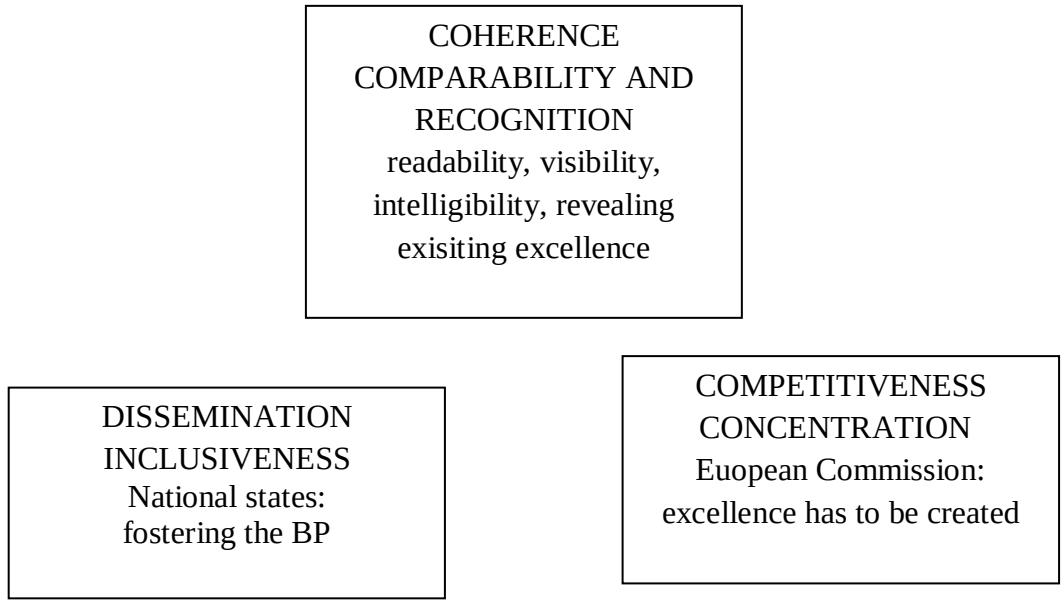
Secondo Lorenz, ad esempio, le dichiarazioni europee contengono una visione economicistica dell'educazione e considerano l'istruzione superiore soprattutto per la sua funzione per l'economia europea, come se fosse un bene economico che può stare sul mercato (*marketable commodity*). Questo aspetto è maggiormente presente nelle dichiarazioni di Lisbona e di Parigi piuttosto che nella dichiarazione di Bologna, sebbene anche lì vi sia un'enfasi sulla funzione dell'istruzione superiore per il mercato globale del lavoro. Obiettivo della trasformazione è fondere in un unico mercato altamente competitivo (one competitive European 'educational market') i singoli sistemi nazionali di istruzione superiore. Lo studioso, tra le altre cose, paragona l'introduzione dei crediti ECTS all'introduzione dell'Euro. Riconosce più avanti che non è chiaro come l'obiettivo di una "moneta unica dell'educazione" debba essere raggiunto, perché l'implementazione del sistema dei crediti spetta ai governi nazionali. Il credito, comunque, si presta ad essere comparato alla moneta unica in quanto permette di calcolare il valore dei titoli di studio in tutta Europa, ma a differenza dell'Euro non è entrato in vigore nello stesso momento in una molteplicità di luoghi: la velocità dell'implementazione del sistema di crediti avviene in diversi luoghi con diverse velocità. Nonostante ciò, l'obiettivo appare evidente, ossia: "to create one European market for higher education in order to become more competitive in the global struggle for the well paying (especially Asian) students" (Lorenz, 2006). La competitività verso l'esterno, secondo l'autore, è un obiettivo che può confliggere con il riconoscimento di diritti e opportunità, che passano in secondo piano rispetto a obiettivi di natura economica misurati in maniera aggregata.

Oltre alla finalità della competitività, che è un obiettivo rivolto all'esterno, cioè agli altri mercati dell'higher education, altri studiosi hanno identificato anche istanze legate alla competitività interna o, per dirlo con un termine già utilizzato, alla differenziazione interna del sistema di higher education europeo. Lo spostamento del focus del processo di Bologna da istanze di omogeneizzazione verso istanze di differenziazione è illustrato in maniera schematica ma chiara e dettagliata nel contributo di Weymans (2009). Lo studioso analizza i processi di creazione dello

Spazio europeo dell'istruzione superiore e dello Spazio europeo della ricerca, avviati con il lancio congiunto del processo di Bologna nel 1999 e con l'agenda di Lisbona del 2000, sottolineando come nonostante la pervasività degli obiettivi delle due strategie in tutti i discorsi pubblici, vi sia comunque una persistente mancanza di chiarezza concettuale rispetto agli stessi. Il problema delle politiche educative e della ricerca è spesso centrale in ambito di arena pubblica, ma non adeguatamente analizzato in ambito accademico. I problemi legati alla costruzione di uno spazio europeo sono stati meglio analizzati e declinati ad esempio dal punto di vista dell'identità europea e della sua costruzione: anche gli studi sull'istruzione superiore come quelli di van der Wende (2001), Novoa e Lawn (2002), de Wit (2003), Keeling (2004) tendono a considerare in maniera separata Istruzione e Ricerca, non solo separando, in un certo senso, le due funzioni che effettivamente coesistono nella medesima istituzione, ma anche riproponendo una divisione burocratico-amministrativa presente nei direttorati della Commissione Europea, il Directorate-General for Education and Culture (con competenze in tema di Istruzione) e il Directorate-General for Research & Innovation (con competenze in termini di Ricerca). Tale artificiosa divisione viene meno quando nel corso del processo di Bologna, a seguito della trasformazione delle strutture dei primi due cicli istruzione superiore, si giunge a modificare proprio il livello del dottorato, cioè quello che lega istruzione e ricerca. Il momento in cui il dottorato acquisisce una centralità nel processo di Bologna rappresenta, secondo Weymans, un momento di passaggio in cui il paradigma della convergenza e della coesione, inteso in senso kuhniano di "entire constellation of beliefs, values, techniques and so on shared by the members of a given community" (Kuhn, 1962 citato in Weymans, 2009), che ha caratterizzato il processo di Bologna nelle sue fasi iniziali, comincia a mutare, dando luogo a una vera e propria "rivoluzione", intesa appunto in senso kuhniano. Il paradigma della convergenza e della coesione, infatti, man mano che il processo di armonizzazione si realizza, muta, assumendo in maniera più netta e più riconoscibile le forme del modello della differenziazione e della competizione; secondo Weymans questa trasformazione è leggibile in filigrana sin dall'inizio del Processo di Bologna ed ha una sua logica evolutiva interna perché un modello che tende alla differenziazione, per potersi concretizzare, presuppone una certa omogeneità di partenza, che è quella

che ha caratterizzato la prima fase del Processo di Bologna. Nondimeno, il passaggio dalla uniformazione e dalla convergenza alla differenziazione non è un passaggio automatico ed obbligato: si tratta piuttosto di una scelta politica, legata in primo luogo al tipo di modello di distribuzione delle risorse scelto: *a pioggia*, nella prima fase del processo di Bologna, e *competitivo*, nella seconda fase. Il passaggio da un paradigma all'altro comporta un netto cambiamento nelle parole e nei concetti chiave che caratterizzano il processo (fig. 2). In un contesto legato all'affermarsi del secondo paradigma, la validità del legame tra ricerca e insegnamento non viene negata, ma ne viene riservato il privilegio della piena attuazione solo ad alcune istituzioni di higher education in cui si verifichino determinate condizioni di eccellenza.

**Fig. 2: Changing keywords at the shifting of paradigm in Bologna Process**




**Fonte: elaborazione propria da Weymans (2009)**

Lo spostamento paradigmatico muta anche il panorama degli attori che guidano i processi. Il processo di Bologna era governato dai Ministri dell'educazione degli Stati membri, insieme a organizzazioni europee di tipo non governativo. Il nuovo paradigma della differenziazione è guidato invece in maniera più netta dalla

Commissione Europea e dalla sua granting institution, lo European Reserach Council (ERC), a livello centrale, e dalle università autonome a livello locale:

> While cohesion still require a nation state to implement common standards, the model of differentiation, by contrast, necessitates that the state give up its control over universities and increase their autonomy. (Weymans 2009, p.577)

Il "centro" rappresentato in questo caso dall'Europa, inizialmente solo ispiratore, acquista maggiore peso perché regola e gestisce finanziamenti attribuiti su base competitiva; elementi di competitività sono aggiunti anche a livello di istruzione, e non solo di ricerca, attraverso la creazione di percorsi di eccellenza e altamente competitivi in termini di accesso, come ad esempio i programmi di alta formazione Erasmus Mundus. Così:

> Despite all postmodern doubts about the idea of a "centre", it remains true that most policies start at a fairly limited policy level and is only afterwards implemented in reality. First there was the Bologna declaration and then the process, not the other way round. For that reason, conceptual analysis may offer us an "early warning system" to inform us that an educational earthquake may be underway (Weymans 2009, p.577)

Come si può comprendere, il processo di Bologna sta acquisendo il carattere di un processo di governo dell'istruzione superiore europea parzialmente guidato da un centro che dirige in parte alcune dinamiche attraverso il finanziamento su base competitiva. Da questo potere si determina la facoltà di controllare le dinamiche interne dell'università: in maniera diretta, attraverso la definizione delle strategie da cui discendono le linee prioritarie di ricerca; e in maniera non diretta, attraverso i network internazionali, le agenzie di assicurazione della qualità e gli altri organismi che caratterizzano un processo di rete come il processo di Bologna.

## 1.11 Riepilogando: conclusioni analitiche e articolazione del processo di concettualizzazione

Le riflessioni fin qui condotte permettono una più completa articolazione concettuale del problema che si sta tentando di esaminare: Da qui discenderà la necessità di approfondire alcuni aspetti teorici. In primo luogo, il problema della competitività dell'istruzione superiore europea sul mercato globale ci condurrà ad approfondire concetti di natura economico-politica. Il processo di Bologna va inquadrato infatti nell'ambito dell'influenza del neoliberalismo sui processi educativi: le istanze di competitività, managerializzazione, e orientamento al mercato traggono origine infatti da questa corrente di pensiero diffusa anche in ambito educativo, in maniera pervasiva dalla fine degli anni Settanta; anche il governo dei processi collegati al processo di Bologna risente dell'influenza neoliberale in quanto tende a riprodursi, negli ambiti nazionali, sotto la forma del *New Public Management*. Dopo aver chiarito questo elemento della cornice concettuale, si analizzeranno alcuni concetti attorno ai quali ruota il processo di Bologna, come quello di *società della conoscenza*. L'idea di società della conoscenza ritorna più volte nei documenti analizzati e rappresenta un caposaldo su cui l'intera politica di Bologna si fonda; l'idea di società della conoscenza è tuttavia spesso trattata come un "dato di fatto", come un concetto neutrale: al contrario, l'idea di società della conoscenza ha un ruolo importante nella definizione del discorso, in quanto rappresenta la cornice di senso entro cui hanno luogo i cambiamenti attuali dell'università; nondimeno, l'idea di società della conoscenza, nelle sue molteplici declinazioni di società dell'informazione e di economia della conoscenza, è profondamente legata alla la dimensione economica locale e globale.

Infine, si tenterà di analizzare in maniera più specifica il rapporto tra professionalizzazione del dottorato, università e professione accademica. In particolare, a partire da una rassegna sul tema della professionalizzazione nei dottorati e sulle forme che essa può acquisire, si analizzeranno anche alcune peculiarità della professione accademica, che si presenta come un'identità complessa, ma abbastanza stabile nel tempo, nonostante i cambiamenti cui il mondo accademico è sottoposto nel quadro contemporaneo delle dinamiche della conoscenza.

# Capitolo 2

# Concettualizzazione del problema

## 2.1 Le premesse politiche: fine del welfare state, neoliberalismo, terza via.

Una completa comprensione delle idee su cui si fonda il processo di Bologna sul terzo ciclo necessita di un approfondimento sui cambiamenti politici che almeno in parte lo hanno determinato; alcune delle idee e dei passaggi chiave, infatti, come l'employability, la professionalità, l'idea di *gestione* dell'educazione, l'idea di *competitività* ma anche di concorrenza fra istituzioni, l'idea di un centro che detta le regole, e di una serie di soggetti satelliti che si occupano della loro diffusione, controllo nell'applicazione e valutazione, gli obiettivi e il tipo di processo attraverso cui raggiungere detti obiettivi, accanto all'immagine di un'università che si fa sempre più "imprenditoriale" possono, con un buon grado di accordo, essere collocate nel quadro delle politiche neoliberali (Roberts e Peters, 2008; Dale, 2007), intendendo con Neoliberalismo la corrente politica che a partire dalla fine degli anni Settanta ha determinato una progressiva erosione del modello di stato sociale in Europa[24]. Secondo Fazal Rizvi, la maggior parte dei sistemi educativi mondiali

[24] In realtà il Neoliberalismo è un fenomeno più complesso e antico che, secondo Roberts e Peters può essere fatto risalire sino agli anni Cinquanta e individuato come orientamento politico-economico dominante in almeno cinque momenti storici: "[…]For analytical purposes, we can postulate several stages of neoliberalism: first, the development of the Austrian, Freiburg and Chicago schools in neoclassical economics; second, the 'first globalisation' of neoliberalism with the establishment of the Mont Pelerin Society in 1947; third, the development of the 'Washington consensus' during the 1970s; fourth, the Thatcher-Reagan experiment; fifth, the emergence of structural adjustment loans and institutionalisation of neoliberalism through a series of world policy agencies such as the IMF, the World Bank, the OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), and the WTO (World Trade Organisation); sixth, the transition to 'knowledge economy' and 'knowledge for development' in the 1990s and beyond." (Roberts e Peters, 2008; p.9).

interpretano le richieste di cambiamento in una forma simile, " vedendole attraverso cristalli di uguali colori" (Rizvi, 2008: 91). Sebbene la dinamica reale e il ritmo del cambiamento siano variabili a seconda dei paesi, la direzione del cambiamento appare la medesima: tutti i paesi stanno sperimentando una transizione da un orientamento politico e da una forma di governo in materia educativa di impostazione social democratico ad una di carattere neoliberale (*ibid*.: 92).

Nondimeno, la visione dell'università del processo di Bologna comprende anche elementi che sembrano in qualche modo "correggere" la c*ommodification* dell'higher education che risulta dall'enfasi sulle dimensioni sopra illustrate. L'enfatizzazione di aspetti come la creazione di opportunità e l'enfatizzazione della dimensione sociale, come avviene nel caso delle politiche sul dottorato, che mirano a determinare una struttura di garanzia per dottorandi e ricercatori, anche in termini di carriera, attraverso la logica cooperativa e di rete, così come l'attenzione all'ampliamento dell'accesso rappresentano elementi da ricondursi alle politiche legate alla "terza via" (Giddens, 1998), che mitiga la visione neoliberale senza negarla, reintegrando nel discorso politico elementi e idee che sembrano ripristinare una moderata attenzione alla dimensione sociale dell'educazione, reintroducendo strutture organizzative che ripristinano una dimensione collaborativo - progettuale accanto a quella di controllo e gestione orientate alla performatività, e che enfatizzano la dimensione delle "scelte" degli individui e ampliano il range delle scelte possibili. Un insieme abbastanza coerente delle proposte politiche può essere identificato in un nucleo di idee che ha al centro la creazione di posti di lavoro, la promozione di politiche attive del mercato del lavoro, l'impulso ai tassi di partecipazione al mercato del lavoro, la stabilità macroeconomica e la moderazione salariale. La "terza via", intesa in questo senso, può essere considerata come una risposta socialdemocratica a mutate condizioni economiche in cui la gestione keynesiana della domanda attraverso la stimolazione fiscale non appare più come una soluzione praticabile. Si tratta, tuttavia, più che di una rottura con le politiche perseguite negli anni 1970 che di una vera e propria rottura con i principi fondamentali socialdemocratici di giustizia sociale (Green-Pedersen C, Van Kersbergen K e

Hemerijck, 2001). [25] Anche Roberts e Peters (2008, p.3) definiscono la terza via come un Neoliberalismo "dal volto umano". Condividendo questa visione, è possibile affermare che molte delle istanze neoliberali non vengono negate, anzi persistono con particolare tenacia soprattutto in ambito di istruzione superiore. Per questa ragione, la logica della performatività e della competitività non passano in secondo piano: semplicemente, gli obiettivi divengono maggiormente sostenibili per i soggetti e per il sistema grazie all'accesso (reale o auspicato e, in qualche modo, favorito) di nuovi soggetti pubblici e privati in grado di offrire possibilità educative differenziate. Sono tali visioni, tutt'oggi, a informare in maniera sostanziale le politiche educative a tutti i livelli di istruzione in Europa, fatte salve, naturalmente, le dovute specificità nazionali.

L'analisi della costruzione del *discourse* di Bologna attraverso il percorso testimoniato dai documenti ufficiali ha permesso infatti di prestare attenzione ai temi dominanti, alle strategie di sviluppo proposte e alle soluzioni prospettate; questi elementi permettono di riconoscere alcuni temi legati alle trasformazioni che negli ultimi vent'anni hanno interessato i sistemi educativi di gran parte dei paesi occidentali; trasformazioni che coincidono con un cambiamento più profondo all'interno del governo della società, ossia il passaggio dagli assetti welfaristi a configurazioni postwelfariste del governo dell'*education* e dell*'higher education* (Grimaldi, 2010)[26].

Il modello statuale di ispirazione socialdemocratico liberale (Olssen, Codd, O'Neill, 2004) propone infatti una definizione del ruolo dello stato antitetica a quella della tradizione liberale classica: lo stato welfarista è un arbitro che interviene nella regolazione dei sistemi sociali, organizzando la distribuzione delle risorse, governando la competizione ed i conflitti tra gruppi e classi sociali ed assicurando in

[25] "A fairly coherent set of supply-side policy intentions can be identified, the core of which is found in job creation, active labor market policies, the promotion of high rates of labor market participation, macro-economic stability and wage moderation. The 'third way', understood in this sense, must be seen as a social democratic response to the economic conditions in which Keynesian demand management through fiscal stimulation is no longer possible. It is, however, more a break with the policies pursued in the 1970s than a break with basic social democratic principles of social justice" (Green-Pedersen C, Van Kersbergen K e Hemerijck, 2001)

[26] La seguente ricostruzione dei passaggi centrali dal modello del Welfare al modello Neoliberale sino alla "terza via" ha come lettura guida il volume di Grimaldi, E. (2010) *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Franco Angeli, Milano, (pp.15-92).

chiave tendenzialmente universalistica la libertà, intesa come libertà positiva (Berlin, 1969) di accedere all'offerta di servizi prodotti dalla collettività. In un contesto di questo tipo, l'organizzazione burocratica si fa "vettore principale dei processi di razionalizzazione" (Bifulco, 2008:1) e l'autonomia professionale dei soggetti rappresenta da una parte una garanzia e dall'altra un dispositivo di controllo (Serpieri, 2008) . Ciò significa che il giudizio professionale si fa garante della creazione di un benessere sociale, in cui il professionista è in grado di erogare il servizio di sua competenza in maniera appropriata. In questa visione, l'uguaglianza di opportunità è veicolata in maniera forte attraverso l'*accesso* all'educazione, che riproduce il compromesso tipico del welfarismo tra garanzia di libertà e necessità di controllo sociale: lo stato non solo attraverso l'educazione garantisce lo sviluppo, ma guida ed orienta i bisogni sociali e cura lo sviluppo morale, etico, sociale, culturale e politico del cittadino, promuovendo la persona e offrendole i mezzi per la piena realizzazione delle sue abilità e competenze. In questo contesto, il riconoscimento dell'autonomia professionale dei professionisti dell'educazione, legata alla centralizzazione burocratica, è garanzia di adeguatezza delle pratiche educative, di controllo e di equità. Accanto alla razionalità tecnica, il discorso welfarista associa una razionalità di tipo sostantivo tesa alla realizzazione di politiche di giustizia sociale e di redistribuzione; per questo anche i *public servants*, tra i quali sono compresi quasi sempre anche i professionisti dell'educazione, sono orientati ad una condotta improntata ad equità, cura e giustizia (Grimaldi, 2010).

Alla fine degli anni Settanta, però, il modello di società basato sul welfare viene rimpiazzato dal paradigma economico del Neoliberalismo. È da sottolineare il fatto che nonostante l'evidente similarità tra il discorso neoliberale e quello liberale classico, essi non possono essere considerati identici e la comprensione delle differenze tra i due offre molte chiavi interpretative per comprendere la distinta natura della rivoluzione neoliberale per come essa ha avuto effetto negli ultimi trent'anni nei paesi dell'OECD. Laddove il liberalismo classico rappresenta una concezione negativa del potere dello stato, in cui l'individuo era considerato come un oggetto da tenere libero dall'intervento dello stato, il neoliberalismo giunge invece a rappresentare una concezione positiva del ruolo dello stato, che deve creare e garantire uno spazio libero per il mercato, fornendo le condizioni, le leggi e le

istituzioni necessarie per il suo funzionamento. Nel liberalismo classico l'individuo è caratterizzato come soggetto dotato di autonoma natura umana e come capace di praticare la libertà. Nel neoliberalismo lo stato prova a creare un individuo che è imprenditore e competitivo. Da un punto di vista neoliberale, il fine ultimo della libertà, la scelta, la sovranità del consumatore, la competizione e l'iniziativa individuale, così come gli obiettivi del controllo e dell'obbedienza, devono essere delle costruzioni dello stato, delle precondizioni che lo stato crea, in virtù di questo suo nuovo ruolo positivo, attivo, attraverso le tecniche dell'auditing, dell'accounting e del management (Olssen e Peters, 2005).

### 2.2 L'idea di individuo e le sue implicazioni per l'*education*

Nel discorso neoliberale, in cui predomina l'idea di individuo come attore razionale, in grado di utilizzare al meglio le proprie capacità e di realizzare i propri progetti di vita, l'interpretazione di ogni forma di transazione sociale è quella di un'azione realizzata per fini particolaristici e strumentali; l'individuo è l'unico responsabile della propria formazione e della propria impiegabilità: il rischio connesso alla mutabilità delle condizioni di vita e di lavoro viene individualizzato, così come la responsabilità per le proprie traiettorie formative e di vita (Grimaldi, 2010). L'uomo neoliberale incontra così la sua realizzazione nello sforzo competitivo, nel possesso di beni materiali e di benessere che rappresentano la giusta ricompensa al suo sforzo e alle competenze acquisite attraverso l'educazione (Cascante Fernandez, 2009).
Al modello burocratico professionale si sostituisce il *New Public Management* (Olsen e Peters, 1996),[27] articolato in una serie di tecnologie di management e di

[27] Il New Public Management, conosciuto anche con l'acronimo NPM, è uno stile di governance (termine di derivazione anglosassone non meramente e direttamente traducibile con governo) che è emerso nei primi anni ottanta del XX secolo nei lavori di alcuni studiosi statunitensi. La public governance, in effetti, è la gestione di settori pubblici complessi e non direttamente limitabili alle dinamiche di mercato, in quanto i portatori di interessi (gli *stakeholders*) sono di natura plurima e comprendono istituzioni, associazioni senza scopo di lucro, cittadini privati, imprese e altri enti pubblici in rete: dato questo convergere di interessi disomogenei per natura e finalità in un equilibrio dinamico molti studiosi preferiscono parlare di "collaborative public management". Il New Public Management è, quindi, definibile come uno stile (o meglio un nuovo paradigma) di gestione del settore pubblico che, sull'esempio delle pubbliche amministrazioni anglosassoni soprattutto, vuole integrare il diritto amministrativo e le pratiche gestionali tradizionali di un ente pubblico con una

controllo apparentemente decentralizzate, che incorporano alcuni tratti propri delle burocrazie, ma estendono il livello del controllo in misura significativa e lo frammentano, distribuendolo e aumentandone la portata in modo particolare sul piano simbolico. La logica del contrattualismo e del managerialismo mina quel tessuto di relazioni fiduciarie sulle quali si fonda il professionalismo, inteso come modalità di organizzazione istituzionale basta sull'autonomia e come forma di potere basata sulla delega dell'autorità tipica del liberalismo classico. In aperta contraddizione con l'enfasi sulla libertà e l'autonomia degli attori e con le politiche di decentramento, i professionisti dell'educazione vengono reinseriti all'interno di modelli autoritativi fortemente connotati dal punto di vista gerarchico, in cui l'autorità viene esercitata non più attraverso la regolamentazione e il controllo procedurale, quanto piuttosto attraverso un controllo di tipo simbolico e orientato alla performance. Il *new public management* produce dunque una cultura istituzionale in cui i mezzi sono separati dai fini e gli individui sono valutati principalmente sulla base di quello che producono. I processi decisionali diventano essenzialmente strumentali, guidati da una forma di razionalità tecnica e da logiche efficientistiche piuttosto che sostanziali e legate alle specificità dell'educazione (Gewirtz e Ball, 2000, p.256).

L'ascesa del neoliberalismo e del correlato discourse del *new public management* durante gli anni ottanta e novanta ha determinato una decisiva deviazione nel modo in cui le università e le altre istituzioni di higher education definiscono e giustificano la propria esistenza come istituzioni. La tradizionale cultura professionale della ricerca libera e del dibattito sono stati sostituiti dalla pressione istituzionale sulla performatività, come è possibile constatare dall'emergere di una marcata enfasi sulla misura dei risultati, sulla pianificazione strategica, sugli indicatori di performance, sulle misure di controllo di qualità e sull'audit. Il neoliberalismo è strettamente correlato sia alla globalizzazione da una parte, che all'idea di economia della

---

metodologia più orientata al risultato (l'interesse pubblico), mutuata dal settore privato e mirata ad un maggior coinvolgimento nella gestione della cosa pubblica. Secondo Olsen e Peters (1996) non vi è un modello uniforme di NPM, poiché ogni Stato lo declina in modo diverso, fermo restando il nucleo minimo costituito dalla introduzione nel settore pubblico dei meccanismi del mercato e della competizione tramite il ricorso alla contrattualizzazione e alla managerializzazione (*Governance without government*).

conoscenza dall'altra. Infatti, in un ambiente globale, il ruolo dell'istruzione superiore per l'economia è considerato strategico da parte dei governi: l'istruzione superiore è diventata "l'ammiraglia nella flotta politica dei governi di tutto il mondo" (Olssen e Peters, 2005). Le università sono considerate come il principale driver nell'economia della conoscenza e di conseguenza le istituzioni di istruzione superiore sono spinte a sviluppare nuovi legami e nuovi partenariati con il mondo produttivo e degli affari. Il riconoscimento dell'importanza economica dell'istruzione superiore e la necessità della sua redditività economica hanno visto la nascita di iniziative volte a promuovere maggiori capacità imprenditoriali così come lo sviluppo di nuove misure di perfomance per migliorare la produttività e raggiungere gli obiettivi. In questo quadro, l'educazione può essere rappresentata come un sistema di tipo "input-output", che può essere ridotto a una funzione della produzione economica. Le dimensioni che governano le dinamiche educative sono:

- la flessibilità, in relazione all'organizzazione, attraverso l'uso del contratto;
- obiettivi chiaramente definiti (sia dal punto di vista dell'organizzazione che dell'individuo);
- orientamento ai risultati attraverso la misura degli stessi e la responsabilità manageriale per il loro raggiungimento.

In più, il modello del New Public Management, applicando microtecniche proprie del settore privato o di settori di *quasi-mercato* alla gestione delle organizzazioni del settore pubblico, ha rimpiazzato l'etica del servizio pubblico secondo la quale le organizzazioni erano governate secondo norme e valori derivanti da assunti relativi al bene comune o al pubblico interesse, con una serie di norme e regole di tipo contrattualistico. Di conseguenza, il riconoscimento della dimensione professionale, basato sulla dimensione fiduciaria, è sostituito dall'idea di rapporto tra committente e esecutore ("principal/agent relationships") (Olssen e Peters, 2005). In questo nuovo modello le caratteristiche distintive sono: la fiducia nel potere del management, l'elaborazione di strategie di sviluppo e una forte leadership. Economicità, efficienza ed efficacia sono concetti chiave nell'uso dei beni, pubblici o privati che siano, e diventano indicatori del buon governo dei processi. Il New Public Management, come paradigma globalmente diffuso di governo della pubblica amministrazione, ha

un forte orientamento al mercato e la sua applicazione empirica all'interno dei processi di governo si basa sull'elaborazione di alcuni strumenti (Hood, 1991):

- decentralizzazione dei processi decisionali: la politica sviluppa le strategie e le agenzie sono responsabili per la loro implementazione;
- direzione attraverso gli outcomes o output e chiarificazione degli obiettivi attraverso accordi di performance;
- appiattimento delle gerarchie attraverso la creazione di agenzie esterne ed entità autonome che gestiscono un proprio budget;
- introduzione di meccanismi di mercato e competizione tra le istituzioni pubbliche (in questo caso le istituzioni di istruzione superiore);
- introduzione di strumenti di management propri del settore privato come rendicontazione, marketing, management strategico e management delle risorse umane.

In maniera specifica, nell'ambito del rapporto tra stato e istituzioni di istruzione superiore, l'affermarsi di questo tipo di approccio ha determinato che la guida dello stato sia stata sostitutita in maniera crescente dalla guida del mercato; questo ha determinato l'importanza di soggetti terzi come possibili finanziatori, nonché la necessità di risorse interne da dedicare ad attività di fundraising. D'altra parte, in virtù della quota di risorse che lo stato continua a concedere alle istituzioni di istruzione superiore, la strategia governativa per aumentare l'autoregolamentazione si basa su richieste di dimostrare responsabilità istituzionale in merito al modo in cui le risorse vengono utilizzate e sui risultati che il loro utilizzo riesce a determinare (De Boer, 2000). L'obbligo di comunicare agli altri, spiegare, giustificare e rispondere a domande su come le risorse vengono utilizzate e per quale scopo, detto *accountability*, può essere un tema controverso: da un lato, coloro che sostengono in maniera incondizionata la libertà accademica lo reputano un atteggiamento controproducente, di controllo e dipendenza verso il centro politico. Questo modo di vedere la libertà della scienza contraddice infatti in qualche modo il fatto che scienza e insegnamento sono valori di per sé, e che dunque solo l'autocontrollo è un legittimo meccanismo di regolazione. D'altra parte, i sostenitori del nuovo orientamento di gestione pubblica sostengono che coloro che finanziano un'istituzione hanno il

diritto di essere informati circa la distribuzione e l'uso delle risorse, le prestazioni che esse ottengono e trarre poi le conclusioni sulla base di questi dati. Secondo questo punto di vista, l'accountability può rafforzare la legittimità e la posizione delle istituzioni di higher education e migliorarne le prestazioni.

L'implementazione delle riforme, la loro interpretazione è divisa e assegnata a diversi soggetti, a differenti livelli decisionali. Molteplici stakeholders articolano le proprie domande e interessi che determinano dei processi decisionali interni piuttosto complessi (De Boer, 2000). Le politiche centrali, guidate spesso dai movimenti del mercato globale, o comunque da idee educative diffuse a livello sovranazionale, incentivano le istituzioni di istruzione superiore a cambiare il proprio mix di ricerca e insegnamento da un modello in cui è centrale la consistenza disciplinare (*discipline inspired*) a un modello guidato dal mercato (De Boer, 2000, p. 8). Un esempio sono i finanziamenti che si dirigono prevalentemente verso corsi di studio e di ricerca di impostazione tecnologica e prevalentemente orientati al networking. Il risultato è un vero e proprio cambiamento nella cultura universitaria: non si tratta più di una istituzione pubblica ma un ibrido in cui convivono pubblico e privato (In't Veld, 1997, citato in: De Boer, 2000, p. 8).

L'orientamento al mercato influenza anche la vita interna delle singole istituzioni di istruzione superiore, nel senso che al loro interno si creano divisioni che spezzano la monoliticità dell'istituzione e vi trasportano all'interno le differenti richieste sociali: divengono sempre più frequenti *consultancies* e ricerca applicata, anche in virtù del fatto che consentono l'acquisizione di risorse aggiuntive, in un contesto in cui sempre più le singole discipline competono tra loro per l'allocazione delle risorse. La ricerca diviene sempre più ricerca a contratto, determinando così una sorta di *capitalismo accademico* in parte esaltato e in parte temuto come rischio per la libertà accademica, in quanto detemina pressioni ai ricercatori e sposta l'attenzione verso problemi di medio raggio, discostandola da problematiche connesse alla ricerca fondamentale o di base. Inoltre la grande allocazione di risorse umane sulla ricerca a contratto può determinare uno scadimento qualitativo nei tradizionali task di ricerca e insegnamento delle università. In questo senso, la stretta connsessione esistente tra ricerca e insegnamento è messa in dubbio. Questa tradizionale missione delle istituzioni di HE è riconsiderata nell'ambito del loro posizionamento, dei benefici

che comporta, della diversificazione o della specializzazione. In aree di insegnamento di tipo basilare o introduttivo, non c'è il bisogno di un'integrazione diretta con la propria ricerca e di nuovi risutati di ricerca. Può essere più efficiente ed efficace fornire lo stato dell'arte rilvante (ed internazionale) del campo di studi.

Il nuovo ruolo di governo, definito come governo debole si basa sull'idea di reinventare i processi di governo: i governi centrali stabiliscono la politica più ampia, la combinano con le questioni economiche, ma trasferiscono la responsabilità della crescita, dell'innovazione, delle perfomance e dei risultati alle istituzioni decentralizzate. Parole chiave come competizione, strategia, sviluppo, risultati e orientamento agli obiettivi, orientamento al cliente, orientamento al mercato divengono frequenti e comuni nel settore pubblico e sono ormai accettate nei settori dell'higher education. Nell'istruzione superiore, questa reinvenzione dei processi di governo è spesso descritta come un cambiamento di paradigma dal modello del controllo statale (che controlla a livello centrale in maniera diretta tutti gli aspetti chiave) al modello della supervisione totale (in cui lo stato governa a distanza, assicurando la qualità e l'accountability) (De Boer, 2000).

Molte di queste caratteristiche emergono in maniera chiara nel Processo di Bologna, e per questo motivo esistono anche visioni molto critiche dello stesso. Il contesto politico della dichiarazione di Bologna e le sue successive dichiarazioni secondo Lorenz (2006), che ha una visione fortemente critica del processo di Bologna, sono profondamente dipendenti da una politica pubblica di chiara ispirazione neoliberale. Le politiche pubbliche ispirate al New Public Management sono la logica conseguenza di quanto sopra descritto, ossia sono caratterizzate da elementi molto contrastanti, in cui alla retorica del libero mercato si combinano pratiche di controllo che il critico del processo di Bologna definisce "quasitotalitarie". Sempre secondo lo stesso autore, le università vengono trasformate in *New Public Management institutions*, con una conseguente introduzione della dimensione del mercato in tutti i domini sociali, inclusi quelli che prima si riferivano ai *public services*. In particolare in questi domini l'introduzione di logiche di mercato complica estremamente il quadro in quanto questi servizi non hanno, nella loro natura, una struttura simile al mercato, per profonde ragioni storiche.

Al di là delle visioni critiche, il processo di Bologna, incorpora non solo idee neoliberali, ma risente della ridefinizione storica che il neoliberalismo ha subito a metà degli anni Novanta, quando le èlite politiche dei paesi attuatori delle riforme neoliberali hanno iniziato a riconoscere i limiti della competizione mercatistica e dell'eccessiva frammentazione da essi prodotta, determinando così uno spostamento verso soluzioni di governance di tipo eterarchico, che mettessero al centro lo strumento dei network e della partnership pubblico-privata, individuando in esse le forme politico-organizzative più efficaci per la definizione ed attivazione delle politiche delle nuove arene decentrate. La cosiddetta "terza via" ha avuto un ruolo centrale nello scenario politico internazionale e ha svolto una funzione di orientamento rispetto alla progettazione degli interventi di riforma di molti sistemi educativi ponendosi come alternativa sia al neoliberalismo che al welfarismo attraverso l'idea che lo stato si faccia attivatore di processi (*metagovernance*) di differenziazione educativa centrati sulle specificità locali, da perseguire attraverso strumenti collaborativi di rete come le partnership e il maggiore coinvolgimento degli stakeholders, in processi che divengono così più aperti al controllo comunitario, in contrasto con gli assetti burocratici welfaristi. In questa visione, la differenziazione dell'offerta diviene un arricchimento a disposizione della scelta dell'utente. Anche questo modello di governance, tuttavia, assume al proprio interno alcune caratteristiche di ispirazione neoliberale, senza negarne la validità: ad esmpio, la dimensione competitiva resta centrale, così come le dimensioni delle politiche di scelta, la managerializzazione, la valutazione, l'accountability, la privatizzazione; a bilanciare queste tendenze già in atto intervengono però aumenti di investimenti in ambito educativo, la previsione di fondi destinati alle fasce svantaggiate, l'impegno retorico a garantire l'accesso, la promozione di forme di governance collaborativa e l'ampliamento della partecipazione ai processi decisionali in ambito educativo attraverso lo strumento della partnership pubblico-privata (Grimaldi, 2010). Le idee di governance legate alla cosiddetta "terza via" sono modelli di azione che agiscono anche nelle dinamiche del processo di Bologna, in quanto processo internazionale basato sulla logica di rete, sul coinvolgimento degli stakeholders e caratterizzato dalla presenza di una forte enfatizzazione delle dimensioni dell'accesso, dell'integrazione sociale, della sostenibilità, pur senza negare la dimensione della

competitività economica. Tali connotazioni non smentiscono perciò l'orientamento neoliberale del disegno di riforma complessivo dell'università, anche alla luce delle crescenti istanze di differenziazione e competitività che permangono nel discourse del processo di Bologna e che, anzi, vi si accentuano (Weymans, 2009) come è stato evidenziato nel capitolo precedente. Nell'arena pubblica, le dinamiche relative al governo dei processi sociali in un'ottica neoliberale sono state spesso sintetizzate nelle idee di Società ed Economia della conoscenza.

### 2.3 Società della conoscenza e *higher education*.

L'idea di "società della conoscenza" rappresenta la cornice teorica e di senso in cui frequentemente, nel discorso pubblico, viene contestualizzata la funzione dell'università. Il concetto di società della conoscenza è un concetto ampiamente utilizzato, nella comunicazione scientifico-divulgativa, nel dibattito pubblico, nei media, ma anche in ambito accademico; il più delle volte, l'idea della società della conoscenza non è discussa: è un dato di fatto, una cornice concettuale che non ha bisogno di spiegazioni. In realtà, sono molti e plurali i *discourses* che sostengono e che al tempo stesso trovano il proprio fondamento sull'idea stessa di società della conoscenza, e differenti sono gli usi che si fanno di questo concetto in ambito politico ed in ambito economico. Il concetto di società della conoscenza rappresenta un obiettivo di natura politica ed economica, verso il quale, a livello locale, regionale (UE), nazione e globale (UNESCO), bisogna mirare (Välimaa e Hoffman, 2008); ma rappresenta anche un tentativo sintetico per definire il modo in cui la società cambia.
Il concetto di società della conoscenza rappresenta per questo motivo un tema multidimensionale e non neutrale, che merita un approfondimento nelle sue plurali definizioni di *economia della conoscenza*, *società della conoscenza*, *società dell'informazione, learning society*. Questi concetti sono simili ma non uguali, e si riferiscono a differenti aree di ricerca: l'economia, la sociologia, l'educazione. Questi concetti non interagiscono tra di loro in ambito accademico, bensì in ambito politico, dove i concetti funzionano, secondo Peters (2007), come ideologie performative (*performative ideologies*) anziché come teorie; avere consapevolezza di

questa dinamica è molto importante soprattutto quando si discute dell'istruzione superiore, che è sempre in relazione con la politica pubblica.

Alcune definizioni di società della conoscenza mirano a definire una visione per il futuro, altre sono etichette applicabili ad una realtà esistente; a tale proposito, sembra interessante la distinzione che Välimaa e Hoffman (2008) propongono: l'idea di società della conoscenza è infatti usata sia come concetto "accademico", *intellectual device*, volto a chiarire e spiegare una condizione esistente e a creare le condizioni per un'analisi e una riflessione su di essa, sia come elemento presente in "various public policy arenas" e orientato ad un divenire ideale di natura politica, dunque con connotazioni tipiche di un'*ideologia performativa*. Secondo Välimaa e Hoffman, questi concetti, vanno trattati criticamente sia come "intellectual devices", cioè come strumenti che guidano nella concettualizzazione accademica, sia come elementi usati in diverse arene politiche, ossia la società della conoscenza come effettivo fenomeno sociale, per comprendere con maggiore chiarezza la relazione tra i cambiamenti che avvengono nelle istituzioni di higher education, nelle politiche sull'higher education e nella società, e per distinguere che ruolo l'higher education dovrebbe svolgere rispetto a questi diversificati discorsi sulla società della conoscenza.

> Knowledge society provides an example of a concept which has created its own images, expectations and narratives […]. A useful starting point for understanding the variety of connotations is to characterise the knowledge society as an imaginary space, a discourse which is based on intellectual assumptions about the most fruitful focal points for analyses of modern societies. In knowledge society discourse everything related to knowledge and knowledge production can be included and interconnected, regardless of whether it concerns individuals, organisations or entire societies. Knowledge society discourse also describes the current situation in which the knowledge society is both the objective of policies and debates and an agent promoting policies and debates concerning its' potentials […]. Knowledge society discourse occurs in the context of globalisation debates which assume ''the widening, deepening and speeding up of world wide interconnectedness'' as Held et al. (1999) contend. Knowledge society discourse also is rooted in the fact that higher education institutions are more important than ever as mediums in global knowledge economies. In the age of globalization, higher education institutions are integral to the continuous flows of people, knowledge,

> information, technologies, products and financial capital. (Välimaa e Hoffman, 2008: 266)

### 2.3.1 Economia della conoscenza

Secondo Powell e Snellman (2004) l'economia della conoscenza è la produzione di prodotti e servizi basati su attività che si basano sulla conoscenza, che contribuiscono ad accelerare il ritmo del progresso tecnico e scientifico, così come della sua rapida obsolescenza. La dimensione che più di altre caratterizza l'idea di economia della conoscenza è una fiducia maggiore nelle capacità intellettuali, piuttosto che sugli input fisici o sulle risorse naturali, affiancata dallo sforzo di integrare miglioramenti in ogni passaggio del processo produttivo, dal laboratorio di ricerca e sviluppo sino alla fabbrica e all'interfaccia con i clienti. Questi cambiamenti si riflettono nella crescente quota relativa di prodotto interno lordo che è attribuibile al "capitale intangibile" (Abramovitz e David, 1996).

Le prime concettualizzazioni relative all'idea di economia della conoscenza si possono far risalire ai tardi anni Cinquanta – primi anni Sessanta, e fanno riferimento alla crescita delle nuove industrie di base scientifica e al loro ruolo nel cambiamento economico e sociale. Il più emblematico di questi lavori è il lavoro di Bell (1973) che analizza la centralità della conoscenza, una conoscenza che lo studioso definisce "theoretical", come principale fonte dell'innovazione. Negli anni Novanta, data la straordinaria crescita dei mercati basati sulla conoscenza, l'attenzione si è focalizzata sulle conseguenze relative alla nascita di nuove forme di lavoro; alcuni studiosi si sono concentrati sulla gestione efficiente della conoscenza all'interno delle imprese (Drucker, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995; Prusak, 1997). Powell e Snellman (2004) sottolineano che esistono molte altre e più ampie definizioni dell'economia della conoscenza, ma affermano di aver voluto focalizzarsi su una visione che si concentra sulla produzione di nuove idee che come conseguenza conducono a beni, servizi e pratiche organizzative nuove o migliorate. Gli autori analizzano infatti i dati sui brevetti come prove che documentano uno slancio nella produzione di conoscenza, e dimostrano che questa espansione è guidata dall'emergere di nuove attività produttive, concretizzazione della disseminazione e trasferimento della conoscenza (Powell e Snellman, 2004: 201). Un altro modo di concettualizzare i cambiamenti

legati all'avvento dell'economia della conoscenza è la definizione di "knowledge capitalism" (Burton-Jones, 1999), emersa per descrivere la transizione all'economia della conoscenza, che si caratterizza in termini di un'economia dell'abbondanza, dell'annullamento delle distanze, della deterritorializzazione dello stato e degli investimenti nel capitale umano. Secondo Burton-Jones (1999), la conoscenza diviene la più importante forma di capitale globale. Nei lavori di Burton-Jones, così come in quelli di agenzie come la World Bank (1998) o l'OECD (1996), il passaggio ad un'economia della conoscenza richiede un ripensamento radicale delle relazioni tradizionali tra l'educazione, l'apprendimento e il lavoro, focalizzando così l'attenzione sul bisogno di una nuova alleanza tra università e attività produttive. In questi lavori, l'educazione è considerata come una forma di capitale conoscitivo che determinerà il futuro del lavoro, l'organizzazione delle istituzioni che gestiscono la conoscenza e la configurazione della società nel futuro (Powell e Snellmann, 2004).

**Fig. 3: Caratteristiche dell'Economia della conoscenza**

*Characteristics of the Knowledge Economy*

The knowledge economy differs from the traditional economy in several key respects:
1. The economics is not of scarcity, but rather of abundance. Unlike most resources that deplete when used, information and knowledge can be shared, and actually grow through application.
2. The effect of location is diminished. Using appropriate technology and methods, virtual marketplaces and virtual organizations can be created that offer benefits of speed and agility, of round the clock operation and of global reach.
3. Laws, barriers and taxes are difficult to apply on solely a national basis. Knowledge and information 'leak' to where demand is highest and the barriers are lowest.
4. Knowledge enhanced products or services can command price premiums over comparable products with low embedded knowledge or knowledge intensity.
5. Pricing and value depends heavily on context. Thus the same information or knowledge can have vastly different value to different people at different times.
6. Knowledge when locked into systems or processes has higher inherent value than when it can 'walk out of the door' in people's heads.
7. …[C]ompetencies … are a key component of value in a knowledge-based company, yet few companies report competency levels in annual reports. In contrast, downsizing is often seen as a positive 'cost cutting' measure.

Source: David Skyrme Associates Home Page
http://www.skyrme.com/insights/21gke.htm

**Fonte: Powell e Snellmann, 2004**

### 2.3.2 Società della conoscenza

L'idea di società della conoscenza era emersa già verso la fine degli anni '90 ed utilizzata sin dall'inizio come alternativa alla precedente definizione. L'UNESCO (2005), in particolare, ha adottato il termine "società della conoscenza", o la sua variante, al plurale "knowledge societies", nell'ambito delle sue politiche istituzionali[28]. Si può dire che l'idea di società della conoscenza tenta di proporre una visione più integrale della società e non si limita a enfatizzare la dimensione economica, che pure rimane centrale. L'attenzione, nell'ambito di questa definizione, caso, è concentrata in misura maggiore sulla dimensione sociale e sulle conseguenze per le vite degli individui.

Il ventesimo secolo è stato peculiare dal punto di vista dei cambiamenti economici e sociali, avvenuti ad una velocità prima di allora mai sperimentata nella storia umana, profonda conseguenza della continua creazione e trasmissione di conoscenza. Nei primi decenni del ventesimo secolo fino alla prima guerra mondiale, la società in tutti i paesi sviluppati aveva ancora mantenuto una struttura che aveva visto piccole trasformazioni nella composizione sociale; solo a partire dalla seconda rivoluzione industriale ci sono stati cambiamenti notevoli nella composizione sociale, che hanno determinato prima l'aumento di addetti all'industria, soprattutto nel settore minerario, e ai trasporti, persone impiegate per le organizzazioni, mentre il resto della popolazione sperimentava forme di lavoro in proprio o alle dipendenze di una sola persona. Contemporaneamente diminuiva il numero di artigiani e piccoli commercianti, così come il numero di agricoltori, almeno nei paesi cosiddetti "sviluppati". I lavoratori propriamente detti sono cresciuti sensibilmente nella prima metà del secolo scorso, impiegandosi principalmente nelle fabbriche, nelle miniere, nel settore dei trasporti, che negli anni cinquanta impiegavano oltre il 50% della forza lavoro nei paesi sviluppati. Questo numero è diminuito altrettanto rapidamente negli ultimi cinquant'anni, dapprima in maniera proporzionale alla crescita della popolazione, e poi in termini assoluti a partire dagli anni ottanta. Nei paesi sviluppati

[28] Si veda ad esempio UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO Publishing. La definizione dell'UNESCO è "simultaneous growth of the internet, mobile telephony and digital technologies with the third industrial revolution – which, at first in the developed countries, has seen much of the working population migrate to the service sector – has revolutionized the role of knowledge in our societies" (p.18)

il numero di lavoratori della conoscenza ha ormai sostituito il numero di lavoratori tradizionali, costituendo il più grande gruppo di lavoratori della società cosiddetta *postindustriale* (Mateo, 2006).

La struttura sociale, economica e politica è profondamente influenzata da questi processi di cambiamento. In primo luogo, è essenziale rilevare che il lavoratore della conoscenza ottiene l'accesso al lavoro e la sua posizione sociale attraverso l'istruzione formale. La quantità e il tipo di conoscenza formale accumulata nel corso della vita dovrebbe essere un elemento che differenzia tra loro i lavoratori della conoscenza, che possono possedere gradi più o meno elevati di specializzazione. Pertanto l'istruzione rappresenta una risorsa chiave per l'individuo ma anche per la stessa società: i centri di istruzione - scuole, università, enti e istituzioni di formazione continua, anche all'interno di aziende e organizzazioni, ecc - divengono istituzioni centrali. La realizzazione o la "performance" di un individuo, di un'organizzazione, di un settore produttivo o di un Paese dipenderà dalla capacità di acquisire, produrre e applicare conoscenza. Oltre alla trasformazione della struttura occupazionale, in cui i lavoratori della conoscenza costituiscono la maggior parte della forza lavoro, la conoscenza si fa tanto più produttiva in termini economici quanto più specializzata. L'elevata specializzazione cambia anche l'organizzazione del lavoro della conoscenza: un sapere estremamente specializzato per essere produttivo presuppone il lavoro di équipe e, in secondo luogo, presuppone che la propria specializzazione si concretizzi all'interno di una organizzazione di grandi dimensioni: un ospedale, una banca, un'istituzione educativa, un centro di ricerca, un organismo di governo. Le organizzazioni forniscono il quadro in cui i saperi sono posti tra loro in relazione di continuità, contiguità e interrelazione, in maniera che siano in grado di produrre altro sapere e valore economico. La specializzazione, in un certo senso, espropria gli individui specializzati degli obiettivi e dei fini della propria conoscenza, che si esplica al meglio delle proprie possibilità all'interno delle organizzazioni stesse. Il soggetto sperimenta nuove forme di alienazione. Per questo motivo, al centro della società della conoscenza, ci sono i lavoratori e le organizzazioni, ossia la definizione stessa di società della conoscenza è profondamente interrelata con l'economia e con l'organizzazione della società.

### 2.3.3 Società dell'informazione

La società della conoscenza è stata anche concettualizzata nei termini di un insieme di profonde trasformazioni avvenute con l'accelerazione dello sviluppo tecnologico, con l'interconnessione delle comunicazioni a livello mondiale attraverso la rete, con la diffusione planetaria del web: tutti elementi che sono profondamente connessi con i cambiamenti delle modalità di creazione del valore, con i mutamenti nei modi di produzione della ricchezza, con l'improvvisa centralità della "conoscenza"; da qui la nascita delle le più varie etichette: "Villaggio Globale" (McLuhan, 1964), "Era Technotronica", "società dell'informazione" o "era dell'informazione".

Il termine "società dell'informazione"[29] e i suoi sinonimi, sebbene definiti sin dagli anni settanta, hanno rappresentato una potente definizione, centrale soprattutto negli anni Novanta, non perché esprimesse necessariamente una chiarezza teorica, quanto piuttosto perché questa idea fu enfaticamente incorporata all'interno delle politiche ufficiali dei paesi più sviluppati, concentrando l'attenzione sulle idee di interconnessione, cancellazione delle distanze, cambiamento delle modalità di lavoro grazie alla tecnologia, rapida circolazione della conoscenza come fattore di sviluppo economico. Nel contesto dello sviluppo del World Wide Web e delle TIC, la "società dell'informazione", come concetto politico e costrutto ideologico, si è sviluppata nell'ambito della contemporanea e crescente globalizzazione dei mercati, accompagnata spesso dall'idea di un'accelerazione nel processo di creazione di un mercato mondiale aperto e "auto-regolato". L'idea di società dell'informazione ha rappresentato in qualche modo la faccia amichevole dei processi di globalizzazione. L'enfasi sull'idea di società dell'informazione è diminuita contestualmente allo scoppio della bolla speculativa delle TLC a partire dal 2000 (Burch, 2005). Nel rapporto *World report on Knowledge Societies* (UNESCO, 2005) si sottolinea come la società della conoscenza non debba essere confusa con la società dell'informazione: la prima contribuisce al benessere degli individui e delle comunità, e comprende dimensioni etiche, sociali e politiche; la seconda è basata su progressi tecnologici che rischiano di fornire poco più di una massa di dati indistinti per coloro che non possiedono le competenze necessarie per trarne beneficio. Anche

[29] Per una sintesi delle varie teorie sulla società dell'informazione e della conoscenza, si veda Webster, F. (1995): *Theories of the information society*; Routledge: London

Castells (1996) distingue tra società dell'informazione e società della conoscenza, precisando che più che di *information society*, si debba parlare di *informational society*. La differenza tra le due visioni sta nel fatto che nella società della conoscenza, le condizioni per la generazione di conoscenza e l'elaborazione di informazioni sono state sostanzialmente modificate da una rivoluzione tecnologica focalizzata sul trattamento delle informazioni, sulla generazione di conoscenza e sulle tecnologie; nella *informational society*, invece, il termine informational fa riferimento a una specifica modalità di organizzazione sociale, in cui la creazione, il trattamento e la trasmissione delle informazioni si trasformano in fonti di produttività e di potere, grazie alle nuove condizioni tecnologiche. Inoltre Castells osserva che ciò che è centrale non è tanto la conoscenza o l'informazione, quanto , ma piuttosto la loro applicazione alla generazione di nuova conoscenza e ai dispositivi di elaborazione delle informazioni/comunicazione, in un ciclo di feedback cumulativo tra l'innovazione e gli usi sociali della stessa. Sono gli usi sociali della tecnologia a determinare il fatto che la mente umana divenga una forza produttiva diretta e non solo un elemento all'interno del sistema produttivo (Castells, 1996); pertanto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione agiscono sulla possibilità stessa di produzione della conoscenza, potenziando da un lato le capacità del singolo di processare informazioni, dall'altro consentendo la creazione di reti di soggetti che possono scambiare e produrre conoscenza collettivamente, da cui l'idea di *networked society*.

### 2.3.4 Una sintesi pedagogica della società della conoscenza

Secondo Alberici (2002), nelle società del ventesimo secolo è possibile individuare alcuni aspetti comuni evidenziati nell'ambito della riflessione accademica: tali dimensioni comuni riguardano la complessità delle società contemporanee e la centralità dell'apprendimento inteso come strumento per la gestione di tale complessità; l'apprendimento è sfida per affrontare la globalizzazione o l'innovazione tecnologica, leva a partire dalla quale costruire una nuova coesione sociale e, contestualmente, ambito che offre ai soggetti la possibilità di sperimentare un protagonismo riflessivo, creativo e divergente. Dalla pluralità degli scenari illustrati precedentemente, che definiscono i caratteri distintivi della società

contemporanea e intorno ai quali ruotano l'insieme dei processi sociali, culturali, economici, politici e le vite degli individui, emerge la non neutralità nel privilegiare una lettura trasversale di questi scenari, centrata sulla definizione di *learning society* o società conoscitiva. Questa visione, infatti, evidenzia la pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita sociale e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza. In questo quadro però, la società della conoscenza è anche società di mercato, in cui la sovrabbondanza di informazione/conoscenza è merce volta a soddisfare un bisogno e non un bene volto a determinare un apprendimento significativo. Questa visione è riconducibile anche all'idea di Lyotard (1979) che ne *La condizione postmoderna* descrive gli effetti delle trasformazioni tecnologiche sul sapere rispetto alle due funzioni fondamentali della ricerca e della trasmissione di conoscenze; se le nuove tecnologie dell'informazione possono consentire una velocità e diffusività senza limiti delle stessa, le modalità di circolazione e di operatività dell'informazione determinano un diverso assetto degli stessi statuti dei saperi. Ciò significa che chi produce informazione e chi vuole utilizzarla deve conoscere e possedere i mezzi per produrre le nuove merci e poterle usare. Così nella società postindustriale si sviluppa la funzione del sapere come principale forza produttiva, con i connessi effetti sulla stessa natura del lavoro, delle professionalità necessarie, sui consumi; questa lettura prefigura una visione di società conoscitiva più complessa: l'abbondanza di informazioni determinerà il fatto che non è il possesso dell'informazione a determinare la performatività, ma la capacità di organizzare il sapere in modo nuovo; il sapere diventa così dispositivo di controllo. La visione di Lyotard, rivoltata in positivo, acquisendone la natura critica, porta a interpretare la società della conoscenza come una società in cui a tutti deve essere data la possibilità di non solo accedere ma di *imparare a gestire* le informazioni (Alberici, 2002: 4-23). In questo nuovo contesto, la conoscenza diviene uno dei valori principali dei cittadini. Il valore delle società moderne è direttamente collegato con il livello di formazione dei suoi cittadini e la capacità di innovazione e all'impegno che essi possiedono. Secondo Alberici è proprio da questa perdita di valore che deriva il bisogno di individuare

spazi di garanzia, formali ed informali, grazie ai quali i cittadini e professionisti possano costantemente aggiornare le loro competenze (Marcelo, 2001).
Si tratta di questioni di natura socioeconomica, che hanno implicazioni importanti non solo per l'economia complessiva, ma anche per l'idea di conoscenza, nonché per le condizioni di vita e di lavoro dei soggetti. La richiesta crescente di specializzazione, in continuo cambiamento, e l'offerta di forza lavoro qualificata rischiano di non coincidere più e di dar luogo a condizioni di vita inique, a tensioni, emarginazione e ingiustizia sociale. Di conseguenza, alle grandi opportunità in termini di accesso alla conoscenza, fa da contraltare un aumento dei rischi (Giddens, 1990; Beck, 2001, Bauman, 2000), in quanto la creazione e il trasferimento di conoscenza non sono più garanzia di equità in un contesto in cui il soggetto è privato della possibilità di far fruttare la propria conoscenza in maniera autonoma e individuale.

Per concludere, in questa sezione, sono state analizzate le implicazioni concettuali connesse all'uso di varie definizioni come quelle di *società della conoscenza, economia della conoscenza, e società dell'informazione*, di cui si fa largo uso sia nella discussione pubblica che nell'ambito accademico. Si è analizzato come nella società della conoscenza si processano le informazioni e la conoscenza in maniere che massimizzano l'apprendimento, che stimolano l'ingegno e le capacità inventive e che sviluppano la capacità di avviare e gestire il cambiamento. Nell'economia della conoscenza, la ricchezza e la prosperità dipendono dalla capacità delle persone di essere competitive sul mercato del lavoro, di entrare in sintonia con i desideri e le esigenze del mercato, e di essere pronte a ristrutturare la propria identità professionale e sviluppare nuove competenze a seconda di quanto richiesto dalle fluttuazioni economiche. Nell'economia della conoscenza, queste capacità non dipendono solo dagli individui, ma dalle organizzazioni (Hargreaves, 2002). Per questo motivo, le istituzioni di higher education divengono il luogo privilegiato per la creazione di quelle capacità intellettuali necessarie in una società in cui la produzione e la circolazione di conoscenza sono centrali. Non solo: le istituzioni che provvedono all'istruzione e alla formazione dei cittadini devono garantire la promozione, l'aggiornamento e il miglioramento delle conoscenze e competenze

possedute in un'ottica di lifelong learning. In questa accresciuta domanda di formazione viene inserito il processo di differenziazione e concorrenza che sta interessando le istituzioni di higher education a livello internazionale, regionale e locale (World Bank, 2002). Per concludere, appare doveroso dare spazio anche a visioni critiche della società e dell'economia dalle conoscenza e del'informazione, soprattutto con riguardo alla dimensione educativa. Secondo Giroux (s.d), ad esempio, nei discorsi sull'educazione, il potere esercitato dalla dimensione economica e lo spazio che si è lasciato governare dinamiche dei nuovi assetti sociali ed economici, hanno condotto a una marginalizzazione delle istanze civiche e a una crescente mercificazione della conoscenza, che è così deprivata della sua componente etica e politica. L'abbandono di una visione di questo tipo, a favore di visioni totalmente guidate dal mercato, contiene un rischio:

> Within this market-driven discourse, corporate culture becomes both the model for the good life and the paradigmatic sphere for defining individual success and fulfillment. I use the term corporate culture to refer to an ensemble of ideological and institutional forces that functions politically and pedagogically to both govern organizational life through senior managerial control and to produce compliant workers, depoliticized consumers, and passive citizens.[30]

Questi pericoli rappresentano dunque elementi da tenere in considerazione nella riflessione educativa all'interno delle società dell'informazione e della conoscenza.

### 2.4 Professionalizzazione: *professionalism* e *professionalization*

Nei passaggi precedenti si è analizzato il modo in cui la prevalenza dei un approccio neoliberale in economia abbia messo in discussione, tra le altre cose, la professionalità come modo di regolazione delle istanze della società. In effetti, nell'ambito neoliberale, non sono più le categorie professionali ad essere in sé stesse

[30] Giroux, H. A. (s.d). "Neoliberalism and the Vocationalization of Higher Education," articolo on-line: http://www.henryagiroux.com/online_articles/vocalization.htm (link verificato il 13 settembre 2011)

fonti di autorità e autoregolazione, ma sono le dinamiche del new public management a determinare in maniera diffusa e distribuita obiettivi, regole, traiettorie e percorsi (Grimaldi, 2010). In più, attraverso l'analisi delle ideologie performative della società e dell'economia della conoscenza e dell'informazione, si è messo in luce come tali visioni contribuiscano a incidere in maniera ulteriore sulla legittimità delle professioni, poiché in esse è fortemente enfatizzata l'acquisizione continua di nuova conoscenza; tale elemento rende dinamica la dimensione professionale, prima legata all'acquisizione di conoscenze procedurali valide per tutta la durata della carriera dei soggetti (Alberici, 2002).

È possibile ipotizzare che in parte l'indebolimento della professionalità abbia effetti anche sull'Università e più in generale sull'istruzione superiore; il problema che si intende analizzare, ossia quello della professionalizzazione del dottorato nell'ambito del processo di Bologna, determina infatti una serie di effetti sulla professione accademica, di cui il dottorato tradizionalmente costituisce la fase formativa (Teichler, 2005; 2006). Il dottorato infatti deve oggi formare per una professionalità più dinamica e meno definita, che non può identificarsi in maniera univoca sulla professione accademica. Data la peculiarità che le modalità formative del dottorato hanno avuto sino a pochi anni fa, identificabili nel modello dell'apprendistato e della socializzazione, è plausibile che un cambiamento in questo senso possa incidere anche nella definizione della stessa professione accademica. Pertanto i passaggi successivi mireranno ad esplorare possibili risposte alla seguente domanda: nell'ambito del processo di Bologna, che amplia il *range* delle professionalità dei dottori di ricerca, quali criticità emergono nell'ambito della definizione di una professionalità non solo accademica? Quali conseguenze ha questo ampliamento di obiettivi sulla stessa professione accademica?

In uno studio intitolato "Building professionalism in a knowledge society" di Karset e Nerland (2007), che riflette sull'uso del discorso sulla conoscenza che si fa in quattro associazioni professionali in Norvegia come modo per promuovere il *professionalism* dei soggetti aderenti, le autrici riflettono appunto sul concetto di "professionalism". Tradizionalmente questo termine si riferisce al modo in cui le comunità professionali gestiscono il campo della conoscenza di loro pertinenza attraverso il controllo dell'accesso al lavoro, il monitoraggio di standard e requisiti

nei corsi di studio che conducono alla professione, attraverso la promozione di un'etica professionale che guidi e fornisca un quadro di riferimento del modo in cui il lavoro deve essere condotto e, in alcuni casi, attraverso l'attribuzione e il rinnovo dell'accreditamento professionale (Freidson, 2001; Evetts, 2003). Oggi, queste forme di "regolazione guidate dalla professione" sono sottoposte a numerose sfide e le azioni di promozione del *professionalism* enfatizzano sempre più la dimensione dell'apprendimento e dello sviluppo di conoscenza, anche nell'ottica del *lifelong learning* (Forrester, 2004; Friedman & Phillips, 2004).

Un lavoro di Milana e Larson (2011) evidenzia come gli studi sulle professioni, sebbene assegnino diversi significati al termine, a seconda dei diversi contesti occupazionali e dei diversi contesti socioculturali, permettono di distinguere due dimensioni fondamentali della professionalità: (i) "professionalism"; l'essere dei professionisti, che rappresenta una precondizione per un'attività competente e specializzata che si svolge in un luogo di lavoro; e (ii) "professionalisation", il processo che conduce all'essere professionisti.

Secondo Evans (2010) molte interpretazioni della nuova visione del dottorato, si focalizzano sull'idea di "professionalism" inteso come un'articolata percezione, imposta dall'esterno, del mandato collettivo e delle responsabilità di una professione (Ozga, 1995; Troman, 1996): si tratta di un'interpretazione che sottolinea l'idea di *professionalism* come "contratto di servizio", imposto dall'alto. Questa concezione risente dell'avvento di quello che è stato definito come *new professionalism*, inteso come la definizione eterodiretta delle professioni, imposta a livello centrale, dai governi, che spazza via le concezioni, come quella di Freidson (1994), del professionalismo inteso come struttura e sistema di controllo interno dei professionisti sul proprio lavoro. Anche la costruzione di norme comuni europee per la regolazione delle professioni rappresenta, in un certo senso, un dispositivo di controllo imposto dall'esterno sulla natura e la forma delle professioni/professionalità (Evetts e Dingwall, 2002). Il concetto di *professionalism* riguarda dunque una dimensione collettiva dell'identità professionale; tuttavia, secondo Evans, per raggiungere gli obiettivi di promozione della European Research Area, la valorizzazione dei ricercatori deve basarsi sulla promozione di professionalità (*professionality*), intesa come qualità individuale propria del singolo

ricercatore. Le componenti basilari della *professionality* sono infatti, secondo la studiosa, essenzialmente personali, dal momento che riflettono l'individualità dei soggetti che costituiscono la base della professione delineata. Lo sviluppo dei ricercatori in formazione dovrebbe cioè basarsi sul passaggio dell'attenzione dal *professionalism* – su cui si focalizzano i principali documenti europei - alla *professionality*. Così, il termine *professionalism*, può essere, secondo l'autrice, definito come l'insieme dei singoli orientamenti professionali dei soggetti, l'amalgama di multiple *professionalities*. Per raggiungere questo obiettivo, Evans propone di applicare anche alle figure degli *early stage researchers* il modello di sviluppo professionale dell'"extended researcher", in cui la *professionality orientation* individua la posizione del soggetto in un continuum "extended–restricted". Tale modello è ispirato a uno studio di Hoyle (1975, cit. in Evans 2010), relativo alla vita professionale degli insegnanti. Evans definisce il concetto di professionality come:

> an ideologically-,attitudinally-, intellectually-, and epistemologically-based stance on the part of an individual, in relation to the practice of the profession to which s/he belongs, and which influences her/his professional practice. (Evans, 2010: 663)

Il soggetto che si colloca nel continuum posizionandosi verso l'estremo "extended", avrà sviluppato capacità, convinzioni, attitudini che ne potenziano la qualità nell'operato professionale; l'insieme di questi soggetti costituisce una base di sviluppo ideale per lo spazio europeo della ricerca.

> I define professional development concisely as the process whereby people's professionalism and/or their professionality may be considered to be enhanced, with a degree of permanence that exceeds transitoriness. Applying this definition to the professional development of the early career European researcher therefore implies a process of enhancing European early career researcher professionalism and/or professionality.
>
> But by what process do people develop professionally? By what process(es) are professionalism and professionality enhanced? In order to develop researchers, we need to understand how these processes occur in individuals, for it is only by focusing on the

> European research community's singular units – its individual researchers – that we have any chance of achieving collective professional development. (Evans, 2010: 668)

Per questo l'autrice propone un modello di sviluppo del ricercatore basato sulla *professionality*, che permette di delineare le qualità professionali, le caratteristiche, gli atteggiamenti e i modi di agire che i singoli ricercatori possono riconoscere come una "maniera migliore" di fare le cose, e che essi possono decidere di adottare. In questo modello di sviluppo professionale, l'attenzione è fortemente concentrata sul potenziamento individuale dei ricercatori e sulla omogeneizzazione di una serie di pratiche connesse a un lavoro che si inquadra in una comune cultura professionale scientifica. Questo modello, sebbene valorizzi un profilo di ricercatore che ben si inquadra nell'ambito delle contemporanee modalità di costruzione della conoscenza scientifica, ignora la peculiarità della professione accademica e della formazione degli accademici così come si è determinata nei secoli, ossia attraverso interconnessi processi di socializzazione e passaggio di competenze disciplinari acquisite attraverso il lavoro comune. In questo processo, è la relazione con il soggetto esperto che determina la professionalizzazione del giovane. Questo contributo, pertanto, non considera il ruolo dei ricercatori esperti nella formazione dei giovani ricercatori, ma offre un modello articolato di sviluppo individuale, utile per realizzare quelle nuove priorità professionali definite nell'ambito del processo di Bologna nella formazione dei ricercatori. Un contributo che invece approfondisce il ruolo del ricercatore esperto nell'ambito della nuova formazione dottorale, e che si inserisce ugualmente nel campo di studio delle professioni, è rappresentato dallo studio di Dahan (2007), che analizza l'implementazione delle innovazioni nella formazione dottorale in Francia che hanno avuto sede nelle *Écoles doctorales*. Come cambia il ruolo del ricercatore esperto di fronte alla definizione, imposta dall'esterno, di nuovi obiettivi professionali nella formazione dei ricercatori?

Lo studio di Dahan si focalizza sull'atteggiamento che i supervisori assumono nei confronti delle nuove richieste legate alla formazione dottorale, che comprendono anche il delicato compito della *professionalizzazione*. Il ruolo dei supervisori rientrerebbe tradizionalmente nel modello dell' *academic apprenticeship* (Kehm, 2006), ma nel mutato contesto europeo acquista una nuova e problematica identità.

L'idea di *professionalizzazione* si riferisce infatti alla trasmissione di competenze per preparare coloro che studiano per un posto di lavoro (Dahan, 2007: 340); in questo caso, non ci si riferisce ad un lavoro di tipo accademico: la missione professionalizzante delle *Écoles doctorales* ha una portata molto più ampia. Cioè determina almeno due tipi di conseguenze. In primo luogo, secondo l'autrice, la costruzione dell'identità professionale, così come quella dell'individuo, è un complesso processo che unisce una dimensione di maturazione individuale con una sociale. Gli individui adottano una gamma di identità che maturano attraverso un processo di socializzazione all'interno della loro professione. Come l'identità personale, l'identità professionale cambia a seconda delle pressioni che derivano dall'interazione con l'ambiente circostante, che ne influenzano la percezione di utilità sociale, gli obiettivi e la missione. Di conseguenza, l'identità professionale è costituita da una serie di attributi e valori condivisi, che determinano la distinzione rispetto ad altri gruppi professionali (Sachs, 2001). Con riferimento all'introduzione di nuovi compiti all'interno di una professione, l'autrice ricorre al lavoro di Pratt *et al.* (2006) che usano il concetto di "work-identity integrity violation". Secondo gli autori di questo lavoro l'identità professionale si costruisce attraverso l'adattamento, a seguito di valutazione e violazione. Durante la fase di verifica, i professionisti valutano se gli obiettivi che sono loro richiesti coincidono con l'idea che essi hanno della loro professione. Ogni violazione di questa identità si risolve mediante un adattamento, in cui l'identità professionale è modificata per incontrare gli obiettivi richiesti. In base al modello proposto da Pratt, secondo la studiosa, quegli accademici ai quali è richiesto di far fronte alla nuova domanda sociale di professionalizzazione, sperimentano una di queste violazioni dell'identità professionale e devono adattare la loro identità per intergare le nuove attività nella propria professione e darle senso, prendendo in prestito identità alternative da precedenti esperienze, da altri soggetti dell'organizzazione o da professioni simili, per sviluppare una comprensione più piena e più sfaccettata della loro identità professionale in un nuovo contesto. In secondo luogo, il fatto che le indicazioni politiche non forniscano dettagli che aiutino a definire meglio in cosa debba consistere tale professionalizzazione rappresenta un ulteriore problema; questo stato di cose non permette di comprendere in maniera univoca cosa le *Écoles doctorales*

possano e debbano fare per la formazione dei dottorandi. In assenza di chiare disposizioni, si tende ad evidenziare ciò che vi è di generico nella formazione alla ricerca in qualunque disciplina; pertanto, i supervisori non hanno più lo scopo di trasmettere la propria identità professionale attraverso la socializzazione alla disciplina, che mira a trasmettere *scientific ethos and structure* (Dahan, 2007; 338), ma devono trasmettere strumenti generici allo scopo di corrispondere delle competenze vagamente definite. Perciò secondo la studiosa francese, la principale difficoltà che i supervisori incontrano e che sfida la loro identità accademica, anche in relazione all'identità da trasmettere, è quella di trasformare un ciclo di studi che si basa prevalentemente sul modello della formazione *on-the-job* (Mangematin, Mandran *et al*., 2000) in una formazione accademica che fornisce competenze generiche per altre professioni. La studiosa sostiene che finché queste competenze saranno definite in maniera vaga, il tentativo di professionalizzare i dottorandi si limiterà a replicare le competenze che sono fornite dalle Business school e dalle Scuole superiori di Ingegneria (Dahan, 2007: 348). Questa affermazione sembra suggerire che non è dunque un'astratta *formazione generica* l'obiettivo verso cui il dottorato deve tendere per valorizzare i giovani ricercatori, quanto piuttosto il fatto che le *competenze specifiche della formazione dottorale* siano rese chiare e leggibili. Le conclusioni della studiosa suggeriscono inoltre che è abbastanza difficile che i supervisori riescano a trasmettere un'identità professionale che essi non possiedono: le proiezioni verso il futuro, l'identità sociale, fanno parte dell'identità professionale, e i supervisori possiedono un'identità professionale che non coincide con quella delle politiche che stiamo esaminando. La trasmissione di un'identità professionale mista, generica, definita senza riferimenti a una specifica professione appare di difficile se non improbabile trasmissibilità (Dahan, 2007: 348). I supervisori, come accademici, trasmetteranno inevitabilmente un'identità accademica.

Il problema del mutato ruolo dei supervisori nella formazione dottorale rappresenta solo uno degli elementi di un'identità per sua natura complessa e in costante ridefinizione a partire dalla espansione di massa del sistema di istruzione superiore: quella degli accademici. Le recenti evoluzioni della professione accademica sotto l'impatto delle politiche sull'università, sono state comunemente definite come

l'emergere di una classe di lavoratori della conoscenza che prendono il posto delle tradizionali élite accademiche (Scott, 2006; Musselin, 2007). In ogni caso, esaminando l'impatto di queste politiche sull'identità accademica, caratterizzata dal senso di appartenenza alla disciplina e all'istituzione, Henkel (2005) nota che, nonostante i modi di regolare l'attività accademica siano mutati, l'appartenenza alla disciplina e all'istituzione continuano a rappresentare una forte fonte di identità '*in terms of what is important and what gives meaning and selfesteem.*' (Henkel, 2005: 173). La dimensione dell'appertenenza ad una disciplina appare infatti come un elemento determinante nella costituzione dell'identità accademica. La letteratura che tratta del processo di professionalizzazione e di integrazione degli aspiranti accademici nelle culture di ricerca delle singole discipline è ampia: in *Homo academicus,* Bourdieu (1984) interpreta la distinzione disciplinare non solo in termini epistemologici ma anche da una prospettiva più ampia, di natura socioculturale, sostenendo che particolari discipline attraggono soggetti provenienti da precisi contesti sociali, con precise preferenze nelle loro vite private, con pratiche identificabili, specifiche delle singole discipline, che nutrono specifiche attitudini ai temi politici e sociali e costuiscono comunità disciplinari con tratti condivisi che vanno oltre la conoscenza. Tutto ciò suggerisce che diverse discipline accademiche generano differenti tipi di capitale – economico, sociale, culturale, simbolico. Beecher (1989) usa la nozione antropologica di tribù, per descrivere i modi in cui le discipline sono organizzate e si distinguono dalle altre discipline. Più di recente, Ylijoki (2000) ha usato l'esperessione *ordine morale* per descrivere le virtù e i vizi ai quali cui gli studenti di diverse discipline vengono iniziati come parte di un processo di socializzazione e di costruzione di lealtà verso la disciplina.

Ciò che caratterizza il lavoro accademico non è però soltanto l'appartenenza disciplinare. Secondo Clark la professione accademica è una professione molto complessa: "this modern key profession is a product of eight centuries of higher education in the western world (Clark,1987: 397)"; si tratta di una professione singolare, che nei secoli ha avuto il compito di istruire i membri di altre professioni tradizionali e prestigiose, come giuristi e medici; in tempi recenti si è fatta carico della formazione relativa ad altre potenziali professioni, che vi si sono rivolte non solo per un interesse formativo, ma anche per ricevere, attraverso l'istruzione

superiore, una legittimazione ad esistere. La professione accademica rappresenta un insieme unico, una professione composta da medici, giuristi, ingegneri, architetti che incorpora campi tradizionalmente immensi come l'insegnamento scolastico e specialità emergenti come l'informatica, così come comprende anche discipline del campo delle scienze naturali o delle *humanities* e delle arti, che hanno una natura principalmente accademica. Questa grande variabilità interna si è ulteriormente ampliata con la crescita dell'istruzione superiore nella seconda metà del ventesimo secolo, ed è stata rinvigorita da un'esplosione di conoscenza in una società dell'apprendimento (*ibid.:*2). Proprio in virtù di questa immensa variabilità interna, la professione accademica non può essere definita in maniera omogenea, ma varia a seconda del contesto nazionale, della disciplina, del tipo di istituzione in cui ha luogo (*nation, discipline and institution)*. Clark sottolinea anche come gli accademici vivano una condizione contraddittoria, in cui, a dispetto del fatto che "[…] academic profession is haunted by the play of contrary forces (*ibid.*:371)" l'essere membri privilegiati di una comunità professionale indipendente e che aspira all'autogoverno si concretizza nel richiamo frequente a quelle che Clark chiama "potenti dottrine" (*ibid.*: 372), come i concetti di libertà accademica, comunità di studiosi (*community of scholars*), libertà di ricerca; tali concetti agiscono come ideologie corporative e in alcuni casi come "giustificazioni di insolite libertà personali". In sostanza, c'è una grande enfasi sull'individualità e al tempo stesso sulla comunità, che a loro volta sono incapsulate nelle larghe burocrazie dello stato moderno (*ibid.*: 372).

A tutta questa letteratura è comune la nozione di specificità della disciplina - indipendentemente dalla specifica disciplina - e il senso che la professionalizzazione degli accademici e la loro integrazione in una cultura di ricerca sono processi che coinvolgono sia l'acquisizione di conoscenze, pratiche e metodologie tipiche di quella disciplina, sia l'acquisizione di elementi culturali che si acquisiscono attraverso processi informali, alcuni dei quali sono resi espliciti e alcuni dei quali restano impliciti, e devono essere acquisiti attraverso l'imitazione e l'osservazione.

Nel lavoro di Griffin, Green e Medhurst (2005) che analizza il nesso tra professionalizzazione accademica ed interdisciplinarietà, è proposto un agile modello della professionalizzazione accademica. Per professionalizzazione, in quest'ambito, secondo gli studiosi, bisogna a tener presenti tre dimensioni: (1) il modo in cui i

ricercatori sono acculturati, in maniera formale e informale, con la propria disciplina, attraverso processi che comprendono selezione disciplinare, esami, partecipazione ad attività scientifiche e di ricerca, al fine di poter insegnare e fare ricerca in un contesto universitario, come accademici; (2) il modo in cui gli accademici sono riconosciuti e legittimati come professionisti in una determinata disciplina; (3) il modo in cui gli accademici danno forma alla propria attività accademica per adattarsi ai contesti lavorativi in cui operano (Griffin *et al*., 2005:5).

Anche secondo Cheng (2009) gli accademici possono essere considerati una categoria professionale per tre principali ragioni: (1) le professioni tradizionali sono strettamente legate alle università; (2) l'ethos professionale degli accademici ha radici profonde; (3) il lavoro accademico possiede le caratteristiche tipiche di una professione, come l'expertise specialistica, l'integrità morale e la capacità di controllo su chi esercita la professione (Wilson, 1979, cit. in Cheng, 2009). Questi attributi sono simili a quelli delle professioni tradizionali come le professioni del diritto o della medicina (Cheng, 2009; 195). Il termine *professionalism*, nei due casi citati offre dunque l'idea di un potere diretto dal soggetto, basato sulla concezione liberale dei diritti, della libertà e dell'autonomia. Si riferisce all'idea di un potere attribuito al soggetto e alla capacità del soggetto di stabilire le proprie decisioni nello svolgimento della propria professione e all'interno del proprio gruppo professionale. Come pattern di potere, dunque, questo tipo di professionalità è profondamente in contrasto con la visione neoliberale, che considera i gruppi professionali come gruppi egoistici che mirano a perseguire rendite di posizione (Olssen e Peters, 2005; 325). Per questo motivo, la professione accademica, come molte altre professioni, deve confrontarsi con le mutate condizioni economiche e sociali e con i diversi approcci politici che governano tali condizioni; in questo caso, anche la professione accademica è interessata dai cambiamenti che il neoliberalismo porta all'interno delle politiche dell'istruzione superiore. Uno dei più importanti cambiamenti delle agenzie costituite come parte del processo di Bologna, ad esempio, è la diversificazione delle carriere accademiche, specialmente in contesti dove la *peer review* sta diventando più diffusa e comprende più aree del lavoro accademico che negli anni novanta. Sempre di più, gli accademici sono incitati o espressamente condotti a sottoporre a valutazione il proprio operato, sia dal punto di vista della

ricerca che dal punto di vista dell'insegnamento. Queste azioni contengono elementi di professionalizzazione che generano – attraverso il fare - nuove competenze e nuova conoscenza all'interno del settore accademico. Al tempo stesso, questo stato di cose determina un parziale allontanamento da quello che essi stessi in genere percepiscono come elemento centrale della professione, ossia la ricerca e l'insegnamento, e li avvicina a funzioni manageriali e di auditing che sempre più entrano a far parte della cultura e delle pratiche accademiche. Ciò comporta una maggiore diversificazione delle expertise professionali, ma anche a una maggiore diversificazione contrattuale tra gli accademici sulla base delle funzioni prevalentemente esercitate (ricerca, insegnamento, auditing). Questa divisione del lavoro è già ben presente in molti paesi europei, ma potrebbe aumentare nei prossimi anni nell'ambito del processo di Bologna (Griffin, Green e Medhurst, 2005; p.55).
Secondo Enders (1999), invece, l'approccio concettuale della "professione" potrebbe non adeguarsi bene alla professione accademica, poiché bisogna analizzare quale parte di questo concetto enfatizziamo quando parliamo di professione accademica: nella professione accademica, infatti, al di là delle tradizionali rappresentazioni, convivono più dimensioni professionali: una componente delle tradizionali professioni liberali; una componente di *estate*, che Clark (1987) definisce *guildarism*, dimensione che affonda le proprie radici in più antiche caratteristiche preindustriali o preprofessionali; e ancora una componente di professione di staff, cioè soggetti che fanno parte di grandi istituzioni, che devono assicurare un servizio efficiente. Si tratta in effetti di tre idealtipi compresenti, che non solo rappresentano importanti categorie analitiche, ma che hanno importanti conseguenze sul modo in cui gli accademici si percepiscono e si definiscono:

> Academic might conceive themselves as working as liberal professionals, as 'mandarins', as 'baroni' or as academic workers. Combinations of these types, e.g. the scholar working as a 'publicly paid private pratctitioner' (Ben-David) depends on how the academic profession is shaped in a given cultural and national context (Clark, 1987: 72).

La citazione di Enders ci mostra come sia astratto parlare di professione accademica al di fuori di un contesto culturale e nazionale ben definito. Questa considerazione ci condurrà nel prossimo capitolo ad approfondire questo aspetto, focalizzando l'attenzione sull'esistenza - e spesso sulla coesistenza - di varie visioni culturali, alcune di antica tradizione, altre di più recente formulazione, in merito a ruolo e funzioni dell'Università.

# Capitolo 3

# Quadro teorico e metodologico

## 3.1 Introduzione

Dopo aver definito le linee concettuali entro cui si dipana il problema della professionalizzazione del dottorato di ricerca (neoliberalismo, società della conoscenza, professionalizzazione, identità accademica), appare ora necessario definire un modo in cui sia possibile studiare questo tipo di problema, articolato secondo le direttrici concettuali illustrate. L'oggetto di indagine è un processo in corso, da analizzare nell'ambito di diversi Paesi. La cornice teorica entro cui uno studio di questo genere si inserisce sarà, per le ragioni che saranno di seguito spiegate, composita: gli elementi teorici e metodologici necessari per avviare un'analisi saranno tratti da più tradizioni disciplinari: dagli studi sull'higher education all'educazione comparata - con particolare attenzione allo studio delle politiche educative comparate - alla scienza politica, alla sociologia dell'educazione.
Tale approccio composito si rende necessario perché la scelta del dottorato come oggetto dell'indagine rappresenta un problema complesso, come è emerso dalla breve analisi effettuata nelle pagine precedenti: il dottorato è *formazione*, ed è formazione di un tipo particolare come quella che ha luogo nell'Università, ossia in un'istituzione educativa che ha alla base un *ideale educativo*[31] non sempre omogeneo. Inoltre, il dottorato si inserisce nell'alveo di una complessa *politica* internazionale, in quanto il processo di Bologna è un processo sovranazionale non istituzionale che ha effetti nelle politiche dei singoli paesi partecipanti, e ciò comporta la necessità di integrare nell'analisi strumenti interpretativi propri dell'analisi delle *policies*; il dottorato inoltre rappresenta il livello più elevato degli studi nell'ambito universitario, e gli studi sull'higher education (*Higher Education*

[31] In questo capitolo, più avanti saranno delineati in maniera più ampia i principali modelli educativi delle università nel corso della storia.

*Studies and Research*) rappresentano un campo di studi ormai consolidato, che ha acquisito una propria identità teorica e un proprio nucleo di problemi che ne definiscono in maniera dinamica l'identità; infine, la sociologia dell'educazione (e la sociologia, in senso più ampio), che individua, problematizza, interpreta e spiega il rapporto tra società e istituzioni educative, offrirà anche il suo contributo nell'individuazione di una serie di strumenti concettuali per studiare il cambiamento che interessa il terzo ciclo dei sistemi di higher education in Europa.

Si inizierà questo percorso attraverso un'analisi del mutamento dell'Università nel tempo, per definire la pluralità di ideali educativi che hanno caratterizzato questa istituzione in differenti momenti storici. Sono numerosi i tentativi di classificazione dell'istruzione superiore, basati sia sul modello educativo che storicamente li ha caratterizzati, sia su altre dimensioni più strutturali, come l'accesso o le formule organizzative; così, ad esempio, abbiamo la distinzione in modello della preparazione professionale, tipico della Francia; il modello della personalità, tipico della Gran Bretagna e modello della ricerca, tipico della Germania, anche noto come modello humboldtiano (Capano, 1998). Pressoché le medesime tipologie sono individuate da Joseph Ben David, che classifica le università del mondo intero in quattro categorie: l'università di tipo humboldtiano, centrato sulla ricerca, che mette l'enfasi sulla conoscenza come scopo in sé; il modello inglese *Oxbridge*, costruito sulla vicinanza tra studenti e professori, con lo scopo dello sviluppo individuale degli studenti; il modello francese delle *Grandes Écoles*, istituti di istruzione superiore di carattere elitista, estremamente selettive; il modello Chicago, sviluppato da Hutchins negli anni Trenta, in cui si studiano prevalentemente le arti liberali e l'enfasi cade sullo sviluppo del ragionamento critico degli studenti (Ben David, 1977).

Le classificazioni basate sul modello educativo acquisiscono spesso una natura normativa nella definizione di compiti e funzioni dell'università e tendono a cristallizzarsi nel tempo, regalando una fotografia di compiti e funzioni dell'università in un determinato momento storico; ciò non significa che queste rappresentazioni ideali siano necessariamente ricettive rispetto alle istanze che provengono da altre istituzioni nella società; si vedrà, ad esempio, più avanti nella trattazione come proprio il modello humboldtiano sia a volte usato come dispositivo ideologico da una parte di una categoria di attori coinvolti nei processi di

cambiamento, ossia gli accademici. Tali cristallizzazioni identitarie, che agiscono come ideologia o miti razionalizzati, hanno una valenza normativa nella delineazione degli orizzonti di attese, desideri, comportamenti. L'assumere questo punto di vista può dunque determinare una perdita di analiticità nell'osservazione diacronica, che invece può trovare utili strumenti nei modelli che classificano le università sulla base delle sue dimensioni strutturali.

### 3.2 Università e società; il contratto sociale nel tempo

Prima di addentrarci in maniera specifica ad affrontare le questioni che riguardano un aspetto particolare del cambiamento nella funzione dell'università, ossia il modo di produzione della conoscenza e il legame tra ricerca e insegnamento, appare necessario delineare un breve excursus sui cambiamenti dell'università nella storia e sulle funzioni che l'università svolge all'interno delle società di appartenenza. Individuare i "modelli" di università, siano essi nazionali o europei, è un'operazione abbastanza complessa, poiché ciascun sistema presenta tradizioni, percorsi storico evolutivi, culture, che lo rendono in qualche misura peculiare, unico, non comparabile (Strippoli, 2008) anche se è comune classificare le università sia in base al "modello educativo" su cui si fondano, sia in base ad altri elementi di natura strutturale (accesso, differenziazione), sia in base ad altri elementi di natura organizzativa (governance, etc.) (Capano, 1998).

Storicamente, l'Università, nasce come istituzione libera. Infatti, le prime università - la cui data di apparizione è stimata intorno al dodicesimo secolo - sono caratterizzate da una forte autonomia, sono cioè distinte dal potere politico, di cui tuttavia in quel periodo l'autorità intellettuale fa parte. Non sorgono come istituzioni pubbliche, bensì come istituzioni private della *species* delle corporazioni: infatti, la loro istituzione poggia sulla base di un patto associativo tra "mastri e scolari" e non è il frutto di una concessione del sovrano, elemento che caratterizzava la natura pubblica delle istituzioni di quel tempo (Strippoli, 2008:16). Non essendo, come detto, istituzioni pubbliche, conseguentemente, le università non appartenevano neanche ai singoli poteri nazionali, anzi, possedevano un carattere spiccatamente

internazionale[32]. Il corpo docente, ma soprattutto gli studenti provenivano da tutte le parti dell'Europa, ed ogni singolo ateneo costituiva un fatto unico ed originale: Bologna, Parigi, Oxford, Padova, Salamanca non fanno parte di un "sistema universitario", di una rete unitaria. Ogni università è diversa dall'altra, diversa non solo per insegnamenti, ma soprattutto per le modalità proprie con le quali ciascuna è organizzata (Strippoli, 2008: 16). In origine, nonostante le particolari caratteristiche assunte, va evidenziato che la natura privata dell'università e l'assenza di una rete organicamente collegata cui appartenere, esclude che essa occupi e ricopra un rapporto privilegiato nei confronti dei poteri pubblici dell'età feudale. In seguito, il rafforzamento dei poteri locali e la sempre maggiore espansione delle città divengono i mezzi vitali per lo sviluppo e la crescita delle università insediate nel territorio. Si riscontra, in questo periodo, una profonda interazione nei rapporti tra le università e il mondo esterno; infatti i poteri locali, assumendo forme organizzative sempre più complesse e radicate sul territorio, riescono a influenzare in maniera più penetrante le università (Strippoli, 2008;14-16).

Con il Rinascimento si assiste alla nascita di Università "utili" ai sovrani; esse divengono strumenti al servizio del potere pubblico, ed è proprio in questo periodo che da istituzioni private divengono istituzioni pubbliche. Con la trasformazione delle forme di Stato in quello che è definito lo "Stato moderno", le università vengono chiamate a ricoprire nuovi compiti e a svolgere nuovi ed importanti ruoli: infatti, il funzionamento dello Stato moderno richiede la formazione di personale da impiegare organicamente nelle funzioni militari, amministrative e giudiziarie nelle quali si articolano i nuovi poteri (Finocchi, 2000b). La sempre maggiore necessità assorbita dal funzionamento del modello di Stato moderno è destinata ad aumentare in maniera preponderante nel "secolo dei lumi" laddove le Università, per la maggior parte tenute nelle mani di religiosi, sono ormai completamente al servizio dello Stato. Esse, perdono, via via, sempre maggior autonomia e diventano sempre più fucine che contribuiscono alla formazione di interi settori dello Stato, tanto da far ritenere che il fine dell'Università sia dettato dallo Stato stesso. Ciò porta nel XIX secolo ad un

[32] Sull'argomento, Arnaldi, G., (a cura di) (1974), *Le origini dell'Università*, Bologna: Il Mulino; e, in prospettiva comparata, Palomba, D., e Paolone, A. (a cura di). (2006). *From Clerici Vagantes to Internet. A comparative perspective on Universities*. Roma: Aracne.

assorbimento delle università all'interno dello Stato (Strippoli, 2008:18). Nella seconda metà del secolo XIX si erano imposti nell'Europa continentale due modelli di ordinamento dell'università: quello napoleonico, caratterizzato dall'uniformità delle strutture e degli ordinamenti didattici e dalla subordinazione dei singoli atenei verso il potere ministeriale centrale, e quello humboldtiano, i cui tratti salienti, in contrapposizione ai precedenti, sono la libertà accademica e l'autonomia organizzativa di ciascun ateneo. A questi due modelli se ne affiancava un terzo, quello anglosassone, nel quale gli atenei non sono inseriti in un sistema organizzativo universitario, ma danno luogo a una costellazione policentrica il cui tratto distintivo è l'assoluta difformità organizzativa, la diversità qualitativa e la varietà di offerta didattica e scientifica tra le diverse sedi[33].

Con la modernità, la legittimazione del potere politico non è più di matrice religiosa e l'ordine sociale tradizionale non è più una conseguenza diretta della volontà divina. Lo stato è separato dalla società e gli individui hanno la libertà di disporre della propria coscienza, del proprio lavoro e delle proprietà; l'autorità della Chiesa e della tradizione nelle questioni connesse al significato dell'esistere e al destino del genere umano sono rimpiazzate dall'autorità della sola ragione; la ragione, con in ambito politico il suo corrispettivo, la ragione di stato, è la nuova fonte di trascendenza (Haverhals, 2007). In un contesto del genere l'università diviene un'istituzione privilegiata per l'elaborazione di un nuovo racconto, di una "grande narrazione" in grado di sostituire la grande narrazione premoderna dominata dalla religione e dalla tradizione. La razionalità critica diviene uno strumento di liberazione del genere umano dalla dominazione verso una autonomia basata sulla ragione. Le idee moderne di nazione, libertà, genere umano e civiltà prendono il posto di Dio, della rivelazione, del Re; in un contesto del genere, le arti e le scienze vengono viste come appartenenti a una dimensione "più alta" dell'essere uomini, nella quale tutti possono arrivare coltivando se stessi. E' questa visione che informa di sé l'ideale

[33] Cfr. "Prolusione all'inaugurazione dell'anno accademico 2008-2009 della Facoltà di Medicina Veterinaria dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna", del prof. Prof. Paolo Stefano Marcato, pubblicata su UNIVERSITA'/notizie n. 4 – 2009, periodico di informazione dell'Unione sindacale Professori Universitari di Ruolo- sezione UniBO, reperibile su http://www.universitastrends.info/index.php?option=com_content&view=article&id=280%3Aluniversita-tra-restauri-e-riforme&Itemid=80&showall=1 [link verificato il 2 marzo 2012]

humboldtiano di università, mentre in Francia, ad esempio, con la rimonta dell'*anciént regime*, il modello universitario sarà invece fortemente accentrato e legato all'idea della formazione dei funzionari dello Stato.

Nell'università moderna, variamente intesa, la preoccupazione principale è legata alla produzione delle élite e alla formazione del carattere. L'idea di *bildung* è direttamente legata all'idea di una conoscenza completa e compiuta, da considerare nella sua interezza, e il modo privilegiato per raggiungerla è la ricerca libera, intesa come un viaggio continuo verso l'autonomia di giudizio. Questo è il modello alla base dell'ideale humboldtiano, che mette insieme ricerca e insegnamento in un processo continuo e aperto, in cui la cultura è intesa come un insieme di discipline guidate dalla filosofia: obiettivo non è possedere la verità, ma cercarla; anche il nome stesso di università, in questa prospettiva, non è casuale, in quanto nessuna scienza deve essere esclusa (Kaldis, 2009). L'idea humboldtiana di università enfatizza, accanto alla dimensione della *bildung*, la centralità del principio di libertà accademica. Questa può essere definita come la libertà dei singoli docenti universitari nella propria attività di insegnamento e di ricerca, al fine di perseguire la verità in qualsiasi modo sia ritenuto adeguato, senza alcun timore di punizioni o di perdita dell'impiego per aver offeso ortodossie politiche, sociali o religiose (Berdhal 1990 cit. in Triventi, 2010:171-172). Un altro aspetto fondamentale della visione humboldtiana è il principio di unità dell'insegnamento e della ricerca, secondo cui ogni studioso deve essere impegnato su entrambi i fronti in modo che l'insegnamento possa trarre beneficio dalle scoperte più avanzate nel campo della ricerca, accrescendo così il valore accademico-scientifico e culturale della trasmissione di conoscenza (Triventi, 2011:50). L'idea di cultura che corrisponde all'ideale humboldtiano di *bildung*, include ogni realizzazione dello spirito umano che si esprime attraverso il linguaggio, la filosofia, le arti e qualunque processo di ricerca disinteressata, esercitata soltanto per la ricerca in se stessa; tuttavia, la ricerca accademica ha anche qualità pratiche senza per questo essere necessariamente "utile", vale a dire spendibile; la ricerca è pura perché non orientata dall'obiettivo di un'applicazione pratica; ma è proprio questo carattere disinteressato che ne rappresenta la dimensione pratica in quanto è in grado di "educare" la persona che vi è coinvolta. L'educazione dell'individuo in questa visione è la base per una

trasformazione dall'interno e dalle basi della società. La fiducia humboldtiana nel valore educativo di una ricerca disinteressata comprende due temi interconnessi che emergono nella sua visione dell'organizzazione interna ed esterna dell'università. Finché il ricercatore attribuisce valore alla ricerca della verità come fine in sé stesso, il suo impegno nella ricerca ne migliora la formazione del carattere; La connessione tra la ricerca e l'educazione come formazione del carattere è la principale caratteristica di questo modello[34].

Lo Stato, nella concezione humboldtiana, non pone richieste di natura socioeconomica alla ricerca scientifica, e non si attende risultati "utili ed applicabili", sebbene abbia il potere politico per farlo; esso si fa carico della ricerca per il suo valore intrinseco. La libertà garantita dallo stato dà all'università il carattere di istituzione pubblica e ne afferma l'indipendenza sia dallo stato che dalla società. Lo stato ha motivo di creare e mantenere in vita un'istituzione di questo tipo per l'intrinseco valore educativo della ricerca, un valore che non ha solo una dimensione etica ed estetica, ma che include un significato politico.

Un altro modello, alternativo al modello humboldtiano è quello inglese; la tradizione della *liberal education* è stata concettualizzata in maniera particolare dal cardinale John Henry Newman che, nell'opera *The Idea of a Univesity* (1852), elaborò un modello centrato in maniera particolare sull'insegnamento piuttosto che sulla ricerca. Sebbene il modello di Newman sia centrato sull'insegnamento, e non sulla ricerca, un elemento accomuna questo modello con quello precedentemente descritto: secondo Newman nell'istruzione universitaria è centrale una dimensione intellettuale e morale che non deve essere sacrificata alla conoscenza specialistica e ai bisogni momentanei del mondo professionale; questo modello sarà abbandonato nel mondo americano dopo la guerra civile, anche come forma di reazione all'egemonia culturale inglese e, come alternativa, sarà adottato il modello tedesco, che tuttavia nel contesto americano subirà dei cambiamenti profondi, in primo luogo attraverso la

[34] Naturalmente l'interpretazione di questo nesso, come si vedrà più avanti, ha delle implicazioni per i tentativi teorici contemporanei di ripristinare una idea di università humboldtiana come "normative critical standard" (Haverhals, 2007). Il legame tra ricerca, intesa in maniera specifica come ricerca disinteressata della verità, e educazione, nel senso di formazione del carattere, ha senso solo se contestualizzato nel suo contesto storico di nascita, in cui aveva una efficacia liberatrice rispetto ad uno status quo precedente.

focalizzazione sempre maggiore sul concetto di *professionalism*, che conferisce una svolta pragmatica a questo modello. Nel contesto americano, la conoscenza come forma di opposizione ad un'autorità tradizionale non ha motivo di essere; per questo motivo, il trasferimento dell'ideale humboldtiano oltreoceano ne allontana ogni intento legittimatore della ragione in senso normativo, in favore di un significato più strumentale e utilitaristico. È nel contesto americano che la ricerca humboldtiana diviene un modo per rispondere alla richiesta della società di una conoscenza innovativa con applicazioni nel settore dell'industria, dell'agricoltura, del commercio, del management, una conoscenza e una ricerca nel senso "postmoderno" del termine. Le università americane interpretano il professionalismo in due modi: nella diffusione di un sapere sociale con un valore economico e sociale, e nella formazione di professionisti specializzati in grado di soddisfare la domanda senza fine di innovazione tecnologica; l'ideale educativo è dunque quello della cultura professionale, che vede il soggetto educato realizzato con una carriera di successo; così, il modello humboldtiano filtrato dalla cultura americana, sull'onda della globalizzazione ritorna in Europa come complemento culturale della società della conoscenza.

Secondo la ricostruzione e l'interpretazione proposte da Strippoli (2008; 20-21), da "scuola di comando" volta a formare le élites, l'università muta perciò in "scuola di mestiere", intesa come istituzione che deve formare professionisti e stimolare le capacità produttive. Questa trasformazione va di pari passo con la crescita dell'istituzione universitaria, che ha luogo dagli anni Sessanta in poi, sino ad oggi, e con la crescente preponderanza delle attività produttive e finanziarie nel determinare la sempre maggiore interconnessione dei mercati internazionali. La "massificazione" dell'università è strettamente legata alla fenomenologia della società e dell'economia postindustriali e alle loro regole. Di conseguenza, nelle società contemporanee, l'università viene chiamata a soddisfare, con sempre maggiore intensità e con vincoli sempre più stringenti, esigenze la cui attenzione è rivolta a curare sempre più la relazione tra cultura, economia e sviluppo, in cui alle università spetta il compito di rafforzare la collaborazione con il mondo esterno e di farsi carico delle nuove esigenze di un'istruzione superiore molto diversa da quella che le istituzioni universitarie hanno sinora conosciuto, sempre più di tipo permanente e *lifelong*.

### 3.3 Come cambia la produzione di conoscenza dentro e fuori l'università

Secondo Ash (2006) sin dal 1899 - quando le accademie tecniche tedesche acquisirono il diritto di conferire il dottorato - comincia ad emergere l'idea che l'affermazione che la scienza stava diventando un problema relativo alla produzione di conoscenza istituzionalizzata su larga scala, più che un problema di "creatività" individuale. Oggi tale assunto sembra confermato dal fatto che la produzione di conoscenza è un aspetto strutturale della società: la conoscenza entra nell'economia come fattore determinante, come abbiamo evidenziato sottolineando i legami esistenti tra le idee di società ed economia della conoscenza. Pertanto, è necessario e naturale dedicare attenzione alle forme di produzione della conoscenza e ai modi di intendere oggi la produzione di conoscenza, in particolare con riferimento all'Università quale sede di produzione della stessa.

Una concettualizzazione forte e fortunata sul modo in cui il sapere cambia nell'ambito di un'economia guidata dalla conoscenza è stata proposta da Gibbons *et alii* (1994). In *The New Production of Knowledge* Gibbons e gli altri autori distinguono due principali modi di produzione della conoscenza, uno tradizionale ed uno innovativo, legato ai cambiamenti nella struttura e all'economia della società. Gli autori etichettano la nuova forma di conoscenza e produzione di conoscenza come "Mode 2" per distinguerla dal più familiare e tradizionale "Mode 1", che è la produzione di conoscenza tipica della ricerca accademica tradizionale. Nel "Mode 1" di produzione della conoscenza, il sapere:

- è caratterizzato da un orientamento fortemente disciplinare (discipline based)
- contiene una scissione tra conoscenza pura e conoscenza applicata.
- normalmente è un prodotto del singolo ricercatore
- è prodotto in università o centri di ricerca "tradizionali"
- è soggetto al controllo di qualità tramite peer review
- È intrinsecamente locale o localizzante

Nel "Mode 2" di produzione della conoscenza, il sapere:

- è prodotto nel contesto della domanda
- è transdisciplinare
- la competenza e le esperienze che portano al suo sviluppo sono eterogenee

- è prodotto in siti diversi
- è caratterizzato dalla produzione in team
- è caratterizzato da responsabilità sociale e riflessività
- è soggetto tanto a controllo di qualità di mercato quanto alla revisione tra pari
- è globale o non-localizzato.

Secondo gli stessi autori, le basi epistemologiche dei due modi di produzione della conoscenza sono ben distinte. Il Mode 1 si basa su una visione tradizionale di oggettività della conoscenza. La conoscenza in esame può essere sia di natura teoretico-razionale che empirica. Se però si tratta di conoscenza con ricadute applicative, i luoghi in cui avviene la scoperta e quelli in cui questa si applica sono separati; la scienza è distinta dalla tecnica e dalla tecnologia. Nel Mode 2, non c'è distinzione tra scopritori, inventori, e pratici: la conoscenza è prodotta nel contesto stesso della sua applicazione ed è performativa. Per questo motivo, questo modello sembra più appropriato ad operare nel contesto della società della conoscenza.
Tale modello è stato in seguito elaborato ed applicato al contesto universitario da Nicholls (2001), che delinea una possibile identità del Mode 2 della conoscenza, introdotto in contesto accademico (fig. 4). In pratica, la scissione nei modi di produzione della conoscenza, secondo Nicholls, è stata incorporata nelle università, che competono con altri attori nel campo della produzione di conoscenza. Il tipo di conoscenza non unitario che le università di oggi gestiscono può determinare anche vari profili in uscita per chi intraprende studi avanzati ed orientati alla ricerca: scienziati, studiosi e professionisti avanzati vengono formati all'interno delle istituzioni di istruzione superiore e in particolare delle università. In questo senso, nell'analisi successiva, si presterà particolare attenzione all'individuazione di differenti tipologie di professionisti della ricerca che si originano all'interno dei corsi di dottorato e alle modalità della loro formazione.

**Fig. 4: Mode 1, Mode 2 & changing understandings of academics**

| **Traditional understandings of academics** | **Understandings demanded by the knowledge economy** |
|---|---|
| Research is the central endeavour and focus of academic life | Commercialisation of research is the central endeavour and focus of academic life |
| Quality maintained by peer review and professional autonomy | Quality maintained by social accountability |
| Knowledge pursued for its own sake | Knowledge pursued for its performativity |
| Task of the academic is the pursuit of cognitive truth | Task of the academic is the pursuit of knowledge in the service of innovation |
| Pursuit of knowledge best organised | Pursuit of knowledge best organised in a according to disciplines trans-disciplinary way |
| Reputations established through professional activities such as publication, conference attendance and research grants | Reputations established through links with industry |
| Rewards come to those who specialise in their discipline | Rewards come to those who can best market their intellectual property |

**Fonte: Nicholls (2001)**

### 3.4 Il *research- teaching nexus*: pertinenza e sopravvivenza

Il carattere delle università quali sedi di produzione della conoscenza si basa in primo luogo sul loro essere sedi di ricerca. La ricerca, secondo coloro che sono impegnati a condurla nelle università, deve farsi dentro l'università perché è inscindibile da essa: tale visione affonda le radici, come abbiamo visto, nella tradizione humboldtiana.

L'università humboldtiana riformata nei primi decenni del diciannovesimo secolo è il luogo in cui si è fondata l'idea dell'unità di ricerca, insegnamento e studio; la ricerca diviene per il docente un modo di insegnare e per lo studente un modo di imparare. Ciò avviene attraverso le pratiche del laboratorio e del seminario, luoghi in cui l'insegnamento e l'attività di studio si fondono e si confondono con quella di ricerca, in un cammino indirizzato verso l'avanzamento della conoscenza (Clark, 1995). Tale atteggiamento viene definito da Clark *academic ideology*, sebbene egli stesso ne riconosca la centralità e l'importanza per la nascita di un atteggiamento orientato al futuro e alla conoscenza ancora da costruire: "Those caught up in inquiry would have a distinct preference for the new. A site of advanced education would be foremost a research site" (Clark, 1995; p.2). Tale concetto divenne sempre più influente verso la fine dell'Ottocento e nei primi del Novecento nei sistemi di istruzione superiore dei paesi più avanzati. I sistemi di istruzione superiore in molti paesi sono tutt'oggi caratterizzati dal persistere di questa idea, nonostante l'esistenza di diversi concorrenti esterni, pubblici e privati, nell'ambito della ricerca. Nondimeno, il principio dell'inscindibilità di ricerca e insegnamento continua a esistere e a caratterizzare soprattutto i livelli più elevati dell'istruzione universitaria: gli accademici infatti sono soliti coinvolgere gli *advanced student* nelle loro attività di ricerca: "[…] dominant academics in societies that define themselves as advanced in their devotion in science and scholarship have commonly, often unconsciously, assumed the cogency of the unity principle" (*ibid*.).

Lo stesso autore chiarisce, riferendosi evidentemente a un modello di higher education che rispecchia più quello americano che non quello continentale, che gli interessi della scienza e quelli dell'università sono in alcuni casi diversi: gli accademici sono coinvolti in una serie di attività tra le quali rientra anche l'obiettivo di fornire una *general education* (elemento, questo, tipico dell'assetto scolastico e universitario anglosassone e angloamericano) agli studenti *undergraduate* o di impostare percorsi di istruzione professionalizzante dedicati a studenti più avanzati ma non intenzionati a intraprendere una carriera di ricerca. La ricerca, così, in alcuni contesti, diviene solo uno dei numerosi intenti dell'università, assumendo talvolta una posizione ancillare. Inoltre, l'università, abbraccia qualunque campo di studio, dalle *hard sciences* alle *humanities* alle scienze sociali, alla formazione professionale

e molto altro. Le domande dell'autore si volgono quindi a considerare le condizioni che possono permettere alle università di trattenere, in maniera proficua, la ricerca al suo interno.

1. Fino a che punto ricerca e formazione avanzata sono tenute insieme nei vari sistemi di istruzione superiore?
2. Quali condizioni organizzative permettono alle università intese in senso moderno di permettere la sopravvivenza del *research teaching nexus*?
3. Quali sono le istituzioni concorrenti o cooperanti con l'università che riescono a produrre un proficuo rapporto tra studio- ricerca – insegnamento?
4. Qual è l'influenza dei cambiamenti nell'organizzazione e nel finanziamento della ricerca sulla formazione dei giovani ricercatori?

Domande di questo tipo comportano un'analisi del modo in cui l'attività di ricerca si mescola all'eventuale organizzazione di attività didattiche strutturate e quale sia la prevalenza tra questi due tipi di attività, il coinvolgimento o meno degli studenti in struttate attività di ricerca o di formazione alla ricerca, l'isolamento o il lavoro in gruppo, il modo in cui l'università di massa provvede a creare un ambiente di ricerca anche per quegli studenti coinvolti in campo umanistico o nelle scienze sociali. Si tratta di domande che possono far riflettere sui processi di cambiamento tutt'ora in corso nell'università.

Il lavoro di Clark, oltre ad evidenziare strutture molto differenti, propone alcune linee interpretative:

- vi sono *forze di frammentazione* dell'unità di ricerca e insegnamento, che tendono a spostare la ricerca fuori dalle università (*research drift*) e che trasformano parzialmente le università in *non research settings* (rimpiazzate o in concorrenza, per questa funzione, con governi e forze industriali e produttive)
- contemporaneamente vi sono alcune *forze che permettono la persistenza del nesso tra ricerca e insegnamento*; la differenziazione tra *research* e *non research* institution permette ad alcune istituzioni di concentrarsi intensamente sulla ricerca e la formazione alla ricerca; tali istituzioni competono tra loro[35]. Gli studi di tipo

[35] Come si è evidenziato nel paragrafo precedente, si tratta di caratteristiche del modello di università statunitense, in cui, all'integrazione tra ricerca e insegnamento, si inseriscono forti elementi di pragmatismo e professionalizzazione.

*graduate* vengono separati da quelli *undergraduate* ed è questa separazione che permette all'università di trattenere ancora la ricerca. In questi contesti si evidenzia comunque un mix tra attività di ricerca e di insegnamento: non basta più inserire gli aspiranti ricercatori nel più ampio gruppo di ricerca ma si forniscono loro anche "broader arrays of theory" attraverso l'attività didattica strutturata.

Clark non è l'unico studioso a leggere come "mito" l'idea dell'università humboldtiana e delle idee che vi sono connesse. Anche Ash (2006) sintetizza come segue le dimensioni costitutive di "miti" che plasmano i contesti normativi all'interno dell'università:

- Libertà d'insegnamento e libertà di apprendimento: libertà individuale dei docenti e degli studenti; rottura e negazione di ogni forma di curriculum;
- Unità di ricerca e insegnamento: l'apprendimento è un'impresa collaborativa in cui il professore non è lì per gli studenti, ma entrambi sono lì per amore della conoscenza;
- Unità della scienza (e *scholarship*): non c'è distinzione in linea di principio tra le scienze naturali e le *humanities*, perché il concetto di unità della scienza si applica ad entrambe;
- La superiorità della scienza pura sull'addestramento professionale specializzato: la scienza e la ricerca rappresentano un'attitudine dello spirito, un'abilità e una capacità di pensare, e si contrappongono alla conoscenza specialistica.

Come si può vedere da questo brevissimo accenno di rassegna, il problema della ricerca e del *research-teaching nexus* è uno dei nodi costitutivi (e problematici) dell'identità dell'università contemporanea, intimamente interconnesso con l'altro concetto cardine, quello di libertà accademica. La cristallizzazione di questo tipo di concetti, che caratterizzano tuttora l'identità dell'università, si può ricondurre alla dimensione del mito identitario, del mito razionalizzato, che conforma le aspirazioni e le visioni di coloro che fanno parte di una determinata organizzazione (Thomas, Meyer, Ramirez, & Boli, 1987). Parlare di mito non significa riferirsi a qualcosa che non ha consistenza, quanto piuttosto ad un'identità corporativa, nascosta sotto la forma di una contro-utopia (Ash, 2006). Detto in altri termini, l'unità di ricerca e

insegnamento rappresenta la posizione normativa che determina l'atteggiamento e le disposizioni, in termini di preferenze di *agency* di una classe degli attori in gioco: in questo caso, i docenti impegnati nella ricerca e nell'insegnamento. L'elemento dell'identità corporativa, da parte sua, richiama e conferma la necessità dell'analisi delle forze e degli attori in gioco non solo a un livello macro ma anche a un livello micro, in modo da identificare in maniera completa le identità e le opzioni normative dei soggetti che plasmano la definizione e la realizzazione delle politiche sul terzo ciclo di Bologna.

L'introduzione di una logica di mercato nel funzionamento degli atenei è stata spesso considerata funzionale alle trasformazioni apportate dalla globalizzazione. Il modello dello sviluppo economico basato sull'uso della scienza tende a modificarsi e a passare dal processo lineare, che muoveva dalla ricerca di base alla ricerca applicata e allo sviluppo del prodotto, al cosiddetto "processo a spirale", che lega scienza e tecnologia e prevede una *triple helix* che intreccia università, mondo industriale e governo, a livello locale, nazionale e internazionale (v. Etzkowitz e Leydesdorff, 1995).

### 3.5 Identità incerte: l'università oggi

Dal processo evolutivo illustrato, emerge chiaramente come le finalità dell'istruzione superiore, in particolare di quella universitaria, si ridefiniscano nel corso del tempo. A tale proposito si condivide appieno la sintesi proposta da Moscati (2004)[36], che definisce le nuove finalità in una situazione di oscillazione tra l'assicurare continuità, stabilità e coesione sociale e il garantire possibilità di cambiamento, come risposta al mutamento delle domande sociali e del mercato del lavoro. Sebbene l'università abbia dimostrato nel tempo una significativa capacità di adattarsi ai mutamenti, essi appaiono ora estremamente accelerati e di portata particolarmente significativa. Tra questi ultimi sembra centrale il cambiamento nei sistemi di produzione della scienza, che tendono a passare dal modello tradizionale, rappresentato da una comunità chiusa di scienziati cui è riservato uno spazio autonomo indiscusso, a un modello di

[36]Moscati, R. (2004), voce Università, Enciclopedia del Novecento, III supplemento, Treccani: http://www.treccani.it/enciclopedia/universita_(Enciclopedia-Novecento)/

produzione di conoscenza in un sistema aperto, costituito da produttori, utilizzatori e mediatori di conoscenza. Moscati osserva come i due modelli coesistono; tuttavia, il secondo tende a prevalere e, per le università, nate sulla base del modello tradizionale, si aprono problemi di crisi dell'autoreferenzialità che si sostanziano in crisi della libertà accademica e delle consuete distinzioni disciplinari (Gibbons et alii, 1994; Simone, 2000). Il modello di ricerca tradizionale viene messo in questione mentre sorgono altre agenzie di formazione con le quali l'università è chiamata a condividere l'attività di insegnamento. La nuova conoscenza è sempre più prodotta nei luoghi dove viene applicata e dunque fuori dall'università (Scott, 1997). Si assiste perciò a una perdita di identità dell'università, che trova sempre maggiori difficoltà a definire la propria finalità specifica. Un esempio tra i più evidenti è rappresentato dalla progressiva erosione della distinzione tra settore "nobile" e settore professionalizzante, che ha determinato una nuova configurazione dell'Università, che svolge oggi i compiti tradizionali (*core university*) e una università aperta alle nuove richieste della società (*distributed university*): dalla ricerca e sviluppo all'educazione permanente, ai programmi formativi particolari, richiesti dalla (e gestiti con la) comunità locale (Scott, 1997). Ma in diversi contesti, questo secondo modello tende a prevalere e le distinzioni tra i due a ridursi progressivamente. In quella che sta configurandosi come la "società della conoscenza" perde spazio la cultura accademica, che si basava su quella distanza critica dalla società ritenuta necessaria per svolgere il proprio ruolo, e diviene sempre più forte ed evidente il coinvolgimento dell'accademia nel mondo reale (circostante) e nel mercato (non inteso solo in senso strettamente commerciale) (Moscati, 2004). Le richieste dal mondo esterno si moltiplicano sia a livello economico sia a livello politico. Queste ultime sono il frutto del mutamento del ruolo dello Stato, che da elemento di protezione dell'università si avvia a divenire sempre più committente. Ne deriva un aumento dei controlli statali sui bilanci accanto alla pratica, sempre più diffusa del *fundraising* condotto autonomamente.

### 3.6 Elementi per la costruzione di un quadro teorico e metodologico

Dopo aver analizzato i cambiamenti che hanno interessato nel tempo l'istituzione universitaria, passiamo ora a individuare gli approcci teorici che ci permetteranno di condurre il nostro studio sui cambiamenti professionalizzanti del dottorato nel processo di Bologna.

Il campo di studi sull'istruzione superiore, secondo un recente stato dell'arte (Teichler, 2005; Brennan *et al.*, 2008) è descritto come un ambito di studi consolidato ma di piccole dimensioni, determinato dal tema oggetto di attenzione, relativamente frammentato e con una base istituzionale estremamente varia. Gli studi sull'*higher education*, a partire da un interesse limitato e relativamente ristretto, si sono rafforzati e hanno visto crescere la propria importanza negli anni Settanta, in concomitanza con la rapida espansione dell'istruzione superiore e con il passaggio da un modello elitario e ristretto ad un modello di massa e, più tardi, tendente all'universalità. La crescente consapevolezza dei legami tra l'istruzione universitaria, la crescita economica e la mobilità sociale ha determinato frequentemente intenti riformatori nell'settore dell'higher education, con conseguente crescita degli studi correlati. Dai tardi anni Ottanta, gli studi sull'*higher education*, sempre più di frequente, si sono legati a doppio filo ai temi della società della conoscenza, agli studi sul management e alla dimensione dell'internazionalizzazione. All'inizio del ventunesimo secolo sono sorti in Europa numerosi istituti e i centri di ricerca che hanno come focus gli studi sull'higher education. Il *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER) riunisce i principali studiosi accademici che si occupano di higher education, in particolare, studiosi focalizzati sui temi della cooperazione nella ricerca europea e internazionale ed alcune altre associazioni specializzate su specifici temi nell'ambito degli studi sull'istruzione superiore o che operano come elementi di collegamento tra ricercatori, policy makers e professionisti.

Gli studi sull'higher education comprendono un ampio spettro di tematiche, tra le quali:

• gli aspetti quantitativi-strutturali dei sistemi di istruzione superiore (ad esempio, l'accesso e l'ammissione, i modelli istituzionali e curricolari, i flussi di studenti, i dati sul successo e l'abbandono degli studi, i dati sugli esiti occupazionali relativi agli studenti che terminano un percorso);

• gli aspetti relativi alla conoscenza (ad esempio, gli sviluppi della ricerca e dei programmi di studio, i problemi di qualità e pertinenza, la definizione e l'accertamento delle competenze, le esigenze di applicabilità delle conoscenze apprese richieste dal mondo del lavoro);

• aspetti relativi a processi e persone (processi di insegnamento/apprendimento, processi di ricerca e organizzazione, studenti, professione accademica, l'emergere di nuove professioni nel campo dell'istruzione superiore);

• aspetti organizzativi dell'istruzione superiore (governo e gestione, ruolo dello stato e degli stakeholders, funzioni e poteri delle professioni accademiche nel governo dell'università, impostazione istituzionale, costi e finanziamento) (Teichler, 2005; 450).

La ricerca sull'istruzione superiore è definita dal suo stesso tema di analisi e si contraddistingue dunque come campo del sapere a vocazione interdisciplinare: attinge infatti da una vasta gamma di discipline, in particolare le scienze sociali e dell'educazione, la psicologia, la sociologia, le scienze politiche, l'economia, il diritto e la storia. Queste discipline alimentano la ricerca sull'istruzione superiore a livello concettuale e metodologico. La sfida per questo tipo di ambito di studi è quella di mantenere il contatto con le varie tradizioni disciplinari che la sostanziano, sia per preservare un profilo qualitativo elevato, sia per evitare che la ricerca sia "cannibalizzata" dall'attualità e dall'urgenza politica. D'altra parte, l'originalità e l'autoevidenza dei temi oggetto d'analisi determinano spesso di per se stessi una trasgressione e uno sconvolgimento delle prospettive disciplinari consolidate (Brennan *et al.*, 2008).

In maniera particolare, secondo Strehl, Reisinger e Kalatschan, (2007), nell'ambito degli studi sull'istruzione superiore, alcuni approcci teorici sono ritenuti particolarmente adatti a cogliere specifiche dimensioni del fenomeno in oggetto e a porre le basi per l'analisi e la spiegazione di processi di cambiamento e di riforma. I

quadri teorici ai quali si ricorre maggiormente per interpretare e inquadrare i processi che interessano il mondo dell'università sono comuni in altri ambiti di studio delle politiche pubbliche e sono:

- Il New Public Management
- l'approccio della governance
- il neoistituzionalismo economico
- le strategie
- il marekting
- l'allocazione delle risorse
- il comportamento organizzativo.

Si tratta di approcci descrittivi che interpretano uno stato di cose esistente attraverso categorie di analisi metaforiche e descrittive, volte a evidenziare le interrelazioni in termini funzionali tra i vari attori in gioco nei processi di cambiamento. Si tratta cioè di approcci non critici, centrati sul funzionamento, e non sulla distribuzioni del potere, in cui il conflitto è considerato un elemento marginale e disfunzionale. Tali approcci, nella maggior parte dei casi, focalizzano l'attenzione sui processi di cambiamento in corso nei sistemi di istruzione superiore occidentali che dai primi anni novanta sono stati caratterizzati da intense riforme e ritmi accelerati nell'implementazione delle riforme. In questo tipo di studi si tende a cogliere il processo dinamico con cui le università accolgono le nuove domande della società della conoscenza e del mondo produttivo, che si sostanziano in processi politici di riforma attuati attraverso l'applicazione di strutture di *governance* e *management*.

L'attenzione è concentrata sulla relazione con il mondo produttivo, con l'allocazione di risorse laddove la rilevanza della formazione consenta di immaginare margini di sviluppo economico nel mercato globale, di futura impiegabilità e di promozione del benessere sociale. In realtà, queste funzioni, sono proprio il frutto del cambiamento delle strutture di istruzione superiore, e non rientravano originariamente nei loro compiti, quantomeno non in quelli dell'higher education di natura universitaria. Compiti come la formazione della forza lavoro e, soprattutto, funzioni come il *lifelong learning* sono nuove funzioni che vengono ad aggiungersi ai ruoli dell'università, nuove responsabilità, che si sommano con quelle legate alla domanda di ricerca applicata e di trasferimento tecnologico.

Data la prevalenza di questi approcci di ricerca che si focalizzano sul presente, la prospettiva comparativa storica che si intende adottare nel prosieguo di questo lavoro permetterà di aggiungere all'analisi sincronica dei fenomeni oggetto di studio la necessaria profondità; è infatti riconosciuto nell'ambito degli studi propriamente educativi, ma anche nelle altre tradizioni di studio citate, che la conoscenza approfondita delle tradizioni culturali dei sistemi considerati aiuterà a chiarire la gamma di scelte possibili e offrirà al complesso teorico che sarà messo in campo (le cui linee essenziali saranno delineate in questo capitolo) un archivio di interpretazioni che aiuteranno a comprendere meglio la diversità delle soluzioni emergenti, che sono tali perché varie e diverse sono le linee di possibile realizzazione di un ideale educativo che, nonostante l'intento armonizzatore del processo di Bologna, era e resta non unitario e non omogeneo. Per questo motivo, alla dimensione descrittiva dei processi in esame, si affiancherà anche una consapevolezza storica del modello di università che nei singoli paesi ha caratterizzato la tradizione educativa. Infatti, alla base della funzione dell'università, c'è proprio l'intento educativo nei confronti dell'individuo che a tale istituzione si rivolge. Nei passaggi precedenti si è osservato come l'università si sia fatta portatrice di una visione antropologica che è mutata lentamente, ma in maniera parallela, con i mutamenti negli assetti sociali e politici; per questo motivo sarà necessario tenere in considerazione, nello studio che sarà condotto, una pluralità di ideali educativi, da esaminare con accortezza storica. In questo modo si comprende meglio come il tema oggetto di studio abbia una propria problematicità educativa, che può variare a seconda del modello di riferimento. Il tentativo che si vuol fare è proprio quello di mantenere l'attenzione su questa dimensione educativa. L'ideale educativo in questione oggi muta sotto la spinta degli intenti omogeneizzanti che la politica del processo di Bologna mira a perseguire, ma anche sotto le pressioni di processi paralleli e non necessariamente connessi; gli esiti di questo mutamento non sono ancora noti, si stanno plasmando nel momento in cui se ne discute, in quanto la formulazione delle politiche relative al dottorato nei diversi Paesi esaminati è, in molti casi ancora in corso, così come la loro implementazione nelle singole università. È dunque quella appena delineata la dimensione di analisi che si privilegerà più avanti nel lavoro.

### 3.7 Strumenti teorici e conseguenze metodologiche

Fatte queste premesse, è indispensabile chiedersi come si può studiare il problema della professionalizzazione del dottorato. In generale, lo studio delle politiche educative è condotto in maniera complessa: l'analisi dei piani, delle leggi, delle decisioni, dei documenti e delle proposte si estende anche all'assenza di iniziative e proposte in merito ad un determinato topic di *policy*, cioè a quella dimensione che viene definita *non-decisione* (Benadusi, 1989). I ricercatori ricorrono spesso all'analisi dei documenti per studiare le politiche educative. Estendendo la definizione di documenti di policy, queste rappresentazioni possono prendere varie forme a vari livelli: certamente vi rientrano testi di legge e documenti programmatici, ma anche la produzione documentale da parte di soggetti rilevanti dal punto di vista politico (Rui, 2007) e da parte dei principali *stakeholders* coinvolti nei processi di cambiamento.

Queste considerazioni presenti in letteratura rappresentano una prima indicazione operativa relativa alla necessità di ampliare lo studio e di includere nel novero dei soggetti e degli elementi da prendere in considerazione, non solo gli attori ufficiali che stabiliscono dal punto di vista legislativo l'andamento di una politica educativa, ma anche quegli attori, istituzioni e organizzazioni che giocano il ruolo di *stakeholder* nei cambiamenti in corso. Ciò è tanto più necessario in un contesto regolativo come quello decritto nel precedente capitolo, ossia in un modello politico e di gestione improntato alla *governmentality* di ispirazione post-neoliberalista. A maggior ragione, detta operazione si rende necessaria, in questo caso, dal momento che ci troviamo di fronte a un processo di politica internazionale, quale è il processo di Bologna, che viene tradotto a livello nazionale in concrete direzioni di politica educativa. In questo processo, molteplici soggetti con diversi punti di vista contribuiscono a determinare la direzione del cambiamento. Questa costellazione di soggetti, affiancata alla peculiarità storico-culturale dei contesti presi in esame, sarà in grado di spiegare parte della variabilità degli esiti del processo di Bologna, con riguardo alla sua estensione al terzo ciclo, e di coglierne la singolarità, in ciascuo dei paesi analizzati. In questo senso, sarebbe parziale adottare una visione dei processi di cambiamento dell'Università intesi come qualunque altro campo delle politiche

pubbliche; in primo luogo perché un approccio di questo tipo rappresenterebbe una visione parziale che porterebbe alla perdita della peculiarità educativa del tema in esame. Come Neave e van Vught (1991) hanno rilevato, c'è stata negli studi sull'istruzione superiore una focalizzazione troppo forte sulle dimensioni economiche ed amministrative, e questo tipo di approccio ha determinato una *tirannia del presente* nell'interpretazione. Del resto, anche gli studi sull'università intrapresi adottando l'ottica del *New Public Management*, prospettiva centrata sul cambiamento nelle politiche pubbliche condotto in maniera decentralizzata da parte dello stato, evidenziano che nonostante il tentativo dello stato di assumere un ruolo più attivo nel governare e uniformare a distanza i sistemi di istruzione superiore, come avviene per altri settori della politica pubblica, i pattern emergenti risultano "[…] vary considerable from one European nation-state to another, reflecting attachment to alternative narratives, conditions of path dependency and localized reform trajectories" (Ferlie, Musselin e Andresani, 2009; 2).

Un'altra dimensione da prendere in considerazione e da utilizzare come elemento costitiutivo del presente quadro teorico è la circolazione sovranazionale di idee sull'educazione che determina un isomorfismo delle politiche e, di conseguenza, delle strutture educative; questo tipo di fenomeni, in educazione comparata è stato studiato nell'ambito del *neoistituzionalismo*, che nel quadro del *World Polity approach* analizza la tendenza isomorfica delle politiche educative, cogliendo i complessi meccanismi di costruzione e circolazione sociale di una *world culture* (Boli e Thomas 1999; Meyer e Ramirez 2003). Il dibattito sulla convergenza-divergenza si è riproposto di recente, anche con riguardo agli effetti dei processi di globalizzazione sullo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore: la globalizzazione produrrebbe effetti di omogeneizzazione, in un processo quasi lineare. La tesi della convergenza è sostenuta anche nell'ambito dell'isomorfismo istituzionale (Powell e Dimaggio, 1991). Questo approccio teorico, sviluppato in primo luogo per lo studio dei processi di cambiamento all'interno dei campi organizzativi, è stato adattato in ambito educativo allo studio del comportamento delle singole istituzioni (van Vught, 1996). I governi, che prendono decisioni in modo razionale sulle riforme da attuare, possono far sì che i rispettivi sistemi divengano sempre più simili, anche se gradi e ragioni alla base dell'isomorfismo possono variare e differenziarsi; per questo

motivo si distinguono tre tipi di isomorfismo: l'isomorfismo *coercitivo, mimetico e normativo*. L'isomorfismo coercitivo è il risultato delle pressioni formali ed informali e dalle aspettative di tipo culturale della società entro cui si colloca l'organizzazione. L'isomorfismo mimetico deriva invece da un processo di imitazione da parte di alcune organizzazioni nei confronti delle strutture e delle modalità di funzionamento di altre organizzazioni. L'imitazione si sviluppa soprattutto in un contesto in cui vi è alta incertezza e gli obiettivi, così come gli strumenti per perseguirli, sono vaghi ed ambigui. L'isomorfismo normativo deriva principalmente dalla professionalizzazione di coloro che hanno il compito di attuare cambiamenti nella struttura e nel funzionamento istituzionale. La comune socializzazione nelle università e la costituzione di reti di scambio di esperienze contribuiscono allo sviluppo di codici e pratiche condivise tipiche della professione, che determinano una convergenza nelle strategie di azione. Le pressioni esercitate dalle organizzazioni internazionali quali OECD, UNESCO e Banca Mondiale verso l'implementazione di determinati tipi di riforme (Yonezawa e Kaiser, 2003; OECD, 2008) possono condurre a un processo di isomorfismo coercitivo. Allo stesso tempo, la crescente disponibilità di informazioni sui sistemi di istruzione superiore in chiave comparata e la sempre più frequente attenzione alle «pratiche migliori» (*best practices*) a livello internazionale (Shafer e Coate 1992; Alstete 1996) possono condurre a processi di isomorfismo mimetico. Infine, la professionalizzazione del personale delle università e le sempre più frequenti occasioni di confronto internazionale tra i decisori politici sviluppano reti di cooperazione che favoriscono processi di isomorfismo normativo. L'isomorfismo mimetico e quello normativo inoltre possono essere incentivati dalla diffusione delle nuove tecnologie che favoriscono l'immediata comunicazione tra attori situazioni in contesti molto distanti tra loro da un punto di vista geografico e culturale (Collis e van der Wende, 2002). La prospettiva della convergenza, che pone in luce il carattere di omogeneizzazione esercitato dai processi di globalizzazione, è tuttavia stata fortemente criticata dai teorici della divergenza per il suo carattere deterministico e perché trascura i processi di risposta che si attuano a livello micro nei contesti locali e regionali. Gli attori locali, infatti, non sono attori passivi che acquisiscono semplicemente le tendenze globali, bensì le modificano a seconda della loro cultura, storia, necessità, strutture

istituzionali e pratiche di azione consolidate (Burbules e Torres, 2000). Anche Vaira (2004), nella lettura della relazione tra globalizzazione e istruzione superiore, afferma infatti che è necessario articolare il campo di analisi in almeno tre livelli: *global, national, local-organizational*. Le risposte locali perciò danno luogo a esiti diversificati e ad una effettiva divergenza nelle modalità di funzionamento e nelle strutture dei sistemi di istruzione superiore e delle istituzioni accademiche. (Triventi, 2010; 48 e segg.).

D'altra parte, la variabilità delle risposte individuali dei singoli stati è ben spiegata dall'istituzionalismo storico, che mitiga l'attenzione che il neoistituzionalismo dedica all'isomorfismo, analizzando le politiche nazionali in termini di *path dependency* (Pierson, 2000; Thelen e Steinmo, 1999; Witte, 2006) ribadendo così l'importanza di una dimensione storicizzante nello studio delle politche educative. Questo doppio focus che si basa sulla compresenza di *isomorfismo* e *path dependency*, da tener sempre presente nello studio delle politiche educative, è ben formulato, non a caso in ambito prettamente educativo e comparativo, da Rui:

> […] It is important to address these questions, in part because debates about educational policy in many parts of the world are becoming more intense. An increasing duality has become evident. On the one hand, the way policy is made is highly contextualised and its implementation even more context dependent; and on the other hand, policy travels globally and has profound impact in locations far removed from its origins. In such circumstances, comparative research on education policy is growing in relevance and interest (Rui 2007, p.241)

## 3.8 Ricognizione e sintesi di un quadro teorico e metodologico per l'analisi delle politiche dell'higher education

Le prospettive analitiche individuate nei precedenti paragrafi lasciano emergere la necessità di costruire una sintesi teorico-metodologica che permetta di definire e analizzare l'oggetto di studio. Tale cornice teorica e metodologica sarà, per forza di cose, complessa. questo dato, peraltro, è emerso sin dalle prime letture sul tema dell'istruzione superiore. Ad esempio, nel volume "La politica universitaria", Capano afferma:

> Lo studio delle politiche di istruzione superiore necessita, come si conviene per l'analisi di qualsiasi politica pubblica, di una definizione dei contenuti e dei confini del fenomeno investigato. Come è noto, la migliore tradizione dello studio delle politiche pubbliche assume la non auto evidenza del referente empirico analizzato: esso è una costruzione del ricercatore, delineata e ponderata in base alle finalità che stanno alla base della sua indagine. Ovviamente tale assunto può contribuire ad ingenerare una certa frammentarietà ed incompatibilità tra le ricerche aventi per oggetto il medesimo settore di policy. Al tempo stesso, però, il realismo di tale assunto risulta essenziale per la correttezza e l'onestà della ricerca, che viene presentata stipulando le convenzioni e delimitando il significato attribuito all'oggetto. Anche il caso delle politiche di istruzione superiore abbisogna, quindi, di veder esplicitati i concetti attraverso i quali vengono delimitati i confini ed il contenuto ad esse attribuiti. L'insieme di questi concetti costituisce la prospettiva analitica attraverso la quale la policy viene studiata". […] la politica di istruzione superiore viene definita facendo riferimento alle sue dimensioni nazionali, quindi ai processi di politica pubblica che si sviluppano dall'alto verso il basso, dal centro alla periferia del sistema. Assumendo una prospettiva sistemica, la politica di istruzione superiore può essere definita, per quanto concerne il suo contenuto, *individuando le questioni rilevanti sulle quali gli attori decisionali possono focalizzare la loro attenzione durante i processi di politica pubblica"* (Capano, 1998: 50, corsivo mio).
>
> Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione nel definire i confini e il contenuto di queste politiche consiste negli *elementi normativi* che caratterizzano il comportamento e l'azione degli attori coinvolti (Capano, 1998: 52).

I passi successivi del lavoro saranno dunque i seguenti:

- definizione e articolazione della prospettiva analitico-metodologica che sarà utilizzata nello studio (capitolo successivo);
- analisi per singoli paesi delle politiche che riguardano il dottorato, e delle conseguenti pratiche, ove presenti (capp. 5,6,7,8);
- analisi degli *elementi normativi*[37] che caratterizzano il comportamento degli attori (capitolo conclusivo, discussione dei risultati).

[37] Per elemento normativo si intende non solo l'attesa di un comportamento di un certo tipo in vitrrtù di regole e credenze ma anche i cosidetti processi di *path dependence* o *dependency*, secondo cui i cambiamenti correnti sono influenzati dall'assetto preesistente. Il concetto è di natura economica ma molto usato nelle altre scienze sociali. *Following David (97): Path dependence describes allocative stochastic processes. Refers to the way the history of the process relates to the limiting distribution of*

Il riferimento alla dimensione dell'elemento normativo induce a trarre dall'ambito neoistituzionalista un elemento interpretativo molto utile per decifrare i processi in esame: quello del *mito razionalizzato*. Infatti, il livello di prescrittività del processo di Bologna è molto basso; i cambiamenti auspicati per il dottorato, come è avvenuto a suo tempo per i primi due cicli, non hanno in sé cogenza di legge; essi vengono *recepiti* nei singoli paesi e *rinegoziati* e *tradotti* in politiche nazionali. Non a caso, in alcuni contesti si è parlato del Processo di Bologna come di un nuovo mito europeo – *neo European myth* (Schriewer, 2008). Gli stessi contenuti del processo di Bologna hanno una natura fortemente negoziale e soggetta a ricalibrazioni e correzioni (Witte, 2006). Eppure la diffusione del processo di Bologna, dal 1999 ad oggi, è aumentata scavalcando le stesse frontiere europee. Evidentemente, allora, bisogna distinguere tra il livello macro delle politiche, che riguarda la circolazione transnazionale di idee sull'educazione, e il livello micro, in cui *structure e agency* interagiscono, con esiti diversi a seconda dei contesti. A livello transnazionale, la vasta diffusione del processo di Bologna può essere compresa più a fondo se adottiamo lo strumento interpretativo del mito razionalizzato. I miti razionalizzati sono potenti regole istituzionali, sotto forma di credenze immaginarie sostenute da un discorso logico. L'efficacia dei miti razionalizzati è legata a convinzioni diffuse sulla loro appropriatezza**.** L'uniformità e la conformità ai miti non garantisce efficienza organizzativa: l'effetto principale dell'adesione a un mito è la legittimazione sociale (Powell e Dimaggio, 1991). Ciò non toglie che l'adesione esterna a un mito possa portare a una duplicazione della struttura in una struttura formale e visibile, per rispettare e conformarsi ai cerimoniali esterni e una seconda struttura più informale e discreta per seguire le proprie "regole interne" di efficienza. Questo tipo di resistenza può parzialmente spiegare parte dell'inerzia che caratterizza i sistemi educativi posti di fronte a una richiesta di cambiamento di natura sovranazionale; d'altra parte,

---

*the process. "Processes that are non-ergodic, and thus unable to shake free of their history, are said to yield path dependent outcomes." (p. 13) "A path-dependent stochastic process is one whose asymptotic distribution evolves as a consequence" of the history of the process. (p. 14) The term is relevant to the outcome of economic processes through history.*
Da http://economics.about.com/od/economicsglossary/g/pathd.htm

l'obiettivo della legittimazione sociale influisce sull'adesione ai cambiamenti. Il neoistituzionalismo ha ugualmente sottolineato il potere dei miti razionalizzati: la diffusione e la circolazione di idee diffuse a livello globale sull'educazione rappresentano un modello accreditato per il cambiamento, al quale è opportuno conformarsi; si tratta di processi molto evidenti nell'ambito del processo di Bologna.

Nondimeno, dal momento che il Processo di Bologna non è una politica europea propriamente definita è opportuno riservare la dovuta attenzione, all'interno dei singoli contesti nazionali, a quelle forze che sono in grado di definire forma e orientamenti delle politiche nazionali relative al dottorato. In particolare, ci interesseranno, nell'ambito di questo studio, le politiche e le azioni, le preferenze e resistenze, volontarie e strutturali che complessivamente delineano la fisionomia del nuovo profilo del dottorato che, nel contesto del processo di Bologna, si configura come massimo livello dell'istruzione terziaria, fortemente orientato al trasferimento e alla produzione di conoscenza dentro ma anche - e soprattutto - fuori dell'università, nella società della conoscenza e nel suo peculiare mercato del lavoro.

L'insieme degli elementi teorici individuati nei passaggi precedenti determinerà la gamma delle scelte metodologiche messe in campo per la ricostruzione del quadro analitico di ciascun paese. Tali scelte saranno illustrate nel capitolo successivo e saranno orientate a cogliere la dimensione legale dei processi in corso così come la *dimensione culturale e normativa* dei fenomeni oggetto di ricostruzione.

In ultimo, la ricostruzione analitica che sarà condotta nei prossimi capitolimirerà a cogliere tanto la dimensione legale quanto quella culturale e normativa per ciascuno dei paesi analizzati. Ciò significa che per ciascun paese si dovrà condurre un'analisi di tipo duplice, mirante tanto a fornire un quadro della situazione politico-legislativa, quanto ad approfondire l'effettiva implementazione e, in parte, la percezione dei cambiamenti in corso. Gli studi sulle politiche internazionali, in particolar modo quelli sulle politiche europee, hanno infatti dimostrato come l'analisi della formazione delle politiche e della loro messa in pratica è un fenomeno processuale, al quale è necessario accostarsi adottando una prospettiva *multi-level* e *multi-actor* (Witte 2006; Héritier 1999) per individuare nei singoli paesi presi in esame quali siano gli attori forti che possono influenzare, ferma restando l'autonomia finale delle

singole istituzioni di istruzione superiore, la direzione e l'orientamento di una politica pubblica di carattere innovativo.

Un approccio *multi-level* e *multi-actor* consente di cogliere il livello ancora più articolato e complesso che caratterizza i contesti nazionali, con la loro costellazione di attori, ciascuno con le sue preferenze, percezioni e capacità (Witte 2006), che si situano in uno spazio intermedio tra il livello *national* e quello *local-organizational*, articolando ulteriormente il modello citato di Vaira (2004).

Questo tipo di prospettiva analitica permette di superare la rigidità del neoistituzionalismo, che si focalizza sull'isomorfismo, e consente al tempo stesso di comprendere la ricca articolazione dei differenti percorsi di *implementazione* (laddove secondo Witte non si può parlare di implementazione in senso proprio)[38] di una politica internazionale come quella di Bologna all'interno dei differenti contesti nazionali, integrando nel presente la dimensione retrospettiva storica, la cui centralità è stata già sottolineata. Un approccio di questo tipo permette di spiegare il grado di appropriazione di modelli transnazionali e il grado di inerzia interna, sulla base delle *costellazioni socioculturali* (Witte 2006; Schriewer 2008) e dei significati sociali

[38] Secondo lo studio di Witte (2006) che si focalizza sui risultati del processo di Bologna in quattro paesi, rispetto ai primi due cicli, non è possibile ricondurre gli studi sulla "convergenza" o "armonizzazione" propri del processo di Bologna agli studi sull'implementazione delle politiche, intesi come "a sub-discipline of policy research that focuses particularly on the implementation phase of policy process" (p.19). Gli studi "classici" sull'implementazione delle politiche si basano su modelli euristici che dividono il processo politico in fasi successive, tra le quali, appunto si individua la fase dell'implementazione. Tali studi sono volti a identificare i fattori rilevanti che possono influire sulle condizioni che determinano il successo o il fallimento nell'implementazione di una politica. Tale approccio, introdotto all'inizio degli anni ottanta da autori quali Mazmanian e Sabatier, o Cherych e Sabatier, è stato sostituito verso la fine degli anni novanta da altri modelli analitici volti a mettere in evidenza maggiormente l'*agency* dei soggetti coinvolti (Gornitzka *et alii*, 2002; Héritier, 1993; Sabatier, 1999). Così, conclude Witte. "[…] the new approach is multi level, pays attentionto policy interaction, the processes of formulating governmental policies as well as the different interests of institution in higher education, and does not neglect issues of power, interest and conflicts" (p.22)
Uno dei motivi per cui l'idea di implementazione non può funzionare, è il fatto che sembrano mancare i nessi causali per la trasformazione: non si tratta di trasformazioni che avvengono in maniera strettamente top-down; gli obiettivi della traformazione possono essere anche non precisamente definiti, e le fasi del processo di elaborazione delle politiche essere anche piuttosto confuse (Witte, 2006; 21). Il concetto di implementazione, di conseguenza, viene inteso come "evoluzione", o "interpretazione". L'introduzione di una dimensione ermeneutica nello studio delle politiche legittima peraltro a utilizzare come approccio euristico anche l'analisi dei discorsi, sia a livello europeo che a livello nazionale.

presenti in un Paese nel momento in cui ci si occupa di studiare il cambiamento di una istituzione educativa.

### 3.10 Che cos'è l'Università: momenti "transitologici"

In questo capitolo è stata presentata una breve digressione storica sull'università, allo scopo di farne emergere la natura di istituzione nei fatti variabile e non statica; successivamente è stato definito il framework teorico in cui il problema oggetto di indagine si colloca, al fine di trarre indizi di carattere metodologico che saranno sviluppati nel capitolo successivo.

Prima di concludere questo capitolo sembra qui necessario riepilogare in maniera riflessiva alcune delle considerazioni elaborate sino ad ora, per individuare la natura profonda del problema oggetto d'esame. Si ritiene infatti necessario contestualizzare e comprendere in maniera più profonda i processi di cambiamento in corso nonché il *discourse* entro cui essi sono inquadrati. Come si è già detto, i flussi comunicativi intorno al tema del dottorato sono un elemento importante in quanto la circolazione di idee sull'educazione è alla base del possibile determinarsi di un *isomorfismo educativo*, e i processi che interessano il Dottorato sono sostenuti da un'ampia produzione documentale, non solo legislativa, ma di discorsi, conferenze, working papers: la circolazione del *discourse* rappresenta peraltro un tratto distintivo del processo di Bologna, che è stato chiaramente identificabile sin dal suo avvio. Lo studio dei cambiamenti che interessano il dottorato pone, in maniera particolare, una serie di domande che riguardano il ruolo delle istituzioni di higher education e, in particolare, dell'Università nella *società della conoscenza*, in cui la produzione e diffusione di conoscenza sono alla base dello sviluppo delle economie delle società avanzate. Nel 2002 Cowen scriveva che il formarsi di un'economia mondiale basata sulla conoscenza non è un processo lineare ma rappresenta uno di quei momenti particolari in cui le strutture delle società collassano per essere ricostituite. Egli identifica questi passaggi epocali con il nome di *transitologies*. Dedurre modelli educativi dal modello dell'economia della conoscenza comporta una valutazione complessa sulle forme di conoscenza e l'individuazione di una nuova gerarchia. Al

termine di questa *transitologia*, è probabile che vi saranno notevoli alterazioni nei setting educativi e nei processi di apprendimento e formazione (Cowen, 2002).

Alla luce delle considerazioni condotte sino a questo momento, appare plausibile affermare che in Europa si sta cercando, da tempo, di creare il modello educativo della società e dell'economia della conoscenza; il processo di creazione di questo nuovo modello ha dapprima agito sui livelli iniziali dell'istruzione superiore, e giunge oggi a modificarne il massimo grado. Utilizzando in maniera impropria e strumentale l'idea di Cowen, è possibile identificare il momento corrente come un momento transitologico. Le credenze assestate su ciò che è conoscenza, ricerca, cultura, studio all'interno di istituzioni come le università sono messe fortemente e definitivamente in discussione e necessitano di una ridefinizione che avviene nell'arena della stessa società della conoscenza giorno per giorno.

Nello studio delle innovazioni in campo educativo, a qualunque livello esse avvengano, ci troviamo di fronte a un cambiamento deliberato che deve perseguire specifici obiettivi (Rui, 2007). Lo studio delle politiche di Bologna che riguardano il dottorato non rappresenta un'eccezione. Gli obiettivi da raggiungere sono chiaramente elencati e si sono approfonditi e precisati nel tempo man mano che il Dottorato, a partire dal 2003, è entrato nell'agenda del processo di Bologna. Nello studio di qualunque innovazione educativa è però necessario focalizzare l'attenzione su due principali tipi di cambiamento: quelli primari e quelli secondari. Il primo tipo di cambiamento si riferisce ai mutamenti che avvengono a livello di organizzazione, di gruppo o di individuo. I secondi, invece, si riferiscono a quei cambiamenti più profondi, che trasformano anche la mission, la cultura organizzativa, i processi e le strutture delle organizzazioni che ne sono interessate. Si tratta di mutamenti che danno luogo a veri e propri cambiamenti di paradigma (Law, 2007). Pertanto, i cambiamenti del dottorato, sono qui considerati come indizi di un cambiamento più generale che riguarda l'Università nel suo complesso. Alcuni tratti distintivi dell'Università, come il nesso tra ricerca e insegnamento, la libertà accademica, sono messi fortemente in discussione dalle richieste sempre più pressanti di allineamento anche per il terzo ciclo dell'HE con il mercato del lavoro, dalla governance frammentata ed esterna che si manifesta nella valutazione, nella valutazione della ricerca, nei processi di *audit* e di controllo condotti da una pluralità di attori ad essa

esterni, dalle crescenti istanze di competitività e performatività. Il cambiamento del dottorato si lega profondamente a questioni come quella sopra citata, in quanto mette in luce una serie di antinomie che riguardano l'università contemporanea. Il terzo ciclo dell'istruzione superiore in Europa diviene perciò paradigmatico per leggere una serie di cambiamenti che interessano l'intero sistema dell'istruzione superiore in Europa. Quello che sembra cambiato è il *contratto sociale* tra società e higher education, come alcuni osservatori sottolineano (CHEPS, 2006). Ricerca e professioni necessitano di un contatto e di un nuovo legame perché la struttura e l'economia della società della conoscenza lo richiedono. Tale nuovo legame deve passare attraverso e crearsi all'interno delle istituzioni di higher education. Le modalità di creazione di tale legame e le caratteristiche che esso avrà non sono tuttavia ancora chiare.

Nel nostro paese, ad esempio, i principi che hanno ispirato le riforme universitarie hanno determinato, almeno in linea di principio, l'abbandono del modello di ispirazione gentiliano-humboldtiana per trasformare l'università in un'istituzione "più di didattica che di ricerca, più articolata sulle professioni e sui loro profili in costante sviluppo, più "sociale" e meno "accademica" (Cambi, 2009). Il nuovo modello di università, frutto delle riforme avvenute in tutta Europa negli anni Ottanta e Novanta, non è però meno carico di problemi del precedente e si trova, in questo momento, in una fase di ulteriore revisione e ripensamento. Il sistema universitario del nostro paese e di tanti altri Paesi in Europa e oltre, plasmato sul processo di Bologna, è un sistema integrato di livelli, che vuole accompagnare la costruzione di profili professionali diversi dentro la società della conoscenza; profili in cui lo statuto delle conoscenze è disposto in modo ascendente: dalle conoscenze/competenze alla riflessività, alla capacità critica e creativa. Il terzo livello, non solo nel nostro paese, rappresenta questo "profilo più alto di competenze", peraltro non privo di aspetti ambigui e antinomici. Il terzo livello dell'istruzione superiore è parte dell'università come "frontiera più alta e più propria", in relazione a quell'identità di ricerca tutt'oggi fortemente rivendicata dal sistema universitario nel suo complesso. Tuttavia il Dottorato di ricerca non è solo dentro l'università, ma è - o almeno vuole essere - anche dentro la società: apre le porte dell'accademia per introdursi in maniera inaspettata direttamente nel centro della società della conoscenza. Le politiche

internazionali in materia hanno concettualizzato e condensato - in un attraente quadro descrittivo proiettato al futuro - le necessità economiche dettate dalla circolazione della conoscenza: la dichiarazione della Sorbona, di Bologna, la strategia di Lisbona sono le *summae* delle elevate aspettative che erano alla base del processo riformatore partito a cavallo tra i due millenni. Delineano, tra le altre cose, la crescente necessità di profili professionali critici, riflessivi e flessibili, in cui la componente di ricerca non può mancare. Il ruolo delle università è fondamentale nel produrre figure di questo tipo, da trasferire al di fuori dell'università. Non c'è però chiarezza su quali debbano essere le competenze, il profilo disciplinare (o interdisciplinare) e professionale del ricercatore formato nell'università europea attuale, quella del processo di Bologna.

> Così, la ricerca, nei dottorati, è pura e applicata, e applicata al mercato del lavoro e ai bisogni sociali determinati. Si fa ricerca in sé e per altro: per agire (innovando) sul campo della stessa vita socio-culturale, ad ogni livello. Così tale ricerca esce dagli studi/laboratori/aule e si connette con un *habitat* sociale che, sempre più, ha bisogno di ricerca fine e qualificata per affrontare i problemi della società complessa (Cambi, 2009:138).

Il problema della ricerca è una delle antinomie dell'università contemporanea: e le antinomie tra ricerca pura/libera e ricerca applicata/commissionata, *hard sciences* e *humanities*, conoscenza professionalizzante e conoscenza disinteressata convivono nell'università e vanno gestite "come rischio parallelo che va criticamente integrato: l'uno versus l'altro, con e contro l'altro, in modo che si controllino a vicenda". Il dottorato, così, è il punto in cui le antinomie emergono nella loro irriducibilità, e per questo ben rappresenta il doppio binario - doppio perché si affaccia sul mondo "esterno" e sul mondo "interno" - su cui l'università oggi si muove.

# Capitolo 4

# Nota Metodologica

## 4.1 Introduzione

Il presente lavoro si colloca all'interno di un approccio di tipo qualitativo. Secondo Sandin (2003, cit. in Lorente Garcìa, 2011; 197) la ricerca qualitativa è un'attività sistematica orientata alla comprensione in profondità di fenomeni educativi e sociali, alla trasformazione delle pratiche e degli scenari socioeducativi, alla presa di decisioni e alla scoperta e allo sviluppo di un corpo organizzato di conoscenze. Obiettivo di questo lavoro è appunto quello di tentare una più profonda comprensione dei cambiamenti in corso nel dottorato in Europa. Il lavoro, all'interno dell'approccio qualitativo, si colloca nel paradigma storico, con una curvatura interpretativa; è storico perché si ricorre a fonti di tipo sia primario che secondario, privilegiando una ricostruzione sincronica e diacronica dei fenomeni oggetto d'esame; è interpretativo perché si avvale di alcune fonti primarie per rendere la ricostruzione sincronica e diacronica maggiormente accurata e più attenta e fedele all'effettivo andamento dei processi in esame.

## 4.2 Disegno della ricerca

Il disegno della ricerca è stato guidato e influenzato dalla ricostruzione teorica e metodologica che si è presentata nei capitoli precedenti; in particolar modo, con riferimento alla dimensione teorica e al processo di concettualizzazione, possiamo dire che l'analisi sincronica e diacronica nei capitoli che seguiranno è un'analisi guidata dai concetti analizzati.

Con riferimento alla dimensione metodologica, è possibile affermare che i differenti approcci metodologici illustrati per lo studio dell'istruzione superiore saranno utilizzati in maniera integrata, allo scopo di cogliere le dimensioni di politica educativa nazionale che riguardano il dottorato di ricerca accanto alle dimensioni della concretizzazione delle politiche in oggetto nei contesti reali di applicazione, ossia le università.

Il lavoro di ricerca ha cercato quindi di approfondire il tema oggetto d'esame secondo varie fasi:

- la prima fase è proprio quella di contestualizzazione del problema
- la seconda fase è quella della sua concettualizzazione
- la terza fase è quella dell'individuazione di una sintesi tra gli approcci metodologici di studio che sono apparsi più appropriati, data la natura processuale e in via di definizione del problema
- la quarta fase (quella che si discute in questo capitolo) definisce l'output di ricerca, ossia il tipo di prodotto che si vuole costruire
- la quinta fase prevede la costruzione di case report nazionali (Witte, 2006)che contribuiscono al *process tracing* (Bieber e Martens, 2011)
- la quinta fase prevede la discussione dei principali risultati e la definizione di future linee di ricerca

Come di può comprendere, si tratta di un disegno di ricerca flessibile, condizionato in parte dall'evoluzione dei risultati che si sono trovati man mano, non per scarso rigore, quanto per la natura stessa del disegno, che è qualitativo, processuale e interpretativo.

### 4.1.1 Scelta dei paesi da analizzare

Il problema della professionalizzazione del dottorato nell'ambito del processo di Bologna sarà analizzato in quattro paesi europei: Regno Unito, Danimarca, Spagna e Italia. La ragione della scelta di questi paesi sta nel fatto che si tratta di sistemi abbastanza eterogenei, sia con riguardo alla storia nazionale sia con riguardo all'atteggiamento rispetto al processo di Bologna.

Il Regno Unito (di cui si considera in particolare l'Inghilterra, assumendo che accentra la maggior parte delle università e che la Scozia ha un sistema molto più

simile a quello dell'Europa continentale (si veda in proposito Checcacci, 2008; Membretti, 2007) rappresenta un paese interessante da studiare in virtù della coesistenza, seppure attualmente solo a livello culturale, di diversi "modelli" di università, a seguito del passaggio dal sistema binario a un sistema unitario. In questo scenario, soggetti che in precedenza non avevano il potere di conferire dottorati entrano a far parte delle università propriamente dette, portando con sé una cultura formativa abbastanza diversa rispetto a quella delle università tradizionali; tra l'altro, l'unificazione dei due sistemi, finalizzata all'ampliamento generalizzato degli accessi all'istruzione superiore, è un segnale che permette di intuire un'ampliamento e una diversificazione di tipologie di dottorato. Infatti il Regno Unito ha una tradizione propria e consolidata sia di diversificazione di titoli dottorali (dalla metà degli anni Novanta) sia di attenzione alla dimensione professionale trasversale (con particolare enfasi dal Roberts Report del 2002).

La scelta deriva anche dal fatto che il Regno Unito assume nei riguardi del Processo di Bologna una posizione peculiare, in quanto tende a voler preservare, pur nel quadro della comparabilità, la specificità dei propri percorsi di HE, che nel 2001 sono stati ridefiniti per adattarsi meglio alle necessità del mercato da una parte e dei clienti dall'altra, includendo qualifiche intermedie (come i Foundations Degree) che non combaciano con i confini dell'architettura a tre cicli di Bologna.

La Danimarca, al contrario del Regno Unito, che ha una tradizione molto forte di autonomia formale delle Università, rappresenta un esempio di paese in cui le politiche universitarie e dell'istruzione sono governate in maniera abbastanza diretta dal centro politico. A questo proposito, si segnala che in seguito a recenti riforme avvenute nel corso degli anni Duemila, l'influenza dello stato è aumentata interessando in particolare le modalità di governo interno dell'università. La Danimarca rappresenta anche un esempio di modello sociale nordico, sebbene sia, tra i paesi dell'area, quello che maggiormente sta cedendo parte della propria caratterizzazione in senso socialdemocratico a favore di un modello maggiormente influenzato da idee neoliberali. Anche in virtù di questa rinnovata attenzione alla dimensione internazionale e alla competizione internazionale, il Processo di Bologna risulta perfettamente implementato senza particolari opposizioni e senza che esso sia considerato lesivo di specificità nazionali, forse anche in virtù di un adattamento

precedente alla struttura a tre cicli proposta dal Processo di Bologna. Inoltre, il paese è stato scelto proprio in virtù di una sua differenziazione con riguardo alla formazione dottorale, in quanto prevede un particolare programma collaborativo con il mondo produttivo, chiamato Industrial PhD. Infine, la scelta è stata compiuta sulla base della presenza di un modello di università tipicamente humboldtiano e anche per certi versi fortemente influenzato dal modello tedesco, quindi fortemente basato sull'integrazione tra didattica e ricerca.

La Spagna, d'altra parte, rappresenta un esempio di paese caratterizzato da un modello di università che negli ultimi anni è cambiato moltissimo: dal modello napoleonico, fortemente accentrato, si passa in tempi recenti ad un modello "research intensive", caratterizzato da una decisa volontà di integrazione se non con il tessuto produttivo del Paese, con la qualificazione del suo tessuto sociale. La preoccupazione per la qualità e l'internazionalizzazione è condivisa tra stato, comunità autonome e università e c'è una buona integrazione fra i tre livelli. C'è una buona ricettività rispetto al processo di Bologna, la cui implementazione tuttavia presenta un'output differenziato rispetto all'architettura standard proposta, e risente in qualche maniera della struttura dei cicli tradizionale. Le azioni di traduzione in riforme del processo di Bologna hanno creato nel Paese modelli di opposizione nel tessuto sociale, in particolare da parte degli studenti, in quanto il modello di Bologna è stato criticato come strumento di dominio neoliberale, troppo condizionato dal mercato.

In Italia, in cui il modello di università è difficilmente definibile e può collocarsi a metà tra un modello napoleonico e un modello di ispirazione humboldtiana, c'è una acquiescenza iniziale al processo di Bologna, che si traduce in una quasi immediata introduzione della struttura su due cicli e in una successiva stagnazione rispetto agli obiettivi successivi, come la costruzione di un quadro europeo delle qualifiche, la questione della qualità, il sostegno della dimensione sociale, la revisione dei dottorati di ricerca. In particolare, quest'ultimo livello, se si escludono alcune sperimentazioni volte a recepire in parte le indicazioni di Salsiburgo e Bergen, è fermo a quadri normativi del 1998, ossia antecedenti al Processo di Bologna. Gli unici aspetti che hanno trovato spazio sono quelli legati alla qualità, che probabilmente nei prossimi mesi determineranno un nuovo quadro di regole per i dottorati.

### 4.1.2 Tempi della ricerca

Il lavoro si è sviluppato in un periodo di tempo di circa tre anni e mezzo. Il lavoro di contestualizzazione dello studio e di approfondimento dapprima del Processo di Bologna e poi in maniera specifica del dottorato, ha occupato il primo anno di dottorato (novembre 2008-novembre 2009). Il lavoro di definizione concettuale del problema ha rappresentato invece una costante di tutto il processo di ricerca, a partire dalla conclusione della prima fase sino alla conclusione della redazione della tesi; la potenzialmente infinita ampiezza concettuale del problema rappresenta anche la principale ragione della sua validità come punto di partenza per diversi e numerosi tipi di possibili ricerche future (dicembre 2009- marzo 2012). L'arricchimento costante del tema, per sua stessa natura fortemente soggetto a essere polo d'attrazione di un numero rilevante di problemi educativi, è stato ad un certo punto bloccato in maniera forzosa e definito in alcune dimensioni concettuali; ciò che si vuole qui sottolineare è che, mai come in questo caso, la definizione del problema è un arbitrio del ricercatore, partito in questo caso da una quasi totale assenza di familiarità con il problema, ma supportato da un ambiente di ricerca in cui esso era centrale e in cui ha avuto la libertà di svilupparlo secondo i propri orientamenti personali e valoriali. Questo ha rappresentato la sfida della libertà individuale del ricercatore e, al tempo stesso, il suo principale limite, in quanto il lavoro condotto ha rappresentato un vero e proprio apprendimento per scoperta.

Un altro processo che è stato costante è stata la fase di desk research che ha accompagnato tutto il percorso di ricerca, nonché di redazione della tesi.

Il lavoro di approfondimento metodologico ha preso avvio dalla metà del secondo anno, per concretizzarsi in un periodo breve in una definizione delle azioni da intraprendere (maggio 2010 – ottobre 2010). Il lavoro aveva inizialmente previsto tre soggiorni all'estero finalizzati ad una migliore conoscenza dei contesti che si era scelto di prendere in esame. Tuttavia è stato possibile compiere visite solo in due dei tre paesi considerati, Spagna e Danimarca. Per questo motivo, la parte relativa al Regno Unito è stata studiata attraverso fonti secondarie.

Nel corso del terzo anno sono stati condotti i soggiorni di ricerca, della durata di circa venti giorni. In questi soggiorni si sono presi contatti con un mentore accademico che ha fornito un feedback sulle sintesi di *desk reserach* effettuate (altro

elemento della ricerca che è stato costante) e che ha fornito suggerimenti e indicazioni nella scelta di soggetti da intervistare. I soggiorni hanno avuto luogo presso l'Università di Aarhus-Copenhagen – DPU Danish Pedagogical University, nel mese di novembre 2010 e presso l'Università di Granada, nel mese di maggio 2011.

La redazione della tesi ha preso l'avvio a maggio 2009 per concludersi a marzo 2012.

### 4.1.3 Desk research

Come si è già detto, il lavoro ha ampiamente utilizzato una grande quantità di fonti secondarie. Per ciascun paese preso in considerazione sono stati cercati i principali documenti che definiscono lo stato delle politiche sul dottorato. A livello metodologico si è scelto di operazionalizzare queste prospettive di analisi facendo riferimento a un approccio come si è detto di ispirazione storica che ricorre all'uso intensivo di fonti secondarie e, in alcuni casi, primarie. Per una ricostruzione del quadro normativo che definisce l'inquadramento del dottorato di ricerca in ogni paese sono stati consultati in primo luogo i rapporti di Eurydice presenti nella base di dati Eurybase, che forniscono indicazioni sui framework legislativi in cui si inquadrano i sistemi europei di istruzione superiore. A partire da queste indicazioni, sono state cercate le principali leggi attraverso i siti web degli organismi istituzionali di riferimento. Una sostanziale mole di informazioni è stata tratta dalla letteratura scientifica sul tema, sul processo di Bologna e in maniera specifica sui temi del dottorato, perché tale letteratura, oltre a offrire delle interpretazioni sul tema, in molti casi ha fornito informazioni aggiuntive rispetto alle posizioni assunte ad esempio da altri attori non istituzionali, come le agenzie di valutazione della qualità, o le organizzazioni di rappresentanza delle università, quali sono, ad esempio, le organizzazioni dei Rettori. Queste indicazioni hanno costituito la base per la ricerca di ulteriori documenti come policy papers, pareri, articoli di informazione utili ad arricchire la descrizione dello stato del dibattito sul tema. Sono stati presi in considerazione inoltre rapporti di valutazione, ove presenti, sulla situazione del dottorato, prodotti da soggetti istituzionali come le agenzie per la valutazione della qualità, i ministeri, etc, e da soggetti indipendenti.

Nel novero delle fonti sono stati inclusi perciò:

- i documenti di politica strategica di ciascun paese
- i documenti relativi al processo di Bologna
- i testi dei provvedimenti normativi
- i documenti prodotti dai vari attori coinvolti nel cambiamento del processo di Bologna.
- i regolamenti, documenti di lavoro, documenti di indirizzo delle singole istituzioni di HE

Tutti questi documenti sono stati presi in considerazione in quanto fonti attraverso le quali avviare una sintesi ricostruttiva dei processi in corso. La ricostruzione del processo di Bologna permette di evidenziare i temi che più degli altri definiscono il quadro in cui i cambiamenti devono avere luogo. L'analisi principale del processo di Bologna e delle direttive dell'EUA, attraverso i documenti scaturiti dal processo in senso lato, serve come riferimento per valutare su quali direttrici si sviluppano le politiche di "convergenza" delle architetture dell'higher education.

Pertanto, il confronto con la produzione documentale, sia nazionale che internazionale costituisce in questo studio il più importante riferimento per individuare dei parametri di comparazione, come peraltro emerge in studi di differente oggetto ma di simile matrice comparativa, come quello di Bieber e Martens (2011), le quali, per analizzare in una prospettiva dinamica un processo di definizione di politche di tipo *multi-level*, usano una strategia di ricerca che essi definiscono *process tracing*, basata sull'analisi di documenti e su interviste ad esperti, per comprendere come "International imperatives are translated into domestic policies" (Bieber e Martens, 2011: 101). Per questo motivo, obiettivo del lavoro empirico sarà dunque un *process tracing*: i risultati di ricerca tenteranno di restituire la complessità dei processi dinamici di cambiamento del dottorato in ciascun paese nell'ambito delle politiche di Bologna dedicate al terzo ciclo. In un lavoro di questo tipo, la revisione iniziale delle raccomandazioni del processo di Bologna serve come termine di referenza e come guida per individuare delle dimensioni che guidino il process tracing. I risultati saranno poi discussi in chiave comparativa nell'ultimo capitolo, dove i principali aspetti emergenti saranno riletti in maniera sintetica.

### 4.1.4 Interviste: schema e soggetti intervistati

Sono state condotte alcune interviste con testimoni privilegiati o, come si preferirà chiamarli d'ora in avanti, con informatori qualificati.

I soggetti intervistati sono stati selezionati di comune accordo con il mentore individuato in ciascuno dei due paesi in cui sono avvenuti soggiorni di ricerca, sulla base di una proposta previamente formulata, in accordo con il supervisore, volta ad individuare funzioni che avrebbero potuto fornire informazioni pertinenti per lo sviluppo del lavoro di ricerca. Le funzioni sono state individuate a partire da uno studio approfondito dei documenti. I soggetti effettivamente intervistati sono stati in molti casi differenti da quelli precedentemente ipotizzati, sulla base di un criterio di "possibilità/opportunità" e delle indicazioni ricevute dai mentori.

Le persone intervistate sono state le seguenti:

**Danimarca**:

BJ – Head of PhD School presso la Danish Pedagogical University, Aarhus-Copenhagen (DPU).

EK – Head of Department of Education presso DPU;

MEM – PhD student presso DPU;

MM – Associate professor presso DPU;

RS – Senior adviser (internationalization) at Universities Denmark -DKUNI (former Danish Rectors'Conference);

KA - Head of Section Industrial PhD presso The Danish Agency for Science, Technology and Innovation DASTI - Ministry of Science, Technology and Innovation.

**Spagna**

JDS. – coordinatore dottorato area educativa, Universidad de Granada (UGR);

ABB. - membro de la Comisión Académica de Posgrado presso la Escuela de Posgrado UGR;

PAR. – catedratica de Fisiologia e ex-Secretaria del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación;

MLJ – coordinatore dottorato in area scientifica;

EM – all'epoca direttore del *Secretariado de Programas de Doctorado* della *Escuela de Posgrado* UGR;

LC– all'epoca direttore della *Escuela de Posgrado* UGR(contributo scritto)*;*
FS - Secretario General del Plan Andaluz de Investigación - Junta de Andalucía.

**Italia**

GB – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del Lavoro Università di Bergamo.

Le interviste, semistrutturate e sviluppate a partire da una traccia comune volta ad indagare alcune aree specifiche, sono state di volta in volta trattate e adattate a seconda dell'interlocutore di riferimento e del suo inquadramento istituzionale. Le interviste in Danimarca sono state condotte in lingua inglese, quelle in Spagna sono state condotte in spagnolo. Ciascuna intervista ha richiesto mediamente da 40 minuti ad un'ora di tempo. Le interviste sono state trascritte e utilizzate come fonti integrative, per arricchire il quadro ricostruttivo dei processi in corso e per permetterne un'interpretazione empiricamente fondata. La difficoltà derivante dalla conduzione di interviste in lingue differenti ha determinato il fatto che si sia scelto di utilizzare le interviste come fonti piuttosto che come dati da analizzare in una specifica sezione di "analisi dei dati". L'obiettivo, infatti, come già evidenziato, è stato quello di ottenere una ricostruzione empiricamente fondata, piuttosto che quello di una definizione di categorie profonde relative ai processi in corso, in quanto questo tipo di obiettivo esulerebbe dallo studio delle politiche educative e rappresenterebbe un altro oggetto di ricerca, quello della percezione dei cambiamenti in corso nella visione di alcuni agenti sociali. In tal caso lo studio avrebbe richiesto un disegno e una conduzione differenti.

### 4.3 Output di ricerca

Obiettivo materiale è la costruzione di *country report* o *national case studies* (Witte, 2006) per ciascuno dei paesi presi in considerazione. In un primo momento si è costruito il case report nazionale per ciascun paese tracciando il framework nazionale della situazione attuale sul dottorato di ricerca, che in molte circostanze è strettamente interrelata con le recenti riforme legate al processo di Bologna e in maniera più ampia con le riforme dell'università di impronta neoliberale.

Complessivamente sono state analizzate dinamiche diacroniche di tipo sintetico, attraverso una ricostruzione storica che si concentra negli anni relativi all'introduzione del processo di Bologna e ai cambiamenti introdotti nella struttura dei cicli, ma che in molti casi richiede una contestualizzazione storica che porta a un rapido sguardo sui cambiamenti intervenuti nei paesi presi in considerazione negli ultimi 25-30 anni. Il *case report* di ciascun paese è costruito pertanto a partire da una sintesi di dati e passaggi rilevanti tratti dai documenti disponibili sui temi oggetto d'esame. Non si tratterà solo di leggi, ma anche di testi che definiscono strategie politiche, oppure documenti di studio e analisi condotti in sede istituzionale con riferimento alle politiche in corso, nonché documenti che rappresentano l'evoluzione negoziale delle politiche (policy papers, discussion papers, etc.) che offrono complessivamente una quantità di informazioni tale da consentire una ricostruzione dei processi più accurata. Ciò significa che per ciascun paese sono state elaborate considerazioni di tipo sistemico (Capano, 1998); la politica di istruzione superiore è stata cioè definita facendo riferimento alle sue dimensioni nazionali, in primo luogo ai processi di politica pubblica che si sviluppano dall'alto verso il basso, dal centro alla periferia del sistema, in stretta relazione con quanto richiesto dal processo di Bologna. Questo tipo di ricostruzione descrittiva è stata resa possibile grazie a un'approfondita fase di *desk research*, che prende in esame, oltre alla produzione normativa inerente la materia, anche la produzione documentale collegata, curata dagli stakeholders rilevanti (in primo luogo attori dell'ambito accademico, che sono i destinatari delle politiche oggetto d'esame), che in fase di messa in pratica – più che di implementazione nel senso classico del termine - delle politiche decise a livello centrale, attraverso progressive riflessioni, ricapitolazioni, stati dell'arte e valutazioni, riescono a individuare almeno in linea di principio e "sulla carta", desiderati spazi di negoziazione e di precisazione, ampliamento, approfondimento delle politiche in esame. Si è analizzato quindi il processo di formazione e negoziazione delle politiche del dottorato, cercando elementi per valutarne la ricaduta in termini pratici, sempre attraverso l'analisi documentale. Per questo, il confronto continuo con i documenti è di primaria importanza per l'analisi attenta delle politiche educative e per l'individuazione di pattern interpretativi, ove presenti, dei cambiamenti collegati al processo di Bologna. Com'è stato già evidenziato nel

capitolo primo, secondo Weymans (2009) la leggibilità futura degli *educational earthquakes* risiede nella loro stessa formulazione: i documenti politici e programmatici costituiscono un complesso di *early warning systems* che può dire molto, se letto in maniera analitica, sui futuri sviluppi delle politiche e delle riforme educative.

I dati raccolti attraverso la fase di *desk research* sono stati approfonditi e, per quanto possibile, validati e arricchiti a seguito della consultazione con esperti, per ciascuno dei paesi presi in considerazione. In particolare, si è dedicata maggiore attenzione agli attori presenti all'interno delle università, in grado di spiegare le conseguenze effettive di determinati cambiamenti come l'introduzione dell'attenzione verso abilità trasferibili o verso la costituzione di strutture a supporto del dottorato. In tutti i casi, la consultazione con i soggetti ha permesso una comprensione più profonda sia dei processi di formazione e implementazione delle politiche, sia delle loro conseguenze contestualizzate nei contesti di riferimento, elemento che dalla sola analisi documentale non sarebbe potuto emergere. Il ricorso a fonti primarie ha cioè fornito all'analisi una maggiore profondità sia diacronica che sincronica. Gli esperti consultati, ove possibile, hanno fornito ulteriori elementi utili (documenti programmatici o valutativi a cura dell'istituzione di provenienza, o ancora documenti interni dell'università, che permettono di comprendere l'organizzazione delle strutture e i cambiamenti nelle pratiche) ai fini di una migliore contestualizzazione e comprensione delle politiche in esame. Inoltre, il contatto con il paese studiato e il confronto con esperti hanno permesso una comprensione delle pratiche legate alla tradizione e al senso comune che informano le abitudini educative universitarie e il valore che ad esse viene attribuito. Hanno in una parola permesso di cogliere non solo il modo in cui gli schemi elaborati effettivamente funzionano, ma anche il "clima" in cui le riforme in questione hanno luogo. Così a seguito della fase di ricerca sul campo si è proceduto poi a ri-costruire ed integrare i case report nazionali attraverso una ricostruzione euristica delle informazioni raccolte e inferite e un'interpretazione delle stesse. Ove possibile, cioè in tre casi, si riportano informazioni appena più specifiche su un caso scelto come esempio (un'università, una graduate school, un dottorato). Questa strategia di raccolta dati, volta a cogliere

la dimensione processuale dei cambiamenti in corso, dovrebbe essere in grado di rendere il disegno della ricerca sufficientemente coerente e di rafforzare la validità complessiva dello studio (Kirk e Miller, 1986), sebbene in un approccio di tipo idiografico.
Sull'utilità dell'approccio combinato di analisi di documenti e fonti dirette, si riporta il seguente passaggio dallo studio di Kolokitha (2007):

> […]Due to the BP peculiarities […]policy research usually focuses on the effects of a policy after this has been officially implemented and not during not only the realisation of the policy initiatives but also during their constant refinement, elaboration and formation. Within this research context and in an attempt to characterise my research, I adopted the term of a 'discourse-based approach' (MacLure, 2003). […] This position translated into research methodology, aims to focus the discourse-based research and analysis not only on the 'texts' under investigation, in the case of this research the official Bologna documents and the collected interviews, but also the discourse that underlines and construct them and the context in which they appear and are of significance. In the case of this research, the discourse-based approach offers the possibility to go beyond a policy-documents analysis, that of the official Bologna documents, into tracing the discourses, ideas and processes that these documents both construct and maintain (Kolokitha, 2007: no page).

Sull'importanza dei documenti all'interno del processo di Bologna, si riporta di seguito un passaggio tratto da Neave e Amaral (2008), che ben spiegano il ruolo importante svolto (in questo caso a livello europeo, ma la loro conclusione è valida anche per il livello nazionale) anche dai documenti non ufficiali, come briefing papers, working papers etc, prodotti ad uso dei vari soggetti coinvolti nel processo: tali documenti funzionerebbero come elementi di monitoraggio e controllo.

> In examining Bologna's unfolding dynamic, […] organisations and groups that act as 'privileged interlocutors' in the Process: the European Universities' Association, the European Students International Bureau, the Bologna Follow Up Group, in addition to the documentation presented to, and the conclusions that emerge from, past Ministerial Meetings, issued by the host country. Finally, the documents issued by the Commission of the European Union as accounts of that body's part in advancing the Bologna Process. Such sources are valuable pointers to the assumptions that different interests

> entertain about how the venture ought to advance. They yield valuable insights into the perceptions of progress, backsliding, new priorities or weaknesses that different interests have identified as the Bologna Process rolls on. Statements about where the Bologna Process 'is at' are often no less revealing about where particular interests think the Process 'ought to be'. Successive Trend Reports, financed by the Commission of the European Union and carried out by the European Universities' Association have both a manifest and a latent function. From the outset, their manifest function provides an interim account of what has been achieved between two Ministerial meetings. Their latent function is rather more interesting. It builds upon Bologna's basic strategy and may even be considered as an integral part of it. Thus, the exercise of monitoring has both a strategic and a political function (Neave e Amaral, 2008: 42-43).

In sede di spiegazione metodologica acquista anche una certa importanza giustificare il perché della rassegna della letteratura sull'higher education, ma anche tutta la complessa costruzione della mappa concettuale dei problemi che compongno l'argomento preso in esame: la decostruzione del discourse di Bologna e la riflessione sulle dimensioni fondanti che lo compongono è stata utile al fine di premettere di scegliere quali stakeholders prendere in considerazione. Le idee neoliberali di qualità e impiegabilità connesse al dottorato interessano infatti sia il livello delle politiche nazionali che il livello delle singole università, ma agiscono anche profondamente sulla cultura accademica che vive all'interno delle università. Da ciò, l'attenzione rivolta principalmente ad attori interni delle università, in quanto interpreti nella pratica dei processi di cambiamento. Il tema della tensione tra sapere *for its own sake* e sapere dall'elevato valore aggiunto è un tema che infatti acquisisce una dimensione concreta nel momento in cui si svolge principalmente nel confronto tra politiche nazionali e loro implementazione a livello accademico, quindi tra livello centrale e locale, e incarna quel momento di opposizione tra politica e sedi della conoscenza, in cui si manifestano con maggiore evidenza elementi di continuità/discontinuità con la tradizione dei singoli paesi presi in considerazione. I cambiamenti che si verificano nel dottorato di ricerca, perciò, per essere compresi, necessitano di una doppia analisi che prende le mosse dal livello strategico-politico-normativo e che si concretizza poi a livello accademico, in pratiche e in iniziative che, nella maggior parte dei casi analizzati, sono in divenire.

A sostegno della legittimità dell'approccio descrittivo scelto per la costruzione dei case report nazionali, si citano qui alcuni studi che hanno utilizzato un approccio empirico similare. Il lavoro di Green, Leney e Wolf (2001) che analizza le politiche educative sovranazionali in Europa così come le strategie e le azioni che avvengono in tutto il continente europeo in tema di educazione, fonda il proprio apporto conoscitivo proprio sulla costruzione di una prospettiva analitica sulle politiche considerate, che comprende una analisi delle tendenze che si trovano nel contesto, un'analisi dei modelli di governance e regolazione e una analisi descrittiva dei sistemi di istruzione. Gli autori espongono il loro obiettivo come "ofrecer un análisis objectivo de los cambios y las fuerzas actuales que están configurando a niveles nacionales y supra-nacionales. (Green *et al.*:10)". Gli autori chiariscono che l'analisi dell'orientamento seguito dal discorso politico nei differenti Stati è un processo relativamente diretto, indagabile attraverso la documentazione ufficiale che permette di individuare le tendenze generali seguite e che si può avvalere dell'interpretazione di serie di dati già disponibili, dell'analisi delle politiche internazionali e la rassegna della letteratura, l'analisi specifica dei paesi e la presentazioni *informes* da parte di esperti (Green *et al*:14-15).

### 4.3.1 Domande di ricerca

Nella letteratura sull'implementazione delle politiche relative al Processo di Bologna, Witte (2006) afferma che non è possibile parlare di implementazione nel senso classico del termine. In effetti, il processo di Bologna deve essere tradotto prima dai rispettivi governi dei paesi interessati in una politica nazionale, e infine implementato a livello locale, tenendo sempre conto degli ampi margini dettati dall'autonomia universitaria. Il cambiamento è dunque sottoposto a un triplice filtro. Nella formulazione delle domande di ricerca, si è partiti da questa considerazione, tentando di focalizzare l'attenzione sull'ampiezza dei cambiamenti che sono avvenuti o stanno avvenendo a seguito del comunicato di Berlino e successivi in tema di dottorato di ricerca, sulle forze in grado di plasmare il tipo di cambiamento, le resistenze che si oppongono al cambiamento, e infine l'eventuale esplicita attenzione prestata a istanze di professionalizzazione, che in questa trattazione dovrebbero rappresentare la prova del cambiamento nella percezione del dottorato di ricerca, da

percorso volto all'ampliamento della conoscenza, alla ricerca in senso stretto, a percorso volto alla formazione del ricercatore di professione e/o all'affinamento delle abilità professionali del ricercatore e dunque riconducibile alla sfera più ampia della formazione (training).

- Il dottorato è cambiato dopo il 2003?
- Se è cambiato, quali sono le forze e gli attori che agiscono nella definizione del cambiamento?
- Quali resistenze emergono?
- La professionalizzazione dei dottorandi, intesa nel senso prospettato dai documenti relativi al processo di Bologna, ha ricevuto un'attenzione consistente? Attraverso quali azioni, iniziative, processi?

# Capitolo 5

# Danimarca

> *Things are going well in Denmark. And it is precisely when things are going well that we should take decisions that are decisive for our future. It is now that we should take steps to make our prosperity sustainable.*
> *We should develop the Danish society, so that we can maintain Denmark's position as one of the wealthiest countries. In that way we can avoid a fragmented society, where those who are not equipped to face the labour market of the future fall by the wayside.*
> *Denmark should be a country where everyone participates in the renewal process. And where everyone shares in progress and cohesion. We should have both strong competitive power and strong cohesion* Progress, Innovation and Cohesion. Strategy for Denmark in the Global Economy (2005)

## 5.1 Il quadro politico-strategico: "Progress, Innovation and Cohesion"

Il quadro politico strategico della Danimarca è attualmente[39] determinato dalla strategia *Progress, innovation and Cohesion. Strategy for Denmark in the Global Economy*, che esplicita le necessità di un cambiamento economico e sociale determinato dai processi economici di globalizzazione. La strategia del Governo danese, prendendo atto al momento della sua pubblicazione, nel 2005, della buona situazione economica della Danimarca, ha una visione particolarmente ottimistica che si focalizza su strategie volte a cogliere tutte le conseguenze positive della globalizzazione: "[…] increase prosperity, to ensure better jobs and to take part in and influence the direction of an exciting and dynamic international development" (*Progress, innovation and Cohesion* etc., 2005:13).

La Danimarca è dal secondo dopoguerra una delle economie più floride al mondo. L'organizzazione del modello sociale della Danimarca viene comunemente collocata all'interno del modello scandinavo, inteso come "quel modello di welfare sociale e di democrazia politica capace di creare coesione sociale e politica accanto a un sistema

[39] La redazione di questo capitolo risale al dicembre 2010, a seguito del soggiorno di ricerca danese condotto nel mese di novembre 2010; si segnala che, a partire da settembre 2011, al governo liberale allora in carica si è sostituito un governo socialdemocratico. Pertanto, nuove linee strategiche sono in elaborazione.

economico dinamico e innovativo" (Amoroso, 2006). Tradizionalmente, le caratteristiche distintive delle politiche pubbliche messe in atto nei Paesi scandinavi confluiscono nella volontà politica, condivisa da governo e parti sociali, di diminuire le ineguaglianze esistenti. Inoltre, tale volontà trova concreta applicazione nell'implementazione di politiche pubbliche concertate. In esse il governo, di concerto con le parti sociali, svolge un ruolo determinate per garantire il benessere sociale, in quanto è ancora il principale fornitore, seppur attraverso procedure fortemente decentralizzate, di servizi pubblici alla persona. Il tipo di relazioni esistenti tra Stato, mercato e società civile è caratteristico nelle democrazie scandinave. Il modello istituzionale dei Paesi scandinavi, seppur con le dovute differenziazioni, vede ancora lo Stato a garante di una serie diritti che si concretizzano in servizi in grado di determinare alti standard di equità anziché equità dei bisogni fondamentali, come accade in altri Paesi europei (Milana, 2009).

In particolare, in Danimarca, tale modello ha più di un secolo di storia, e si è sviluppato nel tempo sino ad assumere, in tempi più recenti, una forma comunemente nota come *flexicurity* che vi introduce in realtà elementi di innovazione che sono estranei alla natura del modello. Nel contesto danese, la nascita del modello di stato sociale democratico si fa infatti risalire al 1899, al cosiddetto "Patto sociale"o "Accordo di Settembre", che sancì il diritto degli imprenditori di organizzare e dirigere la produzione e il lavoro e affidò al movimento dei lavoratori la gestione dello stato. Da questa visione deriva da una parte la libertà per l'impresa di prendere decisioni economiche anche connesse all'occupazione dei lavoratori e, d'altra parte, la garanzia per i lavoratori che la libertà economica ed organizzativa dell'impresa non comporti effetti negativi sulle loro condizioni di reddito e sui loro standard di vita. La libertà di iniziativa concessa agli imprenditori è in grado di produrre innovazione e risultati economici dei quali beneficia la società nel suo complesso che, pertanto, si può far carico del rischio disoccupazione per i lavoratori. Tale modello, in sostanza, nella sua visione tradizionale, privilegia *equità ed eguaglianza* (Amoroso, 2006). L'idea di *flexicurity*, che caratterizza le attuali politiche sociali di Welfare in Danimarca, introduce elementi estranei a questo modello tradizionale di stato sociale democratico e crea una relazione di *dipendenza* tra eguaglianza ed efficienza. Tale modello viene introdotto sulla base della crescente globalizzazione

economica, che determina un orientamento verso l'esterno del sistema produttivo nazionale, sino ad allora "intrecciato" con il sistema sociale nazionale. Nell'ambito delle politiche della *flexicurity*, i processi di protezione del lavoratore, tradizionalmente attivati in virtù dell'estrema mobilità che caratterizza il mercato del lavoro danese, sono stati ristrutturati ed inquadrati in un sistema più restrittivo, che si muove più verso il modello del *Workfare* che del Welfare, conformemente all'impostazione neoliberale delle politiche economiche mondiali. Pertanto, sussidi di disoccupazione e redditi di cittadinanza vengono limitati nel tempo e collegati alle prestazioni lavorative; le politiche attive del lavoro sono fortemente enfatizzate come elemento propulsore verso il rientro nel mercato del lavoro o, in alternativa, verso la definitiva uscita dal mercato del lavoro e il conseguente collocamento del lavoratore all'interno del sistema dei sussidi, meno oneroso per la finanza pubblica. Il modello della *flexicurity*, dunque, che spesso è al centro di molti dibattiti politici europei, rappresenta una deviazione consistente rispetto al modello tradizionale di stato sociale scandinavo e un suo adattamento alle esigenze della globalizzazione.

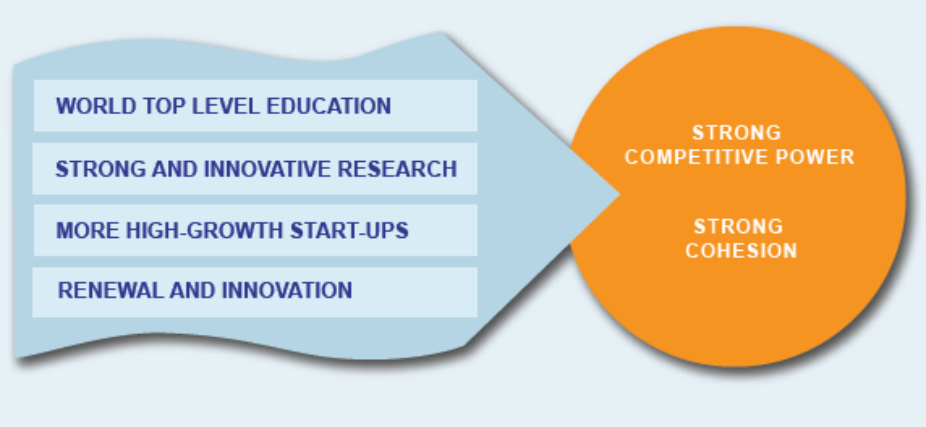
Un altro elemento fondamentale per la comprensione del modello sociale danese è "un sistema unico di cooperazione e forte identità nazionale e sociale, avvantaggiato dalle dimensioni del paese e dalla omogeneità etnico-culturale della popolazione" (Amoroso, 2006). Inoltre, la coesione sociale del Paese si basa anche sul fatto che storicamente le politiche pubbliche hanno sempre prestato grande attenzione alla partecipazione attiva dei cittadini e ai mezzi per renderla possibile (Milana, 2009).

La persistenza degli elementi culturali e sociali sin qui descritti emerge in maniera molto chiara nei documenti politici e strategici danesi. Una costante nella formulazione programmatica delle politiche danesi, evidente anche nel documento citato in apertura del capitolo, è il fatto che, ad esempio, la necessità di innovazione nella società viene sempre legata a doppio filo alla coesione sociale: i cittadini devono partecipare al processo di innovazione e, contemporaneamente, beneficiare dei miglioramenti. Il progresso va di pari passo con un'accresciuta coesione sociale.

Non a caso, anche nella strategia politica del 2005, tra i molti obiettivi delineati (oltre 350) i più determinanti sono quelli che focalizzano l'attenzione sull'educazione e la formazione, sulla ricerca e sull'imprenditorialità.

La fase di elaborazione del documento politico è stata curata, sempre nell'ottica di dialogo e cooperazione tra le varie componenti sociali, dal Globalization Council, promosso dal Governo danese proprio con l'obiettivo di elaborare una strategia per la Danimarca nell'economia globale. Il Globalization Council ha visto la partecipazione delle varie componenti della società, riunendo imprenditori, sindacati, i rappresentanti delle maggiori istituzioni educative e di ricerca e i rappresentanti delle grandi *companies* e aziende private.

**Fig. 5: "Progress, innovation and cohesion: a strategy for Denmark in the global economy"**




**Fonte:** ***Progress, innovation and Cohesion. Strategy for Denmark in the Global Economy*** **(2005:7)**

Gran parte delle proposte del Globalization Council riguarda proprio il settore dell'educazione e della ricerca, mirando a promuovere l'imprenditorialità, l'innovazione e l'aumento del numero di giovani che completano un programma di studi superiori e intraprendono gli studi terziari. Per raggiungere questi obiettivi, la strategia si focalizza sul miglioramento della spesa pubblica dedicata a educazione e ricerca, in particolare, ristrutturando l'allocazione delle risorse pubbliche e destinandone una quota maggiore all'assegnazione su base competitiva; questa iniziativa è finalizzata all'aumento della competizione e ad un miglioramento nella performance di internazionalizzazione dell'economia danese nel suo complesso.
Si riporta di seguito una sintesi dei principali punti di interesse, per una visione complessiva della strategia.

**Fig. 6: Focus areas in the Danish Government's Globalisation Strategy**

1. *World top performing primary and lower secondary school system*
*2. All young people should complete a general or vocational upper secondary education programme*
*3. A coherent education system and professional guidance*
*4. At least 50 per cent of young people should complete a higher education programme*
*5. Education and training programmes with a global perspective*
*6. World top level short-cycle and medium-cycle higher education programmes*
*7. World top level universities*
*8. More competition and better quality in public sector research*
*9. Good framework conditions for companies' research, development and innovation*
*10. Stronger competition and greater openness and transparency to strengthen innovation*
*11. Strong interaction with other countries and cultures*
*12. More high-growth start-ups*
*13. Everyone should engage in lifelong learning*
*14. Partnerships to promote the implementation of the Globalisation Strategy*

**Fonte:** ***Progress, innovation and Cohesion. Strategy for Denmark in the Global Economy*** **(2005:9)**

Riguardo le linee d'azione specifiche per l'università, la strategia statuisce che la Danimarca dovrebbe avere università di tipo *top level*, caratterizzate da un ambiente accademico di prima qualità, in grado di attrarre e trattenere i migliori studenti e ricercatori e in grado di incentivare la creazione di uno sviluppo dinamico all'interno della società. Il documento programmatico sottolinea il fatto che le università danesi, al momento della pubblicazione, sono già in condizione di condurre ricerca avanzata e competitiva in molti settori; nondimeno vengono individuate delle debolezze, che riguardano soprattutto la distribuzione dei finanziamenti di base, in quanto questi non sono in grado di incentivare l'eccellenza, a causa dell'assenza di forme di controllo sulla qualità dei programmi e sulla loro rilevanza per la società. Viene di conseguenza identificato il bisogno di perseguire un ulteriore sviluppo delle università, e di fare in modo che rilevanza e qualità diventino le chiavi per accedere ai finanziamenti nel prossimo futuro; viene ribadito cioè che i finanziamenti di base

dovrebbero essere distribuiti alle università sulla base della qualità e della rilevanza della didattica proposta e della ricerca condotta. Tutti i programmi di studio delle università dovrebbero essere comparabili, sia in termini di struttura che in termini di performance, con gli standard internazionali. Le università dovrebbero avere la capacità di sviluppare nuovi corsi di studio in grado di intercettare le necessità del mondo del lavoro e della società. Inoltre, la strategia propone di integrare le istituzioni pubbliche di ricerca nelle università, in maniera che la loro ricerca possa entrare anche nei contenuti dei corsi di Bachelor e Master. Infine, il numero di PhD e Industrial PhD dovrebbe essere raddoppiato e i migliori studenti dovrebbero avere l'opportunità di raggiungere una formazione d'élite, per poter competere con i migliori studenti anche all'estero. Le università dovrebbero essere anche in grado di stabilire una serie di obiettivi per i quali utilizzare i risultati derivati dalle ricerche e cooperare con il mondo privato degli affari. Il lavoro di *dissemination* dovrebbe avere un peso nella quantità di denaro pubblico che le università ricevono. I ricercatori dovrebbero anche essere in grado di ottenere aiuto nel testare e documentare se una loro scoperta possa avere un valore commerciale.

È importante sottolineare come questi obiettivi generali siano stati ampiamente recepiti e risultino condivisi anche da parte di Universities Denmark - DKUNI, la Conferenza dei Rettori delle Univiersità Danesi, organo che rappresenta le istituzioni accademiche nella loro interezza, distinte da altre istituzioni di Higher Education, (come ad esempio gli University Colleges). Ad esempio, nel documento programmatico sulla politica universitaria espresso dalla DKUNI nel maggio 2010[40], emerge una fortissima attenzione e focalizzazione su tematiche simili; il documento riassume una serie di iniziative di collaborazione formalizzata tra settore privato, pubblico e università, ed è particolarmente centrato sulla possibilità di sviluppi commerciali delle attività di ricerca delle università; tra l'altro, questa possibilità viene estesa in via programmatica anche ai settori di studio umanistici, in quanto il contributo alla creazione di valore a favore della società e dell'economia danese non deve limitarsi a specifiche tecnologie e prodotti. Dedicare attenzione alle scienze

[40] DKUNI, *Danske Universiteter Innovationsudspil 2010*
http://www.dkuni.dk/Politik/~/media/440CA451CDB54292B5F04D366F0CBD88.ashx
[link verificato il 20 marzo 2011].

umane e sociali significa portare un importante contributo di innovazione alle aziende e alle istituzioni. Il documento suggerisce che la vicinanza tra conoscenza dell'uomo e della società da una parte e conoscenza delle tecnologie dall'altra possono rappresentare un esempio positivo di *cross-fertilization* e sfidare, sviluppare e creare nuove opportunità e nuovi mercati; per questo motivo, è fondamentale rafforzare interdisciplinarietà e innovazione. Tali caratteristiche sono prerogative esclusive dell'università e degli enti di ricerca, soli luoghi della ricerca pubblica in Danimarca. Le altre istituzioni di Higher Education e Further and continuing education non hanno infatti prerogative di ricerca.

### 5.2 Informazioni generali sul sistema di Istruzione Superiore in Danimarca

L'istruzione superiore in Danimarca è organizzata e distinta in tre tipologie:

- Short-cycle higher education;
- Medium-cycle higher education;
- Long-cycle higher education.

Circa il 45 % della popolazione nella coorte d'età dedicata agli studi terziari segue un corso di studi di istruzione superiore. La responsabilità dell'istruzione terziaria è condivisa fra tre Ministeri: il Ministero dell'Istruzione che è responsabile dell'istruzione terziaria di tipo *short-cycle* e *medium-cycle*, e Il Ministero della Scienza, Tecnologia e Innovazione responsabile dell'istruzione terziaria di tipo *long-cycle* e il Ministero della Cultura, responsabile dell'istruzione terziaria di tipo *medium* e *long cycle* nel campo delle arti (Eurydice, 2009; 88). La distribuzione degli studenti tra le varie tipologie di corsi universitari e parauniversitari di istruzione superiore è la seguente:

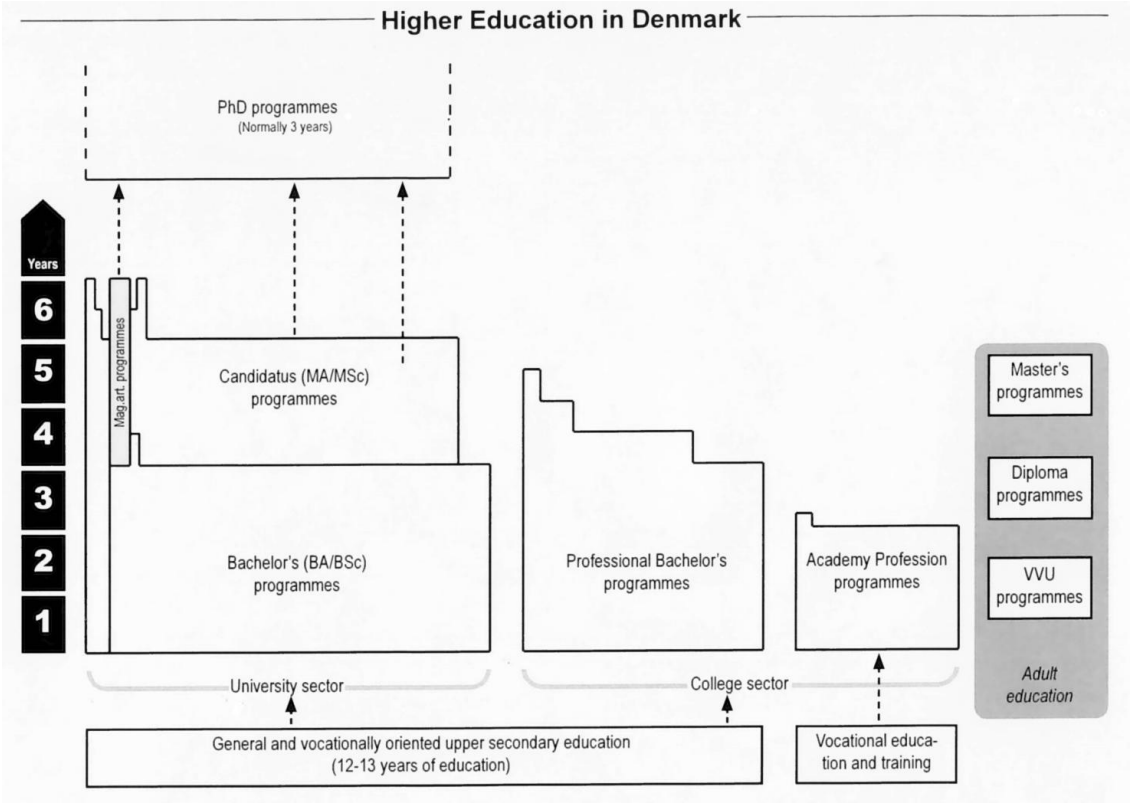
- Tertiary artistic education: 2,6 %
- University colleges and academies of professional higher education: 42,8 %
- Universities: 54,6 %[41]

[41] Fonte: Bologna National Report Denmark 2009, consultabile online: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Denmark_2009.pdf [link verificato il 12 febbraio 2011]

Dal primo gennaio 2008, in seguito agli effetti della legge di riforma (University Act, 2007), il numero di istituzioni di istruzione superiore in Danimarca è così distribuito:
- esistono 8 Università sotto la supervisione del Ministero della Scienza, Tecnologia e innovazione, che offrono corsi di primo, secondo e terzo ciclo, che comprendono Bachelor, Diploma (continuing education), Candidatus, Master (continuing education), PhD.
- vi sono 16 istituzioni di educazione artistica terziaria e altre istituzioni di istruzione superiore poste sotto l'egida del Ministero della Cultura, che offrono titoli di primo, secondo e terzo ciclo, che comprendono Bachelor, Diploma, (continuing education), Candidatus, Master (continuing education), PhD.
- esistono inoltre 8 *colleges universitari* and 2 *colleges di ingengneria* (che convergeranno nei colleges universitari entro la fine del 2014) che offrono principalmente corsi di primo ciclo, che comprendono Professional Bachelor e Diploma degrees (continuing education).
- infine, si contano 10 accademie di istruzione superiore professionale che offrono principalmente corsi a ciclo breve orientati alle professioni, che comprendono diplomi accademici professionali e i cosiddetti diplomi *VVU* (*continuing education*).

Dal punto di vista della composizione dei gruppi di studenti, nel sistema di istruzione superiore terziaria danese c'è un'ampia rappresentazione di tutti i gruppi sociali. L'istruzione superiore è infatti gratuita e le procedure di ammissione si basano esclusivamente su criteri accademici o artistici, legati al profitto e al merito dello studente. Tutti gli studenti terziari hanno il diritto di percepire consistenti borse di studio e prestiti messi a disposizione dallo stato. Inoltre, un sistema di antica tradizione di educazione continua e di educazione degli adulti, ugualmente sostenuto economicamente dallo stato, offre opportunità di formazione e di continuo sviluppo professionale, personale e sociale, lungo tutto l'arco della vita (Eurydice, 2009). Nonostante questo quadro di inclusività, si rileva che c'è una certa persistenza della sottorappresentazione, all'interno del complesso degli studenti universitari, dei giovani che hanno alle spalle una famiglia con un livello di istruzione non terziario. Anche le minoranze etniche sono sottorappresentate, insieme, sorprendentemente, agli studenti di sesso maschile (OECD, 2005).

**Fig. 7: Higher Education System in Denmark**




**Fonte: Danish Agency for International Education - Danish Ministry of Science, Technology, and Innovation (2010)**

Come si è visto in Danimarca è presente un sistema binario, diverso però da quello che distingue corsi tecnici e a contenuto tecnologico da quelli generali; I corsi del sistema binario sono professionalizzanti e non prevedono un secondo ciclo, che invece viene gestito - in maniera non ufficiale - dalle università stesse; ad esempio, il "Master" danese è un percorso di continuing education, della durata di un anno, che può essere svolto a seguito di un Professional Bachelor e che non fa parte, come invece il Candidatus (il titolo accademico biennale di secondo livello, successivo al Bachelor) dell'offerta accademica di tipo universitario.

Le università in Danimarca sono un settore di antica tradizione, ma che ha visto – come del resto è avvenuto in tutti i Paesi occidentali - una crescita sostanziale con l'avvento dell'istruzione superiore di massa. Infatti, se le prime istituzioni hanno un'origine molto antica, altre istituzioni hanno una storia molto più recente.

Complessivamente, il quadro delle università in Danimarca è abbastanza eterogeneo e questa eterogeneità prende le mosse da ragioni storiche.

L'università di Copenhagen, fondata nel 1479, è la più antica ed è stata per quattro secoli dedicata principalmente alla formazione del clero e, dopo la riforma protestante, alla formazione degli amministratori dello stato e dei medici. La seconda Università, quella di Schleswig, fu fondata alcuni secoli dopo, nel 1665. Nel 1773 nasce l'attuale Royal Veterinary and Agricultural University. Nel 1829 nasce la prima istituzione a vocazione tecnica nei campi della tecnologia e dell'ingegneria, in seguito alle scoperte sull'elettromagnetismo, il Polytechnical College, che in seguito diventerà la Technical Univesity of Denmark. Nel 1892 nasce la Danish University of farmaceutical Sciences. Nel 1856 nasce invece un'istituzione dedicata alla formazione degli insegnanti e dei formatori degli insegnanti, che corrisponde oggi, dopo una serie di cambiamenti istituzionali, alla Danish Pedagogical University di Copenhagen, attualmente accorpata all'Università di Aarhus a seguito dello University Act del 2007. Nel 1917 nascono le prime istituzioni per gli studi economici, le Business School di Copenhagen e Aaruhus (Winther-Jensen, 2008: 20). Come si può comprendere da questo breve excursus storico, le università erano principalmente monofacoltà e sorgevano sulla base di un bisogno percepito di formazione in alcuni campi specifici. Le cose cambiano con il passaggio verso un'università via via più aperta a numeri maggiori di studenti: già nel 1933 viene fondata una nuova istituzione multifacoltà (l'unica era sino ad allora l'università di Copenhagen) ad Aarhus. Negli anni Sessanta e Settanta l'esplosione della richiesta di acceso all'università determinò l'espansione del sistema universitario con la nascita dell'università di Odense, successivamente fusa con due poli universitari minori nello Jutland, e con la nascita di due poli multifacoltà a Roskilde e Aalborg rispettivamente nel 1972 e nel 1974. Nondimeno, nascono ancora istituzioni monofacoltà e orientate a una formazione specifica, come la Information Technology University of Copenhagen, nel 1999, segno che è ancora presente una forte domanda di formazione in ambiti specializzati, questa volta tecnologici (Winther-Jensen, 2008:22)

Le università danesi sono state sin dall'inizio fortemente improntate al modello humboldtiano; tuttavia, la creazione di università come quelle di Roskilde e Aalborg,

negli anni Settanta, ha visto un contemporaneo declino e messa in discussione del modello humbolditiano e un parallelo spostamento verso altre forme di impostazione educativa, soprattutto dal punto di vista metodologico-didattico, fortemente influenzate da una parte dal pensiero marxista e dall'altra dal pensiero educativo progressivo americano, che proponeva una università basata sul lavoro orientato per problemi e organizzato in gruppi di progetto formati liberamente, volti a privilegiare la creazione di abilità sociali e cooperative, piuttosto che una conoscenza sistematica (Winther-Jensen, 2008: 28).

Una grande influenza ha tuttavia avuto anche il modello anglosassone, visto come una delle possibili soluzioni all'accresciuta domanda di spesa pubblica per l'istruzione superiore e ai contemporanei tagli nelle risorse disponibili; la soluzione è stata una più stretta programmazione delle attività formative nell'istruzione superiore da parte dello stato, che ha determinato, ben prima del processo di Bologna, nel 1990, l'introduzione del Bachelor (*ibid*.: 24) con l'obiettivo di creare un titolo accademico conseguibile in un arco di tempo più ristretto; ciò avrebbe permesso a molti studenti di conseguire un primo diploma "finito", riducendo così il tasso di drop-out legato alla lunga durata degli studi e, al tempo stesso, avrebbe permesso alle istituzioni di risparmiare risorse da poter destinare ai livelli più elevati dell'higher education. Non solo: la Danimarca è stata tra i primi paesi a introdurre, ben prima dell'avvio del processo di Bologna, un sistema di moduli e crediti, che è stato successivamente adattato al processo di Bologna. Inoltre, la Danimarca già nel 1993, con il (Ministry of Education Order No. 989 of 11 December 1992)[42] ha avviato una prima riforma del dottorato, creandone uno con una struttura "moderna", il PhD appunto, di ispirazione anglosassone.

Dopo le riforme degli anni Novanta, si è avuta una seconda serie di riforme che hanno interessato il sistema di istruzione superiore Danese, a partire dal 2003. La seconda ondata di riforme ha introdotto le condizioni necessarie per un completo adattamento al processo di Bologna; con le riforme del 2003 è stata inoltre introdotta una riforma della governance interna delle istituzioni di istruzione superiore, argomento questo che, più delle riforme curriculari, ha determinato l'emersione di

[42] La traduzione inglese del testo di legge è consultabile online: http://www.ku.dk/regel/5/5701E.html [link verificato il 26 marzo 2012]

critiche e resistenze. I principali testi di legge inquadrabili nella seconda fase di riforme, successiva al 2003, sono elencati di seguito.

- The Ministry of Science, Technology and Innovation, 14 December 2009 Ministerial Order on Criteria for the Relevance and Quality of University Study Programmes and on Procedures for Approval of University Study Programmes;
- Danish Ministerial Order on the PhD Program at the Universities (Executive PhD Order 2007)
- Act no. 294 of 27 March 2007 Act on the Accreditation Agency for Higher Education
- Consolidation Act no. 1368 of 7 December 2007 Ministerial Order concerning the Act on Universities (the University Act)
- Act no. 403 of 28 May 2003 Act on Universities (the University Act)

Attualmente, l'istruzione Superiore universitaria è dunque regolata da una legge quadro emanata nel 2007, il già citato "Act on Universities". Questa legge autorizza il Ministero della Scienza, Tecnologia e Innovazione a stilare dei regolamenti generali per i corsi universitari volti alla definizione dei titoli e dei requisiti di ammissione. La legge non contiene indicazioni riguardanti la struttura e i contenuti dei corsi di studio, ma fornisce il quadro generale dei titoli che devono essere rilasciati dalle università danesi, ossia Bachelor, Candidatus (corrispondente al secondo ciclo del processo di Bologna, il Master), PhD etc, in accordo con i titoli individuati nell'ambito del Processo di Bologna.

A seguito della legge quadro generale, sono seguiti una serie di *ministerial orders*, miranti a regolamentare il campo in maniera più precisa:

- il Ministerial order on Bachelor and Master's programmes (Candidatus) at universities (06/05/2004), che descrive gli obiettivi generali per i diversi programmi di Bachelor e Master universitari (specifica le disposizioni dell'Act on Universities 2003)
- il Ministerial Order on University Admission (28/02/2009), che descrive le condizioni di ingresso per l'ammissione ai corsi di Bachelor e Master.

- il Ministerial Order No. 814 on Bachelor's and Master's Degree Programmes at the Universities (the Degree Programme Order) (29/06/2010), che ridefinisce i titoli di primo e secondo ciclo, con più marcata attenzione agli aspetti metodologici e applicativi delle conoscenze.

Le disposizioni di legge che attualmente definiscono il terzo ciclo dell'istruzione superiore si trovano nel Ministerial Order no. 18 del 14/01/2008 (Act 1368, 07/12/2007) anche detto PhD Act. Sulla base delle disposizioni in esso contenute, le singole istituzioni universitarie formulano i propri regolamenti interni.

### 5.3 Obiettivi generali dell'Act on Universities

È opportuno soffermarsi brevemente sull'Act on Universities del 2008 perché nel preambolo vengono delineati in maniera abbastanza chiara il ruolo e le funzioni dell'università nel quadro della società danese contemporanea, in accordo anche con la citata Strategia per la Globalizzazione. Gli obiettivi principali delle università, secondo la legge sulle università, sono quelli di condurre la ricerca mirando a raggiungere elevati risultati in ambito internazionale e offrire un'istruzione basata sui risultati di tale ricerca; un forte accento è posto dunque sul legame tra ricerca e insegnamento; d'altra parte però viene sottolineato il fatto che il rapporto tra ricerca e insegnamento nell'istruzione universitaria deve essere "bilanciato". A tale proposito sono ritenute necessarie alcune azioni quali: vagliare con una certa regolarità la pertinenza della ricerca effettuata e delle discipline insegnate, stabilire delle priorità nella ricerca, ponendo sempre le basi per uno sviluppo ulteriore e prestare attenzione a porre in atto azioni di "disseminazione" della conoscenza, sia con riguardo ai metodi scientifici utilizzati sia con riguardo ai risultati. Grande enfasi è posta sulla necessità per le università di collaborare con la società, per contribuire allo sviluppo della collaborazione internazionale. I risultati scientifici, ma anche formativi, delle università possono in questo modo offrire un contributo determinante alla ulteriore crescita, al benessere e allo sviluppo della società danese. Un passaggio interessante è quello in cui si sottolinea il ruolo delle università nei confronti delle altre istituzioni di higher education: le università devono infatti contribuire ad assicurare che le conoscenze più avanzate raggiunte nelle varie discipline siano rese disponibili per la

divulgazione e il loro insegnamento anche nelle istituzioni di istruzione superiore non orientate alla ricerca[43], stabilendo così un legame con il ramo parallelo dell'istruzione superiore non universitaria. I contenuti del provvedimento consolidano le disposizioni stabilite nella precedente riforma del 2003, che aveva reso obbligatoria la struttura su tre cicli già introdotta a partire dagli anni Novanta e aveva così dato un'accelerazione decisiva al definitivo abbandono del precedente sistema di organizzazione degli studi, data la coincidenza del sistema a due cicli con la struttura proposta nell'ambito del Processo di Bologna. La nuova legge di riforma del 2008 ribadisce e precisa quasi tutti gli aspetti della riforma del 2003, dai corsi di studio alla governance interna. Inoltre, è in questo provvedimento che vengono introdotte e rese obbligatorie le *PhD Schools* (16b), esplicitamente previste come centri di coordinamento, governo e gestione dell'offerta di dottorati.

### 5.4 Il Dottorato di ricerca: le leggi sul Dottorato

Come si è già anticipato, in Danimarca ci sono stati tre momenti in cui la legge si è interessata del dottorato di ricerca: la riforma del 1993, che ha creato un dottorato cosiddetto "moderno", inteso come PhD; il provvedimento del 2002, *Ministerial Order on the PhD Course of Study and on the PhD Degree*; e infine il PhD Order del 2008.

Prima di queste iniziative, la formazione all'interno del dottorato si caratterizzava come orientata alla specializzazione disciplinare, ed incentrata sulla trasmissione di competenze tacite dal docente supervisore al giovane ricercatore in formazione; soltanto in misura limitata erano presenti elementi di apertura ed orientamento ai

[43] Si veda Purpose 2, 5: "The university shall contribute to ensuring that the most recent knowledge within relevant disciplines is made available to non-research-oriented higher education insititutions". È interessante notare che questo orientamento a mettere in comunicazione l'istruzione terziaria non universitaria con quella universitaria attraverso la ricerca è un obiettivo centrale nella strategia danese; nella riforma dei Professional Bachelor e degli Academy Profession Degree, sono infatti stati creati "Development based programmes", corsi "characterised by having a strong knowledge triangle integrating profession/professional practice, research and education/training", orientati ad integrare elementi di ricerca applicata nella formazione terziaria professionale. Si veda in proposito il *Bologna National Report Denmark 2009*, reperibile online: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Denmark_2009.pdf [link verificato il 12 febbraio 2011].

problemi provenienti dal contesto più ampio della società: il dottorato aveva essenzialmente un orientamento accademico e una finalità conoscitiva, nel senso più ampio del termine. Anche in virtù di queste ragioni il dottorato in Danimarca non riusciva a raggiungere numeri elevati tali da permettere a ragion veduta di parlare di una *massa critica* di studenti: le iscrizioni ai corsi di terzo ciclo sono sempre state relativamente basse, soprattutto rispetto alla crescita del successo di tali titoli in altri contesti nel corso del ventesimo secolo. Anche i tassi di successo e di completamento, del resto, erano piuttosto bassi. Prima della riforma del 1993, il dottorato era un percorso di studi estremamente impegnativo e dispendioso in termini di tempo e di energie, a fronte di un'organizzazione degli studi e delle attività di ricerca abbastanza tradizionale, connotata al tempo stesso da una certa mancanza di formalizzazione e da una forte selettività/esclusività. Attualmente, peraltro, il vecchio dottorato non è estinto, ma rappresenta un elemento distinto dal PhD ed è identificato dal titolo di Dottorato Classico (*doktorgrad Klassiske*) [44]: si tratta dei titoli di Dr. theologiae., Dr. jur., Dr. phil., DR. Tecn., oecon Dr, merc Dr. e così via, il cui conseguimento richiede generalmente diversi anni di studio e di ricerca in più rispetto a quelli necessari per conseguire il PhD. Ci sono più di venti titoli di questo tipo, il più antico dei quali risale alla fondazione dell'Università di Copenaghen nel 1479.

Così, la riforma del 1993 si può leggere come l'introduzione di un dottorato ispirato allo "spazio internazionale della ricerca", più facilmente riconducibile nell'ambito della "formazione alla ricerca", anche per una sua migliore riconoscibilità in ambito internazionale. La riforma del 1993 della formazione alla ricerca in Danimarca ha avuto infatti due obiettivi principali: quello di trattenere i propri studenti che, per

[44] Per Dottorato tradizionale o *Klassiske Doktorgraad*, paragonabile alla Habilitation tedesca, si intende un periodo di ricerca autonoma che può durare anche un decennio e che non prevede invece la parte "formativa" tipica del PhD. Sul profondo cambiamento introdotto dall'introduzione del PhD accanto Klassiske Doktorgraad si può leggere l'articolo del 2000 di Mc Guire, che offre un quadro abbastanza approfondito circa la percezione del vecchio e del nuovo dottorato in ambito accademico: http://www.information.dk/47527 [link verificato il 10/11/2010]. Questo titolo è attualmente regolato dal Ministerial Order on Doctoral Degrees no.750, 14 agosto 1996: http://www.dtu.dk/upload/administrationen%20-%20101/doktorgraden/ministerial%20order%20on%20doctoral%20degrees.pdf [link verificato il 23 gennaio 2012].

prestigio, sceglievano di intraprendere un percorso di dottorato all'estero e di sostenerne il confronto a livello internazionale; l'altro obiettivo era quello di creare le condizioni per una effettiva formazione dei ricercatori, cioè connotare in misura maggiore il dottorato come un percorso di formazione alla ricerca. A sostegno della natura formativa del dottorato appariva necessario strutturare un vero e proprio percorso di studi, assente nei percorsi tradizionali, che fosse in grado di garantire ampiezza e profondità nell'acquisizione di conoscenze. Il titolo di dottorato non doveva cioè più essere concesso semplicemente sulla base della redazione e della presentazione di una tesi. In questa fase, dunque, si richiede alle università di concentrare i propri sforzi sulla creazione di un'offerta di corsi e sulla contemporanea informazione agli studenti riguardo i contenuti di tali corsi.

Inizia ad emergere inoltre il bisogno di offrire come setting per gli studi dottorali un ambiente di ricerca attivo: vengono dunque incoraggiati i soggiorni in altri contesti, sia in Danimarca sia, soprattutto, all'estero. L'attenzione si sposta così dalla tesi, intesa precedentemente come unico indicatore di performance, all'ambiente di ricerca, alla cooperazione tra ricercatori, all'esigenza di una *critical mass*, considerata elemento favorevole per la creazione di un adeguato ambiente di apprendimento in grado di garantire anche il confronto tra pari. Il percorso formativo del dottorando viene interpretato come un qualcosa da costruire, in accordo con le esigenze di ricerca del dottorando e, dunque, in maniera fortemente individualizzata. La riforma del 1993 aveva inoltre fornito nuove risorse finanziarie per la formazione alla ricerca, per permettere tutte le attività connesse alla realizzazione del progetto di ricerca: corsi, viaggi, seminari di studio etc. (*A good start*, 2000: 29).

Come si può comprendere da questi elementi forniti dal primo rapporto di ricerca svolto dopo sette anni dall'avvio di questa riforma, alcuni dei cambiamenti nella struttura e nella concezione del dottorato presenti nell'agenda del processo di Bologna, in Danimarca sono stati introdotti molto tempo prima dell'avvio del Processo; pertanto, l'adattamento allo spazio europeo dell'istruzione superiore si presenta come un processo di facile realizzazione, non solo per i primi due cicli, ma anche per il dottorato.

### 5.4.1 La prima valutazione sul nuovo PhD: *A good start*

Come si è anticipato, nel 2000 c'è stato un primo momento di verifica e di valutazione sui risultati della riforma avviata sette anni prima: è in questo studio che vengono rilevati i principali problemi e le perplessità emergenti di fronte a una riforma di grande portata. L'introduzione del PhD accanto al dottorato "classico" ha determinato ad esempio problemi connessi all'identità delle discipline. Uno dei passaggi critici nel tentativo di dare uniformità ai modi di organizzare e gestire il dottorato di ricerca è risultato infatti il problema della specificità disciplinare, in quanto ciascuna delle discipline accademiche ha le proprie specificità di ricerca. La formazione alla ricerca è infatti differente, per motivi legati a metodi, problemi, obiettivi, a seconda delle discipline. Anche per questo motivo, la riforma del 1993 era stata individuata come un tentativo, male accolto, di introdurre una indesiderata uniformità. I risultati della prima indagine di valutazione, condotta essenzialmente con metodi qualitativi, mostrano che infatti le pratiche sono rimaste comunque profondamente differenziate, quel tanto necessario a mantenere l'identità disciplinare, che costituisce per il contesto accademico una ricchezza (dunque, come si è osservato precedentemente, un *elemento identitario*) e che, in ogni caso, in tutti i campi, il modello dell'a*pprendistato*, basato sul contatto tra ricercatore-esperto e ricercatore-giovane, al momento dell'indagine, appare ancora centrale soprattutto nell'ambito delle scienze umane, in cui la stretta collaborazione con il docente di riferimento è ancora di fondamentale importanza anche in virtù dell'elevata specializzazione dei progetti e del fatto che spesso il docente, proprio in virtù di tale tradizione formativa, è il solo esperto disponibile per quel tema e quel livello di specializzazione (*A good start*, 2000: 39).

I punti deboli che emergono tra i risultati del processo di valutazione vengono usati come punto di partenza per formulare raccomandazioni in merito ad alcuni cambiamenti. Tali raccomandazioni avrebbero incontrato la netta opposizione delle università, in quanto si prefigurava per la prima volta un decisivo cambiamento del Dottorato tradizionalmente inteso, focalizzato su obiettivi e principi accademici, e molto lontano dal concepire la ricerca accademica come un qualcosa suscettibile di commercializzazione o in grado di perseguire obiettivi di mercato. Tali elementi, invece, nelle valutazioni successive sono assorbiti come elementi strutturali, di

normalità. In quella fase si è manifestato un certo grado di tensione legato al fatto che si è trattato del primo tentativo da parte dello Stato di provare a intervenire in questioni sino ad allora di competenza esclusiva delle università.

In questo rapporto di valutazione emergono le prime istanze di apertura dell'ambiente di ricerca nel suo complesso: il ricercatore in formazione deve acquisire capacità di movimento all'interno di un ampio ambiente di ricerca, e non soltanto in relazione al proprio docente di riferimento; per questo motivo la formazione alla ricerca deve comprendere non solo una specializzazione disciplinare ma anche una certa ampiezza e una certa padronanza della tradizione disciplinare, delle metodologie di lavoro e di ricerca e della letteratura rilevante. Inoltre, la formazione alla ricerca deve riguardare anche le modalità di comunicazione e pubblicazione scientifica e deve, in ultima analisi, essere parte di un processo di socializzazione nel senso più ampio del termine con la tradizione disciplinare, compreso il suo apparato etico e normativo: una sorta di ingresso consapevole all'interno di una comunità di ricerca e di ricercatori, all'interno della quale bisogna apprendere come muoversi e come essere in accordo e in disaccordo.

Il primo rapporto di valutazione si concentra proprio sulla individuazione di quei cambiamenti ancora da apportare dopo la riforma del 1993, valutandone i pro e i contro; e i punti di maggiore attenzione anticipano in qualche misura quanto sarà stabilito, ad esempio, nelle riunioni di Berlino e Salisburgo, quando la necessità di rendere il percorso di dottorato molto più strutturato dal punto di vista pedagogico-didattico diventerà un punto all'ordine del giorno nell'agenda della costituenda EHEA/ERA.

Uno degli elementi più interessanti che emerge dal primo rapporto di valutazione è il fatto che c'è una convergenza tra le tipologie di lavoro cercate dai dottori di ricerca e alcune qualifiche esistenti; inoltre, alcuni contesti lavorativi sono propensi ad accogliere persone che abbiano competenze di ricerca. Istituti pubblici di ricerca, archivi, biblioteche e musei necessitano di persone che siano in grado di strutturare un progetto di ricerca; inoltre, professionisti di questo tipo possono avere le competenze necessarie per creare nuove relazioni di rete con altri soggetti o creare collaborazioni nell'ambito di programmi di ricerca, come per esempio quelli promossi dalla Unione Europea. Nel settore privato è molto apprezzato il fatto che la

presenza di un dottore di ricerca può dare accesso a nuove possibilità tecnologiche e a nuove opportunità di mercato e contemporaneamente può aiutare a creare un legame con l'università.

Complessivamente, dal rapporto emerge una grande varietà delle tipologie di lavoro ricercate: a tale varietà corrisponde anche una varietà degli obiettivi da affrontare per un rinnovamento dei dottorati di ricerca, soprattutto considerando la possibilità che i dottori di ricerca possano essere impiegati in carriere non accademiche in cui devono, in ogni caso, essere in grado di usare la particolare qualificazione che una formazione di ricerca è in grado di dare.

Ad ogni modo, i livelli di occupazione rilevati per i dottori di ricerca in questo primo panel sono abbastanza soddisfacenti. La cosa che non appare chiara agli estensori del rapporto è se il possesso del dottorato abbia un peso effettivo in questa situazione, considerando anche la mancanza di dati longitudinali su questo tema. Pertanto, la figura di dottore che emerge dal rapporto è una figura dinamica, la cui professionalità può aiutare a costruire collegamenti stabili e durevoli tra università, ricerca e società, sia nel settore pubblico che nel settore privato.

### 5.4.2 La seconda valutazione:*PhD. A public good*

Un secondo momento di studio sul dottorato di ricerca viene promosso nel 2006, tre anni dopo la riforma del 2003. Questo secondo rapporto di valutazione è molto più "politico" nei contenuti, anche a seguito delle leggi del 2003, che al momento della pubblicazione del rapporto sono in piena fase di implementazione, e della pubblicazione della citata Strategia del 2005. Il dottorato si connota maggiormente come una questione di pubblico interesse. Nel report del 2006, significativamente intitolato *PhD. A public Good*, il dottorato è esplicitamente individuato come il livello di studi strategico per la crescita dell'università danese nel suo complesso.

Il rapporto descrive i cambiamenti in corso in termini di riorganizzazione strutturale dei dottorati; tali cambiamenti si muovono nella direzione delle richieste esplicitate nell'ambito del Processo di Bologna relativamente al terzo ciclo.

Il rapporto si basa sull'intento del Ministro di aumentare il numero dei dottorandi del 50% rispetto a quelli dell'anno 2005. Questo cambiamento deve essere la logica

conseguenza di una revisione complessiva del sistema del dottorato, in particolare di una revisione finanziaria e strutturale (*A public good*, 2006: 14).

Nel rapporto sul PhD, sebbene esso abbia come esplicito e più volte riportato termine di paragone il modello statunitense dell'organizzazione del terzo ciclo, è subito evidenziato un concetto introduttivo molto importante, che fornisce il polso sulla percezione sociale del Dottorato e della scienza in Danimarca. I corsi di PhD, infatti:"[…] also represent the tolerance, rationality and broad understanding that we rightly expect to be associated with science." (*ibid*. p.5).

I dati che emergono dall'indagine sono definiti "soddisfacenti": il PhD in Danimarca sembra ottenere buoni risultati sia in termini numerici che qualitativi, fornendo una formazione adeguata che permette a coloro che hanno conseguito il titolo di raggiungere standard professionali elevati. Alcuni problemi sono legati alla frammentarietà delle esperienze, ossia alla consuetudine di istituire di corsi di Dottorato in ogni università e in ogni disciplina. Gli autori sottolineano anche come il processo di riforma iniziato nel 1993 abbia dato buoni risultati nel limitare questa disfunzionalità; tuttavia, tali risultati positivi sono passibili di un ulteriore miglioramento.

Gli obiettivi che costituiscono gli step attraverso cui raggiungere un ulteriore miglioramento per il dottorato danese sono comuni a tanta parte dei processi di riforma che guidano il cambiamento del Dottorato in Europa, ossia la *concentrazione* e la *differenziazione* all'interno dell'intero sistema universitario nazionale e tra le singole università. Un altro margine di sviluppo individuato come strategico per la crescita del dottorato è il rapporto tra docenti e studenti, che per questo livello di studi è di 1:1, mentre in Paesi come gli Stati Uniti, che hanno fatto del terzo livello la punta di diamante delle loro università, il rapporto è di 1:4; questo significa che ci sono consistenti margini di espansione per il PhD in Danimarca.

Altro passaggio individuato come fondamentale per il rafforzamento del PhD è una migliore e più dettagliata articolazione degli obiettivi da raggiungere. Spunti di riflessione in tal senso, proposti dai redattori del rapporto al Ministro e ai vari stakeholders, sono in primo luogo la considerazione del dottorato come un *bene pubblico*. Questo concetto è ritenuto di fondamentale importanza e deve essere attentamente articolato e ampiamente diffuso al fine di riscuotere il consenso

dell'opinione pubblica e il sostegno finanziario per permettere a un numero sempre maggiore di soggetti di formarsi alla ricerca avanzata. L'idea viene articolata attraverso alcuni snodi fondamentali che chiariscono meglio il ruolo giocato dal Dottorato nello sviluppo complessivo della società e dell'economia danese nel contesto internazionale:

- una maggiore e più alta qualità della formazione di Dottorato permetterebbe alla Danimarca non soltanto di competere globalmente ma di offrire una società migliore per i suoi stessi cittadini;
- la formazione a livello di Dottorato gioca un ruolo essenziale nel processo di internazionalizzazione, e passa anche attraverso l'ammissione di studenti stranieri;
- la strada per questi obiettivi comporta il mantenimento di elevati standard internazionali;
- lo sviluppo della formazione a livello di Dottorato di ricerca è passaggio essenziale nel miglioramento della qualità della ricerca e dell'istruzione superiore in Danimarca.

Si chiarisce successivamente che tali obiettivi non sono solo da intendersi nella direzione della crescita economica o della competitività: il Dottorato va inteso come *bene pubblico*, che è in grado di apportare benefici alla società in quanto fornisce una formazione di prima qualità, di ampio spettro, solida, *in tutti i campi della scienza*. Tuttavia, più avanti, si legge:

> The state holds main responsibility for PhD funding, because PhD training is a public good. All PhD funding must be visible, transparent, accountable and fair. The universities should remain the sole degree granting institutions. We recommend the introduction of PhD contracts to secure open agreements between universities and the Ministry on the general direction and ambition of the respective universities. PhD contracts allow the possibility for state and government to influence the proportion of PhD programmes in different areas of science (*A public good*, 2006:12)

Si introduce così l'idea del diritto per l'ente finanziatore di stabilire modalità di controllo, accountability e valutazione nei confronti dei soggetti beneficiari dei finanziamenti – le Università – pur nel quadro di un'ampia autonomia decisionale e dell'esclusività riservata alle Università del diritto di conferire il titolo. L'influenza

dello stato, in piena coerenza con la visione del PhD come *public good*, si potrebbe manifestare nella possibilità di influenzare la percentuale di corsi di Dottorato istituiti in diversi settori scientifici o discipline, presumibilmente sulla base della loro portata strategica[45].

Dal punto di vista organizzativo, si pone grande enfasi sulla organizzazione delle Graduate schools; anche in questo caso ritorna il modello anglosassone, le cui tracce sono rilevabili anche nel mantenimento della possibilità di organizzazione degli studi di terzo ciclo attraverso il modello 4 + 4 affiancato all'europeo 3 + 2 + 3.

L'organizzazione in Graduate schools richiede *critical mass*, *disciplinary breadth e solid funding*. Il finanziamento dovrebbe prevedere apporti esterni oltre a quelli dell'università, da ottenere su base competitiva, Inoltre, il funzionamento delle Graduate schools dovrebbe avere basi interdisciplinari.

Il sistema di finanziamento proposto si basa su una progressiva riallocazione su base competitiva e performativa, sia da parte dello stato che del FUU, agenzia danese della formazione alla ricerca; una terza parte di finanziamenti sarebbe dedicata esclusivamente alla ricerca applicata, sia pubblica che privata.

Una parte degli aumenti di finanziamenti dovrebbe essere dedicata al postdoc: sia per prevedere la possibilità di avviare giovani ricercatori alla carriera accademica, sia per creare un bacino di innovatori, in grado di operare in ambito privato, industriale e commerciale.

È necessario sottolineare che i finanziamenti destinati ai dottorati di ricerca, nel momento della redazione del report, vengono attribuiti in maniera non competitiva, ossia la responsabilità di finanziare il Dottorato è lasciata alle singole Università e alle loro principali fonti di finanziamento, senza che il sistema fornisca alle stesse alcuna fonte di incentivo a aumentare il numero dei titoli di Dottorato rilasciati. Nonostante ciò si segnala una crescita del 500% tra il 1987 e il 1997, una stagnazione nei tardi anni Novanta e un incremento marginale nei primi anni del nuovo millennio.

[45] A questo proposito si segnala l'avvio di progetti di finanziamento da parte dello Stato in maniera diretta su specifici temi di ricerca, da sviluppare attraverso ricerca dottorale e finanziamento individuale del percorso dei candidati.

La posizione del report di ricerca si chiarisce più avanti, nel passaggio in cui si afferma che è essenziale stabilire un equilibrio tra le richieste accademiche e i bisogni e le richieste della società. I dati raccolti nelle università danesi, con particolare riguardo agli aspetti dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione, dai quali emerge un primo quadro sullo stato della società danese, portano a concludere che sia necessario un certo tipo di formazione alla ricerca, in grado di mantenere i più elevati livelli accademici possibili, e in cui le competenze aggiuntive richieste, siano fornite in modo tale da non snaturare la peculiarità della formazione alla ricerca che viene impartita nei dottorati (*A public good*, 2006: 22)[46].

In effetti, preservare l'elevata e solida qualità scientifica del dottorato appare come la migliore, se non l'unica strada, per assicurare il raggiungimento di un'accresciuta capacità di innovazione nonché di migliori performance economiche, che rappresentano entrambe delle componenti essenziali in tema di ricerca e di formazione alla ricerca, da un punto di vista politico. Questo però non significa che la crescita dei corsi di Dottorato di ricerca debba interessare solo quei settori scientifici tradizionalmente individuati come motori della crescita economica - la medicina, la tecnologia, l'ingegneria - ma anche le scienze umane e sociali. Queste considerazioni vengono elaborate anche sulla base del fatto che l'equilibrata considerazione di tutti i campi del sapere in Danimarca è riuscita sempre a permettere il conseguimento di elevatissime prestazioni complessive del sistema universitario danese.

La visione del *public good*, infatti, emerge come qualcosa che nel frattempo si è radicata nella società e nella percezione comune anche di parte dell'università, una volta assorbite le resistenze relative allo sdoppiamento del titolo di terzo livello, con il dottorato classico da una parte e il PhD dall'altra; una volta accettato il "passaggio" verso la "formazione dei ricercatori", ci si focalizza sulla costruzione di un sistema di innovazione a vantaggio del paese, piuttosto che di una fucina di talenti per le imprese e per accrescere la competitività economica (*A public good*,2006: 26).

[46] Il passaggio in questione riporta infatti "we are convinced that what is needed is research training that remains on the highest possible academic level and that the additional skills and demands that are needed should be provided in ways that do not harm or dilute these properties of PhD education" (*A public good*, p.22).

La visione stessa del cambiamento, cioè, è da una parte precisata e dall'altra mitigata, collocando i dottori di ricerca in un framework più ampio che è sì economico, ma diversamente connotato rispetto alla fase precedente, del capitalismo industriale pesante: "The PhD Graduate is to the knowledge-based globalising economies what the freshly trained engineer or technical entrepreneur was to industrial capitalism in its earlier phases" (*ibid*.:27). E ancora, più avanti:

> Countries that wish to stay competitive with high wages and high ambitions for their welfare states must be innovative and maintain advanced positions in the quest for new technologies and social solutions. That, in turn, demands a density of research trained personnel in many, if not all, main sectors. PhD Graduates are the leaders of knowledge development and management. Indirectly, therefore, more and higher quality PhD Graduates benefit the citizens of Denmark through the positive effects they will have in the country's adaptation to the globalising knowledge-based economy (*A public good*,2006:27)

Affermazioni di questo tipo, per quanto chiaramente influenzate dai "miti razionalizzati" della *knowledge society* e della *knowledge economy*, vengono inserite retoricamente bene nella tradizione dello stato sociale dei paesi nordici europei, prefigurando una "via danese all'economia della conoscenza": la ricerca non deve produrre competitività ma più semplicemente innovazione; da qui deriverà sia la crescita economica, sia il mantenimento delle peculiarità nazionali nella società della conoscenza, vale a dire, un adattamento della società in cui i costi sociali riescono in qualche modo ad essere contenuti.
Inoltre, più avanti, si evidenzia come vi sia necessità di *intellectual* e *rational leadership*, non soltanto nell'ambito della ricerca, ma anche in molti altri settori della società: in sostanza il PhD è strategico non solo per la crescita economica, ma anche per i cambiamenti che caratterizzano la società nazionale nel suo complesso, che necessita di creatività e innovazione per adattarsi in maniera soddisfacente a un sistema economico mondiale che cambia.

### 5.6 Il PhD e le PhD schools oggi

In seguito alle indicazioni contenute nel rapporto “PhD. A public good” sono state introdotte regole più precise riguardanti l’organizzazione delle Graduate schools. Infatti l’University Act del 2007, all’articolo 16b, stabilisce che i dottorati devono essere gestiti ed erogati da PhD schools. Le università devono costituire il necessario numero necessario di scuole di dottorato. La legge definsce tra le altre cose anche il *governing board* della scuola. Il Direttore della scuola deve essere un ricercatore di chiara fama e avere esperienza nella gestione di programmi di dottorato; ha inoltre facoltà di nomina dei supervisori, in accordo con le regole stabilite dalle singole università; approva le ammissioni in accordo con gli altri membri del PhD Committee. Il capo della scuola di dottorato, sentito il PhD Committee è responsabile della programmazione della scuola, incluse le attività all’estero. Inoltre sempre su parere del PhD Committee è responsabile della valutazione delle attività della scuola, che devono avere rilevanza pubblica. Nel provvedimento si demanda alle singole istituzioni la regolamentazione specifica di ciascuna PhD School.

Il programma di Dottorato prevede prevalentemente attività di ricerca condotta in prima persona dal candidato, sotto la supervisione di un docente tutor; i corsi di dottorato sono organizzati secondo le disposizioni specifiche in materia di dottorato, previste dall'istituzione di riferimento, ossia dall’istituzione in cui si svolgono i singoli corsi. Il PhD Act del 2008, infatti, stabilisce le linee guida relative ad obiettivi e caratteristiche generali dei corsi in questione e demanda alle istituzioni accademiche la disposizione delle proprie regole interne. Secondo il PhD Act, il dottorando è tenuto a:

1) svolgere un lavoro di ricerca indipendente sotto la supervisione di un docente (il progetto di Dottorato);

2) seguire corsi per un totale di circa 30 crediti ECTS;

3) Prendere parte a un ambiente di ricerca attivo, svolgendo anche soggiorni in altri centri di ricerca, preferibilmente all’estero;

4) fare esperienza di insegnamento o attuare altre modalità di diffusione della conoscenza, in ambiti, per quanto possibile, connessi al progetto di dottorato del candidato;

5) Completare un lavoro di tesi di ricerca sulla base del progetto di ricerca stabilito.

All'atto dell'ammissione a un corso di dottorato, a ciascun dottorando è assegnato un supervisore ufficiale, che deve essere un docente universitario permanentemente in ruolo. Oltre a provvedere alla guida del candidato, sia con riguardo alla specificità disciplinare sia con riguardo alle attività di studio, il supervisore deve fare in modo che le attività di studio, compresa la prevista partecipazione ai corsi, proceda in maniera soddisfacente e conformemente a quanto stabilito. Entro tre mesi dall'inizio delle attività connesse al Dottorato di ricerca, l'università deve approvare un piano di ricerca e studio (il cosiddetto *PhD plan*) per ciascun dottorando; in tale piano rientra la scelta dei corsi, che vengono scelti all'interno di un "catalogo" proposto dalla Graduate school di appartenenza o, in alternativa, scelti nell'ambito dei cataloghi proposti da altre università; se le altre università fanno parte di un sistema di accordi in cui è inserita anche l'università di provenienza, i corsi saranno liberi, altrimenti è previsto una tassa di iscrizione e partecipazione (intervista prof. MM – DPU).

Il piano di lavoro individuale deve essere valutato e, se necessario, modificato e ricalibrato, ad intervalli regolari dall'istituzione responsabile del corso. Sono le singole università a stabilire le norme interne circa la frequenza di questo tipo di valutazioni. A livello organizzativo interno i dottorati in ciascuna università hanno un supervisore generale e un supervisore del progetto di ricerca dello studente. In pratica esistono almeno due supervisori, generalmente però accademici, ma a seconda delle esigenze del progetto di ricerca, i supervisori possono essere molti di più (intervista dottoranda MEM-DPU).

Le modalità di valutazione interna, attualmente, sono demandate alle singole università, mentre nella legislazione precedente erano regolate direttamente, e prevedevano una valutazione durante il percorso che doveva avvenire due volte l'anno. Le modalità di valutazione della tesi e dell'ammissione alla difesa pubblica della stessa prevedono una submission, alla quale segue un periodo di tempo di due mesi entro cui l'Assessment Committee esprime la sua valutazione e decide se ammettere il candidato alla difesa pubblica. In caso di valutazione positiva, la discussione può avere luogo; in caso contrario, l'organo di valutazione può esprimere un giudizio consigliando che la difesa non abbia luogo o che abbia luogo dopo tre mesi, necessari per intervenire sul lavoro di ricerca e procedere nuovamente alla submission.

Gli Assessment Committe sono composti da tre membri, di cui due esterni all'istituzione. Il PhD Act del 2002 (16,2) consigliava che fossero preferibilmente stranieri; Il PhD Act del 2008 (16,2) stabilisce che almeno uno dei componenti della commissione di valutazione debba essere straniero.
Attualmente, dal punto di vista del processo di Bologna, gli studi di dottorato in Danimarca sono pienamente implementati come studi di terzo ciclo. Il dottorato, come si comprende, è un programma di formazione e ricerca strutturato, anche in termini di durata: comprende infatti attività didattiche, di insegnamento e di ricerca nell'arco dei tre anni per un totale di 180 ECTS. In alternativa alla separazione tra il Master e gli studi di Dottorato, è contemplata la possibilità di combinare i due programmi, dopo un anno di studi di Master, sebbene il percorso elettivo per conseguire il Dottorato di ricerca sia appunto il modello 3 + 2 + 3. Inoltre è in discussione un modello 3+5, detto modello "Bologna Danese" concepito per creare possibilità di *early recruitment*[47]*;* su tale modello ci si soffermerà più avanti.

Altri dati vengono forniti riguardo ad esempio l'implementazione delle cosiddette transferable skills: esse in Danimarca sono una parte dei corsi strutturati all'interno dei dottorati; si tratta essenzialmente di strumenti di comunicazione e presentazione volti alla diffusione e valorizzazione dei risultati e delle competenze di ricerca, dato confermato anche nell'ambito dei colloqui intrattenuti; corsi dedicati alle *transferable skills* sono i corsi di *scientific english* e *presentation skills* (intervista prof. BJ-DPU). Bisogna sottolineare, come verrà fatto più avanti, che tali attività

[47] Questa anticipazione rispetto ai temi di Bologna sembra persistere tutt'ora, tant'è che la Danimarca, oltre a sperimentare con anticipo soluzioni originali all'interno del processo come per esempio i modelli 4+4 e 3+5 – che vengono proprio presentati come "un passo in avanti" rispetto alla situazione attuale del processo (si veda in proposito il *PhD action plan* dell'università di Aarhus) - parrebbe porsi oggi come soggetto influente dentro l'EUA, con il proprio modello di Industrial PhD, di cui si dirà più avanti, del quale struttura e contenuti richiamano diverse caratteristiche del profilo del dottorato nel processo di Bologna pre-Salisburgo II. Il fatto che il modello danese possa influenzare le politiche dell'EUA sembra confermato anche da quanto raccolto nel colloquio con la rappresentante di Universities Denmark –DKUNI, che ha esplicitamente sottolineato il fatto che all'interno del CDE-EUA l'influenza danese è forte, dal momento che uno dei maggiori rapprensentanti dell'organizzazione è per l'appunto danese e che particolare suggestione esercita l'esperienza dell'Industral PhD (intervista RS-DKUNI).

stanno entrando pienamente a regime nell'elenco delle priorità solo recentemente, dopo una fase di assestamento delle Graduate schools.

Ad ogni modo, il fatto che i cambiamenti nel Dottorato di ricerca in Danimarca siano iniziati immediatamente prima del Processo di Bologna ha determinato il fatto che il processo di Bologna non sia percepito come qualcosa di fortemente lesivo delle specificità nazionali, se non da parte di alcuni osservatori; è visto piuttosto come un programma di internazionalizzazione, che ha una sua utilità e può dare dei vantaggi; pertanto va applicato, in maniera meno problematica possibile, perché è utile a promuovere una maggiore rilevanza delle università danesi sul piano internazionale e ad attrarre ricercatori europei ed extraeuropei (intervista RS-DKUNI, inoltre Winther-Jensen, 2008).

### 5.7 Industrial PhD

In Danimarca oltre ai dottorati tradizionali, è possibile conseguire *l'Industrial PhD***.** Tale tipologia di Dottorato si basa su un progetto di ricerca, e contemporaneamente di formazione, su una tematica di focus industriale. Dal momento che questo tipo di programma è finalizzato principalmente ad accompagnare i candidati verso la ricerca industriale, dunque condotta in un ambiente di mercato, la struttura del programma è divisa a metà in termini di tempo: una parte deve essere spesa all'università e una parte nell'azienda. Il candidato, l'università e la realtà produttiva industriale condividono la responsabilità del progetto e lo studente è al 50% dipendente dall'azienda e al 50% dipendente dall'università. Circa il 50% delle spese della società sono rimborsate dal Ministero della Scienza, Tecnologia e Innovazione. Lo studente è iscritto ad una Graduate school presso un'Università, e segue un programma simile a quello di un qualunque PhD; in più, segue un corso specifico, del peso di 7,5 ECTS volto a fornire elementi su temi di pertinenza commerciale, finanziaria e industriale. Anche i candidati dell'Industrial PhD hanno obblighi di *dissemination*; tale obbligo, in questo caso, non può essere colmato attraverso l'attività di insegnamento.

L'attuale Industrial PhD trae origine in realtà da un'esperienza nata negli anni Settanta in Danimarca: il cosiddetto *Industrial Research Programme*. Tale iniziativa

formativa era stata progettata inizialmente per far sì che la ricerca applicata allo sviluppo industriale potesse coinvolgere un maggior numero di laureati in discipline tecnologiche e ingegneri. Il programma durava due anni, ma in seguito alla riforma del 1993, volta a omogeneizzare e rendere comparabili con i sistemi di higher education esteri i titoli di terzo livello nazionali, anche l'Industrial Research Programme è stato riformato, sino ad assumere completamente l'identità di PhD nel 1998. La nuova identità di PhD è andata pienamente a regime negli anni successivi: "during the Danish PhD reform in Denmark, and in connection with that, the industrial PhD became what it is today, that is individual PhD project, with an industrial focus that always end up in a PhD degree" (intervista KA-DASTI). Anche l'Industrial Research Programme ha avuto una evoluzione simile a quella del PhD: da percorso piuttosto autonomo di ricerca su un progetto industriale, è diventato un percorso più strutturato di formazione. L'intenzione di condurre il programma nell'alveo di una formazione strutturata di PhD è stata dettata dall'esigenza di formalizzare la cornice entro cui inserire il percorso e il corrispondente titolo; a livello internazionale, infatti, la figura dell' "Industrial Researcher" non sarebbe stata riconosciuta, mentre la figura del PhD è di rilevanza internazionale ; così, piuttosto che mantenere il programma di formazione senza decidere se fosse formazione o meno, lo si è inserito all'interno di un framework legale valido e già esistente (intervista KA-DASTI). Inoltre, il PhD ha una valenza non solo nel settore privato, ma permette agli Industrial PhDs di essere ampiamente riconosciuti come preparati per operare anche all'interno di ambiti accademici, perché in termini di formazione il loro percorso non differisce da quello degli altri dottorandi, sia dal punto di vista dell'impegno sia dal punto di vista della durata. Il titolo è riconosciuto a livello accademico, ma la sua lunga storia ha fatto sì che sia ampiamente riconosciuto come un titolo prestigioso e qualificante anche nel mondo professionale; di conseguenza, l'Industrial PhD è centrale nella politica di ricerca del governo danese, al punto che il Ministero nel 2010 ha deciso di finanziare ogni progetto che risulti idoneo nelle procedure di *application* (intervista KA-DASTI).

### 5.8 Criticità del Dottorato in Danimarca

Nei documenti consultati, non c'è enfasi particolare sulla curvatura in senso professionalizzante del Dottorato; questo aspetto non rappresenta un problema; è rilevabile piuttosto un'attenzione a delineare il legame tra crescita della ricerca e crescita della società, non solo in termini economici, ma anche e soprattutto sociali, con l'intento di preservare la coesione della società danese e di mantenere, almeno in linea di principio, un equilibrio tra i vari campi della scienza. La Danimarca è il Paese in cui nei documenti programmatici di natura politica risulta meglio esplicitato il legame tra crescita della conoscenza e crescita delle opportunità per tutti e dell'inclusione sociale: la stessa conoscenza rappresenta il miglior supporto per questo obiettivo; l'inclusione e la crescita sociale emergono come imperativi legati a doppio filo alla conoscenza stessa.

Avendo chiaro il discorso e le motivazioni politiche esplicitate che soggiacciono ai cambiamenti in corso, appare più ragionevole anche il mutamento del modello formativo e didattico del Dottorato di ricerca: da un modello dispersivo, di tipo individuale si tenta di passare a un modello basato sull'incorporazione in un ambiente di ricerca forte e supportivo, che si fa carico della responsabilità di una più grande proporzione di studenti.

Tali cambiamenti, in corso, non risultano ancora del tutto avvenuti, come si chiarisce nel rapporto di valutazione sui dottorati del 2006, probabilmente perché si tratta di mutamenti che interessano la collettività accademica e che pertanto possono essere interpretati come profondi cambiamenti culturali, che coinvolgono da una parte i principi generali che sono alla base dell'esistenza di organizzazioni come le università, e d'altra parte toccano l'habitus, le procedure quotidiane, che anche soprattutto ai livelli più avanzati della formazione sono date per scontate; in tal senso il cambiamento richiede tempo per gli aggiustamenti necessari, che avvengono in contesti profondamente diversi a seconda delle differenti istituzioni interessate. Tale cambiamento si indirizza per altro in una differenziazione tra università:

> "No single university can do everything – even the very best, Harvard, MIT, Cambridge, profile and specialise – but any Danish university can develop research and PhD training

> of the highest international standard in some prioritised area, or several. That is a matter of sound policy management, strategic thinking and constant safeguarding of academic quality" (*A public good*,2006: 32).

Dal punto di vista accademico persistono delle perplessità sulla questione dell'ampiezza e della profondità delle discipline; si percepisce il rischio che il dottorato vada verso un'iperspecializzazione; tale timore è dettato dal fatto che, soprattutto in passato, la ricerca del dottorato era in qualche modo connessa alla ricerca portata avanti per il conseguimento del Master; e dal fatto che, contemporaneamente, anche il Master viene percepito come qualitativamente peggiore rispetto al passato; questo può determinare un'eccessiva specializzazione, in contrasto con l'ampiezza della preparazione necessarie a ricoprire funzioni di ricerca e insegnamento nell'università dove, soprattutto con riguardo all'insegnamento, chi copre queste posizioni deve possedere una conoscenza disciplinare piuttosto ampia (*A public good,* 2006: 41). Al contrario, il dottorato tradizionale è considerato come l'unico percorso in grado di fornire un'ampia padronanza della discipline proprio in virtù dell'estensività degli studi condotti. Si veda ad esempio il seguente passaggio tratto dal colloquio avuto con il prof. EJK, Capo del Dipartimento di Pedagogia al DPU:

> In Denmark PhD studies is a new field. We formerly had a traditional PhD, The magister comprehensive scholar: you can become a Candidate and you can become what in Danish is called Magister, not the master of today, because the master education English is equivalent with candidate education in Danish, but the PhD studies has become a sort of prolonged candidate study, it is not any longer as separate from the candidate. Only few, earlier, became phd and most of the students become candidate, but now we have in Denmark this new system where you can start your PhD when you are still candidate, it is the 4+4, and that become more and more widespread to use, and in a way you can say you downgrade the PhD studies and the PhD grade in respect to the Candidate, so you might say it's a devaluation in the tendency of PhD studies; that look more and more like candidate exam, candidate study. You might say that is a problem because there are very few researchers in the Danish system, and associate professors, and very few of them would take the old doctoral degree, and the habilitation, how it is called in German, that means that we get more and more professors that haven't got and nowadays you no longer have to be Doctor - not *PhD*

> but *Doctor* - to become professor; we have lot of professors who haven't written a doctoral theses, not only a PhD theses but a doctoral theses, so you have this kind of devaluation, that means that all the positions are downgrading on a common level. I think well if universities should be a place of excellence, there should be more excellence possibilities than there is now. I don't know if it is a general tendency across Europe; in the German system they still defend the traditional Doctoral theses, and most of well known German researchers, especially in social sciences and humanities are very often people from the traditional doctoral theses. In Scandinavia we have lots of PhDs but very few with the old doctoral theses. Well, it's not good or bad, I don't know, it's a tendency (intervista EJK-DPU).

Sempre nell'ambito del rapporto di valutazione sui dottorati del 2006, si riferiscono dati relativi alla soddisfazione percepita rispetto ai cambiamenti organizzativi indotti dall'introduzione delle Graduate schools; tali dati sono stati monitorati attraverso una survey a cui hanno partecipato due gruppi di studenti con il titolo di PhD già conseguito. L'indagine si è focalizzata su alcune questioni:

- la reale percezione dei processi di supervisione;
- l'efficacia del sistema basato su piani di studio;
- le motivazioni per cui un giovane intraprende il Dottorato;
- la qualità, quantità e pertinenza dei corsi;
- la qualità e quantità di esperienze internazionali;
- la soddisfazione a seguito del conseguimento del titolo.

Da questo studio emergono alcuni dati interessanti soprattutto a proposito delle Graduate schools. Innanzi tutto, è fuor di dubbio il fatto che l'introduzione delle Graduate school sia stata molto importante per modificare il panorama dei dottorati di ricerca in Danimarca. La formazione di dottorato vecchio stile, in cui il dottorando seguiva un percorso individuale basato per lo più sul confronto con il docente supervisore, è stata integrata in un panorama di apprendimento e formazione molto più organizzato e strutturato. Le Graduate school hanno il loro punto di forza nella creazione di un ambiente di apprendimento tra pari, integrando le risorse già presenti nel panorama universitario nazionale e creando nuove e vincenti relazioni tra università e società. I primi effetti sembrano promettenti, anche in ordine

all'obiettivo di creare ambienti di lavoro, di ricerca e di studio transdisciplinari o multidisciplinari (*A public good*, 2006: 58). Le Graduate schools sembrano offrire migliori opportunità di preparazione per un ventaglio più ampio di possibilità di lavoro, anche nell'indirizzare la preparazione specialistica tipica del dottorato in una forma e attraverso contenuti che la rendano un vantaggio competitivo (*ibid.*:59).
Così, il rafforzamento delle Graduate schools appare come un passaggio strategico, come riconosciuto dalle stesse Università che, alla domanda "Come pensa l'istituzione di sviluppare ulteriormente gli studi dottorali, dati il quadro normativo attuale e le correnti modalità di finanziamento?" hanno fornito risposte che riconoscono la possibilità offerta dal quadro presente al momento della rilevazione, che consente di tentare forme di sperimentazione e sviluppo in tal senso. La disposizione relativa alle PhD schools introdotta dall'Act on University del 2007 recepisce le indicazioni fornite in tal senso. Tuttavia, a seguito della visita di studio effettuato presso la DPU di Copenhagen, sono emersi alcuni elementi in contrasto con quanto rilevato nel panel del 2006. La graduate school, a seguito dell'Act on Universities del 2007, che rende obbligatoria questa struttura, sembra emergere come una struttura burocratico amministrativa, che si occupa di provvedere alla pubblicazione e diffusione di un catalogo dei corsi, delle ammissioni, delle attività all'estero. In questa fase però, le Graduate schools risentono fortemente del processo di fusione delle università avvenuto all'inizo del 2008 e, per certi versi, non ancora concluso; alcune parti delle università tendono infatti tutt'ora a riaccorparsi e ristrutturarsi secondo schemi differenti da quelli attuali, disorientando funzione e composizioni delle graduate schools. Inoltre, l'intento di creare graduate schools nazionali per aree disciplinari è stato rettificato nel 2010, e le graduate schools si stanno ricostituendo, su base ugualmente macro-disciplinare, ma all'interno delle singole istituzioni universitarie (interviste MEM-DPU e MM-DPU). La situazione dunque si presenta in proposito abbastanza confusa, soprattutto con riferimento alle potenzialità ancora da sviluppare delle PhD schools.

Un'altra criticità che emerge anche attraverso i dati forniti dai rapporti di valutazione è quella relativa dell'età dei dottorandi e degli studenti in generale: sembra infatti che gli studenti danesi non comincino gli studi universitari subito dopo la scuola

superiore, ma decidano di intraprenderli diverso tempo dopo. Addirittura nel primo rapporto di ricerca si sottolinea come l'inizio degli studi universitari per gli studenti danesi corrisponda più o meno all'età in cui gli studenti inglesi conseguono il titolo di primo livello (*A good start*, 2000; 36). Infatti come ha sottolineato RS, rappresentante di Universities Denmark:

> It is an issue generally debated on all kinds of students in Denmark, in PhD students, but also in regular Bachelor students, the fact that they are too old when they finish; compared to Italy they are probably older; I was 27 when I finished, I don't know the average master graduate age in Italy, but you can easily be 29 in Denmark, so if you look at OECD numbers, Danish graduates will seem older, and the bigger political parties in Denmark would agree that this can be a problem for the Danish economy because if people are 30 when they graduate they – and I am not saying that I agree with this – have lost three years when they could have worked instead of doing something else. So the younger they graduate, the earlier they can enter the labour market, and start supporting the Danish economy. So that's why they see that on a long term it is an economical problem if they enter the labour market later than they could had. But the reason why the Danish students are older, there are many reasons like that when we finish gymnasium, we are maybe seventeen-eighteen years old, and many people leave the educational system for two years, to do something else, to travel, to go to a folk high school, which is not a part of the formal education system but a place where you go and live, and learn, but not as something that you can put into your university degree… or maybe they work, not in a high school job, maybe they work in shop or something to earn a bit of money, so they have alike maybe two years to experience things, it can also be because they can't decide what to study, so you take a break to consider what you are going to do with your life; and that's way we enter the university later. (Intervista RS-DKUNI)

Un'altra motivazione di questo ritardo è probabilmente anche il fatto che il PhD è percepito come un vero e proprio lavoro; per questo motivo, oltre ad essere intrapreso alla fine dell'università da quegli studenti che intendono perseguire una carriera accademica, è un'opportunità considerata anche da altre tipologie di studenti, che valorizzano la possibilità di fare questo tipo di percorso solo dopo aver maturato un'esperienza professionale altrove (intervista MM-DPU).

Per ovviare al problema dell'elevata età media dei dottorandi danesi sono stati elaborati modelli alternativi di accesso al dottorato: il modello 4+4, che prevede una *early admission* durante il Master, e il modello cosiddetto "Bologna – Danese" (3+5), entrambi pensati per permettere un reclutamento precoce dei giovani talenti.

Con riguardo a un'altra delle linee principali del processo di Bologna, lo sviluppo di *tranferable skills* e l'*employability*, le università cominciano a recepire in tempi recenti tali passaggi nella propria agenda, come dimostra ad esempio la programmazione espressa nel *PhD action plan 2008-2012* dell'università di Aarhus, in cui una sezione è dedicata a proposte di formazione relative alle abilità trasferibili e un'altra allo sviluppo di vere e proprie iniziative *career building*, di *placement* e di monitoraggio degli esiti occupazionali.
Le *transferable skills* sono attività volte a promuovere le diverse competenze che una carriera nella ricerca moderna richiede e vengono interpretate come una parte importante della formazione del ricercatore. I contenuti di tali corsi sono generalmente di natura interdisciplinare e applicata, come ad esempio Inglese scientifico, scrittura accademica, ma anche project management e patenting (brevetti), fino ad arrivare agli aspetti etici della ricerca. Questi corsi possono essere organizzati dall'università o servirsi di organizzazioni esterne; l'ammontare complessivo e gli eventuali limiti all'ammontare di tale tipo di corsi dei corsi sono stabiliti dalle singole graduate schools. La proposta che emerge nell'università di Aarhus è quella di monitorare i bisogni formativi relativi alle transferable skills e gestire in maniera unitaria l'offerta di questa tipologia di corsi per tutti i dottorandi dell'università[48]. Le iniziative di *placement* e *career building* vengono invece considerate come un atto di responsabilità delle università sia nei confronti della società più ampia sia nei confronti dei giovani ricercatori. Per questo motivo, si sottolinea l'importanza di dedicare attenzione alla costruzione di carriera dei giovani ricercatori sin dall'inizio del dottorato. Le iniziative che l'Università di Aarhus si propone di intraprendere a tale proposito sono volte a migliorare le opportunità per i

[48] Effettivamente, in ottemperanza a quanto disposto nel *PhD action plan*, l'università di Aarhus si è dotata di recente un catalogo di corsi in *transferable skills*; si veda in proposito la sezione dedicata sul sito dell'Università di Aarhus. http://phd.au.dk/en/transferableskills/

dottori di ricerca di trovare lavori qualificati in cui possano fare pieno uso della qualificazione professionale raggiunta attraverso la ricerca. Tali obiettivi possono essere raggiunti se il dottorato diventa visibile fuori dell'università e attraente per una vasta gamma di potenziali datori di lavoro nel settore pubblico privato, in maniera tale che si possano creare nuove opportunità per i dottori di ricerca in nuovi mercati di lavoro. Infine, come si è anticipato, un ruolo fondamentale viene riservato all'orientamento e alla costruzione di carriera, vista come elemento fondamentale, su cui intervenire subito e costantemente nel corso dei tre anni; a questo proposito l'università dovrebbe creare una cornice operativa entro cui coinvolgere anche i supervisori. Al tempo stesso l'università dovrebbe programmare un piano di permanenza dei giovani ricercatori al suo interno, coordinandosi ad esempio con altre iniziative presenti in proposito come il progetto "Sapere Aude"[49]. Dal punto di vista del placement, si incoraggiano iniziative di contatto e reciproco incontro sia di tipo collettivo che per singoli candidati, oltre che di dialogo, collaborazione e monitoraggio. È chiaro che iniziative di questo tipo hanno ricadute strutturali sull'istituzione che deve stabilire l'organizzazione, in termini di risorse, per garantire i suddetti servizi.

[49] Il Piano Sapere Aude è un programma di finanziamenti voloto a favorire l'inserimento, su base competitiva, dei migliori ricercatori nella fase del postodoc (nonché di ricercatori esperti come direttori di gruppi di ricerca). I criteri di selezione e i vincoli lo accomunano per alcuni aspetti all'italiano FIRB. Informazioni sul programma sono reperibili sul sito della Danish Agency for Science, Technology and Innovation: http://en.fi.dk/councils-commissions/the-danish-council-for-independent-research/sapere-aude [link verificato il 26 marzo 2012].

# Capitolo 6

# Spagna

*De la Universidad 'torre de marfil' hemos de pasar a otra abierta a la sociedad en la que está inserta, dispuesta a un diálogo permanente, a influir en ella y a recibir sus influencias. Pero si se convierte en puro reflejo de esa sociedad, ¿dónde encontrará el pensamiento para comprenderse, la crítica para corregirse, la invención para avanzar y transcenderse?* A. Luzón Trujillo, D. Sevilla Merino, M. Torres Sánchez (2008)

## 6.1 Quadro normativo

L'istruzione terziaria in Spagna è attualmente regolata dalle seguenti leggi:

- La Costituzione spagnola del 1978, che statuisce i tre principi basilari su cui si fonda la legislazione universitaria: il diritto di tutti i cittadini spagnoli all'istruzione, la libertà accademica e l'autonomia universitaria.
- La legge organica dell'università (LOU) 6/2001, che regola l'organizzazione, l'amministrazione e il management dell'università, la programmazione accademica e la ricerca.
- la legge organica dell'istruzione (LOE) 2/2006, del 3 maggio, che espande la precedente fino a regolamentare tutti i livelli dell'istruzione e formazione.
- La legge 19/1997, del 9 giugno, che modifica la legge 1/1986 del 7 gennaio, con cui si costituisce il Consiglio Generale per l'istruzione professionale.
- La legge Organica 5/2002 del 19 giugno, sulle qualifiche e l'istruzione professionale, che organizza un sistema complessivo di qualifiche nell'ambito della formazione professionale e il Real Decreto 1558/2005 del 23 dicembre

sull'accreditamento, che regola i requisiti di base delle istituzioni di formazione professionale integrata.

- Real Decreto 1538/2006, del 15 dicembre, che organizza il sistema dell'istruzione professionale.
- Specifici provvedimenti per adattare il sistema di istruzione superiore spagnolo allo spazio europeo dell'istruzione superiore, i più significativi dei quali sono il Real Decreto 253/2003 sul riconoscimento delle qualifiche con riguardo alle attività professionali, il Real Decreto 285/2004, che regola le condizioni per il riconoscimento e la validazione delle qualifiche estere e dei corsi di istruzione superiore stranieri; il Real Decreto 1125/2003 sul sistema ECTS; il Real Decreto 1044/2003 sul Diploma Supplement; il Real Decreto 55/2005 sulla struttura dell'istruzione universitaria e il regolamento dei corsi di primo livello ufficiali; il Real Decreto 1171/2003 sulla mobilità dei professionisti; il Real Decreto 56/2005, sul regolamento dei corsi ufficiali universitari di livelli successivi al primo; e l'emendamento al Real Decreto 1509/2005 sui corsi *undergraduate* e *postgraduate*.
- La legge organica 4/2007, del 12 aprile, che modifica la legge organica delle università (LOMLOU)
- Il Real Decreto 1393/2007 che stabilisce il quadro dei titoli universitari (ensenanzas officiale);
- Il Real Decreto 99/2011, del 28 gennaio, che regola il dottorato.

L'istruzione terziaria in Spagna include sia gli studi universitari che la formazione professionale non universitaria. Le università provvedono alla formazione universitaria, mentre l'istruzione professionale è legata alle scuole secondarie e a speciali istituzioni a carattere professionalizzante.

Nel sistema universitario spagnolo, non esiste diversificazione formale tra le varie Università: tutte le università hanno obiettivi simili: sono tutte ugualmente orientate alla ricerca, e tutte offrono corsi di laurea simili; gran parte dei programmi di studio è determinata a livello nazionale dal governo centrale. Quindi, come in Italia, i titoli rilasciati dalle Università hanno valore legale: il titolo rilasciato da una qualunque istituzione ha per legge lo stesso valore rilasciato da un'altra istituzione universitaria;

non esistono classifiche ufficiali di affidabilità o validità; tutte le università per la legge del governo spagnolo sono uguali.

Prima dell'introduzione del processo di Bologna e effettivamente sino all'anno accademico 2006/2007 (Mora, 2009b) l'istruzione universitaria era organizzata secondo il seguente schema:

- Corsi a ciclo breve (*Diploma*). Questi corsi sono orientati verso competenze professionali e permettono il conseguimento di un diploma universitario. In generale, durano 2-3 anni.
- Corsi di ciclo lungo (*Licenciatura*: primo + secondo ciclo). In questo caso, il completamento del primo ciclo non porta ad una qualifica professionale o a un titolo universitario. A seconda del tipo di corso, il completamento del primo e secondo ciclo porta ad una laurea. Questi corsi durano da quattro a cinque anni.
- Corsi di secondo ciclo. Questi corsi permettono il conseguimento di una laurea e in generale durano due anni. Gli studenti possono intraprendere questo tipo di corso una volta che hanno conseguito un titolo di primo ciclo o completato il primo ciclo di un corso di ciclo lungo.
- Corsi di terzo ciclo (*Doctorado*). Questi corsi possono essere intrapresi da parte dei titolari di titolo di secondo ciclo o titolo unico a ciclo lungo e sono volti alla specializzazione in diverse discipline scientifiche, tecniche e artistiche, nonché alla formazione nelle metodologie di ricerca. Dopo aver seguito alcuni corsi gli studenti ottengono un certificato di accreditamento per la formazione avanzata (denominato DEA), dopodiché possono presentare una tesi di Dottorato su un argomento di ricerca originale per ottenere il titolo accademico di Dottore nella disciplina corrispondente. La programmazione dei corsi di Dottorato è effettuata da dipartimenti universitari e istituti di ricerca.

Oltre ai corsi di terzo ciclo che conducono al conseguimento di diplomi ufficiali nazionali, le università hanno offerto a partire dalla metà degli anni anni Ottanta corsi di specializzazione professionale e *titulos propios* (Experto, tecnico, etc.). La durata e i requisiti di ammissione per questo tipo di corsi variavano notevolmente da

università a università. *Questo tipo di offerta non faceva parte della struttura ufficiale delle qualifiche* e tutt'ora questi titoli non hanno valore legale sul tutto il territorio nazionale.

L'università spagnola è stata normata dapprima in parte dalla costituzione del 1978, che non stabilisce il mandato dell'istruzione superiore, né ne indica gli obiettivi. La Costituzione Spagnola del 1978 stabiliva infatti che la gestione dell'istruzione superiore fosse di competenza delle Comunità Autonome e che la regolamentazione normativa del sistema rimanesse a livello centrale.

La prima vera legge che organizza completamente il sistema dell'università è la Ley de Reforma universitaria (LRU) del 1983. Questa legge rappresentò la base per il processo di emancipazione del sistema di istruzione superiore dal controllo dello stato, al termine del franchismo.[50] La LRU si focalizzava sul forte legame tra università e società, sull'organizzazione democratica delle università e sul processo di crescita della scienza in senso moderno. La legge inoltre attuò il principio di

[50] Secondo Mora (2008) l'università spagnola pre-costituzione del 1978 è perfettamente collocabile nel modello 'napoleonico' di istruzione superiore, in quanto le università erano vere e proprie agenzie statali, totalmente regolate da leggi e norme emanate dallo stato. Ogni aspetto del loro funzionamento quotidiano era controllato dall'applicazione di regole esterne, applicabili a tutte le strutture d'istruzione. Fino a poco tempo fa, i programmi accademici e i curricola di studio erano identici in tutte le università. Inoltre le università non avevano budget propri e le spese erano regolamentate dallo stato fin nei minimi dettagli. L'autore identifica questo sistema centralizzato di istruzione superiore come un sistema elitario il cui scopo principale consisteva nel preparare la futura classe dirigente dello stato moderno e gli impiegati statali. Come in altri modelli napoleonici, le università spagnole avevano dunque un forte orientamento professionale. Di conseguenza, l'insegnamento era focalizzato sulla trasmissione delle competenze necessarie allo sviluppo delle professioni, molte delle quali erano esercitate nella struttura statale. Altri autori definiscono invece il sistema universitario spagnolo come 'pre-humboldtiano' (Schimank e Winnes, 2000). Da questo orientamento professionale si passa in epoca postfranchista ad un orientamento che invece valorizza e privilegia la funzione di ricerca dell'università, mutando nel tempo dall'idea di ricerca libera all'idea di ricerca, innovazione e trasferimento di conoscenza, che pervade tanta parte dei documenti strategici spagnoli a partire dal 2000. Mora, J.G (2009). Spagna, in Finocchietti, C., (a cura di) *Universitas Quaderni n.24, La Governance nelle università europee* Roma: Cimea della Fondazione RUI. p. 211-260. Dello stesso parere Sevilla Merino (forthcoming): "The university clearly followed the Napoleonic model. It was strongly elitist and markedly bureaucratic in operation, legitimising a minority to occupy the most socially important posts for which a university education was required. Its purpose was mainly to select, prepare and legitimise individuals to carry out professions requiring advanced knowledge". Si veda anche Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio *Revista Española de Educación Comparada,* 12, p.113-143.

attribuzione delle funzioni gestionali alle comunità autonome, in modo che la diretta competenza sulle università passasse dal governo centrale alle regioni, i cui governi sono tutt'ora responsabili per l'approvazione di nuove università private, la creazione di nuove università pubbliche, il finanziamento delle università pubbliche e lo sviluppo di norme specifiche per l'istruzione universitaria, con l'unico limite di non contraddire le norme nazionali.

Le università divennero enti autonomi, in cui la governance interna divenne estremamente democratica e tutte le figure di governo erano elette da personale accademico e non accademico e da studenti; la competenza in materia di istruzione superiore fu trasferita ai governi regionali; le istituzioni iniziarono a ricevere denaro pubblico sotto forma di finanziamenti a pioggia e ad avere un'ampia libertà nel gestire i fondi internamente.

Tale modello di governance, però, nel corso degli anni Novanta, mostrò segni di inefficienza. La Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole (CRUE) commissionò uno studio sulla situazione e sulla necessità di una riforma, che risultò nel *Informe Bricall* (Bricall, 2001). L'ampio rapporto riflette sui cambiamenti intervenuti nel rapporto tra università e società e ha una lunga gestazione in cui anticipazioni dei contenuti circolano facilmente provocando non poche polemiche, soprattutto in relazione a temute forme di privatizzazione parziale della governance universitaria.

Anche se nella versione definitiva il rapporto Bricall non contiene indicazioni rivoluzionarie rispetto allo stato di cose esistente e sebbene molte delle indicazioni fornite nel rapporto siano state disattese, ad esso è comunque seguito un effettivo momento di riforma dell'Università spagnola, culminato nella promulgazione della Ley Organica de la Universidad (LOU) nel 2001, ad opera del Governo conservatore di Aznar, cui è seguito un lento processo normativo di progressivi aggiustamenti da una parte allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e dall'altra ad una sempre più marcata connotazione del sistema universitario in termini di *Investigación, desarrollo e innovación* **(**I+D+i).

## 6.2 Cenni sul sistema di finanziamento della ricerca universitaria

Fino al 1985 tutte le università pubbliche erano finanziate dal Governo centrale. Successivamente iniziò un processo di decentramento e i governi delle diverse CC.AA. svilupparono modelli di finanziamento differenti, che stabilivano l'assegnazione di risorse alle università con livelli di efficienza non omogenei. Fino agli anni Novanta prevaleva un meccanismo basato sul numero di studenti, mentre dal 1996 si è diffuso l'impiego di formule distributive anche abbastanza complesse

**Fig. 8: Schema di distribuzione dei finanziamenti nelle varie CCAA**

| Sistema Universitario | Mecanismo de asignación | Criterio de determinación | Mecanismo de distribución | Vigencia |
|---|---|---|---|---|
| 1. Andalucía | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2007/2011 |
| 2. Aragón | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2006/2009 |
| 3. Asturias | Incremental/Contractual | Negociación | Global/Condicionada | 2006/2008 |
| 4. Baleares | Incremental | Negociación | Global | ... |
| 5. Canarias | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2009/2014 |
| 6. Cantabria | Incremental/Contractual | Negociación | Global | 2006/2010 |
| 7. Castilla-La Mancha | Incremental/Contractual | Input | Global/Condicionada | 2006/2009 |
| 8. Castilla y León | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2003/2008 |
| 9. Cataluña | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2007/2010 |
| 10. Comunidad Valenciana | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 1999/2008 |
| 11. Extremadura | Incremental | Negociación | Global | ... |
| 12. Galicia | Incremental/Contractual | Input/Output | Global | 2005/2010 |
| 13. Madrid | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2006/2010 |
| 14. Murcia | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2007/2011 |
| 15. Navarra | Fórmula/Contractual | Input/Output | Global/Condicionada | 2006/2008 |
| 16. País Vasco | Incremental/Contractual | Negociación | Global | 2005/2010 |
| 17. La Rioja | Incremental/Contractual | Negociación | Global/Condicionada | 2008/2011 |

**Fonte: Mora (2009)**

I piani pluriennali di finanziamento (PPF) delle università pubbliche vengono definiti autonomamente dalle singole CC.AA., ispirandosi a principi comuni stabiliti dalla Administración General del Estado: *equidad de la financiación, financiación por resultados e eficiencia del Sistema Universitario Autonómico*. Alle università e ai governi delle CC.AA. è assegnato il compito di negoziare un panel di indicatori – pertinenti, rilevanti, rappresentativi e facilmente reperibili – per dimostrare l'efficacia nell'impiego delle risorse destinate alle differenti attività e creare un registro degli istituti di ricerca; esistono perciò 17 diversi modelli di finanziamento delle università: si distinguono modelli più semplici – tipici di piccole regioni con una o due università – da modelli molto complessi – in regioni con molte università come la Catalogna, l'Andalusia, la Regione di Madrid, Castiglia e Leon, la Regione

di Valencia – dove troviamo sistemi con veri e propri indicatori di performance che premiano gli atenei più efficienti.

Negli ultimi anni il peso totale sul PIL dei fondi stanziati per le università è aumentato significativamente: si è passati dallo 0,54% nel 1985 all'1,1% nel 2005. Si deve tener conto del fatto che una consistente somma di tali investimenti è stata investita nelle nuove infrastrutture. Inoltre la maggior parte dei fondi destinati alle università spagnole è assorbita dagli stipendi del personale - 59.3% a confronto della media dei paesi OCSE che ammonta al 43.5% (Mora, 2009).

Altro dato importante in tema di finanziamento delle università spagnole è la possibilità introdotta dalla LRLOU nel 2007. Le università possono agire come promotrici o socie di imprese e fondazioni: "Per la promozione e lo sviluppo delle proprie attività, le università possono creare, da sole o in collaborazione con altri enti pubblici o privati, imprese, fondazioni o altre persone giuridiche". Inoltre si riconoscono e si stimolano le attività esterne di gruppi e individui: "I gruppi di ricerca riconosciuti dall'università, i dipartimenti e gli istituti universitari di ricerca, e i corpi docenti attraverso questi stessi o altri organi, centri, fondazioni o strutture organizzative simili all'università, potranno stipulare contratti con persone, università o enti pubblici e privati per la realizzazione di lavori di carattere scientifico, tecnico o artistico, così come per lo sviluppo di insegnamenti di specializzazione o attività specifiche di formazione".

## 6.3 Le due riforme degli anni Duemila: la LOU e la LOMLOU

Le riforme successive al rapporto Bricall, la *Ley Orgánica de la Universidad* 6/2001 - LOU e la *Ley Orgánica* de *Modificación de la Ley Orgánica de Universidades* 4/2007 - LOMLOU (che modifica il precedente testo di legge) recepiscono la necessità di un cambiamento nell'università spagnola, chiarendo e sottolineando la relazione tra Università e Società della conoscenza. In particolare il testo della riforma del 2001 sottolinea come l'università si sia radicalmente modificata negli ultimi venticinque anni e come essa abbia contribuito allo sviluppo complessivo della società, riprendendo in questo alcune delle necessità sottolineate nel rapporto Bricall. Infatti, nelle nuove condizioni diviene necessario:

> una nueva ordenación de la actividad universitaria. Ésta, de forma coherente y global, debe sistematizar y actualizar los múltiples aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión, que permitan a las Universidades abordar, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento (LOU, Exposición de motivos, I).

Questi obiettivi non possono che concretizzarsi in: "una docencia de calidad, una investigación de excelencia" perseguibili attraverso l'accentuazione dell'autonomia dell'università e, d'altra parte, attraverso il rafforzamento della richiesta per le università di essere pronte a rendicontare sulla buona riuscita dei propri obiettivi. Secondo la LOU, le Università dovrebbero interpretare il proprio impegno verso la società attraverso alcune azioni, come:

- la creazione, lo sviluppo, la trasmissione e la valutazione della scienza, della tecnologia e della cultura;
- l'offerta di percorsi di formazione che permettano agli studenti di intraprendere attività professionali che richiedono l'applicazione delle conoscenze e dei metodi scientifici, o di esercitare con professionalità attività nel campo delle arti;
- la diffusione, la valutazione e il trasferimento di conoscenza con l'obiettivo di rafforzare la cultura, la qualità della vita e lo sviluppo economico.

Tra gli obiettivi della LOU che meglio si inseriscono nell'ambito degli obiettivi di Bologna si possono citare: il miglioramento della qualità del sistema universitario; l'aumento della mobilità di studenti e docenti; la sfida della formazione terziaria attraverso le TIC che permettono l'istruzione a distanza; l'apprendimento permanente. Tutti questi obiettivi vengono esplicitati come strategici per un'integrazione competitiva del sistema universitario spagnolo all'interno del settore universitario europeo che, all'epoca della promulgazione della legge, nel 2001, sta iniziando a prendere forma. Un'altra delle più importanti iniziative che la legge di riforma comporta è la definizione di procedure operative e strumentali per l'implementazione di una politica di qualità all'interno delle università spagnole e la

preparazione delle stesse all'ingresso nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Infatti con la LOU viene per la prima volta istituita l'*Agencia Nacional de Evaluación y Calidad* - ANECA. Questo elemento rappresenta un'importante innovazione nella normativa riguardante l'istruzione superiore spagnola ed è la prima linea della convergenza europea che inizierà ad essere implementata.

Secondo Mora (2009), in generale, la LOU mirava ad attribuire sia alle università che alle regioni autonome una maggiore indipendenza per sviluppare il proprio corpo legislativo e i propri strumenti regolativi, per meglio adattarsi alla società del XXI secolo. Inoltre anche le comunità autonome iniziarono a creare le proprie agenzie per la certificazione della qualità dell'insegnamento e delle università. La nuova legge formalizzò le procedure per valutare la qualità dei corsi di studio e del personale accademico. La LOU decreta infatti che i programmi debbano essere sottoposti a valutazione ed accreditamento ex-post, al fine di essere riconosciuti come titoli ufficiali. La legge, infine, contiene cenni ad altre misure, come la regolamentazione delle funzioni di governo dell'università, che hanno costituito a lungo un topic piuttosto dibattuto nell'arena dei discorsi sulla politica universitaria. In particolare, le riforme della governance degli atenei del 2001 hanno interessato l'inserimento di tre persone esterne nel corpo dirigente delle università, l'elezione del rettore per voto diretto (invece della nomina diretta da parte del Senato) e un aumento nella rappresentanza di personale accademico in anzianità di servizio, che ha determinato una lieve riduzione nella rappresentanza studentesca.

La modificazione della LOU del 2007 prosegue su questa strada e introduce cambiamenti relativi alla elezione del rettore, alla selezione e agli organi di coordinamento nel governo dell'università. Infatti, la LOMLOU permette alle università di scegliere la procedura per eleggere il rettore, o tramite il voto diretto di personale e studenti, o dal senato. La struttura di base, imperniata su grandi consigli per ogni livello di decisione, rimane inalterata. Nonostante la nuova legge non porti profondi cambiamenti alla *governance* interna, essa concede maggiore autonomia alle università facilitando la possibilità di sviluppare attività terze quali *partnership* con le imprese.

Un importante cambiamento formale che La LOMLOU introduce rispetto alla precedente riforma del 2001 è un'esplicita reinterpretazione della missione del

sistema di ricerca dell'Università verso l'*innovazione*: in tutti gli articoli che disciplinano la gestione e il governo della ricerca, accanto al termine "ricerca" viene affiancato il termine "*transferencia del conocimiento*" la cui funzione viene esplicitata nei vari articoli modificati.[51]

La legge pone le basi per i successivi decreti per l'attuazione dei cicli di Bologna, i cui contenuti saranno analizzati in maniera specifica più avanti. Per il momento si proseguirà nel delinare i contenuti delle strategie del Governo spagnolo in fatto di ricerca, sviluppo e innovazione.

## 6.4 Le linee strategiche: Estrategia Universidad 2015 e la nuova legge della Scienza

Attualmente, il processo di cambiamento dell'università spagnola è in corso, l'adattamento al panorama delle qualifiche previste dal processo di Bologna è stato tardivo, segnato dai *Reales Decretos* 55/2007 e 56/2007 che introducono il *Grado* e il *Máster*, dalla successiva LOMLOU e dal *Real Decreto* 1393/2007.

Nondimeno, si è ritenuto opportuno formalizzare nuovamente e rilanciare la strategia di ridisegno complessivo dell'Università, in termini di struttura e funzione. Il documento che contiene questa elaborazione strategica è la cosiddetta *Estrategia Universidad 2015* promossa dal *Ministerio de Ciencia e Innovación* (MICINN) e successivamente diretta dal *Ministerio de Educación*.

È interessante notare la concettualizzazione dei processi in corso presentata nel preambolo del documento strategico:

> [...] Está hoy plenamente aceptado que las Universidades europeas, además de su función básica de educación superior y de su papel en la creación de una cultura humanística y científica, ejercen una importante actividad investigadora determinada en el modelo de "Universidad Humboldtiana". Además, hace algunas décadas, se ha incorporado una tercera misión basada en una actividad de transferencia de conocimiento y tecnología, constituyendo en su conjunto un nuevo modelo poshumboldtiano, característico de las universidades modernas intensivas en investigación (*Estrategia Universidad 2015*, 2008: 5).

[51] Si vedano ad esempio le disposizioni da 34 a 39 nel Titulo IV della legge.

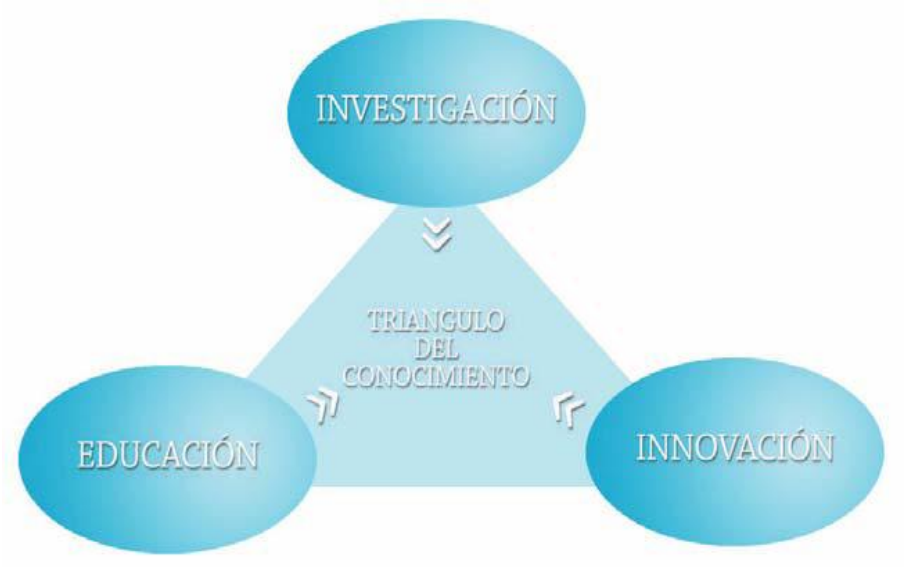
e ancora, più avanti.

> [...] Debido a su doble misión tradicional de investigación y educación, a su papel cada vez más importante en el complejo proceso de innovación, así como a sus demás aportaciones a la competitividad de la economía y a la cohesión social, por ejemplo, su función en la vida ciudadana y en materia de desarrollo regional, las universidades desempeñan un papel especialmente importante a la hora de alcanzar los objetivos formulados en la Estrategia de Lisboa. A causa de su papel central, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades operan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades sociales, a las que están obligadas a responder (*Estrategia Universidad 2015*, 2008: 6).

Gli obiettivi principali della Estrategia Unversidad 2015 - iniziativa del Governo della Spagna, in collaborazione con le Comunità autonome e le università stesse – sono la promozione e la modernizzazione del sistema universitario spagnolo, attraverso il perseguimento della qualità e dell'eccellenza dell'istruzione e della ricerca, attraverso l'internazionalizzazione, attraverso lo sviluppo e la valorizzazione dell'innovazione e un più pieno e maturo coinvolgimento della Spagna nel cambiamento economico derivante dall'*economia della conoscenza*.

L'iniziativa mira a migliorare la formazione e la ricerca universitaria per renderle più idonee a fronteggiare sia le richieste sociali interne sia le sfide lanciate dal contesto economico internazionale. In particolare, l'attenzione è puntata al trasferimento di conoscenza al di fuori dell'università, nei confronti del settore produttivo. Questi obiettivi, abbastanza generali e comuni alla maggior parte delle formulazioni strategiche delle politiche analizzate, permettono comunque di cogliere alcuni elementi che caratterizzano l'orientamento dominante all'interno della trasformazione dell'università spagnola: si tratta dell'attenzione verso il *progresso, il benessere e la competitività* della Spagna, con una marcata attenzione al rafforzamento di quella che in più circostanze (Bricall, 2000; *Estrategia universidad 2015*, 2009) viene chiamata la *terza missione*.

**Fig. 9: il "Triangolo della Conoscenza"**




**Fonte: Estrategia universidad 2015**

Non a caso, nel documento istitutivo della strategia si parla apertamente di un nuovo *contratto sociale* tra università e società (*Estrategia Universidad 2015*, 2008: 8), da formulare sotto l'egida del governo centrale e delle comunità autonome, in accordo con le università e con gli altri soggetti sociali interessati (agentes económicos y sociales), nonché del fatto che il processo di rinnovamento dell'università debba rappresentare una priorità politica di primo ordine.

L'università deve essere in grado di promuovere (produrre) un *capitale umano* altamente qualificato, dotato di conoscenze elevate, capacità, spirito imprenditoriale, spirito critico, e tensione verso il *progresso*. In tale quadro, è necessario rafforzare il ruolo delle università come responsabili dei cambiamenti socio-economici, in quanto hanno un ruolo centrale e strategico nella creazione, trasmissione e socializzazione delle conoscenze.

Inoltre si ricorda come, nell'ambito della globalizzazione dei sistemi di Higher education, sia necessario dedicare la giusta attenzione alla dimensione internazionale dell'università spagnola, senza tralasciare la dimensione locale e regionale. Così, accanto all'obiettivo della collocazione delle migliori università spagnole nella lista delle migliori università europee, da raggiungere attraverso il rafforzamento sia

dell'istruzione che della ricerca, diviene importante incoraggiare il ruolo di motore economico delle università, che dovrebbero diventare centri di attrazione e di generazione di ricchezza, veicoli di creazione culturale e elementi che migliorino la proiezione nazionale e internazionale del territorio in cui si trovano.

In sostanza, gli obiettivi principali da articolare e successivamente realizzare, appaiono essere i seguenti:

- trasformare l'Università in un'istituzione impegnata nella società e direttamente coinvolta nel processo di trasformazione economica e sociale della Spagna;
- rendere l'università spagnola competitiva e riconosciuta come tale a livello internazionale;
- rendere il sistema universitario *differenziato e specializzato*, sulla base dei punti di forza e delle specificità emergenti.

Il documento individua le linee strategiche d'azione attraverso cui sviluppare i tre obiettivi:

- evoluzione legislativa (in particolare mettendo in programma uno statuto degli studenti o del personale docente e di ricerca);
- costruzione e finanziamento di programmi da parte del Ministero della Scienza e dell'innovazione per rafforzare il ruolo delle università;
- programmi di collaborazione con altri Ministeri, in grado di rafforzare il ruolo centrale delle università nella società;
- Un quadro di cooperazione permanente con le Comunità autonome, intese come agenti corresponsabili dell'impulso di modernizzazione delle Università, pur nel rispetto dei singoli sistemi di autonomia universitaria.

La Estrategia Universidad 2015 rinnova l'attenzione sull'importanza strategica della realizzazione di alcuni topic più concreti: uno di essi è proprio la necessità di sviluppare in maniera più completa l'integrazione della Spagna all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Questo processo si può considerare effettivamente operante con la promulgazione del Real Decreto 1393/2007, che stabilisce la *Ordenación de las enseñanzas universitarias officiales*.

In linea con la Estrategia Universidad 2015, il 12 maggio 2011 il Consiglio dei Ministri ha approvato la *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* 14/2011 – LCTI, dopo un lungo processo di gestazione. Lo sviluppo della nuova legge è stato portato a termine grazie all'apporto "di tutti gli attori del sistema di ricerca, sviluppo e innovazione della Spagna". Le Comunità Autonome, università, parti sociali, esperti e ricercatori e cittadini attraverso vari canali che sono stati adibiti a tale scopo, hanno contribuito, con l'apporto di sensibilità e punti di vista diversi, esponendo le loro osservazioni su testo provvisorio. La Legge della Scienza, tecnologia e innovazione sostituisce la precedente *Ley de Investigación Científica y Tecnológica* 13/1986 e mira a stabilire un quadro generale per la promozione e il coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica per contribuire allo sviluppo sostenibile e al benessere sociale attraverso la generazione e la diffusione di conoscenza e innovazione. Il testo si compone di quattro titoli e un preambolo. Nel preambolo si sistematizza l'oggetto e gli obiettivi della legge e si definisce il sistema della Scienza e Tecnologia spagnolo, che consiste del sistema generale delle Amministrazioni dello Stato e nei sistemi di ciascuna delle Comunità autonome, e comprende agenzie di coordinamento, finanziamento e attuazione. Nel Titolo I si sviluppa la competenza del coordinamento generale del Governo centrale, attribuita dalla Costituzione, ma senza dimenticare il ruolo fondamentale delle comunità autonome per l'attuazione della politica di ricerca. Il coordinamento si basa su una strategia complessiva di governo e sviluppo di scienza e tecnologia, stabilendo un quadro pluriennale per il raggiungimento degli obiettivi condivisi da tutte le autorità nazionali e locali.

Il titolo II si concentra sulle risorse umane dedicate alla ricerca. Esso mira a creare un quadro per lo sviluppo professionale dei ricercatori. Tra le novità principali c'è la volontà di regolamentare la mobilità tra settore pubblico e privato, la creazione di contratti di lavoro specifici per i ricercatori e l'assunzione di criteri di valutazione delle prestazioni ai fini della carriera nell'ambito della ricerca pubblica della Amministrazione generale dello Stato. In questa sezione è regolata anche la

contrattualistica del personale di ricerca, compresi i dottorandi[52]. È interessante notare che è prevista anche l'istituzione di contratti che regolino la figura del dottorando come un lavoratore a contratto presso le università; la legge, inoltre, regola anche la successiva fase postdottorale. Il Titolo III riguarda la promozione della ricerca scientifica e tecnologica, l'innovazione, la promozione e il trasferimento della conoscenza e della cultura scientifica e tecnologica. Prevede la regolamentazione di strumenti e misure volte a promuovere la ricerca e prevede la possibilità di concludere accordi di cooperazione. Si introducono strumenti giuridici di diritto privato per la regolazione delle azioni di trasferimento di conoscenza. L'ultimo capitolo è dedicato alla internazionalizzazione delle attività di ricerca ai fini della cooperazione dello sviluppo del sistema e di cooperazione allo sviluppo. Il Titolo IV disciplina le questioni riguardanti la promozione e il coordinamento delle attività di ricerca dell'Amministrazione generale dello Stato.

## 6.5 I recenti cambiamenti del sistema dei titoli in Spagna e i cambiamenti nel dottorato, dal 2006 al 2011.

Dalla precedente sintesi dei principali obiettivi strategici legati all'Università e alla sua funzione per la Spagna, emerge un quadro abbastanza coerente, in cui l'Università spagnola, che ha modificato la propria missione istituzionale in tempi abbastanza recenti, deve immediatamente farsi carico di una nuova terza missione ed è al centro di politiche strategiche che le assegnano un ruolo prioritario per il raggiungimento degli obiettivi.

All'interno di questo quadro strategico, che ruolo assume e come cambia il dottorato? Nel panorama spagnolo, la riforma del dottorato è andata di pari passo da

[52] Si vedano in proposito il preambolo "[...] Los investigadores que, dentro de los estudios de doctorado, realicen tareas de investigación en un proyecto específico y novedoso, podrán ser contratados mediante un contrato predoctoral; se trata de un contrato temporal con una duración de hasta cuatro años o hasta seis si se trata de personas con discapacidad, para el que se establece una reducción del 30% de la cuota empresarial a la Seguridad Social por contingencias comunes. La consecución de la titulación de doctorado pone fin a la etapa de formación del personal investigador, y a partir de ese momento da comienzo la etapa postdoctoral, cuya fase inicial está orientada al perfeccionamiento y especialización profesional del personal investigador y se desarrolla habitualmente mediante procesos de movilidad o mediante la contratación laboral temporal" e l'art.21.

una parte con il consolidamento del quadro strategico appena delineato, dall'altra con il lento adattamento del quadro dei titoli spagnoli allo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EEES, in Spagna), che invece non è stato altrettanto coerente quanto la definizione delle strategie complessive, perché ha subito più battute d'arresto nel corso dell'ultimo decennio. Pertanto, per ripercorrere i cambiamenti avvenuti a livello di Dottorato di ricerca, sarà necessaria una breve rassegna dei contenuti delle leggi e dei decreti che hanno determinato un progressivo adattamento delle *enseñanzas oficiales* spagnole al quadro europeo dei titoli stabilito nell'ambito del processo di Bologna.

In Spagna, l'adattamento allo EEES è stato abbastanza lento e di fatto in parte operativo solo in seguito alla definizione dei decreti 55/2005 e 56/2005 (quindi a partire dall'anno accademico 2006-2007). Inoltre, il nuovo quadro dei titoli universitari ha determinato una ristrutturazione profonda dell'idea di *cicli* e *posgrado*, per cui i cambiamenti del Dottorato sono profondamente legati all'introduzione e alla progressiva definizione dei *Másteres oficiale*s.

Si cercherà di spiegare meglio questa affermazione sulla base di una breve descrizione della struttura del dottorato in Spagna nel sistema della "moderna" università spagnola, intendendo come moderna l'università postfranchista, che abbandona definitivamente il modello napoleonico per incorporare in misura sempre maggiore funzioni di ricerca. La prima legge che riguarda il dottorato in questo senso è la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* 11/1983 - LRU, che attribuisce al Governo la facoltà di decidere, su proposta del *Consejo de Universidades*, i criteri per l'attribuzione del titolo di dottore ai quali dovranno poi adeguarsi gli statuti universitari. Sulla base di questa delega, di conseguenza, viene promulgato il *Real Decreto* 185/1985, che regola il terzo ciclo di studi universitari (dottorato e altri titoli di post-grado). Questo decreto coincide anche con lo spostamento della responsabilità degli studi di dottorato dalle Facoltà ai Dipartimenti, che curano la supervisione e il procedere del lavoro di ricerca dei dottorandi. Il dottorando deve sostenere e superare alcuni corsi e successivamente elaborare e discutere una tesi, che deve consistere in un lavoro originale di ricerca. In questo decreto si stabilisce la figura della *Comisión de Doctorado*, che è l'organo di controllo e supervisione ed è

responsabile, tra le altre cose, di approvare i programmi di dottorato o decidere il numero minimo di studenti per ciascun programmma.

Nel 1998, il R.D. 778/1998 rappresenta il primo tentativo, dopo 13 anni, di regolazione formale dei vari passaggi da compiere per ottenere il titolo di dottore. Viene cioè chiarita una precisa struttura interna valida per qualunque programma di dottorato. Inoltre, in questa legge per la prima volta compare una certa attenzione alla qualità dei programmi, anticipando la focalizzazione del successivo provvedimento del 2001 (la LOU) sul tema della qualità. In questo provvedimento normativo, per qualità si intendono soprattutto la possibilità di costruire partnership tra dipartimenti e università distinti per la avviare programmi di Dottorati scientificamente validi e la possibilità di migliorare la mobilità degli studenti[53].

In ogni caso, la parte più interessante di questo decreto consiste nella definizione della fase formativa del dottorato: i crediti del programma vengono formalmente divisi in due periodi: (i) il primo periodo, che comprende 20 crediti costituisce il cosiddetto *período de docencia* e (ii) il secondo periodo, che comprende 12 crediti di lavoro di ricerca: il cosiddetto *período di investigación tutelado*. I due periodi hanno come obiettivo la specializzazione del dottorando in un campo del sapere e la sua formazione nelle tecniche di ricerca. La legge formalizza in maniera chiara questa struttura, evidentemente già presente nella pratica, e stabilisce che al termine di ciascuno dei periodi lo studente possa ottenere un certificato valido in tutte le università spagnole: al termine del primo si ottiene la certificazione relativa al superamento del *período de docencia*; al termine del secondo si ottiene il *Diploma de*

[53] Si veda l'introduzione del R.D. 778/1998: "[...]La experiencia adquirida en los trece años de su vigencia aconseja profundizar en determinados aspectos con los que tratar de alcanzar mejor los objetivos planteados por la repetida Ley Orgánica. En primer lugar, primando selectivamente los programas de calidad y de experimentación y apoyando los programas interuniversitarios, interdepartamentales o interdisciplinares, así como la movilidad estudiantil" e l'art.3 "[…] Asimismo, podrán desarrollarse también cursos, seminarios y trabajos de investigación tutelados, siempre bajo la responsabilidad académica del Departamento correspondiente, en Institutos Universitarios, en otras Universidades, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en los organismos públicos o privados de investigación o en otras entidades de naturaleza análoga nacionales o extranjeras, para lo cual deberán suscribirse los oportunos convenios entre las Universidades y las indicadas instituciones".

*Estudios Avanzados*, che garantisce la *suficiencia investigadora* e rappresenta un attestato degli studi compiuti in forma avanzata nel proprio ambito disciplinare[54].

La formalizzazione di questo sistema "a tappe" sancisce la legittimità di una modularizzazione degli studi dottorali; l'obiettivo è consentire a chi lo voglia di decidere di interrompere gli studi avanzati ad un livello intermedio, certificabile e documentabile, legalmente valido come riconoscimento di competenze di ricerca. In alternativa all'interruzione, gli studi dottorali possono essere proseguiti: questa tappa rappresenta l'ingresso nella fase di *investigación* che darà luogo alla *tesi doctoral,* sino alla sua conclusione e *defensa*[55].

[54] La denominazione esatta di questo tipo di diploma è "Certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados", quasi sempre chiamato *DEA*.

[55] Si riporta per maggiore chiarezza esplicativa il passaggio del preambolo della legge: "[...]La totalidad de créditos del programa estarán divididos en dos períodos: El primero de ellos constituirá el período de docencia y el segundo el período de investigación tutelado, y tendrán como finalidad la especialización del estudiante en un campo científico, técnico o artístico determinado, así como su formación en técnicas de investigación. A la finalización del primero de los períodos, se expedirá un certificado homologable en toda la Universidad española, con una valoración global que acreditará que el interesado ha superado la fase de docencia. A la finalización del segundo de los indicados períodos, se expedirá un certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados por el interesado, que, sin solaparse con los estudios de postgrado, permitirá la funcionalidad múltiple del doctorado, favorecerá la salida voluntaria de los que no deseen seguir la tesis, disminuirá el fracaso escolar en el tercer ciclo y sustituirá con ventaja la actual suficiencia investigadora. El mencionado certificado-diploma supondrá para quien lo obtenga el reconocimiento a la labor realizada en una determinada área de conocimiento, acreditará su suficiencia investigadora, y será homologable en toda la Universidad española".

**Fig. 10: Il dottorato in Spagna prima del Processo di Bologna**




Figura 1. Estructura de las enseñanzas de doctorado previas al Espacio Europeo de Educación Superior

**Fonte: Ibarra Sáiz (2009)**

In questa fase, il Posgrado spagnolo offre anche dei *Títulos de posgrado no oficiales* (art.17), che rappresentano un percorso alternativo al Dottorato. Bisogna sottolineare che entrambi i percorsi di *Posgrado* si possono intraprendere dopo la *Licenciatura*[56]. Il successivo provvedimento normativo, la *Ley Orgánica de Universidades* 6/2001 si pone in teoria due obiettivi principali: come si è già detto, il primo obiettivo effettivo è l'introduzione di un sistema di qualità attraverso l'istituzione dell'ANECA. La questione della qualità viene subito applicata alle dimensioni della ricerca e della formazione alla ricerca. Si stabiliscono nuovi meccanismi per lo sviluppo dell'eccellenza, si punta a migliorare la qualità della docenza e della ricerca attraverso un nuovo sistema che aspira ad essere obiettivo, trasparente e più internazionale. Entra in vigore l'accreditamento dei corsi. Sulla base di questa legge,

[56] Per una sintesi chiara e commentata a proposito dell'offerta formativa di *Posgrado* nel 1998 si può consultare un articolo a cura di Pedro Simón pubblicato su "Su dinero", supplemento economico del quotidiano El Mundo, Número 140 del 4 ottobre 1998:
http://www.elmundo.es/sudinero/noticias/act-140-11.html (link verificato il 9 settembre 2011)
Come si può leggere, molti dei *titulos propios* vengono chiamati *Másteres* dalle istituzioni che li organizzano, e non sono offerti esclusivamente dalle Università.

a partire dal 2003, partono le prime *convocatorias* per la concessione della cosiddetta *Mención de Calidad* agli studi di Dottorato.

L'altro obiettivo fondamentale della nuova legge, ossia l'adattamento dei titoli spagnoli all'EEES, resta tuttavia incompiuto: infatti, per quanto riguarda la struttura dei diversi programmi e dei titoli, nonostante ci si trovi in un momento successivo alla Dichiarazione di Bologna, la LOU ribadisce lo schema dei titoli già stabilito dalla LRU (*Diplomado*, *Licenciado* e *Doctor*), rimandando di fatto la creazione di un nuovo modello a successive iniziative. La legge include infatti una sezione specifica (Titolo XIII) denominata "Spazio dell'istruzione superiore" che non apporta modifiche sostanziali e delega al Governo la riforma della struttura dei titoli ufficiali. Questa delega governativa è stata la base per l'adozione dei *Reales Decretos* 55/2005 e 56/2005. I due decreti in questione introducono la struttura a tre cicli *Grado* (55/2005) e *Máster* e *Doctorado* (56/2005), che si sovrappone alla consueta divisione che individua il livello di *Posgrado* come unitario.

Delle modalità implementazione del nuovo quadro dei titoli si dirà più avanti; qui si sottolinea solamente che mentre il decreto 56/2005 sarà reso esecutivo, il decreto 55/2005 non lo sarà, in quanto il modello predisposto per il Grado (compreso tra 180 e 240 crediti ECTS) sarà modificato dalla successiva legge 4/2007, *Ley Orgánica* de *Modificación de la Ley Orgánica de Universidades* – LOMLOU, e dal decreto 1393/2007, che stabilisce le *enseñanzas universitarias oficiales*.

Ciò che è importante sottolineare è il fatto che l'introduzione dei cicli di Bologna in Spagna inizia effettivamente dal *Posgrado* (secondo e terzo ciclo), perché a partire dal 2006-2007, per effetto del decreto 56/2005, prenderanno avvio i *Másteres oficiale*s, prima completamente assenti dal panorama dei titoli spagnolo, mentre nello stesso periodo il Grado, ossia il titolo di primo ciclo, non è ancora stato introdotto.

Vediamo ora in dettaglio quali riferimenti contengono questi testi di legge in merito alla struttura e alla funzione del Dottorato.

L'articolo 2 del R.D. 56/2005 stabilisce l'ambito di applicazione della legge al Posgrado: "Los estudios oficiales de Posgrado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o

investigadora y se articulan en *programas integrados*[57] por las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Máster o Doctor" (corsivo mio). Gli articoli successivi stabiliscono le modalità di elaborazione, approvazione, valutazione e organizzazione dei programmi di *Posgrado*; la sezione successiva si concentra sul Máster, definito come "secondo ciclo"; infine, la sezione successiva si concentra sul Doctorado. L'articolo 10 ne regola l'organizzazione e l'ammissione, ribadendo la finalità principale del terzo ciclo, ossia:

> […] la formación avanzada del doctorando en técnicas de investigación. Tal formación podrá articularse mediante la organización de cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación (RD 56/2005, art.10).

Quindi, in questa definizione viene ribadita la presenza di una componente di *docencia* e di una componente di *investigación* all'interno del programma, sulla base della precedente organizzazione. Inoltre, il decreto stabilisce che il titolo di Doctor: " […] representa el nivel más elevado en la educación superior, acredita el más alto rango académico y faculta para la docencia y la investigación, de acuerdo con la legislación vigente". Successivamente, l'articolo 11 introduce l'idea di *Programa de Posgrado*: le Università, all'interno di ciascun Programa de Posgrado stabiliranno le cosiddette *líneas de investigación*, i docenti e ricercatori addetti alla direzione delle tesi, il numero massimo di studenti, i criteri specifici di ammissione e selezione, e la programmazione e i requisiti minimi nell'ambito della formazione metodologica o scientifica. Anche se i criteri specifici di ammissione sono delegati alle università il decreto stabilisce i criteri generali di ammissione, stabilendo che: "el estudiante, una vez obtenido un mínimo de 60 créditos en programas oficiales de Posgrado o cuando se halle en posesión del título oficial de Máster, podrá solicitar su admisión en el doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y Posgrado" (art.10.4).

[57] Come si è anticipato, l'idea che prenderà corpo sarà proprio quella di programmi integrati: linea che sarà infatti ribadita nella legge successiva e che verrà meno soltanto con la legge del 2011 che svincola completamente il dottorato dal master, chiarendone la natura di programmi distinti.

Successivamente, la legge stabilisce le modalità che le università devono seguire per dare luogo alla *lectura* della tesi: l'articolo 11 - *Elaboración y autorización de defensa de la tesis doctoral* attribuisce all'università il potere di stabilire le modalità idonee ad una supervisone della tesi tale da dare luogo ad un lavoro di qualità: in questo processo, sono organi valutativi: l'*órgano responsable del programa de Posgrado;*la *Comisión de Posgrado;*il *Tribunal.*

Gli articoli successivi stabiliscono le modalità di composizione del *Tribunal* (art.12), affidata alla *Comisión Académica de Posgrado*, con l'unica limitazione di non immettere nel *Tribunal* più di due membri interni al *Posgrado* e non più di tre dell'università; stabiliscono inoltre le modalità di discussione della tesi. Una parte importante è dedicata alla regolamentazione dell'attribuzione della menzione di Dottorato Europeo (art.14).

Come si può comprendere, emerge un'idea di Dottorato fortemente integrato col Máster, in un percorso quasi unitario di studi di *Posgrado*. La linea di *Posgrado integrato* proposta in questo Decreto viene successivamente rafforzata dal *Real Decreto* 1393/2007, che ribadisce nell'art.18 cosa si debba intendere per Programa di Doctorado, riproponendo l'interpretazione unitaria del periodo di formazione e di ricerca, che ha creato l'iniziale accorpamento di dottorato e máster: "Para obtener el titulo de Doctor o Doctora es necesario haber superado un *periodo de formacion y un periodo de investigacion organizado*. *Al conjunto organizado de todas las actividades formativas y de investigacion conducentes a la obtencion del titulo se denomina Programa de Doctorado*" (corsivo mio).

Relativamente all'accesso (art.19), in questo decreto, si distinguono diverse possibilità, che stabiliscono differenti requisiti a seconda che si voglia iniziare un programma di dottorato dalla sua fase di formazione o dalla sua fase di ricerca. Nel primo caso, è sufficiente essere in possesso dei medesimi requisiti necessari per l'accesso al Máster (ossia "estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster" art.16.1).

Per l'accesso diretto al periodo de investigacion, sintentizzando, devono verificarsi alternativamente le seguenti condizioni:

– gli studenti devono essere in possesso di un Máster, o titolo equivalente
– gli studenti devono aver totalizzato almeno 60 crediti acquisiti all'interno di uno o più corsi di Máster, anche senza ottenere il titolo finale.
In ogni caso spetta alle università stabilire le procedure e i requisiti di ammissione per ciascun programma di dottorato.
L'articolo 20.4 di questo decreto formalizza la questione dello status giuridico dei dottorandi: come effetto di quanto stabilito nell'art. 8 del Estatuto del Personal Investigador en Formación, (R.D. 63/2006), si stabilisce che all'inizio del periodo di ricerca (che in genere avviene al terzo anno di attività) le università provvederanno alla stipula di un contratto di lavoro detto "contrato en prácticas del personal investigador en formación", equiparando così di fatto lo status del dottorando a quello di un lavoratore.

**Fig. 11: Il dottorato in Spagna adattato allo Spazio europeo dell'istruzione superiore**




**Fonte: Ibarra Sáiz (2009)**

Infine, è di recentissima approvazione (*Real Decreto* 9/2011 del 28 gennaio 2011) la nuova legge sul dottorato di ricerca, che alla lettura del preambolo si inquadra perfettamente come elemento di stretta continuità rispetto alle due leggi precedenti di riforma del sistema universitario. È utile, dopo aver percorso l'iter normativo di dieci

anni, prestare nuovamente attenzione alla dimensione strategica delineata nel preambolo della legge. Il legislatore ricostruisce come di consueto il quadro entro cui il processo di riforma si muove, illustrando i propri punti di riferimento nell'abito della definizione delle politiche di sviluppo. E' infatti con questa legge che il dottorato viene messo esplicitamente in relazione con le dimensioni di sviluppo strategico per il dottorato elaborate nell'ambito del Processo di Bologna. I temi elaborati nell'ambito delle dichiarazioni di Berlino, Bergen, e dei principi di Salisburgo sono incorporati nel preambolo della legge, che ne riprende i temi principali e cita espressamente tali documenti. Inoltre, lo sviluppo del terzo ciclo nella costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione viene messo in relazione con i nuovi obiettivi dell'agenda di Lisbona, così come con l'obiettivo della costruzione di uno spazio europeo della ricerca, e con gli obiettivi tracciati nel Libro verde del 2007. Così il Dottorato deve svolgere un ruolo chiave come intersezione tra Spazio europeo dell'istruzione e spazio europeo della ricerca, entrambi pilastri della società basata sulla conoscenza. La ricerca deve avere una chiara importanza come parte integrante della formazione universitaria; nell'ambito della formazione alla ricerca, una grande importanza deve essere attribuita alla mobilità, sia nella fase di dottorato, sia nella fase di post-dottorato, come parte essenziale nella formazione dei giovani ricercatori.

L'accento, in questo caso è posto sul cambiamento dell'economia verso un modello di sviluppo orientato alla sostenibilità; in questo contesto, viene valorizzato il ruolo dei dottori di ricerca in quanto scienziati in grado di offrire un contributo fondamentale al sistema di ricerca, sviluppo e innovazione. I dottori di ricerca hanno così la possibilità di giocare un ruolo fondamentale in tutte le istituzioni che si occupano di ricerca e innovazione, e possono essere gli attori principali del trasferimento di conoscenza per il benessere della società.

Il preambolo della legge ripercorre poi i passaggi che a livello europeo hanno determinato la direzione e le caratteristiche del cambiamento del dottorato di ricerca in Europa, all'interno del processo di Bologna: il comunicato di Berlino, il comunicato della conferenza di Bergen, la dichiarazione di Salisburgo. Si evidenzia come nei documenti citati i ministri europei responsabili dell'istruzione superiore abbiano sottolineato l'importanza della formazione universitaria nel migliorare il

sistema di ricerca, sviluppo e innovazione e il ruolo primario giocato dalla ricerca nel ruolo di docente universitario; l'obiettivo è essenzialmente il miglioramento dello sviluppo economico e dello sviluppo culturale della società, elementi che sono alla base di una reale coesione sociale. Si ribadisce l'importanza attribuita all'originalità della ricerca, e si conferma, anche in forza dei documenti europei, la specificità della condizione dei dottorandi, che non devono essere considerati solo studenti, bensì ricercatori allo stadio iniziale e, pertanto, professionisti e lavoratori. Si chiarisce dunque come la Spagna abbia già cominciato ad acquisire il complesso di indicazioni europee, ad esempio con riguardo allo statuto giuridico dei dottorandi, che sono stati riconosciuti come ricercatori in formazione e la cui posizione è regolata dal già citato *Estatuto del Personal Investigador en Formación*, R.D. 63/2006.[58]

La chiarificazione di questi elementi permette di legare, in questa fase del processo di Bologna, il dottorato di ricerca, la professione del ricercatore e il trasferimento di conoscenza in un complesso di relazioni che unitamente operano a beneficio della società. La nuova legge fa esplicitamente propria la strategia europea, che viene ripresa e attualizzata in alcuni passaggi:

> El proceso europeo ha alcanzado bastante notoriedad internacional toda vez que una de las principales consecuencias del mismo es alcanzar una definición clara del estándar de competencias, exigencias y contribución a la sociedad de un doctor en el marco nacional y europeo. De esta forma, se define con claridad *la misión de los doctores en la nueva sociedad del conocimiento, lo que redundará en el reconocimiento profesional y prestigio social, la idoneidad en las perspectivas laborales y en sus aportaciones al nuevo modelo de crecimiento* (RD 9/2011, preambolo; corsivo mio)

Come si può vedere, il preambolo del testo di legge evidenzia non solo il quadro strategico in cui la riforma si inserisce, ma ne sottolinea con chiarezza alcune dimensioni, come quella della valorizzazione della missione e, in ragione di questa, della figura dei dottori di ricerca, ai quali deve essere dato adeguato prestigio professionale e sociale e prospettive di impiego degne della figura e del suo ruolo,

[58] La situazione giuridica dei dottorandi dovrebbe cambiare a breve con l'introduzione del *contrato predoctoral* introdotto dalla LCTI 14/2011, di pochi giorni successiva al R.D.99/2011 sul dottorato.

che è quello di determinare accrescimento di conoscenze e loro trasferimento nella società.

Nel preambolo si sottolinea anche l'importanza di una strategia di istituzionalizzazione dei cambiamenti che riguardano il dottorato: infatti si chiarisce che il dottorato deve essere al centro delle strategie di ricerca, sviluppo e innovazione delle Università, conservando flessibilità e autonomia ma raggiungendo al tempo stesso picchi di qualità, internazionalizzazione, innovazione, riconoscimento e mobilità.

A questo proposito, una novità sostanziale che la legge introduce è l'istituzione delle *Escuelas Doctorales*. La legge definisce il ruolo che le scuole di dottorato dovrebbero svolgere[59]:

> Las especiales características de los estudios de doctorado y la variedad de necesidades y métodos de formación investigadora de los distintos ámbitos del conocimiento aconsejan un alto grado de flexibilidad en la regulación de estos estudios. De esta forma se promueve un modelo de formación doctoral con base en la universidad pero integradora de la colaboración de otros organismos, entidades e instituciones implicadas en la I+D+i tanto nacional como internacional, en el que las Escuelas de Doctorado, cuya creación se prevé en la presente norma, están llamadas a jugar un papel esencial (RD 9/2011, preambolo; corsivo mio).
>
> [...]Se entiende por Escuela de Doctorado la unidad creada por una o varias universidades y en posible colaboración con otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+i, nacionales o extranjeras, que tiene por objeto fundamental la organización dentro de su ámbito de gestión del doctorado, en una o varias ramas de conocimiento o con carácter interdisciplinar (RD 9/2011, preambolo; corsivo mio).

Nei passaggi successivi del preambolo, si ripercorrono le altre raccomandazioni europee, come ad esempio, l'importanza della supervisione, legata anche alla costituzione delle scuole di dottorato, che trova compimento inoltre nella creazione di *comisiones académicas* dei corsi di dottorato e la figura del coordinatore di corso, stabilendo così una struttura didattica maggiormente articolata, che si completa anche

[59] Molte università avevano già in parte cominciato ad adottare questo modello, sulla base del modello francese delle *Écoles Doctorales*, che in Spagna ha molta influenza, o sulla base di altri modelli di *eccellenza* come la Barcelona Graduate School of Economics (Sevilla, in pubblicazione).

attraverso l'introduzione del *documento de actividades del doctorando*[60] e di un limite temporale per il completamento delle attività di ricerca e per il conseguimento del titolo che è stabilito in tre anni a tempo pieno e cinque anni a tempo parziale (con possibilità di proroghe).

Nel successivo allegato, si chiarisce anche che è alle scuole di dottorato che spetta di creare le condizioni di sviluppo di attività trasversali e innovative, che, tra le altre cose, saranno valutate nella verifica per il rinnovo dell'accreditamento: tra le attività formative su cui rendicontare, sono infatti annoverate le attività di formazione trasversale e specifica nell'ambito dei programmi, che devono essere organizzate e verificate; tra questi requisiti rientrano anche le iniziative legate all'implementazione della mobilità.

Altre novità introdotte dalla nuova legge sul dottorato riguardano la composizione della commissione che valuta la tesi, che dovrebbe essere composta di soggetti esterni all'università e alle istituzioni che vi collaborano; il carattere innovativo che si vuole attribuire al dottorato comporta anche il riconoscimento di criteri di riservatezza relativamente alle tesi che implicano dei risultati passibili di essere brevettati o aventi un valore commerciale, e la possibilità di attribuire il titolo di *Doctor Internacional,* che sostituisce il precedente label di *Doctor Europeo.*

Inoltre, nel secondo articolo, si specifica la funzione del programma di dottorato. A questo proposito è opportuno precisare che nel sistema spagnolo il *programma* è concepito come l'insieme di una parte formativa e di una parte di ricerca; tale elemento è presente sin dalla costituzione di dottorati "moderni", ossia dal 1983. La parte formativa è una parte essenziale per la maturazione scientifica dei dottorandi, perché è da questa che derivano gli interessi che si maturano e le scelte di approfondimento di particolari temi, come si evince dal passaggio successivo: "Dicho programa tendrá por objeto el desarrollo de los distintos aspectos formativos del doctorando y establecerá los procedimientos y líneas de investigación para el desarrollo de tesis doctorales". Si introducono alcune innovazioni di carattere

[60] Si veda all'interno del testo di legge il passaggio dedicato: "Se entiende por documento de actividades del doctorando el registro individualizado de control de dichas actividades, materializado en el correspondiente soporte, que será regularmente revisado por el tutor y el director de tesis y evaluado por la comisión académica responsable del programa de doctorado a que se refiere el artículo"

strettamente organizzativo-didattico. Ad esempio, accanto alla figura del *Director de tesis*, principale responsabile del lavoro di ricerca del dottorando, la legge ribadisce l'importanza del *tutor,* una figura responsabile dell'orientamento del dottorando nell'ambito della formazione erogata nel programma di dottorato o dalla scuola dottorale[61]. Il testo del comma 7 riporta che: "El tutor es el responsable de la adecuación de la formación y de la actividad investigadora a los principios de los programas y, en su caso, de las Escuelas de doctorado".

Pare inoltre da sottolineare che, nel passaggio in cui si evidenziano le funzioni della *Comision academica del programa*, si chiarisce che essa è responsabile, all'interno di ciascun programma di dottorato, dell'avanzamento della ricerca e della formazione.

All'interno della legge, nella sezione successiva, che definisce la struttura dei corsi di dottorato, si ribadisce che gli studi di dottorato terminano con l'elaborazione e la difesa di una tesi di ricerca che contenga risultati originali di ricerca; il criterio dell'originalità appare dunque mantenuto all'interno della legislazione spagnola (art. 3, 2). Una novità introdotta da questa legge è l'idea che la formazione dottorale, per quanto organizzata, non debba richiedere la strutturazione in termini di crediti ECTS (art. 4,1). Le attività di formazione devono comprendere attività di formazione dal carattere sia trasversale sia specifico; in ogni caso, l'attività principale all'interno di un dottorato deve essere l'attività di ricerca. L'organizzazione delle attività di formazione è oggetto di verifica per il riaccreditamento dei programmi presso l'ANECA; questa verifica avviene ogni sei anni[62].

---

[61] La figura del tutor è introdotta dal RD 179/2010, *Estatuto del Estudiante Universitario*, come figura che ha in carico l'orientamento formativo dello studente. In particolare, per il livello di dottorato lo studente ha diritto: "a contar con un tutor que oriente su proceso formativo y un director y, en su caso codirector, con experiencia investigadora acreditada, que supervise la realización de la tesis doctoral" (art. 10, b).

[62] "Los criterios de evaluación para la verificación y acreditación de los programas de doctorado tendrán en cuenta el porcentaje de investigadores con experiencia acreditada, los proyectos competitivos en que participan, las publicaciones recientes y la financiación disponible para los doctorandos. Asimismo se valorará el grado de internacionalización de los doctorados, con especial atención a la existencia de redes, la participación de profesores y estudiantes internacionales, la movilidad de profesores y estudiantes, y los resultados tales como cotutelas, menciones europeas e internacionales, publicaciones conjuntas con investigadores extranjeros, organización de seminarios internacionales, o cualquier otro criterio que se determine al respecto" (art.10,5).

Riguardo i requisiti relativi all'accesso, la regolazione specifica, come nei precedenti decreti, è abbastanza complessa, ma viene ribadito come requisito fondamentale di accesso il possesso di un titolo di *Máster Oficial*, il possesso di 300 ECTS di cui almeno 60 conseguiti a livello di *Máster*.

La legge riprende e ripropone dalla Carta europea dei giovani ricercatori le competenze – elaborate nel documento europeo a partire dai Descrittori di Dublino - che un dottore di ricerca deve sviluppare nel corso di programma di terzo ciclo (cfr. infra). La legge chiarisce anche che le Università devono definire una strategia in materia di formazione e di ricerca a livello di dottorato, della quale saranno proprio le scuole di dottorato - o unità organizzative simili – a farsi carico. Tale strategia deve contenere elementi di raccordo con le strategie elaborate da altre organizzazioni e istituzioni impegnate in attività di ricerca, sviluppo e innovazione. In questa sezione sono contenute anche le disposizioni che regolano la collaborazione con altre università.

I passaggi successivi stabiliscono i requisiti richiesti per entrare a far parte della *Comisión Académica* e del *profesorado* di un programma di dottorato, requisiti che consistono essenzialmente nel possesso del titolo di dottore o un periodo equivalente impiegato in attività di ricerca, secondo quanto stabilito dal R.D. 1086/1989; si tratta del cosiddetto *tramo de investigacion*.

Il decreto stabilisce anche alcune regole di base che riguardano la supervisione e il *seguimento* del lavoro di ricerca. Questi provvedimenti consistono nell'introduzione di alcune pratiche di supervisione formali, come ad esempio la redazione e l'approvazione di un *plan de trabajo*, che deve essere verificato e approvato annualmente attraverso un informe del *director de tesis* presentato alla *Comisión Académica*, e del già citato *documento de actividades*. Inoltre, la nuova legge abolisce i vecchi giudizi (*aprobado, notable, sobresaliente, sobresaliente cum laude*) che potevano essere attribuiti alla tesi e si limita alla definizione del lavoro di tesi, che può essere *no apto* e *apto*; ai lavori ritenuti meritevoli, la commissione può attribuire all'unanimità la lode.

### 6.5.2 I cambiamenti nella struttura nel Dottorato

La rassegna normativa appena conclusa con l'illustrazione delle principali novità introdotte dall'ultimo decreto sul dottorato fornisce una serie di elementi che lasciano intuire che in pochi anni il dottorato in Spagna ha subito una serie di cambiamenti, pur nell'ambito del consolidamento di un programma strategico dalla direzione abbastanza chiara e fortemente orientato all'integrazione nello spazio europeo dell'istruzione superiore. I cambiamenti del dottorato in Spagna, in particolare, sono strettamente legati all'adattamento alla struttura complessiva di Bologna e passano attraverso alcune fasi di assestamento, che sembrano chiarirsi definitivamente soltanto con la recentissima legge del 2011, che chiarisce, dal punto di vista strutturale, la relazione tra i tre cicli di istruzione e disciplina in maniera specifica soltanto il Dottorato, e non l'intero *Posgrado*. L'obiettivo dell'ultimo R.D. del 2011 è proprio quello di perfezionare la convergenza europea e di collocare definitivamente il Dottorato nell'ambito del nuovo framework europeo dei titoli basato sulla successione dei tre cicli. Per chiarire questa affermazione è nuovamente necessario ripercorrere brevemente le relazioni esistenti tra i vari passaggi legislativi e le implicazioni che ne sono derivate, per comprendere come, nonostante le peculiarità del percorso di adattamento, il Processo di Bologna abbia effettivamente contribuito a un cambiamento profondo del dottorato. Tale cambiamento ha avuto un impatto sulla struttura dei programmi, ed conseguenze ancora più profonde sulla cultura accademica.

Non si vuole qui dire che il cambiamento di Bologna *ha determinato* un cambiamento nella cultura accademica, ma più cautamente, che il processo di Bologna è stato l'evento in cui sono confluite delle esigenze percepite a livello politico, ed accademico, relative alla ecessità di un cambiamento dell'università. L'adattamento all'adattamento all'EEES è stato il motore di un processo di rinnovamento guidato in qualche maniera dal livello politico in direzione dell'*economia e della società della conoscenza*.

Come si è già evidenziato, il primo punto recepito del complesso delle indicazioni di Bologna è stata la qualità, che ha immediatamente interessato anche il Dottorato di ricerca. A partire dal 2003, infatti, inizia un processo di differenziazione tra i dottorati, con l'avvio delle *convocatorias* per la concessione della *Mención de Calidad*. Alcuni dottorati ottengono la menzione di qualità a partire dal 2003-2004.

Ottengono la menzione di qualità quei programmi i cui docenti sono più qualificati, con pubblicazioni di maggiore impatto in ambito nazionale e internazionale, con maggiori riconoscimenti scientifici; tra i fattori di merito nella valutazione rientrano anche la mobilità degli studenti, la presenza di studenti con borse di studio, gli esiti positivi delle tesi, le pubblicazioni derivate dalle tesi. Questo processo di differenziazione tra dottorati di qualità e dottorati che non ottengono la menzione di qualità produce una diversa distribuzione delle risorse; i dottorati di qualità cominciano infatti a ricevere finanziamenti finalizzati al mantenimento e al miglioramento di una struttura e organizzazione di qualità, come ad esempio la possibilità di invitare docenti stranieri a coprire i crediti di docencia (intervista prof. JD-UGR).

L'introduzione della Mención de Calidad innesca così un processo di razionalizzazione nei programmi di dottorato: molti dottorati di area affine confluiscono in un unico corso, allo scopo di riuscire a soddisfare i requisiti di attribuzione della menzione di qualità (intervista prof. MLJ-UGR).

L'attenzione verso la qualità precede di pochi anni l'introduzione dei Másteres Oficiales (2005) che, di fatto, vengono introdotti nel processo di adattamento dei titoli spagnoli allo Spazio europeo dell'istruzione superiore prima che la *Licienciatura* sia sostituita dal *Grado*, dunque prima dell'introduzione dei titoli di primo ciclo.

Come si è già evidenziato, il decreto 56/2005 definisce entrambi i cicli degli studi di Posgrado. Da questa legge e dal conseguente documento operativo diffuso dal MEC, contenente le linee guida per l'adattamento all'EEES[63], scaturisce l'iniziativa di dare

[63] Si veda in proposito il documento Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. MEC. Madrid. http://www.eees.ua.es/grados/Directrices%20para%20la%20elaboraci%F3n%20de%20t%EDtulos.pdf [link verificato il 13 settembre 2011], in particolare il seguente passaggio: "El Máster constituirá el segundo ciclo de los nuevos estudios universitarios. Los Másteres ofrecerán una formación de alto nivel, especializada tanto en un área específica del saber como en áreas interdisciplinares, con el fin de mejorar las competencias específicas en algún ámbito profesional o disciplinar. Entre los ámbitos profesionales a los que están dirigidos se encuentra la investigación, por lo que el Máster podrá integrarse como parte de la formación para la obtención del título de Doctor. Las universidades podrán agrupar los másteres con elementos comunes en programas de posgrado. Estos programas de posgrado también podrán incorporar el periodo de investigación necesario para obtener el título de Doctor (realización de la tesis doctoral)" (p.10)

l'avvio ai *Másteres Oficiales* a partire dalla struttura del Dottorato. In particolare, come si evince dalla *Memoria de gestion* della *Comisión de Doctorado* (fornita dalla prof. MLJ nel corso dell'intervista)[64] i programmi di Dottorato che hanno ottenuto la menzione di qualità si possono convertire in Máster.

Il *Máster Oficial* nasce così da un'espansione dei crediti presenti nella struttura del dottorato (32 crediti secondo la legge del 1998, diventati ECTS nel 2003 con l'introduzione dei crediti europei). I Dottorati che hanno superato l'attribuzione della menzione di *calidad* qualità ampliano la propria offerta di corsi sino a coprire 60 ECTS di formazione e *si convertono in Máster*. Il *Máster Oficial* nasce dunque in stretta relazione con il dottorato. L'unione di Máster e Dottorato viene considerata come programma di Posgrado. Il programma di Posgrado comprende un periodo di formazione di 60 crediti, che si conclude con un lavoro finale di ricerca, e successivamente offre la possibilità di proseguire il percorso, iniziando un periodo di ricerca organizzato, all'interno di una delle *líneas de Investigación* del programma, che culmina con la realizzazione di una tesi dottorale[65].

Nella percezione accademica di questo cambiamento nella struttura del Posgrado, il Máster costituisce il periodo di formazione del dottorato. Questa fusione determina una serie di dubbi nel senso che limita fortemente l'autonomia del Máster per come questo è inteso nel processo di Bologna, e alcuni commentatori suggeriscono una perdita di qualità del dottorato perché, nei fatti, viene meno la parte formativa del

---

[64] In particolare è esplicativo del processo di creazione dei *Másteres Oficiales* il seguente passaggio: "La Comisión de Doctorado ha dinamizado la conversión de programas de doctorado con mención de calidad a másteres oficiales en colaboración con el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente y el Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior. Se han realizado reuniones con los coordinadores de los mismos transmitiéndoles puntualmente la información procedente tanto del Ministerio de Educación y Ciencia como de la Junta de Andalucía. Por Acuerdo de 25 de Abril de 2006, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, se autoriza, para el curso 2006/07, la implantación en las Universidades de Andalucía de Programas Oficiales de Posgrado, integrados por las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de los correspondientes títulos de Máster y Doctor. La Universidad de Granada oferta en el curso 2006-07 30 másteres oficiales que han renovado la mención de calidad por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuya publicidad y matrícula oficial se ha gestionado desde la Comisión de Doctorado (ésta última en colaboración con los departamentos responsables)". Tratto dalla Memoria de gestion 2006 della Comisión de Doctorado de la Universidad de Granada (fornito dall'intervistata MLJ).

[65] Per un chiarimento "grafico" di questa struttura, si può consultare la pagina web dell'Università di Barcellona, in cui si spiega molto chiaramente la struttura del Posgrado integrato.
http://www.ub.edu/eees/es/espacioub/organizacion/organizacion.html

dottorato, incorporata nel máster, che però, nella struttura dei cicli di Bologna, è collocato ad un livello antecedente, e dunque con *learning outcomes* adeguati per un secondo ciclo (ANECA, 2008). In effetti, in alcuni casi, si sono manifestate delle incongruità in questo processo di creazione del secondo ciclo. Ad esempio, in ambito educativo, anziché distinguere fra máster di ricerca e máster professionale, si è inizialmente intergrato il máster nel dottorato. Questo ha determinato delle criticità in termini di formazione, perché si sono venute a creare delle mancanze dal punto di vista della professionalizzazione, in quanto il raggruppamento dei Máster presenti in ambito educativo all'interno di un percorso di Posgrado ha privilegiato l'attenzione su percorsi finalizzati alla ricerca, penalizzando alcune specializzazioni prima esistenti nel campo della Psicopedagogia e della Pedagogia speciale. Il passaggio dalla *Licieniatura* alla struttura di Grado + Máster integrato nel Posgrado ha portato alla perdita di queste specificità (intervista prof. JD-UGR)[66].

La scelta organizzativa di legare i due cicli deriva dal fatto che in precedenza in Spagna, l'organizzazione pre-Bologna, era ugualmente basata su tre cicli, ma diversamente intesi: nella struttura Diploma – Licenciatura – Posgrado, *Doctorado* e *Máster (o titulos propios) facevano* parte del Posgrado ed erano alternativi; il Posgrado a sua volta, rappresentava effettivamente un terzo ciclo, in quanto la struttura *Diploma – Licenciatura* era basata su due cicli.

Il *Máster* antecedente al processo di Bologna, come si è detto, non aveva valore di titolo ufficiale, ma era finalizzato alla specializzazione per una migliore preparazione ad una attività professionale; spesso era offerto come alternativa ai *titulos propios* universitari, anche da istituzioni private; il dottorato era un percorso alternativo a questo tipo di offerta, ed era finalizzato unicamente alla ricerca accademica. I due percorsi, professionale e accademico, erano perciò distinti ma collocati al medesimo livello del Posgrado[67]. Quando arriva il momento di introdurre i *Másteres Oficiales*,

[66] Si riporta a questo proposito un passaggio tratto dalla pagina web sopra segnalata, volto proprio a chiarire la differenza tra vecchi e nuovi master: "Los másteres oficiales, a diferencia de los másteres ofrecidos hasta ahora, tienen carácter oficial, están reconocidos formalmente tanto en España como en el resto de países europeos".

[67] Anche Sevilla (in pubblicazione) sottolinea l'integrazione di master e dottorato in un unico programma di Posgrado "whereas other postgraduate training in universities, particularly Masters degrees, were aimed at providing better professional qualifications. It was later agreed that the credits obtained in a Masters course could be accepted as part of the requisites for presentation of a doctoral

in assenza di un primo ciclo a cui legarli, dal momento che la struttura di Grado non era stata ancora introdotta, il Máster viene legato al Dottorato, che era invece già esistente e articolato secondo una struttura modulare che si prestava all'espansione.

Se nel 2005 la struttura del Máster era stata introdotta innestandola nella struttura del dottorato, attraverso l'espansione dei 32 crediti de docencia, a partire dal 2007 e fino al 2011, si chiarisce progressivamente che il Máster deve avere natura e finalità distinte dal dottorato ed essere, fra le altre cose, anche professionalizzante: possono e devono esistere differenti tipi di Máster, alcuni orientati alla specializzazione professionale e altri orientati alla specializzazione nella ricerca, o in grado di preparare per entrambe le finalità.

Progressivamente si sono chiarite alcune incongruenze legate sia alla struttura del Máster che a quella del Dottorato: in particolare la struttura del Máster può incontrare problemi di comparabilità a livello internazionale se si fissa sui 60 crediti (a fronte di una struttura compresa tra 90 e 120 negli altri paesi del processo di Bologna); il dottorato d'altra parte "perde" parte della qualità rappresentata dalla sua strutturazione interna, che prevedeva, accanto alla formazione, un lavoro preliminare di ricerca, che portava al conseguimento del DEA, che era considerato importante e impegnativo (ANECA, 2009).

Questi passaggi, dal punto di vista legislativo, si chiariscono in un primo momento con il R.D 1393/2007, che definisce le *enseñanzas oficiales* e stabilisce che per accedere al dottorato gli studenti dovevano seguire un *Máster* di 60 crediti o totalizzare 60 crediti di studi di *Posgrado*. La legge prevede la possibilità che la formazione dei dottorandi comprenda corsi, seminari o altre attività orientate alla formazione alla ricerca. Per ottenere il titolo di Dottore è necessario aver superato un periodo di formazione e un periodo di ricerca organizzata. Il *Programa de Doctorado* rappresenta proprio l'unione di queste attività.

Successivamente, il nuovo Real Decreto 99/2011, stabilisce criteri simili al precedente per quanto riguarda l'accesso (lo studente deve aver seguito un máster di

---

thesis, and Masters courses were also accepted as initiation in research. Ultimately, Masters courses have become part of the training required to present a doctoral thesis. This evolution is without doubt the result of the harmonising of cycles resulting from the creation of the EHEA, specifically recommended by the 2006 Nice seminar, but also in response to the desire to link research with economic growth and employability".

almeno 60 crediti ECTS). L'art.4, che regola l'organizzazione della formazione dottorale, stabilisce che i programmi di Dottorato dovranno prevedere un'organizzazione della formazione alla ricerca *tanto trasversale quanto specifica*. Tali attività non saranno soggette al computo dei crediti ECTS. Questa precisazione distingue le attività formative proprie del Dottorato dalle attività formative del Máster, i cui corrispondenti crediti devono essere stati già conseguiti prima di iniziare il dottorato. Un altro segnale di separazione più netta tra máster e dottorato si trova nella sezione della legge che regola le scuole dottorali, in cui si stabilisce che le cosstituende scuole potranno gestire anche *Másteres oficiales*, di *contenuto* fondamentalmente *scientifico* (art.9.5). Nei fatti, l'obiettivo dell'ultimo decreto del 2011 è proprio quello di portare a termine il processo intrapreso dal 2001 di convergenza europea, per fare in modo che il Dottorato sia facilmente riconoscibile, trasferibile e maggiormente allineato con la struttura del dottorato degli altri paesi dallo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e, pertanto, distinto dal Máster.

Attualmente, per effetto di queste ravvicinate riforme, sono dunque in corso tre tipologie di dottorato: quelle regolate dalla legislazione del 1998, quelle regolate dalla legislazione del 2005 e quelle regolate dalla legislazione del 2007, che resteranno in essere. Il nuovo decreto non cancella, infatti, il R.D 1393/2007, ma ne precisa alcune linee interpretative soprattutto con riguardo alla separazione tra secondo e terzo ciclo. Le precedenti tipologie di dottorato proseguiranno sino ad esaurimento degli studenti. Il termine per l'estinzione di questi corsi sarà regolamentato con un successivo decreto.

### 6.5.3 Le novità dell'ultimo decreto nell'ambito della convergenza verso l'EEES

Come si è visto, il nuovo decreto consolida la convergenza verso l'EEES attraverso alcune importanti innovazioni come:

- Introduzione di un tempo massimo per la realizzazione della tesi (art.3)
- Introduzione delle Scuole di dottorato (art.9)
- Novità nell'organizzazione della formazione e negli strumenti di *seguimento* (art.11 – 14)
- Rafforzamento della qualità e dell'internazionalizzazione (art.10, 15, 16)

Il primo punto rappresenta una novità abbastanza importante, perché nelle varie leggi che hanno regolato il dottorato, esclusa quella del 1985[68] non vi sono cenni alla durata massima. Sebbene la struttura DEA + dottorato e Máster + Dottorato ricevesse finanziamenti individuali per i dottorandi per un massimo di quattro anni (il tema del finanziamento sarà trattato più avanti), il tempo medio per la realizzazione di una tesi dottorale variava tra i sei e gli otto anni (Cortina García e González Olmos, 2009).

Il decreto riprende le linee strategiche già delineate e si muove in direzione europea dedicando attenzione ai temi dell'internazionalizzazione e della qualità. Il decreto introduce inoltre alcune innovazioni relative al *seguimento* del dottorando e alle scuole di dottorato; queste nuove pratiche di supervisione e di gestione del dottorato meritano particolare attenzione perché, sebbene non ancora pienamente implementate, sono istanze già presenti da tempo nelle università spagnole, anche per effetto della lunga gestazione del R.D. 99/2011, che ha visto molti aggiustamenti progressivi nell'arco di almeno due anni, ai quali le università hanno cercato di adeguarsi in tempo reale, a seguito della grande attenzione che l'avvio dei cambiamenti generati dal processo di Bologna ha determinato (interviste prof. JD e MLJ - UGR). Ad esempio, molte università, prima dell'emanazione del R.D., hanno costituito strutture dedicate al Posgrado; queste strutture hanno iniziato a introdurre novità soprattutto dal punto di vista della supervisione accademica dei dottorandi, anticipando in parte i cambiamenti del R.D. e anticipando un processo di istituzionalizzazione del dottorato; si sono fatte promotrici della strategia dell'università con riguardo al dottorato, come previsto dalla legge attuale; e hanno dedicato grande attenzione alle istanze di qualità (prof. EM-Escuela de Posgrado UGR) Questo processo è un altro segnale del profondo cambiamento che il processo di Bologna ha determinato a livello di pratiche accademiche nell'università spagnola.

[68] In realtà gli articoli 7.5 e 7.6 della legge del 1985 stabiliscono una durata massima di cinque anni, prorogabili per altri due anni. Trascorso questo tempo senza l'approvazione della tesi con la qualificazione di "apto", il dottorando doveva abbandonare gli studi in quella università avendo però la possibilità di trasferirsi presso un'altra università convalidando i crediti ottenuti. La legge del 1998 non fa cenno alla durata massima ma stabilisce soltanto una durata minima (due anni), riferita alla durata *de los cursos* o *programa*. Nelle successive leggi non c'è più menzione della durata massima.

## 6.6 La nuova legge sul dottorato come correttivo di alcune anomalie?

La nuova legge sul Dottorato di ricerca è stata comunicata dai media come un processo innovativo e apportatore di sviluppo, come punto di svolta per un migliore legame dell'università con il contesto socioeconomico del Paese. Le novità introdotte dalla costituzione delle scuole di dottorato - alle quali si affida il ruolo di legare in maniera più stretta formazione, ricerca e sviluppo a beneficio della società - e il tentativo di regolare i tempi per il conseguimento del titolo sono presentate come elemento correttivo di alcune inadeguatezze del dottorato spagnolo, quali la scarsa permeabilità del mondo del lavoro nei confronti dei Dottori e la bassa produttività dei dottorati (Cortina García e González Olmos, 2009).

Infatti, secondo i risultati prodotti da un'indagine dell' *Instituto Nacional de Estadística* (INE), la percentuale dei dottori che lavora nel settore privato è pari al 15,7%, mentre il 44,4% lavora nell'ambito dell'istruzione superiore e il resto nell'amministrazione pubblica. Indipendentemente dal tipo di posto occupato, più del 70% dei dottori lavora nell'ambito della ricerca pubblica[69]. Il trasferimento di conoscenza verso la società nel suo complesso risulta pertanto abbastanza basso.

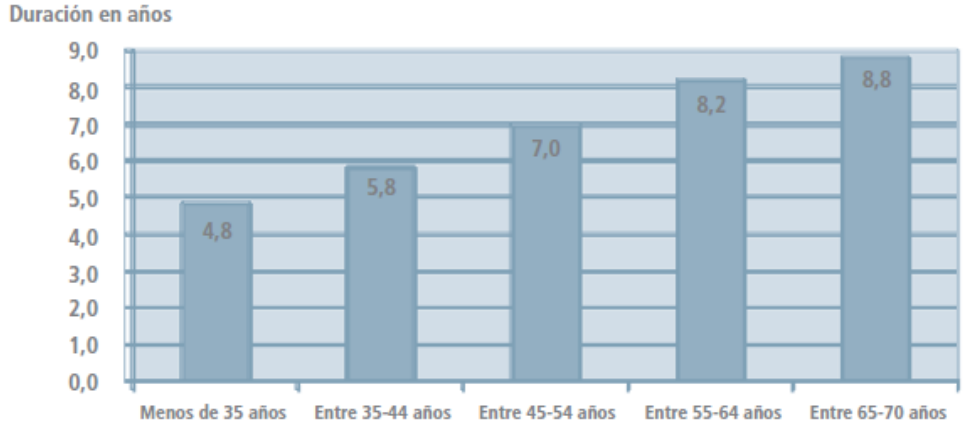
Un altro degli elementi critici è rappresentato proprio dal lungo tempo necessario per il conseguimento del titolo e dalla grandissima percentuale di studenti che non riesce a portare a termine gli studi di dottorato. Infatti, la durata media del periodo che intercorre tra l'inizio degli studi di dottorato e il conseguimento del titolo è di sei anni. Secondo i dati elaborati dall'INE in uno studio che ha analizzato la produttività e la transizione lavorativa dei dottori tra il 1990 e il 2006, i minori di 35 anni sono stati quelli che hanno impiegato meno tempo per conseguire il titolo, con una media di 4,8 anni. Al contrario, i più anziani (nella fascia di età tra 65-70[70] anni) hanno impiegato in media un periodo di 8,8 anni[71].

---

[69] I dati riportati sono citati nell'articolo pubblicato su *El País* il 15 luglio 2008 "Sólo el 15,7% de los doctorados trabaja en el sector privado La media anual de personas que obtienen el título es de 7.150" http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Solo/157/doctorados/trabaja/sector/privado/elpepusoc/20080715elpepusoc_9/Tes [link verificato il 13 settembre 2011]

[70] Come si vedrà più avanti, la presenza di dottorandi non giovani è un retaggio della vecchia concezione del dottorato, soprattutto negli ambiti umanistici o delle scienze sociali, in cui il dottorato veniva considerato il coronamento di un percorso di carriera. Questa scelta era propria di molti adulti, molto spesso insegnanti i quali, maturata una lunga carriera di insegnamento, decidevano di

**Fig. 12: Durata del dottorato in Spagna per fascia di età**




**Fonte: Cortina García, González Olmos (2009)**

Un altro problema è la bassa produttività: secondo le stime elaborate dall'INE e dal *Consejo de Coordenacion Universitaria* e riportate dal quotidiano "El Mundo"[72], a fronte di un numero di studenti iscritti nell'anno 2005-2006 pari a 62.530, il numero di coloro che quattro anni dopo presentaranno la tesi e dunque concludono il percorso, potrebbe essere pari a 8.176, il 13% circa. Naturalmente, considerando anche la non prescrittività dei tempi di conseguimento del titolo sino all'introduzione della nuova legge del 2011, questo dato deve essere letto alla luce dei numerosi dottori che difendono la tesi in un tempo più lungo dei quattro anni presi in considerazione nell'elaborazione di queste stime.

---

sistematizzare dati, intuizioni e esperienze in un lavoro riflessivo volto a trattare, spiegare, proporre. Più avanti nel testo sono citati a questo proposito sia la testimonianza diretta del prof. JD-UGR sia un passaggio tratto dalla relazione Toledano, F., (2009). La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia, in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA.

[71] Cortina García, F., González Olmos, B. (2009). La encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología. un instrumento de análisis de la situación de los doctores en españa y su movilidad", in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA.

[72] *"El 90% de los alumnos de doctorado no llega a presentar la tesis, el 70% de los programas de 3er ciclo no es rentable*" El Mundo, 16 maggio 2007, Campus, pp. 1, 4 -5.

Secondo gli intervistati nell'articolo[73], le ragioni di questo basso tasso di produttività sono diverse: possono dipendere dal fatto che al termine della *Licenciatura*, che è ancora il titolo di riferimento nel momento in cui l'articolo viene pubblicato (2008), il dottorato è l'unica via per proseguire gli studi se si desidera in qualche modo migliorare la propria specializzazione (in alternativa ai *titulos propios*), e per questo motivo viene intrapreso anche se non si ha intenzione di portarlo a termine. Questo problema potrebbe essere in parte risolto con l'effettivo funzionamento dei *Másteres Oficiales* come ciclo a sé, distinto dal dottorato, che permette di finalizzare percorsi specifici a obiettivi specifici. Un altro motivo che potrebbe indurre molti studenti a iniziare un dottorato senza terminarlo è il basso costo dello stesso, circa 1500 euro (a fronte di *titulos propios* anche molto più costosi[74]) legato alla possibilità di ricevere finanziamenti individuali; questa prospettiva non costosa - e potenzialmente remunerativa - induce molti studenti che hanno conseguito la *Licenciatura* a intraprendere un dottorato senza una reale intenzione di portarlo a termine, ma solo per ritardare la transizione nel mondo del lavoro.

D'altra parte, a fronte di una bassa produttività e di un sistema universitario che da poco ha terminato un ciclo di espansione[75], i dati disponibili sulla situazione lavorativa dei dottorandi non sono affatto cattivi: il 94% di coloro che hanno conseguito il dottorato tra il 1990 e il 2006 è occupato alla fine del 2006. Di questi, il 44,4% è impiegato nel settore dell'istruzione superiore, il 35,8% nell'amministrazione pubblica. Il settore delle imprese e delle istituzioni private senza fini di lucro (IPSFL) offre occupazione al restante 19,8%. Più del 70% dei dottori in attività ha un lavoro nel settore della ricerca e più del 60% pensa di avere un lavoro connesso con i propri studi di dottorato.

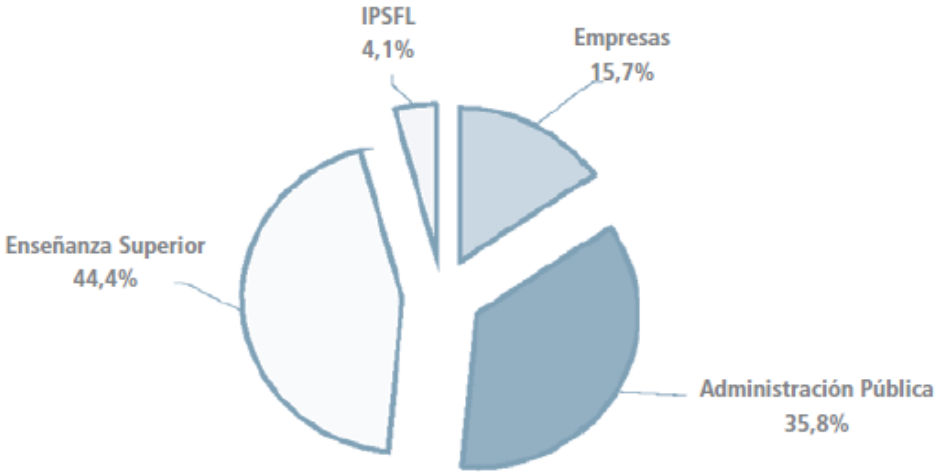
---

[73] Gli intervistati nell'articolo sono i professori Gualberto Buela-Casal, professore di Psicologia presso l'Università di Granada e studioso di valutazione del sistema universitario, Maria José Sarro, vicerrectora de Posgrado presso la Universidad Autonoma de Madrid e Carlos Jaime, delegato del rettore dell'Universidad Autonoma de Barcelona.

[74] Sui costi dei *titulos propios*, che possono essere anche molto elevati in caso siano offerti di istituzioni prestigiose, si veda il contributo di Vallory, E. (2008). El caso de Barcelona Graduate School of Economics, in, *X Foro ANECA. Los nuevos titulos de Master y la competitividad en las universidades.* Madrid: ANECA.

[75] Secondo i dati INE, il numero di iscritti all'università a corsi di primo e secondo ciclo è passato da 1.007.476 iscritti nell'anno 1999/2000 a 710.022 nell'anno 2009/2010. Nell'arco di 10 anni, il numero di iscritti è diminuito.

**Fig. 13: Occupazione dei Dottori in Spagna per settore economico di impiego**




**Fonte: Cortina García, González Olmos (2009)**

Riguardo il tasso di occupazione, i dati dell'INE riferiscono ancora che a dicembre 2009 il 96,1% dei dottori aveva un posto di lavoro e che 6 su 10 erano impiegati in ambito di ricerca.

I dottori che lavoravano in contesti pertinenti con il proprio dottorato, con titolo conseguito prima di gennaio 2007, hanno impiegato tempi relativamente brevi per trovare lavoro: in media cinque mesi, con picchi positivi di tre mesi per i dottori di ambito tecnologico e ingegneristico e di otto mesi per i dottori nel campo delle Humanidades[76].

## 6.7 I cambiamenti in corso. Le scuole di dottorato e le attuali scuole di Posgrado

Con l'entrata in vigore della nuova legislazione si prevede la costituzione delle *Escuelas Doctorales*. Dal momento che queste strutture sono in via di costituzione, si forniranno qui cenni sulle sulla struttura e il ruolo istituzionale delle attuali *Escuelas*

[76] Tutti i dati citati sono stati tratti da Cortina García, González Olmos (2009).

*de Posgrado,* che in parte già svolgono le funzioni che saranno di pertinenza delle future scuole dottorali.

Le informazioni riportate di seguito sono relative in particolare all'esperienza della *Escuela de Posgrado* di dell'Università di Granada, nata nel 2008, con l'intento di raggruppare, migliorare e coordinare i differenti studi di *Posgrado,* ossia *Másteres propios*, *Másteres oficiales* e Dottorato. La *Escuela de Posgrado* ha elaborato le proprie normative interne e i propri ambiti di competenza. Tra gli obiettivi della scuola figurano:

- la formazione di un'offerta coerente con le necessità lavorative e di ricerca degli studenti
- il rafforzamento del *lifelong learning* e della competenza professionale promuovendo corsi adeguati alle necessità di proseguimento, aggiornamento e diversificazione della formazione dei professionisti
- facilitare gli studenti nella riuscita professionale anche attraverso la promozione dell'inserimento lavorativo degli stessi alla fine del percorso
- promuovere le relazioni con altre istituzioni e dare impulso alla proiezione delle proprie attività nel contesto sociale
- mantenere la vitalità dei propri corsi
- occuparsi del controllo di qualità dei corsi di tutti i livelli di propria pertinenza (*Másteres propio e oficial*es, dottorato)
- favorire l'internazionalizzazione dei corsi e promuovere scambi, mobilità e dottorati interuniversitari e cooperativi

La Direzione della Scuola è affiancata nell'esercizio delle sue funzioni da una Direzione aggiunta - che si occupa dei *titulos propios* e dei *Másteres oficiales* che non conducono al dottorato - e da un *Secretariato de Programas de Doctorado,* che è responsabile delle attività formative e di ricerca che conducono al conseguimento del titolo di dottore. Vi sono inoltre due organi collegiali: il *Consejo Asesor de enseñanzas de Posgrado* e il *Consejo Asesor de enseñanzas de Doctorado*. Ai fini dell'analisi del cambiamento del dottorato ci si soffermerà in maniera particolare su quest'ultimo. Il consiglio si occupa infatti del controllo della gestione, della qualità

della diffusione e dell'internazionalizzazione del dottorato, negli ambiti di sua competenza (cioè in quegli ambiti che non competono agli organi del singolo corso).
Ne fanno parte oltre al Rettore, al Direttore e al direttore del citato Secretariado, quattordici professori permanenti con titolo di dottore, eletti dal Consiglio di Governo dell'università su proposta del Consiglio di Dipartimento o dell'Istituto al quale appartengono, che rappresentino i distinti *ramas de conocimiento*[77]: *Arte e Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura*.
Oltre alle competenze di ordine generale, come la promozione della qualità attraverso varie iniziative e la diffusione dell'offerta dell'università, il *Consejo Asesor de Doctorado* ha anche funzioni specifiche nel *seguimento* delle tesi: si occupa infatti di decidere dell'ammissione dei progetti di tesi, dell'ammissione alla *defensa publica* e della designazione del *Tribunal*.
Il passaggio attraverso la valutazione del *Consejo* rappresenta quindi una sorta di supervisione finale rispetto alle decisioni prese negli organi interni di ciascun dottorato; a questo proposito bisogna segnalare che i dottorati, in seguito al processo di fusione avvenuto a seguito dell'introduzione dei requisiti di qualità si sono, in un certo senso, "svincolati" dai dipartimenti, in quanto le Commissioni accademiche, che rappresentano l'organo valutatore interno, riuniscono i docenti di tutte le *líneas de investigación* presenti nel dottorato che, in genere, appartengono a diversi Dipartimenti. Ciò comporta che le tesi hanno internamente al dottorato un doppio processo di approvazione, al *Consejo de Departamento* e alla Comissione academica; il *Consejo Asesor de Doctorado* rappresenta quindi un terzo livello di controllo.
Inoltre, la *Escuela de Posgrado* genera norme e procedimenti perché il dottorato vada verso ciò che l'università desidera che sia il dottorato: è l'organo che si occupa di guidare il dottorato verso le linee strategiche dell'università[78]. La sua missione, a

[77] I "ramas de conocimiento" sono stati introdotti con il R.D. 1393/2007, per raggruppare gli studi di Grado. Si veda in proposito l'art. 12.4 e l'annexo II, "Materias básicas por rama de conocimiento".
[78] Si sottolinea qui che questa affermazione, riportata a partire dal colloquio intercorso con la professoressa EM, segretaria del Consejo asesor de Doctorado, ricalca quasi precisamente l'art. 8.1 "*La universidad*, de acuerdo con lo que establezca su normativa, *definirá su estrategia en materia de investigación y de formación doctoral que se articulará a través de programas de doctorado desarrollados en Escuelas de Doctorado* o en sus otras unidades competentes en materia de investigación, de acuerdo con lo establecido en los estatutos de la universidad" e l'art. 9.3 della nuova

prescindere dalla struttura che potrà assumere con la nuova legge, resta quella di conseguire una maggiore qualità degli studi, una maggiore trasparenza e una migliore trasferibilità. Nell'operato degli ultimi anni la scuola è stata in grado di fornire un buon supporto per il miglioramento dei dottorati, che, attualmente, dipendono organicamente dalla scuola di Posgrado. Riguardo alle funzioni che le nuove Scuole di dottorato dovranno svolgere, la Scuola di Posgrado effettivamente ne copre già buona parte. La filosofia della scuola di dottorato è legata infatti all'internazionalizzazione e alla creazione di più numerosi e più forti legami con le imprese e con il mondo del lavoro, anche per riuscire ad attrarre finanziamenti privati. Riguardo le indicazioni contenute nella legge a proposito della formazione trasversale, la scuola di posgrado ha in essere una proposta di organizzazione di corsi e attività di formazione di tipo trasversale per supplire a eventuali mancanze che gli studenti dovessero lamentare al termine di un Grado o un Máster. Queste attività saranno rivolte ai dottorandi di tutte le aree. La proposta, emersa in seno al *Consejo asesor de Doctorado*, attende di essere ripresa al termine dell'insediamento del nuovo *equipo rectorale*, ed è attualmente in studio[79]. Al momento, la formazione dottorale comprende attività complementari e trasversali e di specializzazione; tali attività sono personalizzate e il dottorando deve renderne conto, insieme al supervisore, nel *cuaderno de actividades*, che viene visionato come elemento aggiuntivo rispetto alla tesi. Anche questo cambiamento, presente nel nuovo R.D. (art.2.5, relativo al *documento de actividades*) è stato recepito prima che il R.D. diventasse effettivo.

Riguardo invece la possibilità di sviluppare iniziative di dottorato innovative, che abbiano una connotazione professionale rivolta verso l'esterno, il campo risulta ancora inesplorato, sebbene siano in studio alcune proposte e vi siano alcuni precedenti di collaborazione pubblico-privato, elaborate comunque a partire da iniziative di matrice universitaria (spin-off, impresa universitaria). Ad esempio, il Campus di scienze della salute e il campus di tecnologia stanno lavorando alla

---

Real Decreto 99/2011e: "*Las Escuelas de Doctorado deberán garantizar que desarrollan su propia estrategia ligada a la estrategia de investigación de la universidad* o universidades y, en su caso, de los Organismos Públicos de Investigación y demás entidades e instituciones implicadas" (corsivi miei).

[79] Al momento delle interviste, il Rettore dell'Università di Granada era stato appena rieletto.

costituzione di un'impresa in ambito sanitario, che, tra le altre cose, finanzierà e promuoverà tesi di dottorato in quest'ambito. Secondo la professoressa EM, direttore del *Secretariado de Programas de Doctorado*, la nuova legge dà un contributo importante all'autonomia del dottorato, nel senso che svincola definitivamente il dottorato dal Máster, in modo da farne apparire più chiaramente la natura di terzo ciclo. Con questa legislazione, il dottorato diviene più autonomo, dal momento che l'interpretazione della precedente legislazione aveva determinato un legame tra máster e dottorato, quasi fossero un unico ciclo, mentre l'attuale legislazione reintroduce un distinto periodo di formazione per il dottorato e ne chiarisce l'autonomia come ciclo distinto.

### 6.7.2 L'attuale organizzazione di un dottorato presso l'UGR

Attualmente presso l'UGR l'organizzazione di un dottorato organizzato secondo la normativa 1393/2007 prevede le figure del Coordinatore e della *Comisión Académica del Programa de Doctorado*. Questo organo si occupa di seguire lo sviluppo delle tesi all'interno di ciascuna *línea de investigación*, di selezionare e validare i progetti da ammettere, di fornire suggerimenti di miglioramento e di vigilare sulla qualità della formazione, l'offerta didattica, le proposte e le approvazioni di mobilità. La *Comisión Académica* è composta dai coordinatori, direttori e rappresentanti delle linee di ricerca e dei *grupos de investigación* provenienti da tutti i máster e tutti dottorati che, attraverso processi di razionalizzazione, hanno dato vita ai programmi attualmente in essere ai sensi del R.D. 1393/2007. C'è la possibilità, infatti, per coloro che hanno intrapreso percorsi di máster o dottorato che si estingueranno, di confluire nei nuovi programmi di dottorato unificati. Inoltre, è prevista l'azione di una commissione di qualità che si occupa di gestire i processi secondo criteri stabiliti.

Il processo di razionalizzazione di Máster e dottorati ha determinato in misura netta la costituzione di programmi interdipartimentali a partire dalle *líneas de investigación* più potenti, che si sono raggruppate. Questo processo ha determinato il fatto che i dottorati si siano in qualche modo "svincolati" dai Dipartimenti. Le valutazioni sui lavori di ricerca in questo nuovo quadro organizzativo non perciò sono fatte solo dal Dipartimento, ma devono passare anche al vaglio della *Comisión*

*Académica del Programa*. Queste valutazioni sono svolte ogni anno e gli studenti e i loro direttori devono rendere conto dei risultati in corso, dello stato del lavoro, delle attività di formazione seguite. Lo "svincolamento" dei dottorati dai dipartimenti e la supervisione della commissione accademica vengono considerati un cambiamento positivo per il dottorato e per la sua qualità scientifica, in quanto il dipartimento è considerato, in questa nuova percezione accademica che potremmo definire *post-Bologna*, come un'entità troppo vicina ai direttori di tesi; questo elemento può generare poca oggettività nella valutazione dei lavori di ricerca in essere (intervista MLJ-UGR). A questa supervisione, come si è detto, segue poi quella del *Consejo asesor de Doctorado*. E' importante notare che i passaggi sopra ricostruiti attraverso la consultazione con docenti dell'Università di Granada a vario titolo impegnati nell'organizzazione, nel coordinamento, nella docenza di programmi di dottorato, trovano conferma anche in altri contesti. Si riporta di seguito, a titolo di esempio, un passaggio di un recente articolo:

> La formación de doctores ha pasado de ser una relación directa entre el director de la tesis y el doctorando a otra mucho más amplia en la que interviene además la institución universitaria y las administraciones. En el proceso de Convergencia los cambios en este nivel de cualificación son evidentes. El doctorado ha pasado de una formación dependiente casi exclusivamente de los **departamentos** a otra en la que se ven implicados los **grupos de investigación**, la **institución universitaria** y la administración, todo ello en un sistema integrado y continuo de ciclos que va desde el grado al doctorado pasando por el máster (Hernández Pina e Díaz Martínez, 2010: p.71).

## 6.8 Il dottorato nel sistema di Ricerca del Paese. L'integrazione dei dottorandi nelle linee di I+D+i: un modo di intendere il trasferimento di conoscenza

Come abbiamo visto attraverso l'analisi dei documenti strategici e delle leggi degli ultimi anni, uno dei punti maggiormente al centro dell'attenzione nelle politiche spagnole è l'attenzione all'internazionalizzazione e alla presenza della ricerca universitaria spagnola nel panorama internazionale della ricerca. Tale attenzione va di pari passo con un'accresciuta enfasi sul ruolo che la ricerca deve svolgere come elemento di promozione dell'innovazione nel paese (LOMLOU, 2007). Questa

attenzione è presente anche a livello di Dottorato. Sebbene le competenze acquisibili in alcuni campi, come quello delle scienze dell'educazione - che è stato l'ambito maggiormente frequentato per prossimità di contatti, - siano difficilmente trasferibili al di là di contesti di ricerca, accademici o no che siano, nondimeno, anche questi ambiti di conoscenza sono in grado di dare un contributo alle necessità del sistema, attraverso il coinvolgimento dei *grupos de investigación* [80] dell'università in progetti di *Investigación, desarrollo e innovación* (I+D+i), progetti di impatto e rilevanza sociale, per i quali sono previste sovvenzioni pubbliche. I gruppi di ricerca che ricevono tali sovvenzioni possono coinvolgere anche dottorandi nei progetti di I+D+i, contrattualizzandoli. Le tesi inserite in progetti di I+D contribuiscono al trasferimento di conoscenza. Dunque, anche in ambiti umanistici, un trasferimento di conoscenza può esserci, a livello di dottorato, ma in maniera diversa da quello diretto prospettato dal processo di Bologna.

In alcuni casi l'università può offrire dei fondi propri a quei ricercatori che non riescano ad ottenere fondi per i progetti di ricerca, perché può accadere che in alcuni periodi una determinata linea di ricerca non rientri tra quelle investite di valore strategico; tuttavia, l'orientamento generale è che i docenti *devono* essere in grado di ottenere fondi attraverso questi progetti e dirigere tesi di ricerca collocandole all'interno di essi (intervista MLJ-UGR).

## 6.8 Caratteristiche strutturali: accesso e finanziamento

L'accesso ai dottorati è regolato, in sintesi, dal possesso del titolo di Grado + Posgrado per un ammontare complessivo di almeno 300 crediti ECTS, di cui almeno

[80] Nella Comunità Autonoma di Andalusia, i *grupos de investigación* sono stati costituiti per la prima volta nel 1987, con il primo Plan Andaluz de Investigación (PAI), come strutture di ricerca più agili dei Dipartimenti e in grado di interfacciarsi con le necessità di ricerca della C.A. L'essere gruppo di ricerca censito determina una maggiore facilità nell'ottenere fondi nei progetti di I+D+i (fonte: intervista con la Prof.a Pilar Aranda, docente presso il dipartimento di Fisiologia e ex secretaria del PAIDI, nuova denominazione del PAI). Per una sintesi efficace della storia e sviluppo dei *grupos de investigación* si può consultare la seguente presentazione elettronica a cura di Soledad Rubio Bravo della *Comisión Técnica de Evaluación, Certificación y Acreditación Agencia Andaluza de Evaluación*,http://www.agae.es/include/files/agae/analysis_evolution_research_groups_in_andalucia.pdf *(link verificato il 13 settembre 2011)*

60 devono essere di Posgrado e la cui valutazione è comunque affidata alle commissioni accademiche dei programmi[81].

Le proposte di tesi vengono vagliate attualmente sia dai dipartimenti che dalla *Comisión Académica del Programa*, in virtù della coesistenza di vecchi e nuovi programmi; in futuro, le proposte di tesi (*solicitud*) si presenteranno soltanto alla *Comisión Académica del Programa*, senza passare attraverso l'approvazione del Dipartimento. Non esiste un numero minimo o massimo di studenti ammissibili, il numero è determinato più che altro dai progetti ammissibili in funzione delle necessità di supervisione: un direttore che segue una linea di ricerca non può seguire troppi dottorandi; al tempo stesso, un progetto che non sia congruente con le linee di ricerca presenti in un programma, anche se buono, non potrà essere accettato per l'assenza di un direttore disposto alla supervisione. I dottorati che non ricevono molte richieste di ammissione si estingueranno o confluiranno nei nuovi programmi, anche perché, nell'ottica della qualità, non sono in grado di dare i risultati per promuovere il proprio corso.

Il dottorato si finanzia con le iscrizioni degli studenti e le assegnazioni di fondi devolute dalle Comunità Autonome. Vi sono poi possibilità di ricevere finanziamenti ulteriori di tipo competitivo: la *Mención de Calidad* e l'attuale *convocatoria para la concesión de una Mención hacia la Excelencia a los programas de doctorado* hanno avuto come obiettivo principale proprio la possibilità di accedere a fondi la cui assegnazione avviene su base competitiva e solo tra quei corsi che soddisfano i requisiti richiesti.

L'università, da parte sua, assegna alla scuola di Posgrado una quantità di denaro destinata alle attività della stessa. Il Ministero prevede aiuti specifici per la mobilità per studenti e professori. Un altro canale di autofinanziamento dei dottorati è, come già detto, quello dei progetti di ricerca I+D+i: si tratta come si è già detto di una pratica abbastanza diffusa e che viene presa in considerazione anche per l'assegnazione delle menzioni di qualità o di eccellenza. Ci sono inoltre due tipologie principali di finanziamento individuale per la formazione dei dottorandi. Si tratta del *Programa de Formación de Profesorado Universitario* (FPU) e del

[81] Si vedano in proposito gli articoli 6 e 7 del R.D. 99/2011.

*Programa de Formación de Personal Investigador* (FPI). Entrambi i programmi sono regolati attraverso lo *Estatuto del Personal Investigador en Formación* (Real Decreto 13/2006, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), che definisce i diritti e i doveri tanto del cosiddetto *becario*, il borsista, quanto dell'istituzione in cui egli svolge la sua attività. Queste borse hanno varie caratteristiche comuni, come la durata massima, di quattro anni, dei quali il primo biennio corrisponde a una borsa di studio e il secondo biennio corrisponde a un contratto di lavoro (*contrato de trabajo en prácticas*) per un salario medio di 1.100 euro. Ciò che differenzia i due tipi di borsa sono i criteri di selezione: nel FPU il criterio principale è il curriculum universitario del richiedente, (al quale possono essere attribuiti fino a quattro punti), seguito dal curriculum vitae (1 punto), dal curriculum del direttore di tesi (sino a 2 punti), l'attività scientifica del gruppo di ricerca (sino a 1 punto) e mezzo punto nel caso appartengano ad un programa de Doctorado con Mención de Calidad. Questo tipo di borse ha come obiettivo la formazione di dottori di ricerca attraverso "programas de solvencia formativa e investigadora", in qualunque area disciplinare, finalizzato all' integrazione nel sistema spagnolo di educazione superiore e di ricerca scientifica.

Invece, per le borse FPI, il processo di selezione è più complesso perché sono legate alla approvazione di progetti di ricerca I+D+i. In una prima fase il progetto di ricerca viene valutato dalla Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva e dalla Administración General del Estado. Una volta che il progetto di I+D ha ottenuto il finanziamento da parte del Plan Nacional I+D+I, è il ricercatore principale (Investigador Principal) a selezionare il candidato più adatto in funzione del progetto (fino a 8 punti) e del suo curriculum accademico (fino a 2 punti). Per questo motivo, nelle borse di tipo FPI, contano molto di più l'esito del colloquio e la formazione precedente rispetto al curriculum accademico (Buela-Casal et al., 2011). [82]

L'università dispone di un *Plan propio* per il finanziamento dei dottorandi, con i quali si possono stipulare contratti. Esistono altri tipi di borse di studio specifiche, come quelle dedicate alla mobilità degli studenti dell'area iberoamericana, come

82 Buela-Casal, G., Guillén-riquelme, A., Bermúdez, Mª P. y Sierra, J.C. (2011): Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de Formación de Profesorado Universitario y de Formación de Personal Investigador, *Cultura y Educación*, 2011, 23 (2), 273-283.

quelle della *Fundación Carolina*, e ancora borse studio di fondazioni, fondazioni bancarie, associazioni scientifiche, imprese. Vi sono poi contributi specifici destinati a finanziare i periodi di mobilità. C'è la possibilità di avere contratti, per merito e a seconda delle necessità del dipartimento o della facoltà come *ayudantes*[83]. I dottorandi che occupano queste posizioni hanno obblighi di docenza per 6 ore di *clases de practica.* Si riporta di seguito una sintesi delle principali fonti di finanziamento individuale percepite dai dottorandi in Spagna tra il 1990 e il 2006.

**Fig. 14: Distribuzione delle tipologie di finanziamento del dottorato in Spagna**




**Fonte: Cortina García, González Olmos (2009)**

Si segnala infine che in virtù della nuova Ley de la Ciencia, lo status giuridico del *becario predoctoral* sarà modificato e trasformato in contratto di lavoro predottorale.[84] La nuova legge precisa nel preambolo che la fase successiva di postdottorato è da considerarsi come ulteriore periodo di specializzazione e di consolidamento dell'attività scientifica[85].

## 6.9 La figura del dottore e le competenze trasferibili: punti forti, punti deboli.

La nuova legge riprende dai documenti europei l'idea di una formazione trasversale e dell'apertura al mondo non accademico. Uno dei punti che si è cercato di

[83] I dottorandi possono coprire questa posizione che è distinta da quella degli *ayudantes Doctores*, che invece devono aver conseguito il dottorato e hanno un carico maggiore in termini didattici.
[84] Si veda in proposito l'art. 21 della L.14/2011.
[85] Si vedano in proposito il Preambolo, titolo V e l'art.20.4.

approfondire attraverso i colloqui è stato proprio quello relativo alla percezione delle qualità e debolezze dei dottori di ricerca e delle iniziative che si possono prendere in proposito, anche alla luce delle indicazioni della nuova legge. Uno dei punti su cui si registra un sostanziale accordo è il fatto che, perché ci possa essere un positivo riconoscimento nel mondo non accademico dei dottori, il valore delle qualità di una persona formata alla ricerca deve essere riconosciuto anche fuori dall'università.

Secondo i docenti intervistati, i punti forti dei dottorandi sono la formazione globale, non solamente scientifica. La formazione dottorale comporta uno sviluppo personale: lavoro di gruppo, capacità di presentare in pubblico, padronanza delle lingue straniere - con particolare attenzione all'inglese - sono elementi che vanno a comporre questo profilo. Uno studente, durante il dottorato, apprende molto di più di quello che è il tema della sua tesi dottorale: matura una profonda crescita personale. Inoltre, i problemi che si incontrano in un dottorato insegnano a pensare in maniera creativa e innovativa e si impara ad applicare una disciplina nell'organizzazione dei tempi e del lavoro. Il punto debole è proprio una scarsa consapevolezza di queste capacità da parte degli stessi dottori; le imprese, quando incorporano i dottori non sono consapevoli di questa formazione che eccede la specializzazione scientifica (intervista prof. MLJ-UGR).

Un altro punto debole è – come già evidenziato - la scarsa produttività, non tanto dei dottorandi, quanto del dottorato. Questo problema, secondo gli intervistati, è strettamente legato con lo scarso riconoscimento sociale del dottorato, che molto spesso è considerato alla stregua di altri vari titoli di specializzazione; essere dottori, non è un requisito di particolare merito nei concorsi pubblici come ad esempio quelli per l'insegnamento. Per questa ragione, sono moltissimi gli studenti che non conseguono il titolo, che effettivamente ha valore soltanto se si desidera intraprendere la carriera accademica[86].

Secondo gli intervistati, la nuova legge si muove in due direzioni principali per migliorare l'esito, accademico e professionale, dei dottorati: in primo luogo recepisce

[86] A questo proposito, si veda anche l'indagine qualitativa svolta dall'ANECA sugli esiti professionali della formazione universitaria in Spagna, che comprende anche una parte relativa al dottorato: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: ANECA.

alcune tendenze già in atto, ossia l'idea di migliorare *internamente* la qualità accademica dei dottori, attraverso la qualità della supervisione e la qualità della tesi. Questi obiettivi si conseguono attraverso il miglioramento della supervisione: si è già detto che il rapporto tra direttore e dottorando viene reso meno esclusivo, estendendo il potere di valutazione e controllo ad altri soggetti come la *Comisión Académica* e il *Consejo Asesor*. Inoltre, anche l'introduzione di strumenti di documentazione delle attività del dottorando, che sono valutati a margine dei progressi del lavoro di ricerca, è considerata una positiva innovazione dal punto di vista della supervisione accademica. Un'altra delle iniziative per migliorare la qualità delle tesi è il vincolo di pubblicazione di lavori di ricerca durante il dottorato. Nella stessa direzione va anche l'attenzione alla mobilità, che si sposta dal livello postdottorale al dottorato. Infine, tra le novità positive introdotte dalla nuova legge, va senz'altro considerata l'introduzione di un tempo massimo per la *lectura* della tesi; un limite temporale può aiutare a mantenere una relazione di *tutoría* più stretta. Il limite temporale non va considerato come un qualcosa che può inficiare la qualità delle tesi perché, se il direttore lo ritiene opportuno, può richiedere per conto del dottorando, del tempo aggiuntivo rispetto ai tre anni previsti. Nell'ambito di un lavoro condotto con continuità e serietà, questo non va considerato un demerito, ma un indicatore di qualità (intervista prof. ABB-UGR)

Riguardo il tema specifico della professionalità dei dottorati e dei modi per rafforzarla, si citano esperienze relative a corsi che mirano a rafforzare alcune competenze: metodologie e tecniche di ricerca, modalità di presentazione in pubblico, corsi volti ad apprendere la struttura e la scrittura di un articolo scientifico: si tratta di attività sicuramente trasversali ma, a parere di chi scrive, di matrice più accademica che professionale; nel senso che un buon ricercatore, qualunque sia il suo campo di specializzazione, deve avere padronanza di certi strumenti importanti di comunicazione del sapere scientifico, utili sia nel confronto tra pari che in contesti di divulgazione o di trasferimento di conoscenza.

Nondimeno, queste attività di formazione trasversale, non presenti nella struttura tradizionale dei dottorati, vanno adeguatamente finanziate. Nel dottorato non vi sono attività formative dirette, che invece sono di competenza del máster, mentre nel dottorato vanno previste attività formative finalizzate alla ricerca, di cui lo studente

dovrà rendere conto in un *informe* relativo alle attività trasversali seguite. In ogni caso, per osservare effettivi cambiamenti in quest'ambito sarà necessario monitorare le iniziative che saranno intraprese dalle costituende scuole di dottorato.
Riguardo la relazione con il mondo produttivo, si sottolinea la debolezza, in spagna dello stesso, e la presenza di poche imprese innovative che siano in grado di richiedere l'apporto di dottori. Per questo motivo, il processo dovrebbe andare in una doppia direzione: da una parte l'università dovrebbe fornire competenze per operare nel mondo produttivo e, dall'altra parte, il mondo produttivo dovrebbe domandare questo tipo di competenze e di persone (intervista prof. ABB-UGR). Il dottorato può cambiare in maniera decisa a seconda di quanto le imprese sapranno valorizzare la formazione multidisciplinare e ampia dei dottorandi (intervista MLJ-UGR).

### 6.11 Iniziative di sistema della Junta de Andalucia: Jornadas Doctorales e incentivi all'incorporazione in imprese

L'innovazione a livello di dottorato rimane un percorso centrato sul miglioramento dei processi accademici. Si registra una certa difficoltà a intervenire sul corpo dei dottorati in senso professionalizzante: ad esempio uno degli intervistati (ABB-UGR) sottolinea come sia difficile distinguere all'interno dei dottorati dei percorsi professionalizzanti dai percorsi accademici, anche in virtù delle peculiare percorso seguito dal processo di Bologna in Spagna: sarebbe problematico incentivare esperienze analoghe a un Industrial PhD come quello danese, o a dottorati professionali, dal momento che si è operata una distinzione nel livello precedente, quello dei Máster, che si stanno configurando come un percorso a due vie, una professionalizzante e una orientata alla ricerca; in virtù di questa distinzione si può accedere al dottorato solo attraverso máster di ricerca e, in alcuni casi, solo se si sono soddisfatti determinati requisiti di formazione alla ricerca. In sostanza nell'evoluzione che si sta osservando all'interno del dottorato spagnolo, il dottorato è stato svincolato da obiettivi professionali, anche se, come lo stesso intervistato osserva, alcuni campi di ricerca hanno una vicinanza naturale con il mondo produttivo.

Uno degli interventi svolti a favore del rafforzamento dell'impiegabilità dei dottorati è un'iniziativa della Junta de Andalucia: Si tratta delle Jornadas doctorales, giunte nel 2011 alla nona edizione. Questa iniziativa, promossa dalla *Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía*, in collaborazione con le Università pubbliche andaluse, prevede una settimana di seminari residenziali in cui i partecipanti, studenti di dottorato (o di Posgrado), svolgono una serie di attività volte all'approfondimento e all'acquisizione di competenze che permettono loro di ampliare le proprie possibilità di realizzazione personale al di fuori dell'ambito strettamente accademico. L'obiettivo fondamentale è quello di mettere in contatto i dottorandi di diversi ambiti e provenienza con il tessuto produttivo e imprenditoriale, per favorirne l'interazione, lo scambio di idee innovative e per porre le basi di un reciproco beneficio e di una migliore integrazione tra risorse umane qualificate e opportunità presenti nel tessuto economico e sociale sul quale le Università di una Comunità autonoma hanno impatto. Gli studenti coinvolti in questa iniziativa partecipano ad un programma completo di attività orientate ad analizzare le relazioni tra dottorato e contesto socioeconomico, esaminando le possibilità lavorative presenti in ambito non accademico. Le metodologie di lavoro permettono l'acquisizione di competenze spendibili nella futura ricerca di un lavoro non accademico, come ad esempio la capacità di sviluppare un piano strategico o un piano di qualità per le imprese. In maniera specifica, si analizzano i possibili ruoli che i dottori possono svolgere nel tessuto industriale e imprenditoriale; il ruolo della ricerca nelle imprese, le competenze e le abilità che le imprese si attendono dai dottori e il ruolo che essi possono svolgere nella costituzione e gestione di un settore di I+D+i in un impresa. L'obiettivo primario di questa iniziativa, in sostanza, è quello di rendere gli studenti consapevoli dell'utilità economica e sociale che la loro formazione può avere (intervista FS-PAI).

L'iniziativa si ispira a iniziative simili sviluppate in Francia dalle *Écoles Doctorales* e in Gran Bretagna dall'organizzazione UKGRAD, ora VITAE; tali iniziative mirano a sviluppare competenze professionali, imprenditoriali e manageriali e a migliorare la capacità dei dottori di definire i propri piani di sviluppo personali, per dare autonomamente valore alla propria formazione.

Altre linee di sostegno all'inserimento professionale dei dottori avviate dalla *Consejería de Economía, Innovación y Ciencia* si basano su programmi di sostegno per l'inserimento dei dottori nelle imprese. Questi programmi si rivolgono principalmente alle imprese di base tecnologica, che sono formate prioritariamente da personale dottore. La *Junta de Andalucia* dispone del suo programma di incorporazione di dottori nelle imprese: si tratta del programma *INNCORPORA – Torres Quevedo* (2008-2013); inoltre incentiva le attività di trasferimento tecnologico come i parchi scientifici e le *Oficinas de Transferencia e Innovacion* (OTRI). Le iniziative contraddistinte da un più netto orientamento all'integrazione del personale dottore in un ambiente non accademico, come si evince dalle esperienze brevemente citate, hanno una gestione esterna all'università; si tratta di azioni di sistema, nazionali o regionali, che non entrano nella struttura e nell'organizzazione dei corsi di dottorato. Pertanto il dottorato rimane un tema la cui pertinenza è prevalentemente accademica.

### 6.12 Considerazioni conclusive

Il cambiamento del dottorato legato al processo di Bologna, secondo quanto riconosciuto dagli intervistati, è andato di pari passo con un cambiamento nella cultura accademica;[87] questo cambiamento, sotto molto punti di vista, ha avuto un riflesso nelle pratiche accademiche legate al dottorato, partendo, ad esempio, dalla tesi: nella "vecchia" concezione del dottorato, prima delle varie riforme del dottorato, la tesi era quasi un elemento finale della carriera dei docenti, un coronamento di un percorso di ricerca durato tutta la vita, "il culmine della propria professionalizzazione"[88]. In questa visione era completamente aliena l'idea di

[87] L'idea del cambiamento della mentalità, non solo dei docenti, ma anche di studenti e gestori dell'università è stata una delle principali interpretazioni dell'adattamento allo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Si veda in proposito Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso García Escudero.

[88] Sul cambiamento di tipologia di dottorandi che ha interessato soprattutto le aree di Ciencias sociales e Humanidades, si riporta il seguente passaggio tratto da Toledano, F., (2009). La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia, in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA. "Si bien es cierto que, tradicionalmente, los cursos de doctorado se nutrían de antiguos alumnos de la licenciatura y de profesores de secundaria, esa imagen ha ido cambiando. Con

trasferimento di conoscenza; la tesi e l'essere dottore rappresentava un traguardo personale. Attualmente, il dottorato incorpora una visione molto più attenta alla scientificità, alla trasferibilità, alla pubblicabilità e alla riproduzione scientifica; questi elementi di performance si concretizzano in articoli, progetti, pubblicazioni, attività di comunicazione scientifica e trasferimento di conoscenza. Dalla concezione di ricerca di primo tipo, non era invece costume derivare molte pubblicazioni, molti progetti, molti programmi. Si facevano molte tesi, ma poche pubblicazioni. E' cambiato il modo di intendere la tesi: prima doveva dimostrare, spiegare, proporre, ma non aveva questo incarico del trasferimento di conoscenza, mentre ora si stanno ponendo anche a livello di dottorato questioni legate all'impatto scientifico, alla pubblicabilità, al trasferimento, all'internazionalizzazione. Prima si facevano moltissime tesi, ma con un impatto, in termini di pubblicazione, molto basso, al punto che per alcuni campi del sapere si verificava una invisibilità della ricerca. Questi cambiamenti sono stati particolarmente percepiti in ambito umanistico, in cui prevaleva l'idea della monografia[89], dato che in ambito scientifico la pubblicazione

---

el paso del tiempo, esos cursos vieron surgir una tercera tipología, la de los estudiantes becados por el Ministerio de Educación y Ciencia, y también por algunas comunidades autónomas y universidades. Éste era un alumnado specialmente motivado, con una sólida formación, y que aseguraba la realización de la tesis en un plazo limitado y no tan relajado, como ocurría con los supuestos anteriores. De esta forma, en los últimos años de la centuria pasada, se fue conformando una realidad de dos velocidades, la del estudiante que contemplaba la formación de doctorado como una oportunidad para continuar o reciclar conocimientos y competencias investigadoras, o la del estudiante becario, que complementaba los cursos con su proyecto de tesis. No obstante, lo característico de nuestros días entre los estudiantes de máster es la diversificación de procedencias y de situaciones. Por un lado, los estudiantes becados por las distintas administraciones públicas, y que se adscriben a proyectos I+D del ministerio [...] Por otro, un número inestable de profesores de secundaria, que al reciclaje o al estímulo investigador le suman un interés creciente por mejorar cualitativamente el currículum respectivo en los concursos de cátedra" p.69-70.

[89]Sulla diversità di approccio al tema della pubblicazione nelle varie discipline e in particolare in Ciencias Sociales e Humanidades, si veda Toledano, F., op. cit.: "Nuestro punto más débil es el de las contribuciones que han sido publicadas a raíz de la lectura de tesis, a pesar que faltase incorporar algún que otro dato al informe final. Este aspecto guarda relación con uno de los problemas que plantea la producción científica en historia. Sin duda, debemos mejorar los índices de calidad de nuestros artículos de revista. Sin embargo, una de las características de los estudios históricos, también presente en el resto de las humanidades y de las ciencias sociales, es el predominio de la monografía. El artículo introduce y el libro consolida. El tipo de valoración al que están sujetos los artículos y las revistas por medio del número de citas, si bien cabe entenderlo como un signo de fiabilidad entre la comunidad científica, no es de por sí es un indicador de conocimiento. En realidad, sugieren niveles de distinción y de jerarquía entre revistas, que no siempre corresponden con la calidad del conocimiento. No existe un único modelo de currículum académico. Este aspecto es básico

dei risultati era una pratica abbastanza usuale. Inoltre, nella situazione precedente, qualunque tesi era rilevante; ora le tesi devono essere precisamente inquadrate nell'ambito di una *linea de investigación*. Questo cambiamento nel modo di fare ricerca accademica sta determinando un diverso orientamento anche nella pratica del dottorato, attraverso controlli e selezioni più impegnative: sui temi delle tesi, che in generale devono essere "rilevanti" dal punto di vista scientifico e inserite in una linea precisa di ricerca; su coloro che possono fare una tesi (selezionati in genere attraverso il curriculum o *expediente*) e su coloro che possono dirigerla[90]. Tutti i tasselli che compongono il dottorato diventano dunque molto più selettivi Nonostante le differenze tra le discipline, tutti stanno cercando di intraprendere questa linea di convergenza nelle pratiche scientifiche. Il processo di Bologna ha influito decisivamente in questi processi di cambiamento: la convergenza verso il sistema europeo ha dato un'importante accelerazione a queste trasformazioni. Nasce la consapevolezza dell'importanza della qualità e tutti agiscono per ottenerla. L'università spagnola ha iniziato a desiderare di stare in Europa e ha aderito al processo di convergenza. Il cambiamento nelle modalità di comunicazione dei risultati di ricerca ha determinato un cambiamento anche nella formazione dei dottorandi: c'è oggi infatti una accresciuta attenzione alla formazione metodologica. Questi cambiamenti si avvertono con maggiore forza a partire dal 2007, con la legge che stabilisce i titoli universitari ufficiali. Inoltre c'è una grande attenzione alla mobilità, che precedentemente avveniva prevalentemente a livello di postdottorato, e che invece, nell'ambito della costruzione dell'EEES, viene anticipata nella fase dottorale (intervista JD-UGR).

Le influenze dirette del processo di Bologna sulla struttura e sull'organizzazione dei dottorati sono molto legate all'introduzione delle istanze di qualità che hanno determinato, nell'arco di un breve periodo di tempo, una razionalizzazione dei dottorati. Da una situazione in cui esistevano tanti dottorati quanti Dipartimenti, si è

---

si tenemos en cuenta las singulares tradiciones académicas que se exponen, por ejemplo, en los procesos de investigación y de exposición de resultados" p.73. Per una visione critica su questi temi, si veda Bermejo Barrera, J. C. (2006). *Ciencia, ideología y mercado*. Madrid: Akal.

[90] Si veda in proposito il report EVALDOC, elaborato nell'ambito del *Programa Estudios y Análisis* del ministero dell'educazione a cura di Ibarra Sáiz, M.S., (2009) *EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales*. Madrid: ANECA.

passati ad una situazione in cui i dottorati sono confluiti in programmi integrati per *Areas de conocimiento*. Questa razionalizzazione dei dottorati riflette la razionalizzazione operata a livello di linee di ricerca, che sono state ridotte e integrate. Così, se nella precedente fase il dottorato era vincolato al Dipartimento e ne condivideva l'identità, ora la maggior parte dei dottorati sono interdipartimentali, interuniversitari e derivano da una serie di programmi di dottorato (e máster) differenti. L'identità del dottorato corrisponde solo in parte con l'identità dell'*area de conocimiento*. Di questa nuova identità entrano a far parte le strutture che si occupano del Posgrado e le Facoltà, che decidono quali sono le linee di ricerca prioritarie. L'idea del dottorato prende corpo in se stessa, come quella di un percorso adatto a stare sulla scena scientifica internazionale. Le idee di trasparenza, controllo, qualità sono fortemente enfatizzate.

Nonostante ciò, i cambiamenti del dottorato nati come conseguenza dell'adattamento alla struttura dei cicli di Bologna, al di là del complicato percorso legislativo che è stato illustrato, appaiono definiti in funzione di obiettivi interni, di carattere prettamente accademico; i cambiamenti osservati sino a questo momento - in cui non è possibile fare considerazioni sul ruolo che le costituende scuole dottorali potranno svolgere in ordine a una professionalizzazione/apertura al mercato del lavoro del dottorato – sono legati al consolidamento di una funzione del dottorato come luogo principale in cui si forma il ricercatore *accademico* che deve operare in un contesto di ricerca internazionale. L'adattamento strutturale determina qualche disorientamento a causa della perdita di una struttura chiara, come quella basata sulla successione DEA + tesi, che integrava nel dottorato una formazione abbastanza strutturata e della quale si avverte la perdita. Tuttavia le pratiche di supervisione e *seguimento* sembrano orientate a garantire la formazione accademica e scientifica dei dottorandi, senza che al momento sia dedicata particolare attenzione a competenze generiche di altra natura e destinate ad altre finalità che non siano quelle della ricerca accademica.

# Capitolo 7

# Regno Unito

## 7.1 Sistema di higher education

Il sistema di istruzione superiore britannico è caratterizzato da una storia in cui si possono individuare varie fasi di espansione e di strutturazione (Cowen, 2008; Colombo 2010; Leišytė, 2007). Le istituzioni autorizzate a rilasciare titoli universitari (HEIs) sono attualmente circa 165, mentre le università propriamente dette sono circa 115 (Universities UK, 2012)[91]. Nel Regno Unito non esiste un corpus organico di leggi che regoli l'istruzione superiore. Gli istituti di istruzione superiore sono organismi indipendenti e dotati di autogoverno, che ricevono da un Royal Charter o da un atto del Parlamento il potere di rilasciare i propri titoli di studio, detto *DAP – Degree awarding power* (Eurypedia, 2011).

Non tutte le istituzioni di istruzione superiore hanno il diritto di chiamarsi "Università": sulla base del Further and Higher Education Act del 1992, il Privy Council approva l'uso del titolo "University". Dal 2005, le istituzioni che hanno facoltà di rilasciare *taught degrees* e hanno almeno l'equivalente di 4000 studenti iscritti full time, di cui almeno 3000 iscritti a un corso che rilasci un titolo (*degree*), compresi i *foundation degrees*, hanno la possibilità di chiamarsi *University*. Prima del 2005, era previsto un requisito ulteriore legato al rilascio di titoli di ricerca. Le istituzioni che non raggiungono i requisiti quantitativi in termini di iscritti, possono

[91] In queste pagine, più avanti, si farà prevalentemente riferimento a dipartimenti, istituzioni, organismi e agenzie presenti in Inghilterra, anziché nell'intero Regno Unito. Tale scelta si effettua data la preminenza storica e numerica di questa regione dal punto di vista dell'istruzione superiore: basti pensare che delle 168 Higher Education Institutions (HEI) presenti in tutto il paese, ben 133 si trovano in Inghilterra e che dei 2,3 milioni di studenti, ben 1,9 sin trovano in questa regione; inoltre i sistemi della Scozia e dell'Irlanda del Nord differenti e per certi versi più simili a quelli dell'Europa continentale e, d'altra parte, riguardano quote minori (sebbene significative) di studenti (Checcacci, 2008, p.2; Membretti, 2007, p. 2). Invece, nei passaggi in cui si approfondiscono le iniziative intraprese a livello di formazione dottorale, ci si riferisce invece a partnership che coprono tutto il territorio nazionale (ad esempio, il programma VITAE).

usare il titolo di *University College*, sebbene non tutte le istituzioni scelgano di farlo. (Eurypedia, 2011).

Secondo la classificazione proposta da Warner e Palfreyman (2001) le istituzioni di higher education nel Regno Unito si possono ricondurre a quattro tipologie principali, ciascuna delle quali si è consolidata in un momento storico differente:

- le *ancient Universities*, fondate prima del XIX secolo, tra cui le più emblematiche sono Oxford e Cambridge.
- le *civic universities*, dette anche *red brick universities*, dal caratteristico Victoria Building dell'Università di Liverpool, costruito con mattoni in terracotta. Queste università, nate tra il XIX e il XX secolo, hanno ottenuto lo status di università prima della seconda guerra mondiale. Si distinguevano dalle ancient universities sia per la tipologia di studenti (non religiosi) sia per il loro legame con la realtà industriale (Colombo, 2010). Rientrano tra le *red brick* anche istituzioni prima legate alle *ancient universities* e alcuni *colleges* dell'Università di Londra, che hanno ricevuto lo status di università tra il XIX e XX secolo (Colombo, 2010; Leišytė, 2007).
- le cosiddette *new universities*, tra cui si distinguono le *Plate glass universities*, nate negli anni Sessanta, grandi campus edificati ai margini delle città, caratterizzati da un'architettura moderna, da cui questa denominazione. Queste istituzioni nascono poco prima o poco dopo il Robbins Report del 1963, che individua la necessità di ampliare il sistema di istruzione superiore. Tali istituzioni sono appunto create con lo scopo di guidare, attraverso l'offerta, l'espansione del sistema.
- ancora, tra le *new universities*: le *Post-1992 universities* che hanno acquisito lo status di università con la fine del sistema binario sancito dall'Higher Education Act del 1992. Sono, in sostanza, gli ex-politecnici e alcuni *colleges* di *further and higher education* e *teachers training collleges*.

Il primo momento di espansione, che vede la nascita delle *civic universities*, è legato alla volontà del governo di creare università nelle città industriali del nord, anche in

virtù di una crescente competizione industriale con la Germania e gli Stati Uniti. Tali istituzioni nascono come sedi di *insitutional apprenticeship* per le professioni legate alla lavorazione del ferro e dell'acciaio, e sono deputate per lo più alla formazione di ingegneri, sebbene con il tempo esse prendano la forma di *full universities* (Cowen, 2008:48). In questa prima fase di espansione, il sistema universitario comincia dunque, dopo secoli di completa autonomia e di assoluto isolamento, a stabilire legami con le esigenze della produzione industriale e con le professioni ad essa associate (*ibid.*).

Una seconda fase di espansione si verifica dopo il 1945 e si accentua in particolare in concomitanza con il Robbins Report (*Committee for Education*, 1963), che incoraggia l'espansione del sistema di istruzione superiore, sulla base della domanda sociale all'epoca presente (Cowen, 2008, De Rosa, 2009). Alla fine degli anni Sessanta, sono perciò istituiti trenta nuovi politecnici, in Inghilterra e Galles, che sorgono a partire da colleges di antica tradizione, che offrivano corsi con orientamento vocazionale (Clark F., 2006: 14). I politecnici erano governati dalle *Local Education Authorities* (LEAs) (De Rosa, 2009). I Polytechnics preesistenti erano stati in origine fondati da istituzioni caritatevoli, per migliorare il livello generale di conoscenze e abilità per il lavoro nelle industrie a favore di donne e uomini della working class. Il loro ruolo cambia con il White Paper "A Plan for the Polytechnics and Other Colleges" (GB. Parliament House of Commons, 1966), che descrive i politecnici come centri regionali di higher education, con il compito di stabilire un legame tra mondo industriale e sviluppo economico. A partire dall'Education Reform Act del 1988, che ha sottratto i politecnici, i colleges e le istituzioni di higher education in Inghilterra dal controllo delle LEAs, anche queste istituzioni sono diventate autonome (Leišytė, 2007, p.15).

Se prima del 1988 i polytechnics e colleges erano finanziati principalmente dalle LEAs, le università ricevevano i propri fondi dal governo centrale attraverso lo UGC – University Grant Committee, un organismo indipendente, prevalentemente composto da accademici. Nel 1991, nel White Paper "Meeting the Challenge", il Governo annunciò l'abolizione della struttura binaria dell'istruzione superiore, sottolineando il fatto che ci fosse una significativa sovrapposizione tra i compiti dei due settori, tale da non giustificarne più la separazione; ad esempio, anche i

politecnici avevano cominciato a conferire titoli di ricerca. Si riconosce così che un singolo settore di università avrebbe soddisfatto meglio gli interessi degli studenti, delle loro famiglie e della società. Ci si aspettava inoltre che la diretta competizione tra un'ampia gamma di istituzioni migliorasse l'efficienza e l'efficacia del sistema (Leišytė, 2007: 14). Così, con il Further and Higher Education Act del 1992 i polytechnics ottengono il riconoscimento di istituzioni universitarie a pieno titolo, con il potere di rilasciare in maniera autonoma i propri titoli di studio accademici, al pari delle universities (Checcacchi, 2008). Con il cambiamento del sistema di istruzione superiore cambiano anche le modalità di finanziamento. (Leišytė, 2007: 15). Il Further and Higher Education Act del 1992 creò quattro *Funding Councils* (*Higher Education Founding Council* – HEFC - uno per ogni "regione" della Gran Bretagna, in Irlanda del Nord tale compito spetta al Dipartimento dell'educazione). Si tratta di organi indipendenti che gestiscono i fondi pubblici erogati dal governo centrale; nella composizione di questi organismi viene a cadere la base accademica rispetto al precedente UGC (Coween, 2008; Colombo, 2010). A tali organismi fu poi assegnato il compito di creare comitati per la valutazione della qualità nell'istruzione superiore. Nel 1997 venne creata la *Quality assurance Agency- QAA* (ente indipendente finanziato dalle università e da contratti con i *Funding Councils* – ai cui lavori partecipano anche accademici). L'agenzia è indipendente dal governo britannico ed è gestita dalle organizzazioni che rappresentano i capi delle istituzioni di istruzione superiore (Eurypedia, 2011). La QAA ha il compito di valutare la didattica.

Negli anni Novanta fu avviato anche anche un sistema quadriennale di valutazione della ricerca (RAE – *Research Assesment Exercise*) da parte dei *Funding Councils*. Essendo collegati ai *Funding Councils*, questi momenti di valutazione hanno un impatto sui finanziamenti delle università in quanto dai risultati di dipendono poi i fondi elargiti (Colombo, 2010). Il modello di allocazione dei fondi sarà analizzato più avanti.

Dal punto di vista dell'offerta di istruzione, con l'*Education Reform Act* del 1988 si iniziò a sottolineare la necessità di considerare anche il sistema di istruzione superiore come un *mercato*, i cui clienti sono le famiglie e gli studenti; l'idea di

mercato e di clienti determina la necessità di stabilire standard nell'offerta, sulla cui base monitorare anche il livello di soddisfazione. Anche in virtù di questa nuova visione, tutto il sistema scolastico pubblico (scuola primaria e secondaria) viene inquadrato in un *National Framework of Qualifications* (2001), che stabilisce standard nei livelli dell'offerta formativa e benchmarks nelle discipline. Sempre nel settembre 2001 il governo introduce una nuova tipologia di corso di higher education (presente principalmente in Inghilterra), il *Foundation degree,* che dura due anni e si pone tra il livello dei diplomi di higher education e gli *ordinary degrees* (Colombo, 2010).

Anche se la legge non stabilisce obblighi in tal senso, le istituzioni di istruzione superiore progettano le loro qualifiche in accordo con il *Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (FHEQ), sviluppato dalla Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) ed integrato con il *National qualification framework*. La proposta iniziale di un quadro nazionale delle qualifiche di istruzione superiore fu originariamente proposta nel Dearing report (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). Il FHEQ è pubblicato per la prima volta nel 2001. È sviluppato e gestito dalla QAA. Lo scopo del FHEQ è quello di promuovere una comprensione condivisa e comune delle attese associate con alcune qualifiche ampiamente diffuse e facilitare un uso coerente dei titoli delle qualifiche in tutto il settore di HE. IL FHEQ si basa sul raggiungimento e il conseguimento dei risultati (*learning outcomes*) anziché sulla durata degli studi, e non è un quadro delle qualifiche basato sui crediti.

Il Framework prevede i seguenti livelli di studi, da intraprendere dopo il *General Certificate of Education Advanced-level* (GCE A-level).

**Fig. 15: Framework for Higher education Qualification for England and Wales**

| Typical higher education qualifications within each level | FHEQ level* | Corresponding FQ-EHEA cycle |
|---|---|---|
| Doctoral degrees (eg, PhD/DPhil (including new-route PhD), EdD, DBA, DClinPsy)** | 8 | Third cycle (**end of cycle**) qualifications |
| Master's degrees (eg, MPhil, MLitt, MRes, MA, MSc) | 7 | Second cycle (**end of cycle**) qualifications |
| Integrated master's degrees*** (eg, MEng, MChem, MPhys, MPharm) | | |
| Postgraduate diplomas | | |
| Postgraduate Certificate in Education (PGCE)**** | | |
| Postgraduate certificates | | |
| Bachelor's degrees with honours (eg, BA/BSc Hons) | 6 | First cycle (**end of cycle**) qualifications |
| Bachelor's degrees | | |
| Professional Graduate Certificate in Education (PGCE)**** | | |
| Graduate diplomas | | |
| Graduate certificates | | |
| Foundation Degrees (eg, FdA, FdSc) | 5 | Short cycle (**within or linked to the first cycle**) qualifications |
| Diplomas of Higher Education (DipHE) | | |
| Higher National Diplomas (HND) | | |
| Higher National Certificates (HNC)***** | 4 | |
| Certificates of Higher Education (CertHE) | | |

**Fonte: QAA, 2008**

Negli ultimi anni, parallelamente alla costante crescita della domanda di istruzione superiore, il settore dell'istruzione superiore si è fortemente sviluppato, nonostante i progressivi tagli al finanziamento pubblico degli anni Novanta: queste dinamiche hanno spinto il governo da un lato ad introdurre procedure selettive riguardo all'accesso al sistema, ma dall'altro lato a ripensare le modalità di sostegno allo studio e le politiche di ampliamento della partecipazione universitaria (Membretti,

2007: 93): nel 1998, in risposta alle raccomandazioni presentate nel Dearing report, il *Teaching and Higher Education Act* ha introdotto tasse di iscrizione anche per gli studenti full-time (prima erano solo gli studenti stranieri e gli studenti part-time a pagare tasse di iscrizione). La logica di fondo è che le Università offrono un "servizio" nella formazione degli studenti e quindi i beneficiari di questo servizio devono corrispondere un "compenso". Di tale compenso, una quota è stabilita a livello nazionale; le università possono decidere autonomamente altri aumenti (decisi in genere in base al reddito). Il sistema di tassazione è stato rivisto nello *Higher Education Act* del 2004. In particolare, nell'ambito di questo provvedimento, a partire dal 2006 è stato introdotto il pagamento delle tasse universitarie per gli studenti *undergraduate* full time. Tali interventi hanno di fatto aumentato le tasse dando la possibilità alle università di richiedere agli studenti contributi ancora più elevati; contestualmente è stato istituito *l'Office for Fair Access* (OFFA) per promuovere e salvaguardare l'accesso all'istruzione superiore da parte dei gruppi sottorappresentati per effetto dell'innalzamento delle tasse. In generale, gli studenti riescono a finaziare i propri studi attraverso un sistema di prestiti, la cui restituzione è in genere dilazionata nel tempo dopo l'ottenimento del titolo (Colombo, 2010: 7). Di recente, le tasse sono state regolate nuovamente e il sistema dei prestiti è stato rivisto (BIS, 2011); è importante in questa sede sottolineare che le tasse relative alla frequenza di corsi *postgraduate* non sono invece regolate: ciascuna istituzione è libera di stabilire i propri *fees*; pertanto, gli studi postgraduate rappresentano un importante canale di finanziamento per le università britanniche.

### 7.2 Finanziamento della ricerca nel sistema universitario

In Inghilterra sebbene le linee generali della politica universitaria siano dettate dal Department for Business, Innovations and Skills (BIS), quest'ultimo non esercita un controllo diretto sugli atenei. Le università britanniche, in base alla loro missione e al loro posizionamento sul mercato, attraggono sovvenzioni da diversi stakeholders, sia pubblici che privati. Una fetta sostanziosa dei finanziamenti a loro destinati proviene dal Governo centrale ma è distribuita indirettamente da alcuni organi indipendenti, allo scopo di tutelare il principio della libertà accademica rispetto alle forze politiche

di governo. Nel sistema universitario unificato, tutte le istituzioni ricevono finanziamenti principalmente dagli *Higher Education Funding Councils*, fondati a seguito della riforma del 1992, che fanno riferimento al governo, il cui compito principale è quello di verificare che i fondi da esso stanziati vengano allocati in maniera equa presso le istituzioni *più meritevoli*. I *Funding Councils* sono quattro, uno per ogni regione del paese: *Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW), the Scottish Funding Council (SFC), Department for Employment and Learning (DEL)* in Irlanda del Nord. Al governo spetta la decisione sull'importo complessivo del finanziamento, ma sarà esclusiva competenza dei *Funding Councils* disporre di tali fondi (Checcacci, 2008, pp. 4-5). Essi vengono distribuiti sulla base di un complesso meccanismo, che finanzia con calcoli distinti le attività di insegnamento, di ricerca e il cosiddetto HEIF (Higher Education Innovation Fund)[92]. L'ammontare complessivo del finanziamento viene però attribuito come *block grant*, che l'istituzione è libera di spendere secondo le proprie priorità. (HFECE 2010, p.16) In particolare, l'attribuzione dei fondi di ricerca avviene sulla base di una valutazione *quality related*, elaborata a partire dai risultati del *Research Assessment Exercise - RAE*, il sistema per la valutazione della ricerca, basato sulla *peer review*, che ha avuto inizio nel 1986 ed è stato applicato per l'ultima volta nel 2008. Sulla base dei risultati del 2008 sono stati allocati gli ultimi finanziamenti assegnati. I fondi sono erogati sulla base della valutazione dei progetti di ricerca specifici presentati, che sono valutati da una delle 67 commissioni di esperti (Units of Assessment - UOA) e inseriti in una griglia di valore che va dal punteggio di 4, per i progetti più validi – eccellenza a livello globale – a quello di 1 - qualità sufficiente per il livello nazionale). A partire dal 2014 avrà inizio il nuovo metodo di valutazione della ricerca, detto *Research Excellence Framework –REF*: il sistema comprenderà valutazioni di risultato, integrate con analisi di impatto e di contesto della ricerca; una grande influenza

[92] Si veda in proposito, ad esempio, HEFCE (2010) Guide to funding. How HEFCE allocates its funds. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10_24/10_24.pdf Ogni anno l'HEFCE distribuisce i fondi messi a disposizione pubblicando una guida che spiega come le risorse per l'insegnamento e la ricerca vengono allocate.

dovrebbe essere assegnata, almeno secondo le previsioni, alla valutazione bibliometrica.

Un altro degli elementi valutato per l'attribuzione di fondi di ricerca è il numero di studenti dottorali; inoltre sono assegnate quote proporzionali alla quantità di donazioni ottenute e di collaborazioni con enti esterni avviate; tali quote di finanziamento sono dette rispettivamente *charity related funding* e *business related funding* (HEFCE, 2008, p.41). Il sistema duale (Block grant + QR) secondo l'HEFCE permette di assicurare a tutte le università autonomia e flessibilità: autonomia necessaria per guidare l'innovazione e rispondere in maniera flessibile ai bisogni mutevoli delle istituzioni autonome; per investire in aree nuove ed emergenti, per favorire la crescita di nuovi talenti e proteggere importanti aree di ricerca; la flessibilità d'altra parte è necessaria per sostenere le frontiere della conoscenza, sostenere una ricerca responsabile e un ambiente di ricerca d'eccellenza (*world class*). I fondi QR sostengono la parte del settore di HE più produttiva e efficiente e "enables the UK to continue to compete and thrive on the world stage"[93]

Esistono inoltre altre fonti di finanziamento pubblico, come quello a favore di programmi di ricerca specifici, che avviene attraverso i Research Council, a livello nazionale. I *Research Council* sono finanziati attraverso le voci di bilancio destinate alla ricerca scientifica del *BIS*. Le risorse vengono allocate attraverso il ricorso ad agenzie governative che operano su una base tecnica e valutano in maniera imparziale. Esistono attualmente sette Research Councils, distinti per aree scientifiche, che assegnano fondi nei vari ambiti scientifici che essi rappresentano:

• Arts and Humanities Research Council (AHRC)
• Biotechnology and Biological Sciences Research Council (BBSRC)
• Economic and Social Research Council (ESRC)
• Engineering and Physical Sciences Research Council (EPSRC)
• Medical Research Council (MRC)
• Natural Environment Research Council (NERC)
• Science and Technology Facilities Council (STFC)

[93] Obiettivi generali del HEFCE, tratto da HFECE website: http://www.hefce.ac.uk/research/funding/ [link veriificato il 21 settembre 2011].

I Research Councils gestiscono complessivamente il 20% delle risorse globalmente assegnate all'istruzione superiore e in base al sistema vigente coprono l'80% dei costi complessivi per ogni progetto.

### 7.3 Le recenti strategie politiche relative alle università

Le recenti formulazioni strategiche del Governo (attraverso il BIS, *Department for Buisiness, Innovations and Skills*) focalizzano l'attenzione sulla necessità di preservare l'eccellenza del sistema universitario che, complessivamente, è secondo soltanto a quello degli Stati Uniti. Il confronto con gli Stati Uniti è, in realtà uno dei *leitmotiv* delle formulazioni strategiche del Governo britannico sull'Università, che indica in qualche modo la proiezione strategica del Paese in un'arena internazionale che va ben oltre i confini europei.

Uno dei più recenti sviluppi a tale proposto è rappresentato dal documento *Higher Ambitions. The future of universities in a knowledge economy* (2009), in cui il BIS definisce la propria strategia riguardo l'Università. Il documento fornisce una descrizione accurata del background in cui la strategia prende corpo. Tra le iniziative che hanno creato un terreno fertile per lo sviluppo di una nuova strategia, sono da ricordare le riforme degli anni precedenti, che hanno riguardato sia nuovi investimenti nel settore, sia la riforma dei contributi degli studenti, che ha determinato livelli più alti di tassazione accanto alla previsione di un sistema di prestiti (Higher Education Act, 2004 e successive modifiche). Si ribadisce l'importanza della riforma del 1992 per il sistema di HE britannico, in quanto la convergenza del sistema binario nel sistema universitario ha determinato la presenza di un'offerta maggiore e differenziata a beneficio dei cittadini; l'ampliamento dell'acccesso attraverso nuove opportunità formative ha permesso a un numero maggiore di persone di sviluppare skills elevate e, contemporaneamente, di accedere all'università, intesa come luogo fondamnetale per lo sviluppo locale e regionale per la crescita del senso civico, della partecipazione e della cittadinanza. Per questo motivo, il documento sottolinea la necessità di creare ulteriori nuove iniziative volte ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore, al di là di qualunque limite legato alla provenienza e alla condizione sociale. L'obiettivo è, in questo senso, duplice: da una

parte si mira a sostenere l'eccellenza; d'altra parte, l'ampliamento delle opportunità di accesso, seppure nell'ambito di un periodo di crisi economica e di un contesto mondiale sempre più competitivo, produce benefici economici in quanto permette a un numero maggiore di persone di maturare quelle abilità che *la globalizzazione e l'economia della conoscenza richiedono*. Il documento è chiaro in proposito: l'ampliamento dell'accesso non è solo un obiettivo legato a un ideale di giustizia sociale ma è profondamente legato con il contesto economico di riferimento. L'obiettivo di ampliare l'accesso determina la necessità di rafforzare alcuni percorsi come i *Foundation Degrees* e i percorsi in apprendistato, che meglio di altri possono incontrare le esigenze e le necessità di coloro che attualmente restano fuori dall'HE. Il rafforzamento dell'eccellenza invece riguarda più da vicino il sostegno alla ricerca. Nella strategia del BIS, rafforzare l'eccellenza significa comprendere in che modo la ricerca può avere un più ampio impatto economico e sociale. Il documento afferma che, come economia avanzata, il Regno Unito deve essere in grado di competere alle frontiere della conoscenza ed essere in grado di produrre nuovo sapere. Le università, *al di là del loro valore sociale e culturale*, hanno un ruolo centrale in questa funzione: pertanto, le risorse vanno allocate secondo criteri di eccellenza e valutandone il ritorno in termini sociali ed economici. Queste due linee di sviluppo strategico si collocano all'interno di un futuro settore universitario differenziato, in cui le missioni delle università sono distinte e la ricerca si concentra nelle istituzioni più forti: la descrizione fornita nel rapporto di un settore di higher education "in salute" è infatti quella di un settore differenziato al suo interno, in cui ricevono la giusta attenzione sia le istituzioni in grado di svolgere una funzione locale e dare un buon servizio alle comunità di riferimento, sia le istituzioni capaci di attrarre i migliori talenti del mondo. Per questo motivo è necessario rafforzare l'offerta adeguandola alle richieste del mercato, e destinare fondi maggiori ai soggetti (università) che riescono ad adeguarvisi. Così, per il raggiungimento di questo obiettivo, si auspica una maggiore partecipazione economica del settore privato, poiché i privati e il mondo produttivo possono trovare grande trovare beneficio nella possibilità di avviare programmi di ricerca congiunti e nella progettazione di corsi di tipo *vocational* (come i *Foundation degree*) parzialmente finanziati; inoltre, il settore privato può intervenire finanziando gli studenti e affidando alle università le proprie

necessità formative per la formazione manageriale e di vertice. Le università, da parte loro, dovranno essere più efficaci ed efficienti, definire le proprie priorità di insegnamento e di ricerca, fornendo migliori informazioni sui corsi e i loro *outcomes*, in modo che studenti e datori di lavoro siano in grado di scegliere nell'ambito di un'offerta trasparente, generando così una benefica competizione tra università.
Un altro obiettivo che le università dovranno tenere in conto è il miglioramento della propria capacità di ricorrere al fundraising esterno attraverso le donazioni. L'introduzione del rapporto si conclude con una frase che riassume perfettamente il senso complessivo della strategia:

> Not all institutions are the same, and the test for the future is not to ensure that they become the same. What unites all our universities is the need to continue to equip this country to prosper in a rapidly changing world (BIS, 2009: 5)

Il documento del BIS riferisce che il sistema di istruzione superiore britannico concentra il 12% della ricerca mondiale (il 33% nell'ambito umanistico), a fronte di una popolazione mondiale dell'1%. A un aumento degli studenti tra il 1997 e il 2009, è corrisposta una duplicazione dei finanziamenti (da raggiungersi nel 2010-2011). Si sottolinea come il settore dell'istruzione superiore nel Regno Unito sia un mercato in espansione anche in virtà della sua attrattività per gli studenti internazionali. Questa espansione è da attribuirsi tuttavia non solo alla presenza di prestigiose università di ricerca ma anche alle nuove istituzioni che costruiscono legami creativi con le realtà economiche locali, nell'ambito di una:

> […]institutional autonomy within a framework of shared values and goals. Freed to define their own strategies for achieving core national priorities, our universities and colleges have innovated and adapted to new ways of serving students and contributing to our national life (BIS, 2009: 6).

Le proposte strategiche che definiscono il nuovo ruolo delle *università nella società della conoscenza* riguardano sei aree di intervento:

- l'ampliamento dell'accesso a tutti coloro che possono trarne benefici, sulla base dei dati forniti nel rapporto Milburn (2009); tale obiettivo può

essere raggiunto arricchendo l'offerta con modalità innovative di studio volte ad ampliare l'accesso, quali percorsi part-time, nuovi *Foundations Degree*, *work based study*; inoltre è opportuno rafforzare il potenziale della forza lavoro attraverso la costruzione di più ponti tra lifelong learning (*further education*) e istruzione superiore.

- il supporto all'università nella sua funzione di sostegno alla crescita economica, da raggiungersi attraverso una maggiore attenzione all'applicazione commerciale della conoscenza e alla preparazione per il mondo del lavoro; la proposta prevede un ruolo di primo piano per l'HEFCE nel destinare finanziamenti per lo sviluppo di corsi che forniscano le abilità richieste dal mondo del lavoro, soprattutto nei settori chiave individuati nel rapporto *New Industries New Jobs* (2009), in particolare nei corsi STEM (Science, Technology, Engeneering, Mathematics, a cui vanno aggiunte altre due dicipline: Geography e Psycology). La proposta prevede anche un ruolo centrale per la *UK Commission for Employement e Skills*, che può essere organo di *advice* nei settori dell'istruzione superiore di orientamento *vocational*, settore in cui si registra un'insufficiente produzione di laureati in particolari discipline e un allineamento solo parziale alle priorità articolate dai *Sectors Skills Councils* e dalle Regional Development Agencies. Le università dovranno inoltre rendere pubbliche le proprie strategie di promozione dell'impiegabilità. In questo processo, i privati dovranno essere attivi, concedendo finanziamenti e mettendo a disposizione le proprie infrastrutture per offrire possibilità agli studenti di compiere un'esperienza lavorativa nel corso degli studi. Questo processo deve riguardare anche i *postgraduate studies*, che sono strategici sia per le abilità che forniscono agli studenti sia perché il pagamento degli studenti stranieri per i *postgraduate studies* è una fondamentale voce nel finanziamento delle università.
- Il rafforzamento della capacità di ricerca e la sua traduzione in impatto economico: si precisa che ciò non significa imporre tagli finanziari che penalizzano la ricerca di base, perché il Governo ha ben chiaro che i modi in cui la ricerca diventa remunerativa sono impredittibili. Tuttavia bisogna proteggere l'eccellenza, anche premiando attraverso il nuovo *Research*

*Excellence Framework* le ricerche che hanno avuto impatto sulla società, e incoraggiando il trasferimento di conoscenza e di ricercatori tra università e mondo produttivo, anche attraverso il finanziamento di un maggior numero di ricerche collaborative da parte dei Research Councils. Inoltre, bisogna valutare i potenziali benefici derivanti dalla concentrazione della ricerca in *key areas*:

> In a diverse higher education system, not every institution should feel that maximising its success in the research assessment exercise or recruiting doctoral students is central to its mission. There are pockets of research excellence across a very wide number of institutions, but a more sustainable model for the future may involve new forms of collaboration between universities so that the best researchers can cooperate rather than compete against each other for scarce funds (BIS, 2009: 15).

- la promozione di una docenza d'eccellenza e la creazione di una competizione tra università, per attrarre studenti sulla base dell'eccellenza dei servizi offerti; tale eccellenza non riguarda solo elementi accademici, come la mobilità, la qualità dell'insegnamento, ma anche elementi più collaterali, come le *facilities* offerte, l'efficienza dell'academic staff, etc. Nella valutazione si dovranno coinvolgere l' HEFCE e la QAA.
- il rafforzamento del ruolo culturale delle università, che svolgono un ruolo di primo piano non solo nella diffusione e nella promozione di fondamentali valori di cittadinanza, come la tolleranza e la libertà d'espressione, ma sono anche *leading guide* in importanti processi di cambiamento di lungo periodo "come il passaggio ad un'economia *low carbon*". L'università, come *civic insitution*, deve essere in grado di dare un forte contributo allo sviluppo locale e regionale. Inoltre, è auspicabile costruire partnership con i paesi da cui provengono gli studenti stranieri, sino alla costruzione di un *brand* "Uk Higher education" per l'istruzione superiore britannica. In questa medesima prospettiva internazionale è anche importante rafforzare l'e-learning, come modo per permettere l'accesso agli studi anche ad altre tipologie di studenti internazionali.

- il mantenimento dell'eccellenza anche nella crisi; obiettivo che, come si è detto, si può raggiungere sostenendo una *diversità di eccellenze.*

Il rapporto conclude che la responsabilità del successo di questa strategia è delle università: il ruolo del Governo, in questo processo, deve essere unicamente un ruolo di sostegno, da svolgere attraverso il finanziamento delle nuove priorità strategiche.
Molti dei temi evidenziati si ritrovano anche nel recente White Paper *Student At The Heart of The System* (2011), sempre a cura del BIS. Questo documento si focalizza in maniera particolare sull'aspetto dell'insegnamento nelle università, e enfatizzando il ruolo degli studenti come principali stakeholders in grado di guidare il processo di *accountability* dell'università. Il white paper si pone tre obiettivi principali: la sostenibilità finanziaria dell'istruzione superiore, il miglioramento dell'esperienza degli studenti e la responsabilizzazione delle università a favore di una crescita della mobilità sociale. Il raggiungimento di questi obiettivi passa in primo luogo attraverso una revisione del sistema delle tasse universitarie: a fronte di un aumento dei possibili costi sostenuti per un anno di studi undergraduate - costi che possono arrivare sino a £9.000 - si introduce un sistema di prestiti rivisto rispetto al precedente, dove il pagamento del debito contratto dallo studente comincia quando il guadagno ammonta ad almeno £21.000 all'anno (anziché £15.000, come nel sistema precedente); inoltre la possibilità di ricevere prestiti viene estesa anche agli studenti part-time e al distance learning, secondo un sistema "pay as you learn"; infine vengono previsti nuovi piani per borse di studio a fondo perduto. Il fatto che le università ricevano una parte del proprio finanziamento da parte degli studenti, attraverso il pagamento dei *tuition fees,* determina che esse debbano diventare più responsabili verso coloro che pagano per il loro servizio. Il piano prevede perciò una dinamizzazione del settore attraverso minori controlli centrali e l'apertura a nuovi soggetti nel proporre formule innovative per soddisfare la domanda di istruzione superiore; tali innovazioni, anche in questo caso, sono rivolte all'ampliamento dell'accesso e attraverso la predisposizione di corsi di studio che possano meglio incontrare le esigenze varie di diversi tipi di studenti:

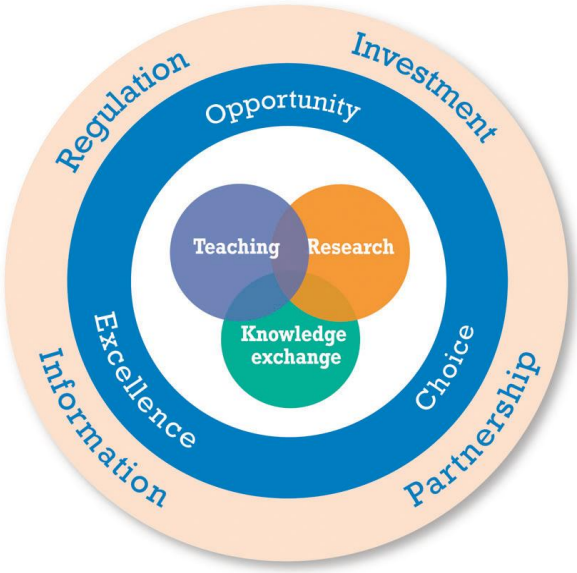
> […]further education colleges and other alternative providers are encouraged to offer a diverse range of higher education provision. […]The overall goal is higher education

> that is more responsive to student choice, that provides a better student experience and that helps improve social mobility (BIS, 2011: 8).

Anche qui, dunque, è forte l'enfasi sulla proposta di nuovi corsi che siano in grado di creare valore per l'economia della conoscenza, accanto all'altro obiettivo centrale che è il miglioramento della mobilità sociale. Il White Paper prevede inoltre un miglioramento delle informazioni disponibili per gli studenti, che devono essere in grado di conoscere l'offerta dei corsi, i profili di uscita, i dati relativi all'impiegabilità e alla rimunerativà nel mercato del lavoro dei titoli di studio. Anche per ciò che riguarda l'offerta, il piano prevede di stimolare una competizione tra istituzioni universitarie e favorire, inoltre, una maggiore collaborazione tra università e imprese.

Sulle medesime posizioni, e direttamente collegato al White Paper, è lo Strategy Statement *Opportunity, choice and excellence in higher education* (2011) pubblicato a cura dell'HEFCE appena un mese dopo. Il titolo condensa i tre principi che guideranno l'HEFCE nel periodo di transizione prospettato dalle inziative annunciate nel White Paper. *Opportunity* si riferisce alla dimensione dell'ampliamento dell'accesso e della partecipazione all'istruzione superiore; *choice* riprende l'idea di una maggiore possibilità di scelta legata all'accesso di nuovi providers nel *mercato* dell' istruzione superiore; *excellence,* infine, si riferisce ad un rinnovato impegno verso la garanzia di offrire una formazione di eccellenza degna dello standard del sistema di istruzione superiore britannico. A queste dimensioni va aggiunta la sostenibilità finanziaria del sistema. Questi principi saranno applicati dall'HEFCE nell'ambito delle tre principali funzioni dell'università: *teaching, research e knowledege exchange*. Il documento disegna un quadro (*framework for transition)* in cui sono integrati possibilità, principi ispiratori e ambiti di intervento che determineranno la riforma complessiva del sistema di istruzione superiore britannico.

**Fig. 16: "A framework for transition"**




**Fonte: HEFCE, (2011)**

Il miglioramento dell'insegnamento, nei piani dell'HEFCE, passa attraverso il mantenimento di una grande attenzione alla qualità e attraverso un approccio *risk-based*, che concentrerà i finanziamenti laddove avranno più impatto; un peso maggiore nella valutazione delle università sarà dato agli studenti. Le azioni relative alla ricerca si inquadrano nell'ambito della prevista introduzione del *Research Excellence Framework* che si basa, come si è anticipato, su un sistema di valutazione bibliometrico e che, pertanto, viene definito come un sistema più attento alla dimensione internazionale; il *REF*, accompagnato dal tradizionale sistema di sostegno complessivo alla ricerca, sarà focalizzato a migliorare le eccellenze.

Infine, la dimensione del trasferimento di conoscenza, che "is increasingly embedded as an established mission of every publicly funded higher education institution" (p.10) , sarà accelerata vista anche la necessità, dettata dal periodo di recessione, che l'università contribuisca, attraverso il trasferimento di conoscenza, alla crescita economica.

## 7.4 Prospettive strategiche in tema di ricerca, carriere di ricerca, formazione alla ricerca

Il *Council for Science and Technology* – CST[94], nel 2007 pubblica un rapporto sulla situazione dei giovani ricercatori intitolato *Pathways to the future: the early career of researchers in the UK*, correlato al Roberts Report *SET for success: The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills* (2002)[95], che si focalizza sulla promozione a livello nazionale delle le carriere di ricerca. I contenuti del documento rimandano soprattutto ad un piano di potenziamento e di valorizzazione delle figure dei giovani ricercatori, che sia in grado di accompagnarli lungo tutto il percorso di carriera. Il potenziamento della figura del ricercatore secondo il CST non può prescindere dal miglioramento di alcune condizioni, in merito alle quali vengono proposte delle raccomandazioni sulle azioni da intraprendere:

- creazione di un *Research Career Framework*, ossia un sistema coerente e facilmente accessibile di informazioni relative alle opportunità di carriera e di lavoro, dentro e fuori l'università.
- aumento dell'indipendenza dei ricercatori: ciò comporterebbe in primo luogo un aumento di possibilità di finanziamento per i ricercatori, subito dopo la fine del dottorato, anche per piccoli progetti, per aiutarli ad acquisire indipendenza; e richiederebbe aumento di fellowship da parte dei Research Council; queste iniziative potrebbero determinare un riconoscimento e un adeguato supporto (ma anche valutazione) per tutte quelle attività che i giovani ricercatori svolgono in maniera informale, come ad esempio il mentoring nei confronti degli studenti di dottorato.

---

[94] Il Council for Science and Technology è un organo consultivo del Governo, chiamato a pronunciarsi sulle questioni scientifiche e tecnologiche che interessano l'autorità di più Dipartimenti.

[95] La Roberts review, "SET for success" nata come analisi della "produzione" di laureati nelle discipline STEM (science, technology,engineering and mathematics), è molto importante per le successive politiche di formazione alla ricerca, in quanto a seguito della pubblicazione fu introdotto un finanziamento specifico valido sino al 2011 per migliorare l'acquisizione di abilità trasferibili da parte dei ricercatori in formazione. Roberts, G., *SET for success: The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills*, HM Treasury (2002) http://www.hm-treasury.gov.uk/ent_res_roberts.htm

- valorizzazione della diversità nella ricerca: questo ambito di intervento potrebbe tradursi un auspicato aumento della mobilità intersettoriale, in entrata e in uscita, anche attraverso programmi promossi dal Governo come il *Knowledge Transfer Partnership programme*.
- supporto ai bisogni di formazione e di sviluppo dei ricercatori: tale azione potrebbe essere promossa attraverso l'individuazione di un supervisore con cui il ricercatore possa confrontarsi nella prima fase della carriera, anche in relazione ai propri bisogni di sviluppo e alla possibilità di tentare esperienze in un settore diverso da quello in cui si opera.

Contenuti simili sono espressi nel rapporto *Reserach career: a strategy for success* (RCUK, 2007), curato da *Research Councils UK - RCUK*, l'organo che riunisce i vari *Research Councils*. Il rapporto riassume le principali linee di intervento che si intendono rafforzare per la promozione delle carriere dei ricercatori; l'obiettivo è sempre quello di assicurare al Regno Unito di mantenere la sua posizione di prestigio nel campo della ricerca mondiale. Il documento analizza in maniera sintetica la condizione e le possibilità di sviluppo personale e di carriera per i giovani ricercatori, riservando particolare attenzione a potenziali situazioni di discriminazione o di limitazioni nell'accesso, come nel caso dei ricercatori provenienti dai paesi emergenti e delle donne. Il documento strategico si propone di attrarre le menti più creative nella ricerca, di incoraggiare i ricercatori ad ottenere la formazione di cui hanno bisogno, di aiutare le organizzazioni a gestire il proprio staff e a svilupparne le carriere, e incoraggiare persone provenienti da qualunque background sociale ad intraprendere carriere di ricerca. La strategia analizza e valorizza i progressi compiuti nella formazione dottorale, in cui, si dice, non è solo la qualità della ricerca a contare ma la qualità del ricercatore che si forma:

> The postgraduate research degree is changing. "It is no longer just about producing an original piece of excellent research; producing a trained researcher is an equally important output," says Mary Ritter, Pro-Rector for Postgraduate Affairs at Imperial College, London and Chair of the UK GRAD Steering Group that supports training for postgraduate researchers in universities ( *A strategy for success*, 2007: 2)

Infatti, a partire dal Roberts Report del 2002, che aveva analizzato la formazione in scienze e ingegneria, evidenziando alcune debolezze nella formazione dei giovani ricercatori, che non risultavano adeguatamente preparati per la loro carriera sia dentro che fuori dall'università, i Research Councils sono stati l'organismo che ha recepito attivamente queste indicazioni, favorendo, in collaborazione con altri soggetti, l'inserimento di due settimane di training in *transferable skills*[96]. Peraltro, i research Concils, attraverso il *Joint Statement of the UK Research Councils' Training Requirements for Research Students* - JSS (2001) avevano già definito un benchmark per individuare le abilità che i *research students* finanziati dai Research Councils dovevano sviluppare nel corso dei propri percorsi di formazione alla ricerca.

Queste istanze di cambiamento connesse alla necessità di sviluppare un profilo più completo dei dottorandi, sono state promosse, a partire dal 2003, principalmente attraverso il programma UK GRAD[97], che ha proposto iniziative di formazione destinate sia ai dottorandi che ai supervisori, con l'obiettivo di "creare una cultura in cui lo sviluppo di abilità viene incorporato nell'attività quotidiana del ricercatore". I Research Councils riconoscono l'importanza di far combaciare le abilità che i postgraduate researchers acquisiscono con quelle che i possibili datori di lavoro si aspettano, sia dentro che fuori il settore dell'istruzione superiore. Questo processo richiede una continua innovazione al fine di "make a critical contribution to the economy of the UK" (*A strategy for success*, 2011: 2). In questo quadro, si annunciano le innovazioni proposte nell'ambito dello sviluppo del *Researcher Development Framework* (2010), che si presenta come uno strumento a sostegno dell'implementazione del *Concordat to Support the Career Development of Researchers*[98] e del *Code of practice for research degree programmes* (QAA, 2004).

---

[96] In particolare, le indicazioni del Roberts Report, oltre a consigliare un tempo di due settimane all'anno dedicato alla formazione in transferable skills, individuano la necessità di introdurre anche una formazione della stessa durata dedicata in maniera particolare allo sviluppo di carriera, con orientamento sia accademico che di mercato.

[97] UK GRAD era un'organizzazione deputata a promuovere la realizzazione delle indicazioni del Roberts Report; a partire dal 2008 è denominata VITAE; si veda in proposito il paragrafo 7.5.

[98] Si tratta di un accordo tra i principali stakeholder universitari che ha come principale punto di riferimento lo European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of

Il RDF è uno strumento analitico che individua in maniera dettagliata gli ambiti di sviluppo delle potenzialità, abilità, competenze e qualità dei ricercatori, e fornisce uno schema coerente e articolato per lo sviluppo di carriera, che suggerisce a tutti i ricercatori di migliorare le proprie abilità, indifferentemente dalla posizione lavorativa ricoperta (*fixed term contract*, *grant funding* o all'esterno dell'Università) Il RDF si presenta come uno strumento utile anche ai possibili datori di lavoro esterni per comprendere il portfolio di abilità dei ricercatori e il loro potenziale come lavoratori di elevato valore. Il *Researcher Development Statement* (2010) rappresenta in maniera sintetica le abilità che i ricercatori in formazione devono sviluppare, secondo i vari percorsi di carriera e di sviluppo personale definiti nel già citato *Researcher Development Framework* (2010), il cui obiettivo è "[…] to enhance our capacity to build the UK workforce, develop world-class researchers and build our research base".

### 7.5 Il supporto allo sviluppo di carriera per i ricercatori: VITAE e i suoi antenati

Il Researcher Development Framework citato nel paragrafo precedente rappresenta solo l'ultima iniziativa tra le molte avviate nel Regno Unito a supporto delle carriere e dell'impiegabilità dei ricercatori, non solo in formazione. Attualmente, tali attività sono coordinate e gestite in maniera coerente sotto l'egida del programma VITAE, un'organizzazione indipendente che nel Regno Unito si occupa dello sviluppo dei ricercatori: il suo principale obiettivo è quello di difendere e valorizzare lo sviluppo personale, professionale e di carriera dei ricercatori, compresi quelli in formazione, nelle istituzioni di istruzione superiore e di ricerca.
L'organizzazione ha sede nazionale a Cambridge e si articola a livello territoriale in otto centri regionali situati in alcune università del Regno Unito, detti *regional hubs*. VITAE è finanziata dal *Research Careers and Diversity Unit* dei *Research Councils* (RCUK) ed è gestita da CRAC, *The Career Development Orgnisation*, un'organizzazione (*indepenent charitable organization*) che si occupa di stabilire

Researchers (European Charter and Code) promosso dalla Commissione Europea. Si veda in proposito: http://www.researchconcordat.ac.uk/

azioni a supporto dell'impiegabilità e dello sviluppo di carriera rivolte a tutti i potenziali lavoratori.

VITAE agisce come coordinatore in tutte le iniziative volte a migliorare e realizzare il potenziale dei ricercatori. L'organizzazione stabilisce partnership strategiche tra finanziatori e organizzazioni nazionali, per promuovere le esigenze di sviluppo personale e professionale dei ricercatori e dimostrarne l'impatto. L'organizzazione promuove inoltre il dialogo e la circolazione di informazioni tra i vari stakeholders coinvolti in tali iniziative: istituzioni di istruzione superiore, ricercatori, potenziali datori di lavoro, organizzazioni professionali e soggetti politici. Il suo principale obiettivo è quello di sviluppare, attraverso azioni collaborative, politiche e pratiche orientate a valorizzare i profili professionali di coloro che lavorano in contesti di ricerca. Per questo motivo, le attività organizzate da VITAE comprendono:

- la promozione di eventi nazionali, tra cui una conferenza annuale che si svolge nel mese di settembre e un *policy forum* nel mese di gennaio;
- azioni di consulenza e rappresentanza nei riguardi di stakeholders centrali per lo sviluppo di nuove iniziative;
- un lavoro collettivo per sviluppare una base di conoscenze più ampia per comprendere meglio l'impatto dei ricercatori per la società e l'economia, attraverso la pubblicazione di ricerche e review;
- attività di finanziamento per l'attuazione del *Concordat* e del *Research Development Framework*;
- sostegno delle reti regionali attraverso gli *hubs*, che provvedono a organizzare eventi e attività collaborative destinate alla formazione sia dei ricercatori sia dei loro formatori (iniziative *Train the trainiers* e *Masterclass*);
- la promozione della circolazione di informazioni relative alle iniziative in corso;
- la formulazione e la promozione di approcci innovativi nei riguardi dello sviluppo personale, professionale e di carriera e il coinvolgimento dei datori di lavoro e delle organizzazioni professionali sui temi dell'occupabilità dei ricercatori

Uno dei principali strumenti di cui l'organizzazione si avvale è un articolato portale,[99] destinato a tutti i soggetti che collaborano alle attività dell'organizzazione e, in maniera particolare, ai ricercatori. Il portale, infatti, contiene risorse gratuite e accessibili liberamente, relative a iniziative e azioni destinate a sostenere lo sviluppo personale e di carriera dei ricercatori in formazione e dei ricercatori esperti; fornisce inoltre informazioni sulle carriere e sul mercato del lavoro.

Nell'ambito di questo studio, è particolarmente interessante il lavoro che VITAE svolge a stretto contatto con la università e con i ricercatori. L'attività con le università si concentra soprattutto nel tentativo di trasferire - almeno parzialmente - al loro interno le pratiche connesse allo sviluppo di carriera per i ricercatori. Uno degli obiettivi strategici è quello di favorire lo sviluppo, la diffusione e la condivisione di pratiche e di risorse di apprendimento di alta qualità, ispirate al *Concordat* e al già citato *Researcher Development Framework*. Tali azioni si avvalgono in maniera intensiva della collaborazione degli otto *regional hubs* e si concretizzano nella implementazione, all'interno delle università, di iniziative ispirate allo sviluppo della dimensione professionale dei ricercatori, anche all'interno della formazione dottorale, di cui più avanti si esamineranno alcuni contenuti.

Inoltre, l'organizzazione promuove direttamente le proprie attività formative, come le *Grad schools* o i *Carrers in focus programmes*, seminari esperienziali residenziali che durano alcuni giorni, organizzati su base regionale o nazionale. Questo tipo di iniziative ha peraltro una lunga tradizione nel Regno Unito in quanto attività simili sono state promosse sin dal 1968, da parte dei *Research Councils*: si tratta dei cosiddetti *Graduate Schools Programmes*, attivi dal 1968 sino al 2003. A seguito del Roberts Report del 2002, queste attività sono state ricondotte nell'ambito di una specifica iniziativa, antenata di VITAE, denominata UK GRAD, che si è occupata della gestione dei fondi assegnati nel 2005 per supportare le attività consigliate dal Roberts Report sino al 2007; a partire dal 2008, UK GRAD è poi confluita in VITAE, che attualmente gestisce e promuove tutte le iniziative strategiche nell'area del sostegno allo sviluppo dei ricercatori.

[99] L'indirizzo del portale gestito da VITAE, dal quale sono stati tratti i riferimenti per questa sezione è il seguente: http://www.vitae.ac.uk/

### 7.6 La qualità nei Postgraduate research studies

Le azioni promosse da VITAE si integrano in un complesso quadro di indicazioni e orientamenti promossi da una pluralità di soggetti che interagiscono nella definizione di pratiche destinate a caratterizzare la ricerca e la formazione alla ricerca; uno di questi soggetti è la *Quality Assurance Agency* (QAA). Si è citato precedentemente, nell'ambito del RDF, il *Code of practice for postgraduate research programmes* (2004). Si tratta del documento principale che definisce, nel quadro dell'assicurazione di qualità, le specificità e gli obiettivi che devono caratterizzare la qualità dei corsi di formazione alla ricerca. Il *Code of practice* rientra nell'ambito della cosiddetta *Academic infrastructure*, un insieme di *reference point*, stabiliti a livello nazionale, che forniscono un benchmark per tutte le istituzioni di istruzione superiore al fine di stabilire, descrivere e assicurare la qualità e gli standard dei propri corsi di studio.

Il *Code of practice for postgraduate research programmes* fornisce linee guida molto dettagliate per l'organizzazione dei percorsi dei *research degrees*. È interessante soffermarsi sulla definizione di *ricerca* che il *Code of practice* fornisce, per chiarire meglio cosa si intenda per "ricerca" all'interno del documento. La definizione è tratta dal RAE del 2001:

> Research for the purpose of the RAE is to be understood as original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding. It includes work of direct relevance to the needs of commerce and industry, as well as to the public and voluntary sectors; scholarship*; the invention and generation of ideas, images, performances and artefacts including design, where these lead to new or substantially improved insights; and the use of existing knowledge in experimental development to produce new or substantially improved materials, devices, products and processes, including design and construction. It excludes routine testing and analysis of materials, components and processes, eg for the maintenance of national standards, as distinct from the development of new analytical techniques. It also excludes the development of teaching materials that do not embody original research. *Scholarship for the RAE is defined as the creation, development and maintenance of the intellectual infrastructure of subjects

> and disciplines, in forms such as dictionaries, scholarly editions, catalogues and contributions to major research databases. (QAA, 2004: 4)

Il *Code of Practice* incorpora le indicazioni contenute in forma più sintentica del *Joint Statement of the UK Research Councils' Training Requirements for Research Students* - JSS (2001); inoltre, stabilisce una lunga serie di regole, che le varie istituzioni che offrono *postgraduate degrees* devono tenere in considerazione e applicare, al fine di favorire il successo dei propri programmi, secondo le aspettative nazionali e internazionali. Per questo motivo, c'è una grande enfasi sui regolamenti istituzionali relativi ai corsi di formazione alla ricerca. L'applicazione di queste regole e la loro pubblicità prevede un'implementazione "locale", nel senso che ogni università deve pubblicare il proprio *Code of practice* e stabilire i propri regolamenti. Tali documenti devono essere chiari e immediatamente accessibili sia agli studenti sia agli altri membri dell'organizzazione. Il *Code of practice for postgraduate research programmes* stabilisce che è responsabilità dell'istituzione assicurare un appropriato standard accademico e un miglioramento della qualità dei corsi di ricerca. Le istituzioni avranno la responsabilità di sviluppare, diffondere e tenere aggiornato il proprio codice di condotta, che sarà valido all'interno di tutta l'istituzione. Tra le responsabilità delle università rientra anche il monitoraggio degli esiti dei programmi di formazione alla ricerca, sulla base di indicatori appropriati stabiliti all'interno o al'esterno dell'istituzione.

Analizziamo di seguito alcune delle linee guida per la gestione dei programmi di ricerca proposte alle università dalla QAA. In primo luogo, il documento stabilisce che l'ambiente di ricerca in cui si avviano dei *research programmes*, di base, deve essere caratterizzato da consolidate attività di ricerca di alta qualità e, d'altra parte, deve essere in grado di fornire il supporto necessario per fare in modo che i dottorandi apprendano effettivamente a fare ricerca. Le ammissioni ai corsi devono essere chiare e rapide e dimostrare il rispetto delle pari opportunità; al tempo stesso, devono essere selettive: solo gli studenti preparati e qualificati devono essere ammessi a corsi di ricerca. Il Code of practice fornisce anche linee guida relative alle procedure di ammissione, precisando che la strategia di ammissione deve essere stata previamente condivisa a livello istituzionale.

Le responsabilità e i compiti degli studenti devono essere loro comunicati chiaramente all'inizio del programma. Le istituzioni sono responsabili di fornire loro informazioni sufficienti per fare in modo che essi avviino gli studi con una comprensione dell'ambiente accademico e sociale in cui lavoreranno. Anche la supervisione è una responsabilità istituzionale, in quanto i supervisori devono dimostrare abilità appropriate per supportare e seguire gli studenti in maniera efficace. Ogni studente deve avere un referente chiaro per la supervisione sin dall'inizio del programma e deve essere seguito da almeno un supervisore. I supervisori non devono avere in carico la guida di troppi *research students*, perché tale condizione può mettere a rischio la qualità della supervisione stessa. Le responsabilità del supervisore devono essere comunicate a supervisori e studenti attraverso una guida scritta.

È inoltre compito delle istituzioni stabilire e rendere noti agli studenti e a tutti i soggetti interessati i meccanismi di monitoraggio e di supporto nel corso degli studi, che devono essere chiaramente definiti con riguardo all'attività dello studente nel corso del *research programme*. Tali meccanismi devono riguardare sia gli scambi didattici più informali, sia i momenti di *review* formale, compresa la valutazione degli stadi di avanzamento del lavoro di ricerca. Le istituzioni devono fornire indicazioni anche riguardo la documentazione degli incontri di monitoraggio, del loro esito e delle attività correlate.

Gli studenti devono ricevere opportunità adeguate di sviluppo dal punto di vista personale e professionale: è in questa sezione che ci si occupa delle *transferable skills*. I bisogni di ciascuno studente devono essere definiti e condivisi nel periodo iniziale e monitorati lungo tutta la durata del programma. Le istituzioni devono fornire agli studenti opportunità di creare un portfolio personale di documentazione, relativo allo sviluppo dei progressi conseguiti sia nel lavoro di ricerca che nello sviluppo di altre abilità. Le università devono anche rispondere alle osservazioni avanzate dai vari stakeholders interessati ai programmi di ricerca, predisponendo meccanismi adeguati di raccolta, review e comunicazione (feedback mechanism). Si devono inoltre predisporre meccanismi di valutazione per i *research degrees* al fine di definire gli standard accademici dei differenti programmi di ricerca e i risultati degli studenti. I criteri di valutazione devono essere chiari e subito disponibili per gli

studenti e per tutti gli interessati, compresi gli esaminatori esterni. Le procedure di valutazione devono essere chiare e condotte in maniera rigorosa, trasparente e coerente. Devono comprendere il contributo dell'esaminatore esterno e avvenire in tempi ragionevoli. Anche in questo caso, le istituzioni devono comunicare le loro procedure a tutte le parti coinvolte, ossia studenti, supervisori e esaminatori. Devono inoltre essere previste forme di rappresentanza degli studenti e modalità di presentazione di reclami e ricorsi, anche queste chiare e definite nel codice di ciascuna università (QAA, 2004: 4-28).

### 7.6.1 Esempi: il QAA Code of practice in azione in due Graduate School

L'insieme delle strategie delineate e delle norme stabilite dalla QAA è fedelmente recepito nei luoghi concreti in cui avviene la formazione alla ricerca: le varie Graduate Schools mettono in atto, in maniera puntuale, una serie di iniziative che riflettono dettagliatamente il complesso di indicazioni sopra descritte.

A titolo esemplificativo, attraverso la ricostruzione delle informazioni reperite attraverso la navigazione attenta dei siti web di due Graduate Schools scelte tra due delle più importanti università di Londra, *University College London* e *King's College*, si osserverà il modo in cui le indicazioni della QAA sono recepite e articolate. Le Graduate Schools, infatti, stabiliscono sulla base del *Code of practice for postgraduate research programmes*, il proprio *Code of practice interno*.

In particolare, ci si soffermerà qui sull'organizzazione e la promozione di abilità trasferibili e sulle modalità di monitoraggio e valutazione dei *research students*.

Nello University College London, l'obiettivo della Graduate school[100] è quello di fornire agli studenti possibilità di formazione eccellenti, con l'obiettivo dichiarato di far sì che l'UCL *continui a stare in prima linea nel campo della ricerca e della graduate education e per migliorare l'esperienza degli studenti offrendo loro il miglior ambiente possibile per la ricerca e per il proprio sviluppo personale*. La Graduate School mira a fornire supporto agli studenti in molti modi, ma soprattutto

[100] Graduate School University College London: http://www.grad.ucl.ac.uk/

attraverso il proprio Skills Development Programme[101], attraverso il proprio Code of practice[102] e attraverso la possibilità di accedere a finanziamenti.
Secondo le parole del direttore della Graduate School David Bogle:

> We at UCL are committed to ensuring that the quality and relevance of your graduate studies are of the highest level. Here at UCL we believe that a high quality research environment informs high quality education and we are proud to have been judged to be one of the leading research universities in the world.
> Currently UCL has 8,500 graduate students and over 4,000 academic staff spread across 70 departments in 8 Faculties. UCL academic staff have some of the strongest backgrounds in their specialist fields in the world. UCL is a centre of innovative research and across the College the graduate students play an important part in this stimulating research environment ().

La Graduate School, oltre a provvedere all'offerta di una serie di corsi volti allo sviluppo di attività trasferibili (il cui catalogo non è però visibile ai non iscritti) fornisce agli studenti un servizio di documentazione per la costruzione di un portfolio elettronico, generabile attraverso un sistema online chiamato *Research Student Log*[103]. L'accesso a questo sistema permette di accedere all'area in cui è possibile conoscere l'offerta dei corsi; inoltre, il sistema informatico permette di documentare le attività svolte lungo tutto il percorso di ricerca, sia con riguardo alle attività trasversali, sia alla documentazione delle interazioni didattiche con il supervisore.
La Graduate School fornisce varie possibilità di sviluppo di *transferable skills*. Lo scopo di questa offerta è quello di incoraggiare gli studenti a guardare al di là delle frontiere della disciplina scelta e a condividere e ampliare la propria conoscenza. Gli studenti possono scegliere quali aree approfondire, attraverso i corsi offerti, tra le sette categorie di skills individuate nell'offerta della graduate school, ossia:

- Research Skills and Techniques

[101] Graduate School University College London – Skills Development Programme: http://courses.grad.ucl.ac.uk/ [link verificato il 28 luglio 2011]
[102] University College London (2011) Graduate Research Degrees - Code of Practice 2011-2012 http://www.grad.ucl.ac.uk/codes/CoP_Research_11.pdf [link verificato il 28 luglio 2011]
[103]University College London Research Students Log: https://researchlog.grad.ucl.ac.uk/ [link verificato il 28 luglio 2011]

- Research Environment
- Research Management
- Personal Effectiveness
- Communication Skills
- Networking and Teamworking
- Career Management

Tali categorie recepiscono fedelmente le categorie individuate nel *Joint Statement of Skills training requirement of Research postgraduates*. La scuola organizza anche un corso di orientamento a favore degli studenti, per una più consapevole programmazione di queste attività. Il corso è intitolato "Maximising your potential". La scuola auspica la partecipazione di tutti gli studenti alle attività di formazione trasversale, per l'equivalente di due settimane all'anno, pari a venti punti (secondo un sistema di conteggio per cui a una giornata di training corrisponde mezzo punto); Per gli studenti finanziati dai Research Council queste attività sono obbligatorie.

La scuola dedica una sezione del proprio sito alle "informazioni essenziali", vale a dire i codici di condotta, i regolamenti e le linee guida. In particolare, per quanto riguarda i programmi di ricerca, sono presenti il *Code of Practice for Graduate Research Degrees* e le *Academic Regulations and Guidelines for Research Degree Students*[104]. Sono presenti anche materiali utili per i supervisori, come ad esempio il regolamento *Professional Development for Research Student Supervisors at UCL* e i materiali del programma VITAE relativi alla supervisione "Supervising a Doctorate".

Il *Code of practice UCL* contiene indicazioni dettagliate sulla durata degli studi, le modalità previste per l'*upgrading* da MPhil a PhD, lo status dello studente una volta completati i tre anni (Completing Research Student Status), le responsabilità dello studente per completare il proprio periodo di ricerca. La guida introduce brevemente anche la funzione del *Research student Log* e disciplina la possibilità per lo studente di svolgere attività di insegnamento retribuito che non superino un monte ore complessivo di 180 ore (compreso il tempo per la preparazione e il training specifico necessario per l'insegnamento). Il *Code of practice UCL* contiene inoltre indicazioni

[104] Le Academic Regulations sono reperibili attraverso il seguente link: http://www.ucl.ac.uk/ras/acd_regs [link verificato il 12 settembre 2011]

relative alla scrittura e alla consegna della tesi, nonché all'esame finale. Il tutto è riassunto in una *timetabl*e che riepiloga tutte le scadenze da soddisfare.
I regolamenti accademici disciplinano invece tematiche più specifiche e in maniera più dettagliata, come i requisiti di ammissione, le procedeure di *submission* della tesi, i tempi ad essa relativi, la disciplina dell'esame orale, che può prevedere un superamento completo o parziale: in tal caso, può esserci da parte degli esaminatori una richiesta di *minor amendments* entro tre mesi; in caso *major amendments* è prevista la possibilità di una resubmission entro 18 mesi; in caso di cattivo esito del Viva, se la tesi è comunque adeguata, è ugualmente contemplata la possibilità di effettuare al resubmission della tesi; in caso di indageuatezza si propone il *downgrading* a MPhil, se possibile. Il regolamento accademico individua anche comportamenti scorretti che non devono essere tenuti nell'ambito dell'elaborazione di un lavoro di ricerca (research misconduct) come ad esempio *plagiarism* e *misrapresentation of results*. Queste condotte sanzionabili devono essere trattate dal dipartimento competetente. Infine, il regolamento accademico disciplina anche la *graduating cerimony*, in cui bisogna vestire gli abiti accademici.

Pratiche molto simili si rilevano attraverso le informazioni tratte dal sito della Graduate School del King's College[105].. Anche presso il King's College, la Graduate School riserva grande attenzione alle abilità trasferibili, il cui sviluppo è affidato al *Researcher Development Programme*[106], attraverso il quale:

> "King's is committed to retaining and improving its status as a world class research based higher education institution and as such aims to develop a full range of skills for research students and research staff in order to produce well qualified, employable and experienced researchers".

Anche in questo caso, la scuola presenta un'offerta articolata di corsi per soddisfare la richiesta di sviluppo di abilità trasferibili. La pianificazione di tali corsi corsi va discussa con il supervisore o con un altro soggetto incaricato di monitorare la

[105] King's College Graduate School http://www.kcl.ac.uk/study/pg/school/index.aspx [link verificato il 28 luglio 2011].
[106] King's College Researcher Development Programme: http://www.kcl.ac.uk/study/pg/school/training/Overview.aspx [link verificato il 28 luglio 2011].

formazione del *research student*, con l'obiettivo di individuare i bisogni principali dello studente e di chiarire in che modo le attività scelte possono migliorarne le abilità. I corsi, in questo caso, sono raggruppati secondo i quattro domini individuati dal *Researcher Development Framework* (RDF), che sono:

- Knowledge and intellectual abilities
- Personal effectiveness
- Research governance and organisation
- Engagement, influence and impact

All'interno di ciascun dominio, ci sono ulteriori distinzioni, per aiutare gli studenti nella scelta. I corsi proposti, infatti sono di quattro tipi:

- Generic: applicable to everyone regardless of discipline
- Tailored for Arts / Humanities and Social Sciences
- Tailored for Sciences
- Tailored for Post-Doctoral Research Staff

Il catalogo[107] dei corsi offerti è molto interessante: tra le attività generiche, collocate nel primo dominio interdisciplinare, ci sono proposte che riguardano *l'information retrival* o la preparazione per il *Viva*, ma anche corsi che mirano a individuare il percorso di generazione della creatività o a migliorare le abilità di lettura veloce, elemento ritenuto indispensabile per un futuro ricercatore; ancora, i corsi proposti comprendono la costruzione di mappe mentali e lezioni di statistica a vari livelli. Alcune delle attività proposte sono fornite da provider esterni: è il caso, ad esempio, di corsi di addestramento all'uso di particolari software per la ricerca qualitativa e quantitativa, e i corsi di lingue straniere.

Anche presso il King's College è in uso un sistema informatizzato che, in questo caso, permette di determinare, tramite test, i bisogni formativi. Un'altra funzione del sistema informatizzato è quella di permettere un monitoraggio delle consegne per la supervisione, che sono previste formalmente ogni sei mesi.

---

[107] King's College Researcher Development Programme 2011-2012: http://www.kcl.ac.uk/study/pg/school/training/KingsResearcherDevelopmentProgramme2011.pdf [link verificato il 12 settembre 2012]

Anche il King's College pubblica il proprio Code of practice[108] e la propria Academic Regulation[109]. Il regolamento accademico contiene alcune differenze di denominazione rispetto al precedente, anche se i contenuti non sono molto differenti, così come differenti sono, per alcuni piccoli particolari, le modalità di esame finale. Ad esempio, lo status dello studente che sta per terminare il lavoro di ricerca è chiamato "Writing up" (mentre presso l' UCL viene chiamato *Completing research student*); le regole di superamento dell'esame prevedono una possibilità più "morbida" in caso di necessità di resubmission del lavoro, che può avvenire anche dopo sei mesi (mentre nel UCL può avvenire solo dopo 18 mesi). E' interessante riportare dal regolamento accademico del King's College la descrizione dei requisiti che la tesi di dottorato deve avere:

> The scope of the thesis shall be *what might be reasonably expected after three or at most four years of study*, or the part-time equivalent. It shall:
> (a) consist of the student's own account of her/his investigations, the greater proportion of which shall have been undertaken during the period of registration under supervision for the degree;
> (b) form a distinct contribution to the knowledge of the subject and afford evidence oforiginality by the discovery of new facts and/or by the exercise of independent critical power;
> (c) be an integrated whole and present a coherent argument;
> (d) give a critical assessment of the relevant literature, describe the method of research and its findings, include discussion on those findings and indicate in what respects they appear to the student to advance the study of the subject; and, in so doing, demonstrate a deep and synoptic understanding of the field of study, (the student being able to place the thesis in a wider context), objectivity and the capacity for judgment in complex situations and autonomous work in that field;
> (e) be of satisfactory literary presentation;
> (f) not exceed 100,000 words (inclusive of footnotes but exclusive of appendices and bibliography, the word limit not applying to editions of a text or texts);
> (g) include a full bibliography and references;
> (h) demonstrate research skills relevant to the thesis being presented;

[108] King's College Code of Practice for postgraduate research Degrees 2011-2012: http://www.kcl.ac.uk/college/policyzone/index.php?id=245 [link verificato il 28 luglio 2011].
[109] A4 Regulations for Research Degrees 2011-12 (Academic and Related Regulations): http://www.kcl.ac.uk/college/policyzone/index.php?id=245 [link verificato il 28 luglio 2011].

> (i) be of a standard to merit publication in whole or in part or in a revised form (for example, as a monograph or as a number of articles in learned journals); and
> (j) where ethical approval is required, indicate that such approval has been granted by the appropriate body (*A4 Regulations*, 2011-2012: 70).

### 7.7 Il dottorato nel processo di Bologna: le posizioni del Regno Unito

Da quanto detto sinora, il dottorato nel Regno Unito emerge come un segmento strategico nell'offerta di istruzione superiore, perfettamente integrato in un quadro nazionale coerente, orientato alla qualità e attento all'integrazione della formazione trasversale, promossa tanto nelle università quanto da soggetti esterni. Il dottorato rappresenta un elemento importante per il mantenimento della competitività del sistema di istruzione superiore e dell'economia britannica. La coerenza di tale quadro nazionale è però parzialmente in contrasto con alcuni degli obiettivi individuati per il dottorato nell'ambito del Processo di Bologna.

La posizione del Regno Unito è peculiare perché, se da una parte si pone in linea con gli auspicati cambiamenti verso la costituzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, dall'altra si propone come modello per una serie di pratiche; e, ancora, difende strenuamente il diritto alla diversità, con particolare riferimento alle varie tipologie di dottorato presenti nelle università britanniche.

Per conoscere meglio la posizione del Regno Unito rispetto al processo di Bologna appare utile analizzare i contenuti di una serie di documenti relativi alla discussione di posizioni a riguardo: ad esempio, il position paper presentato dalla UK HE European Unit[110](2006) sul dottorato nel processo di Bologna sintetizza la posizione che Regno Unito si propone di esplicitare in vista del seminario sul dottorato di Nizza 2006 e del successivo Ministerial Meeting di Londra 2007. Il documento viene stilato sulla base di un documento preparatorio previamente discusso, curato dall'High Level Policy Forum (2006).

[110] The UK HE Europe Unit è un organo che raggruppa molti soggetti e che si occupa della discussion e analisi delle istanze europee relative all'HE e coordina la partecipazione del Regno Unito alle iniziative europee. Ne fanno parte: Universities UK, e I Founding Councils di Inghilterra, Galles e Scozia. Il gruppo è supportato dalla QAA e da GuildHE, l'associazione che riunisce i Capi dei colleges che dopo il 1992 sono diventati università.

Il documento infatti prende atto del fatto che i partecipanti al progetto EUA sui programmi di dottorato hanno in particolare individuato alcuni punti di forza nell'esperienza nel Regno Unito riguardo le politiche e le pratiche in materia di dottorato: in particolare, elementi di forza risiedono nelle pratiche correnti di assicurazione della qualità a livello di dottorato, rappresentate dal Code of practice della QAA e nell'esperienza consolidata relativa alla formazione dedicata alle transferable skills. Per questo motivo, è importante che l'esperienza del Regno Unito non venga in qualche modo limitata dall'adesione al processo di Bologna.; bisogna continuare a condividere la propria esperienza e dare forma alle discussioni in corso. Sulla base di queste considerazioni, la Europe Unit propone le proprie risposte politiche come elementi di discussione e di costruzione del dibattito futuro:

**Opportunità di mantenere una diversità di tipologie di dottorato**

Il fatto di dare importanza al dottorato in Europa nel processo di Bolgna ha il potenziale di rafforzare la formazione e lo sviluppo dei ricercatori, e di rafforzare la competitività e la forza economica in Europa. La diversità dei programmi offerti in tutta Europa è una caratteristica qualificante e identificativa del terzo ciclo. Infatti, nel Regno Unito si va dai tradizionali dottorati full time di tre anni ai dottorati professionali con significativi elementi di formazione impartita, ai dottorati per pubblicazione. È essenziale che la diversità di scopi, durata e modalità di conferimento dei vari tipi di dottorato in Europa sia salvaguardata, in quanto caratteristica centrale del terzo ciclo.

**Supervisione**

I principi di Salisburgo stabiliscono che "in respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution (and where appropriate including other partners)". Si riconosce il ruolo cruciale che il supervisore ha nel supportare e fare da mentore agli studenti e si ribadisce come nel Regno Unito la consapevolezza dell'importanza della supervisione sia da tempo

riconosciuta: l'idea di provvedere a una formazione per i supervisori, come previsto dal codice della QAA, al fine di assicurare agli studenti una buona supervisione, fa da tempo parte delle buone pratiche da condividere.

**Valutazione**

Riguardo la supervisione, sono accolte le raccomandazioni volte a prevedere almeno due supervisori: si tratta di una pratica adottata in alcuni contesti; riguardo la valutazione, la prassi britannica prevede che un esaminatore interno e un esaminatore esterno - normalmente non scelto dal supervisor - sottopongano lo studente ad un vero e proprio esame, di cui non si conosce l'esito, in forma privata. Questa pratica è in contrasto con il sistema europeo di *public viva*, che è il modo di valutazione più diffuso. Da questo punto di vista, la UK HE Europe Unit si mostra disponibile ad accogliere proposte dagli altri paesi partecipanti al processo.

**Transferable skills**

Si sottolinea l'importanza di formare i ricercatori sia per l'univrsità che per il mercato del lavoro, fornendo loro la possibilità di sviluppare abilità trasferibili attraverso un training specifico. In questo caso, il Regno Unito ha esperienza da condividere, in particolare per quanto riguarda le attività avviate in seguito alla Roberts Review.

**Graduate Schools**

Anche su questo punto il Regno Unito si pone come portatore di buone pratiche, specificando che, benché sia importante che la relazione tra lo studente e il team di supervisori non sia compromessa, strutture come le Graduate School hanno il potenziale per supportare i bisogni di tutti i ricercatori in formazione in maniera più efficace, creando un ambiente di ricerca stimolante che può supportare lo sviluppo di abilità trasferibili e una più spiccata attenzione all'interdisciplinarietà.

**Access issues**

Nel Regno Unito gli studenti sono in genere ammessi ai corsi di dottorato a seguito di un Master, tuttavia ci sono alcune eccezioni rispetto a questa sequenza. Si evidenzia come del resto in tutta Europa le pratiche siano abbastanza diverse. A questo proposito, sarebbe utile una maggiore trasparenza rispetto ai sistemi di accesso, anche se il Regno Unito non gradirebbe un approccio prescrittivo stabilito a livello europeo rispetto ai requisiti di accesso. Dovrebbero essere mantenute la flessibilità e il principio dell'autonomia istituzionale.

**Titoli congiunti – Dottorato europeo**

I principi di Salisburgo identificano la mobilità geografica e interdisciplinare e intersettoriale e la collaborazione internazionale come importanti obiettivi da raggiungere. *L'EUA Doctoral Programmes Project* ha individuato una serie di attività di mobilità a livello di dottorato in Europa. I semplici criteri proposti hanno alla base l'idea di un Dottorato Europeo basato sulla collaborazione tra le istituzioni coinvolte, collaborazione che ha termini e modalità proprie. E' importante che la definizione di questi accordi rimanga all'interno delle università coinvolte.

**Durata dei programmi di dottorato**

A questo proposito non si definisce la durata ma si esprime il proprio appoggio a un approccio basato sui *learning outcomes*, che viene ritenuto più rispettoso delle differenze che di programmi e di modalità di apprendimento (part-time, work-based) che si possono incontrare in un contesto in cui il *lifelong learning* è una realtà ben presente. Per questo è importante che, con riguardo alla durata dei dottorati, il processo di Bologna accomodi le differenze esistenti adottando un approccio basato sui risultati.

**Status dei dottorandi**

Nel Regno Unito, i ricercatori in formazione hanno lo status di studente. A questo proposito, si afferma che questo status può avere dei vantaggi, come il

fatto di non pagare le tasse e la previdenza sociale. Lo status dei dottorandi dovrebbe essere mantenuto di competenza di ogni stato, anche in ragione delle leggi locali sul lavoro. Al di là di questo, si riconosce l'importanza del fatto che i dottorandi siano trattati come professionisti, con diritti commisurati, incluso il diritto ad uno sviluppo professionale continuo.

**Applicazione di un sistema di crediti**

Sebbene vi sia completa accettazione della strutturazione in crediti a livello di Bachelor e Master, i crediti non dovrebbero essere applicati a livello di terzo ciclo. A questo proposito, il Regno Unito può portare degli esempi, come lo sviluppo della Scottish Credit and Qualifications Framework e il Credito e delle qualifiche per il Galles, casi entrambi che hanno rivelato difficoltà nella strutturazione di un sistema di crediti nei programmi di ricerca, dal momento che in questo tipo di programmi i risultati di apprendimento sono rappresentati dalla ricerca stessa. Sulla base di queste esperienze, il Regno Unito non sarebbe favorevole alla previsione di disposizioni dettagliate circa l'uso dei crediti nei percorsi di dottorato.

Un altro documento che "narra" la formazione di posizioni relative al processo di Bologna è il documento dello House of Commons Education and Skills Committee[111] , *The Bologna Process Fourth Report* (2007) presentato alla Camera dei Comuni**.** Nel momento della pubblicazione del documento, il dottorato è nel pieno dell'attenzione a livello europeo (p.50 e segg.). Il discorso passa in rassegna alcuni dei punti critici emersi nel tentativo di uniformarsi allo spazio europeo dell'istruzione superiore. In particolare, come elemento di criticità, emerge il problema dei dottorati professionali, che in effetti nel *Trends V* (EUA, 2007) sono stati individuati come elemento scarsamente riconoscibile nel panorama europeo. Alcuni punti specifici, come ad esempio il riconoscimento dei dottorati professionali, sono al momento della pubblicazione del rapporto in via di negoziazione. Il documento ribadisce che i Dottorati professionali sono "an award at a doctoral level

[111] *L'Education and Skills Committee* è incaricato da parte della House of Commons di esaminare l'operato del BIS e delle agenzie ad esso collegate.

where the field of study is a professional discipline [usually business, engineering or education] and which is distinguished from the PhD by a title that refers to that profession". I dubbi sollevati dall'EUA relativamente ai dottorati professionali - opposizione registrata da parte degli altri partner europei – è secondo gli estensori del documento, motivata da una cattiva comprensione di questo tipo di titoli, e da una mancanza di informazioni specifiche su di essi, dovuta probabilmente al fatto nessun altro paese in Europa rilascia questo tipo di titolo o un titolo comparabile con questo.

Il punto di vista nel rapporto è quello di conservare e far riconoscere i dottorati professionali come titoli ugualmente validi nel panorama europeo, mantenendo la specificità nazionale attraverso azioni specifiche "Government must continue to lobby[…] to uphold the importance of professional doctorates as being real doctorates". Inoltre, il Regno Unito dovrebbe mantenere la propria linea su due questioni: da una parte continuare a sostenere la validità, la legittimità e l'importanza dei dottorati professionali come dottorati reali, e in secondo luogo assicurare che non vi sia un cambiamento verso l'introduzione di un sistema di crediti nei dottorati attraverso l'implementazione degli ECTS.

In generale, il rapporto presentato alla camera di Comuni, stabilisce che, nelle decisioni riguardanti il terzo ciclo, come in tanti altri aspetti del Processo di Bologna, è imperativo che i membri britannici del Bologna Follow-up Group, così come altri gruppi di lavoro e altri Committee, assieme ai rappresentanti britannici nel gruppo del ministerial meeting, siano costantemente in contatto con gli specialisti delle singole questioni, di gruppi di discipline e con le categorie professionali per assicurare che le iniziative provenienti da altri paesi e da organizzazioni internazionali, rilevanti per la politica e le pratiche del Regno Unito, siano identificate e analizzate con la dovuta profondità in uno stadio sufficientemente precoce, dal momento che il tema dell'istruzione superiore in Europa diventa un elemento sempre più influente nelle previsioni di sviluppo delle istituzioni accademiche del Regno Unito.

Posizioni affini si riscontrano nel consultation paper dell'allora Uk GRAD Programme (oggi VITAE) *Doctoral degrees in the EHEA* (2007), nonché, in tempi più recenti, nel briefing presentato al Bologna Doctoral seminar di Varsavia (2010) dalla UK HE Europe Unit: sui temi della durata del dottorato, della diversità, della

qualità, della preferenza per l'orientamento ai risultati rispetto all'implementazione di un sistema di crediti, si ribadiscono le posizioni espresse nel 2006, con il medesimo orientamento.

### 7.8 Il Panorama attuale dei corsi di dottorato in UK (QAA 2011): tra diversità dei titoli ed esperienze innovative

L'attenzione al mantenimento di alcune specificità dell'università britannica, con riguardo al dottorato è legata alla presenza di un'offerta particolare, ampia e differenziata. Per comprendere la peculiarità del terzo ciclo nel Regno Unito è importante analizzare il panorama effettivo dei dottorati, tenendo presente il fatto che il tema della diversità nell'offerta è considerato una ricchezza da preservare, in quanto ben si adatta con gli obiettivi strategici che vengono affidati al settore universitario, ossia, *opportunity*, *excellence e diversity*[112].

Inoltre, secondo la QAA quello che rende i dottorati uguali, nonostante la diversità di percorsi e di denominazioni, è l'essere tutti inquadrati all'interno dello stesso framework basato sugli obiettivi. Infatti i dottorati inglesi rientrano tutti nella classificazione FHEQ. Queste qualifiche si basano su descrittori che riassumono gli attributi, personali e relativi alla ricerca, che i settori di HE hanno riconosciuto come requisiti minimi che ogni candidato ad un dottorato deve dimostrare di aver raggiunto. Tali descrittori individuano uno standard accademico valido per tutti i dottorati e promuovono un alto livello di omogeneità, pur nel quadro dell'autonomia riconosciuta alle università come soggetti abilitati a dare titoli di ricerca. Questa caratteristica autorizza le istituzioni a modificare i requisiti generici dei descrittori, con criteri di valutazione dettagliati che sono appropriati per le diverse discipline e i diversi titoli.

Tutti i dottorati nel Regno Unito richiedono che il focus principale del lavoro del candidato sia il contributo alla conoscenza nel proprio campo o nella propria disciplina, attraverso una ricerca originale, o l'applicazione originale di conoscenza

[112]Le informazioni contenute in questo paragrafo sono state tratte da QAA (2001) *Doctoral degree characteristics:*
*h*ttp://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Doctoral_characteristics.aspx
e da House, G. (2010) *Postgraduate education in UK*, HEPI, Oxford.

esistente, o un'interpretazione originale della stessa ( "through original research, or the original application of existing knowledge or understanding"). Nei dottorati professionali e practice-based, la ricerca può essere intrapresa nel posto di lavoro ed avere effetti diretti (cioè non mediati dalla successiva applicazione dei risultati di ricerca) sul cambiamento nel luogo di lavoro, così come nell'operato professionale personale del candidato.

Un primo momento di differenziazione di dottorati e di strutture organizzative deputate alla formazione dottorale può farsi risalire al 1996, anno in cui viene pubblicato l'Harris Report, la prima review sui dottorati, commissionata dall'HEFCE, che desiderava verificare l'appropriatezza del sistema di finanziamento a fronte di un aumento consistente del numero di candidati. Le conclusioni di questo rapporto sono positive e riconoscono l'alta qualità delle esperienze in corso. In particolare si incoraggiano le autorità a prestare particolare attenzione alle opportunità di lavoro presenti al termine degli studi, al di là dell'assicurazione di qualità delle esperienze offerte. Questo primo riconoscimento del fatto che i postgraduate studies devono preparare gli studenti per il passo successivo della loro carriera – di qualunque natura esso possa essere - anticipa alcune delle tematiche contenute nel Roberts Report (2002), come il riconoscimento dell'importanza di acquisire competenze trasferibili accanto alla maturazione delle fondamentali abilità di ricerca che sono decisive per la riuscita di un percorso dottorale. Dall'Harris report nascono le prime linee guida per l'assicurazione della qualità a livello di postgraduate studies, le *Guidelines on the Quality assurance of research degrees* a cura dell'HEQC (l'organo che precedeva la QAA). Nel 2002 il Roberts Report evidenziò, come si è detto, la necessità di rafforzare lo sviluppo di abilità trasferibili per dottorandi: questo ha portato più tardi alla creazione di un fondo specifico attivo fino al 2011 dedicato allo sviluppo di abilità trasferibili dei ricercatori in formazione. Successive pubblicazioni dell'HEFCE (2003) e della QAA (2004, Revisone delle Guidelines del 1996 e loro incorporazione nel Code of Practice) hanno contribuito a chiarire l'importanza della formazione trasversale e dello sviluppo personale dei ricercatori. Inoltre, nel frattempo si erano sviluppate strutture dedicate alla formazione dottorale, come le Graduate schools, che esistevano già nelle strutture universitarie antecedenti al 1992; più recentemente sono nati anche i Centres for

Doctoral Training, (DTCs) creati dai Research councils, Queste strutture sono spesso organizzate in maniera simile alle Graduate Schools, ma riflettono, negli interessi di ricerca, il tema del Council che li finanzia. Queste strutture, inizialmente dedicate ai candidati finanziati dai Councils, hanno iniziato ad inglobare tutti i candidati dell'area di riferimento. Spesso si tratta di centri multi o interdisciplinari. Molto spesso questi centri offrono dottorati della durata di quattro anni, detti *Integrated PhDs*.

La differenziazione delle tipologie di dottorato si fa risalire ai primi anni Novanta, in cui il modello prevalente per il dottorato tradizionale era ancora quello del *personal apprenticeship*. Al contrario i dottorati professionali, per la loro natura, hanno sempre compreso una parte consistente di corsi impartiti e di sviluppo di abilità professionali. La situazione complessiva delle tipologie di dottorato è molto diversificata e comprende una pluralità di titoli offerti[113].

**Doctor of Philosophy (PhD o DPhil,)**

Il titolo si acquisisce sulla base dell'iscrizione a un programma di studi offerto da un'istituzione accademica, sulla base di un lavoro di ricerca originale , riconosciuto come tale dalla comunità accademica.

Si tratta della forma più diffusa di dottorato, basata su un progetto di ricerca supervisionato della durata compresa fra tre e quattro anni, durante i quali il candidato è iscritto all'università. La forma del lavoro di ricerca dipende per lo più dalla disciplina. Come si è visto, relativamente di recente, sono previste anche attività legate allo sviluppo professionale e personale: questa attenzione ha determinato la presenza di programmi strutturati che includono sia la formazione alla ricerca che formazione volta allo sviluppo di abilità trasferibili. L'acquisizione di queste abilità, accanto alla valutazione delle specifiche abilità di ricerca del

[113] Esistono anche gli *Higher doctorates*, che non sono dottorati in senso proprio, ma sono di più alto livello. Si tratta infatti di titoli come *Doctor of Science*, *DSc* or *ScD* and *DLitt*. Di solito sono conferiti dalle unversità a quei docenti hanno maturato un'elevata reputazione per la ricerca svolta nel proprio campo di studio o attraverso la propria pratica professionale, che può anche essere stata svolta al di fuori di un contesto accademico. Si tratta tipicamente di mid-career qualification nel caso del *DSc*; I candidati che in ambito STEM mirano ad una promozione a professore, in genere devono aver guadagnato un *DSc*. Il *DLitt*, invece, è conferito a accademici esperti, di solito già professori, che abbiano pubblicato un numero significativo di scritti accademici sottoposti a peer review. Di solito gli *Higher doctorates* sono conferiti per riconoscere il contributo fornito da un soggetto in un particolare campo del sapere.

candidato, è generalmente monitorata attraverso progressi annuali. Indipendentemente dal fatto che gli elementi "insegnati" siano valutati, l'esame finale si focalizza sulla qualità della tesi del candidato e sulla sua discussione in presenza ("Viva"). Specialmente nel campo delle arti performative, il candidato può presentare un artefatto o il risultato di un lavoro pratico.

**PhD by publication**

Un caso più raro è il cosiddetto PhD by Publication, per il quale le università richiedono differenti criteri di accesso. Si tratta comunque di un titolo conferito poco frequentemente. il PhD by publication viene di solito conferito sulla base di una serie di pubblicazioni, articoli, libri, e altri materiali pubblicati o accettati per la pubblicazione, sulla base di un lavoro di peer review. Di solito le pubblicazioni sono accompagnate da un lavoro di commento che le mette in relazione e che ne sottolinea la coerenza e il significato complessivo; anche in questo caso è previsto un esame orale volto alla "difesa" della propria ricerca. In questo caso, il candidato non deve essere iscritto formalmente all'istituzione e non è necessario che abbia seguito un corso di studio; in altri casi, è richiesto un periodo di iscrizione più breve di quello previsto per un normale PhD.

**Integrated PhD**

Alcune università hanno introdotto una tipologia di dottorato detto "Integrated PhD"[114], in differenti discipline. Questi corsi sono strutturati, con la scelta di moduli di insegnamento e la possibilità di scegliere un research topic all'interno del campo di studi, e includono nel primo anno o nei primi due anni formal lectures e research seminar di livello di master. La ricerca supervisionata inizia al momento dell'iscrizione e può essere portata avanti in parallelo con i corsi strutturati, o può essere successiva al termine dei corsi impartiti ed essere condotta nel terzo e quarto anno. L'Integrated PhD di solito offre la possibilità di conseguire il Master a seguito del completamento dei corsi. Questi corsi molto spesso sono gestiti dai Research Councils attraverso i DTCs e durano quattro anni.

[114] In questa categoria si possono far rientrare anche i dottorati definiti *New Route PhD*. Questi dottorati durano quattro anni e offrono agli studenti sia corsi che esperienza pratica, accanto alla ricerca. Nascono con l'intento di rafforzare l'applicazione delle conoscenze che si acquisiscono in un dottorato in un ambiente non accademico (House, 2010; Sastry, 2004). In particolare Sastry (2004) li assimila ai dottorati organizzati dai Research Councils.

**Professional and practice-based (or practitioner) doctorates**

Questi dottorati si sono differenziati sulla base dei bisogni di professionisti che lavorano in campi differenti. Si tratta spesso di percorsi che vengono scelti da *mid-career professionals*; in alcuni casi (pochi) sono titoli richiesti per l'accesso ad una professione specifica, come licenza per esercitare quella professione (è il caso, ad esempio, del dottorato in psicologia clinica). Questi dottorati, quando non sono intrapresi per ragioni specifiche legate all'esercizio di una professione, offrono un'opportunità di situare la conoscenza professionale sviluppata nel corso della propria carriera in quadro teorico di natura accademica. Per questo motivo, questo tipo di dottorati offre percorsi diversi e si rivolge a persone diverse in diversi momenti della loro carriera, ed è molto difficile darne una descrizione omogenea. Anche la distinzione tra *professional* e *practice based* dipende da cas; molto spesso la decisione finale spetta all'*awarding insititution*, che stabilisce autonomamente i criteri per definire se un dottorato è *professional o practice based*. Normalmente questi dottorati contengono nel titolo il nome della disciplina di studio: di conseguenza, anche i nomi possono variare molto.

Un programma di questo tipo, di solito, prevede una serie di attività strutturate, finalizzata all'acquisizione di abilità rilevanti per la propria professione, oltre alla produzione di una ricerca originale. Alcuni programmi offrono altre forme di supporto, come tutorial o e-learning, peer learning e altro. Anche in questo caso, la fase di ricerca avviene attraverso la guida e il confronto con un supervisore. La valutazione può riguardare anche il superamento dei corsi impartiti.

Le professioni per cui questi corsi sono pensati sono molto varie: *business, creative arts, education, engineering, law, nursing e psychology*. I progetti di ricerca di solito sono strettamente legati alla professione del candidato. Nei dottorati *practice based*, il risultato della ricerca deve riguardare *practice related materials*: ad esempio, nei dottorati basati sulla pratica clicnica, come il DClinPsy o il MD, la ricerca riguarda il lavoro clinico svolto a contatto con i pazienti, che viene integrata in un quadro teorico accademico.

I Professional Doctorates sono legati in certa misura ad una disciplina accademica: *education, engeneering, law*. I dottorati *practice based*, invece, sono molto più legati a una professione specifica e i progetti di ricerca sono molto più strettamente

connessi alla pratica professionale. La tesi, in questo caso, può essere più breve di quella di un PhD tradizionale; questa scelta è legata al fatto di aver superato in maniera formale dei corsi accademici previsti nel programma. Nella valutazione, gli esaminatori includono tra i criteri la padronanza che il candidato dimostra delle tecniche delle discipline nella pratica professionale. I Dottorati professionali sono in molti casi accreditati presso le rappresentanze professionali di riferimento. Questo elemento rappresenta un sicuro punto a favore di una effettiva spendibilità e professionalizzazione in senso proprio dei candidati.

Di seguito si riportano i titoli dei dottorati offerti nel Regno Unito, così come sono stati descritti nella citata pubblicazione della QAA:

**Fig. 17: Sintesi delle principali tipologie di dottorato offerte nel Regno Unito**

| | |
|---|---|
| Doctor of Business Administration | **DBA**<br>Il DBA è quasi sempre intrapreso in modalità part-time, da professionisti. Le linee guida del DBA sono curate dalla Association of Business Schools (ABS), un'associazione professionale del campo. |
| Doctor of Clinical Psychology | **DClinPsy**<br>Si tratta di un dottorato practice-based. Il DClinPsy è diverso dagli altri dottorati professionali e practice based perché fornisce la licenza per esercitare la professione di psicologo clinico nel Regno Unito. L'Health Professions Council (HPC) è l'organismo al quale i scoggetti si rivolgono per essere registrati come psicolgi clinici autorizzati. Qualunque tipo di formazione nell'ambito della psicologia clinica è accreditata presso la British Psychological Society (BPS) e deve anche essere approvata dal HPC, che è responsabile per gli Standard of Proficiency |

| | |
|---|---|
| | che gli psicologi clinici devono dimostrare. Gli Standard of Proficiency sono: condotta, comportamento ed etica, sviluppo professionale continuo e competenza. |
| Doctor of Dental Surgery | **DDS**<br>Il DDS è pensato in maniera specifica per i medici che praticano e che vogliono sviluppare le loro abilità di ricerca e applicarle nella pratica clinica. Comprende una componente clinica così come anche la formazione a tecniche di ricerca. La durata del corso è di tre anni full time |
| Doctor of Education | **EdD**<br>L'EdD è stato il primo dottorato professionale introdotto nel Regno Unito: è stato offerto per la prima volta nell'università di Bristol nei primi anni Novanta, ispirandosi a corsi simili già presenti in Nord America. E' intrapreso principalmente da professionisti che operano nel campo dell'educazione. |
| Doctor of Educational Psychology | **DEdPsy**<br>Il DEdPsy è un corso che normalmente dura quattro anni (sei anni part-time). Il corso è progettato per soddisfare i bsiogni di psicologi dell'educazione professionisti. Coloro che vi accedono verosimilmente hanno un bachelor in psicologica e spesso un master in psicologia dell'educazione, così come almeno un anno di esperienza professionale. I corsi di solito sono accreditati dalla British Psychological Society. |
| Engineering Doctorate | **EngD** |

| | |
|---|---|
| | L'EngD fu introdotto negli anni novanta in parte con l'obiettivo di sviluppare una business awareness e in parte per sviluppare specifiche abilità nei dottori in ingegneria, come conseguenza del fatto che in ambiente industriale erano percepiti come troppo focalizzati su questioni accademiche. I corsi di EngD sono organizzati all'interno di linee di ricerca che comprendono una serie di temi ingegneristici di rilevanza industrial, come sistemi di IT su larga scala e tecnologie ambientali. Come riconoscimento della natura specializzata della loro formazione i dottori provenienti da un EngD sono comunemente chiamati Research Engineers (REs). |
| Doctor of Health Research | **DHRes**<br>Sotto l'etichetta di DHRes si raggruppano una serie di dottorati professionali nell'ambito della salute e dei servizi sociali (health and social care). I candidate in queste discipline sono verosimilmente professionisti in una fase intermedia o avanzata della propria carrier che hanno già maturato una solida esperienza professionale nel proprio campo.<br>Questi dottorati comprendono di solito una ricerca clinica e dovrebbero condurre a miglioramenti o innovazioni nell'ambito clinico. |
| Doctor of Medicine | **MD, or in some cases, MD (Res)**<br>Il MD non è un corso di tipo clinico sebbene color che desiderano intraprendere questo percorso debbano essere in possesso di un |

| | |
|---|---|
| | MBBS o di un BDS (Bachelor of Medicine, Bachelor of Surgery or Bachelor of Dental Surgery)o l'equivalente, ed essere registrati al General Medical Council o al General Dental Council, e avere almeno tre anni di esperienza clinica o scientifica di livello postgraduate. il periodo di studio è di solito di 2 anni full time e 4 anni part-time. In alcune università, il MD è considerate come un Higher Doctorate (simile al titolo di Doctor of Science) |
| Doctorate in Music | **DMus**<br>In alcune istituzioni questa denominazione non si riferisce al Doctorate in Musica, ma a un Higher Doctorate. In altri casi si usa questo titolo quando riflette il topic del candidato, per esempio 'PhD in Musical Composition'. |
| Doctor of Philosophy | **PhD or DPhil**<br>Il PhD è la qualifica più comune ed è offerta nella maggior parte delle discipline accademiche nel Regno Unito.<br>Il periodo di studio richiesto è normalmente di quattro anni (otto part-time). La maggior parte dei corsi comprende la formazione alla ricerca e ad altre abilità. I candidate finanziati dai Research Councils o da altri sponsor devono soddisfare I criteri dei finanziatori e attenersi ai regolamenti istituzionali dei programmi. Il titolo può essere completato da un'informazione aggiuntiva<br>Per esempio PhD 'in Musical Composition'. |
| Integrated PhD | **PhD** |

| | |
|---|---|
| | Il modello dell'Integrated PhD è di solito fortemente strutturato nei primi due anni e spesso attira studenti internazionali.<br>Come il PhD tradizionale, può essere completato da informazioni aggiuntive (per esempio, 'in Molecular Biology'). |
| Professional Doctorate | **DProf**<br>Il DProf è un dottorato practice-based (o practitioner work-based) e molto spesso viene intrapreso in part-time. L'attività professionale ne costituisce il cuore e di solito intraprendono questo tipo di percorso professionisti esperti che lavorano in qualsiasi campo , comprese professioni e discipline emergenti. le principali caratteristiche comprendono un focus molto basato sulla pratica, anziché un focus istituzionale, nel senso che i candidati normalmente lavorano durante il periodo del dottorato e possiedono già una significativa esperienza professionale. Il "prodotto finale" normalmente è un cambiamento professionale o organizzativo che è spesso diretto anziché raggiunto attraverso l'applicazione successiva dei risultati di ricerca. |
| Doctor of Public Health | **DrPH**<br>Coloro che accedono al DrPH devono avere almeno due anni di esperienza in ambito di management sanitario e devono aver conseguito un master in un ambito correlato. Il corso è diretto a professionisti che si occupano della gestione e della guida in ambito sanitario pubblico e globale, che si |

| | |
|---|---|
| | confrontano con la comprensione e l'applicazione di conoscenze scientifiche in contesti reali.<br>Il corso unisce teoria e pratica ed è adeguato a una serie di soggetti, compresi candidati internazionali. Il minimo periodo di studio richiesto è di tre anni full-time e quattro part-time. |
| Doctor of Social Science | **DSocSci**<br>Sotto questa etichetta si raggruppa una serie di dottorati professionali in scienze sociali, alcuni dei quali hanno denominazioni specifiche, come psychology, criminal justice, professional practice, health, social care and social work.<br>La maggior parte dei dottorati di questo gruppo è regolata da ordini professionali (professional, statutory and regulatory bodies -PSRBs). Il minimo periodo di studio richiesto è di tre anni full-time. Il part-time di norma è concesso a coloro che lavorano a tempo pieno. |

**Fonte: Traduzione propria da QAA (2011)**

## 7.9 Conclusioni

La rassegna condotta sulla situazione del Dottorato nel Regno Unito evidenza come il Processo di Bologna non abbia avuto una grande influenza sul dottorato, in virtù del fatto che il Regno Unito da una parte, ha un proprio approccio all'istruzione superiore, basato su una forte segmentazione verticale dei percorsi, finalizzata al maggiore ampliamento possibile del numero di persone che conseguono un titolo di istruzione superiore. Inoltre, l'organizzazione verticale del sistema è un elemento che in teoria dovrebbe favorire il ritorno frequente dei cittadini nelle sedi di istruzione

superiore, incoraggiando l'accesso di tipologie diverse di studenti. Anche in ragione di questo orientamento alle esigenze del cliente, il Regno Unito insiste nel mantenere le proprie peculiarità in fatto di organizzazione degli studi dottorali: la varietà di percorsi formativi di ricerca offerti è funzionale ad intercettare tipologie di candidati differenti e con diversi obiettivi.

Il Regno Unito, in più, ha una lunga esperienza sia sui temi dell'assicurazione di qualità sia nell'ambito della valorizzazione dei profili dei ricercatori, anche in formazione. Tali pratiche ben consolidate determinano un'attenzione marginale e talora conflittuale verso i temi più innovativi introdotti dal processo di Bologna, che nel Paese risultano già implementati.

L'armonizzazione dei cicli risulta un problema non rilevante, più che un'opportunità, in quanto l'articolazione dei cicli di Bologna è parzialmente basata sulla durata dei percorsi, in contrasto con l'orientamento ai risultati tipico del Regno Unito. L'armonizzazione rispetto al processo di Bologna comporterebbe un prolungamento dei tempi complessivi per conseguire il dottorato: pertanto, nel caso specifico del dottorato, l'armonizzazione verso l'architettura di Bologna è interpretata come un potenziale rischio per l'attrattività dei dottorati britannici, anche nei confronti di di una platea internazionale di potenziali candidati (non europei), che potrebbero scegliere il Regno Unito per intraprendere la propria formazione alla ricerca anche in virtù di una certa agilità nei passaggi tra secondo e terzo livello, elemento che si concretizza nella possibilità di *upgrading* da MRes a PhD.

Infine, per quanto riguarda le Graduate Schools, dalla rassegna sin qui condotta emerge il fatto che tali strutture siano un elemento consolidato, data la loro presenza nelle *old universities* ben prima del processo di Bologna. Tali strutture integrano regolarmente la propria offerta con elementi legati allo sviluppo di abilità trasferibili: tuttavia, è necessario sottolineare il fatto che non sono l'unico soggetto responsabile per la promozione dei ricercatori: interagiscono infatti in un ambiente molto più complesso e articolato, in cui a promuovere attivamente la ricerca sono in primo luogo le strategie del Governo, che promuove e finanzia attività legate a questo scopo (ad esempio attraverso i fondi stabiliti a seguito del Roberts Report del 2002); in secondo luogo, altri soggetti esterni all'università come i Research Councils, e indipendenti come il CRAC, sotto l'egida del programma VITAE, svolgono azioni

continue di promozione, studio, dialogo tra stakeholders, che effettivamente cercano di creare anche all'esterno delle università una migliore comprensione dell'apporto dei ricercatori allo sviluppo culturale, sociale ed economico. In effetti, per una promozione europea del valore delle carriere di ricerca, un'azione congiunta in cui le università siano responsabili della formazione ma ad esse si affianchino altri soggetti per l'informazione riguardo le potenzialità dei giovani ricercatori, potrebbe risultare molto più efficace.

# Capitolo 8

# Italia

## 8.1 L'Università in Italia dal dopoguerra agli attuali ordinamenti didattici

In Italia l'istruzione superiore è regolata in primo luogo dall'art. 33 della Costituzione, che stabilisce: "Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato". Tale norma ha visto la sua effettiva applicazione in tempi piuttosto recenti, in concomitanza con l'avvio di alcune importanti riforme che hanno determinato consistenti cambiamenti nel sistema universitario del Paese. Infatti, il percorso verso l'effettiva applicazione dell'autonomia ha iniziato a manifestarsi concretamente all'inzio degli anni Novanta, in maniera graduale, attraverso alcuni provvedimenti che hanno regolato i differenti aspetti dell'autonomia universitaria:

- Autonomia statutaria (Legge 9 maggio 1989, n. 168)
- Autonomia finanziaria (Legge 24 dicembre 1993 n. 537)
- Autonomia concorsuale (Legge 3 luglio 1998, n. 210)
- Autonomia didattica (DM novembre 1999, n. 509)

L'ultimo tra i provvedimenti citati, che riforma gli ordinamenti didattici introducendo il sistema a due cicli, dà inizio in Italia alla stagione del Processo di Bologna. L'Italia è stata infatti uno dei primi Paesi ad implementare il modello proposto nel Processo di Bologna, anche in virtù del fatto che l'allora Ministro Berlinguer è stato uno dei firmatari della Dichiarazione della Sorbona (1998) insieme ai Ministri francese, tedesco e britannico.

A seguito della Riforma che introduce l'autonomia didattica degli atenei (DM 509/99) ci sono stati altri due momenti di riforma del sistema universitario: il DM 509/99 è stato infatti parzialmente modificato dal DM 270/2004, che ha ridefinito gli

ordinamenti didattici dei corsi di Laurea e Laurea Magistrale, razionalizzando i corsi di studio. Più di recente, la Legge 30 dicembre 2010, n. 240 definisce nuove norme in materia di organizzazione delle università e del personale accademico e si propone di incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.

In questo quadro di recenti riforme, il Dottorato è rimasto in qualche modo escluso; introdotto nel 1980 con il DPR 382 e ridefinito poco prima dell'avvio del processo di Bologna con la legge del 3 luglio 1998, n. 210 e il successivo DM n.162 del 1999 (Regolamento in materia di Dottorato di ricerca), il Dottorato attende da anni un nuovo regolamento che ne definisca meglio il ruolo e l'identità in un mutato contesto universitario e sociale. In particolare, la L.210/98, ad opera dello stesso Ministro Berlinguer, anticipa l'orientamento non più solo accademico del dottorato in Italia, prefigurando il sistema di Bologna a tre cicli ben prima della sua individuazione; tuttavia, l'elaborazione ulteriore del modello europeo, avvenuta a seguito del 2003, non ha trovato applicazione in Italia in un successivo provvedimento normativo: il dibattito politico si è ampliamente articolato, ma non ha trovato, per varie ragioni, una confluenza legislativa.

### 8.2 Caratteristiche del sistema di Istruzione superiore in Italia

Secondo Capano (1998), in Italia, il tentativo di modernizzare l'università non può prescindere dalla definizione delle missioni da attribuirvi:

> Nel nostro paese, per lungo tempo, l'università è stata concepita come il luogo privilegiato deputato alla creazione e alla trasmissione della conoscenza a livelli di eccellenza. Certamente, nella realtà, questa missione primaria dell'università si è scontrata con tutta una serie di vincoli e di problemi che hanno condotto a rilevanti disfunzioni e degenerazioni, tra le quali: l'inefficacia formativa; la bassa produttività in termini di laureati; una forte marginalità nello svolgimento sia dell'attività di formazione delle élite sia del ruolo di centro propulsore della ricerca necessaria allo sviluppo socio economico, culturale e scientifico del paese. Il paradosso italiano, quindi, è che, mentre l'obbiettivo-valore dell'eccellenza veniva ad essere sempre meno concretizzato sia dal punto di vista formativo che della didattica, il sistema di istruzione superiore non veniva adeguandosi alle nuove funzioni richieste dallo sviluppo delle società postindustriali (Capano, 1998: 270).

Il sistema universitario italiano si caratterizza per l'unità. Nel paese non è presente un sistema binario in grado di recepire in maniera differenziata le esigenze della formazione professionale. Secondo Palomba (2008) l'apparente unità del sistema universitario italiano va esaminata con attenzione. L'università italiana ha infatti due caratteristiche apparentemente contraddittorie: da una parte si presenta con l'assoluta assenza di differenziazione strutturale; d'altra parte, a fronte di una struttura rigida, gli usi, per così dire, "flessibili" della stessa sono molto vari. Questa caratteristica ha comportato che, nei fatti, il sistema di istruzione superiore italiano, in apparenza monolitico, si sia fatto carico, nel tempo, di un ampio bacino di funzioni sociali ed educative; tale pluralità di funzioni ha avuto delle ripercussioni nel momento in cui, come nel caso del processo di Bologna, si sono introdotti cambiamenti notevoli nel sistema. La solo apparente monoliticità del sistema universitario italiano e la sua capacità di intercettare domande relative a "nuove forme di istruzione superiore" era già stata sottolineata sin dalla metà degli anni Settanta. Secondo Visalberghi (1976, cit. in Palomba, 2008) infatti, il sistema aveva già inglobato quelle che altrove vengono definite "nuove funzioni", come l'accesso di studenti diversi dai giovani impiegati a tempo pieno negli studi o la coesistenza tra studio e lavoro, così come la possibilità per "esperti" esterni ai ruoli universitari di accedere all'insegnamento. A fronte di una mediamente lunga durata degli studi, determinata in parte dai fattori sopra citati, la qualità degli stessi era in qualche modo bilanciata, dalla necessità per gli studenti di preparare e discutere un lavoro finale per la conclusione degli studi, la tesi di laurea che, nei fatti, richiedeva un lavoro di elaborazione e ricerca paragonabile oggi a quello necessario per una tesi di dottorato (Palomba, 2008). Sebbene in termini economici questo sistema determinasse, proprio per le caratteristiche sopra descritte, un'enorme perdita di risorse umane e materiali, esso consentiva tuttavia il mantenimento di alcune funzioni sociali, in assenza di qualunque altra tipologia di istruzione post secondaria.

Qualunque tentativo di differenziare il sistema ha trovato nel tempo grandi opposizioni. La visione "egalitaria" dell'istruzione superiore si è basata in Italia sull'idea che l'istruzione superiore fosse un diritto soggettivo da garantire a tutti i cittadini (Capano, 1998); questo orientamento, concretizzatosi negli anni Settanta

con la liberalizzazione degli accessi, si è consolidato attraverso il riassorbimento nel sistema universitario delle poche istituzioni di istruzione superiore non universitaria, come le Scuole Speciali per assistenti sociali o gli Istituti Superiori di Educazione Fisica. Negli anni Novanta, l'esperimento dei Diplomi universitari, orientati alle professioni[115], ha rappresentato un tentativo di innovazione nel sistema dei titoli sempre nell'ambito del sistema universitario. In sostanza, secondo Palomba, parlare di università in Italia non vuol dire che il sistema di istruzione superiore si conformi perfettamente all'idea tradizionale di università, a dispetto di una sua apparente unitarietà.

Il processo di Bologna ha ripresentato sul tavolo della politica l'esigenza di una maggiore efficienza, nel nome dell'Europa, proiettata verso gli obiettivi di Lisbona, e l'introduzione della struttura su due cicli (ora su tre cicli) ha determinato una maggior differenziazione dei corsi, pur nell'ambito, ancora una volta, dello stesso sistema universitario.

È possibile ipotizzare che, in virtù della monoliticità del sistema universitario italiano e dell'alto tasso di dispersione, del prestigio derivante dagli studi universitari e dalle modalità di conduzione degli studi per conseguire la laurea, il sistema non abbia sentito, sino a tempi recenti, la necessità di formalizzare in un percorso specifico il tema della formazione alla ricerca. In Italia, infatti, il dottorato, denominato "Dottorato di ricerca" è un titolo universitario di recente istituzione: per la prima volta viene introdotto nell'ordinamento universitario italiano dal Decreto del Presidente della Repubblica del 11 novembre 1980, n.382, dal titolo *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. Nel testo di questo provvedimento normativo il Dottorato di ricerca si configura come momento di preparazione all'attività di ricerca universitaria. Secondo l'analisi proposta da Cappa (2009) questo percorso formativo è caratterizzato, per lo più in maniera implicita, da uno stretto collegamento con la ricerca universitaria. Questo legame è desumibile dal fatto che la regolamentazione normativa del Dottorato di ricerca è collocata all'interno di una specifica sezione

[115] I Diplomi universitari, introdotti con la legge 341/90, art.2, erano percorsi di studio di durata variabile tra i due o tre anni orientati "al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali".

della legge che disciplina la ricerca scientifica e non, in maniera specifica, la formazione universitaria. Il Decreto 382/80 stabilisce in primo luogo quali siano i soggetti deputati all'istituzione di Dottorati di Ricerca: sedi del dottorato possono essere "articolazioni universitarie (facoltà e dipartimenti) che siano in grado di tenere conto delle esigenze complessive e settoriali della ricerca scientifica, nonché dotate di un numero di docenti di comprovata specializzazione scientifica ed attività in ambito di ricerca originale adeguato al sostegno di questo tipo di percorso". Quelli che oggi sarebbero chiamati "requisiti minimi", necessari per avviare un programma di dottorato, sono dunque di carattere strettamente scientifico.

Non solo: il lavoro di Cappa sottolinea altresì come la specificità del dottorato – ossia quella di titolo accademico spendibile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica - sia sancita in maniera esplicita nel testo della legge. Il dottorato dunque, nel momento della sua introduzione nel panorama dei titoli universitari italiani, si configura come momento di formazione e preparazione alla carriera accademica, sebbene non sia definito esplicitamente come "primo livello della carriera accademica". Conseguentemente, la legge specifica alcune caratteristiche che tendono a comprovare questa ipotesi interpretativa: ad esempio, nella valutazione del percorso formativo, l'elemento determinante per l'attribuzione del titolo è rappresentato dai risultati scientifici del lavoro di ricerca; il dottorato è, infatti, "conferito a chi ha conseguito, a conclusione del corso, risultati di *rilevante valore scientifico* documentati da una dissertazione finale scritta".

I risultati scientifici sono l'elemento che permette di attestare l'attitudine alla ricerca dei candidati; di contro, in questa prima formulazione normativa che introduce il Dottorato di Ricerca nel panorama italiano dei titoli, il percorso formativo che conduce al conseguimento dei risultati scientifici rimane in secondo piano. L'attenzione nella valutazione è concentrata sulla ricerca, dove con il termine di "ricerca" si intende "un'attività di produzione di sapere specifico e originale" (Cappa, 2009, p.69).

Queste visione, che assegna poca rilevanza al percorso formativo e didattico, e che invece enfatizza la dimensione del "risultato scientifico" è confermata anche dal fatto che, all'interno del citato provvedimento normativo, è prevista la possibilità di conseguire il dottorato unicamente attraverso il superamento dell'esame finale: si

tratta di una sorta di "*PhD by publication*"[116]. Questa possibilità è data dal passaggio del Decreto che riserva un quarto dei posti disponibili per ciascun anno di corso all'acquisizione del dottorato unicamente attraverso il superamento dell'esame finale, basato sulla discussione del proprio lavoro di ricerca. In una situazione di questo tipo, la responsabilità del percorso di ricerca non appartiene all'istituzione che conferisce il titolo, ma è esclusivamente in carico al candidato e, al massimo, all'ambiente di ricerca in cui si è svolto il lavoro scientifico: l'Università non è tenuta a farsi carico del lavoro di studio e ricerca dell'aspirante dottore. Se il conferimento del dottorato può avvenire solo attraverso la presentazione di un lavoro finito di ricerca e attraverso la sua pubblica discussione, è palese che non è necessario che l'ambiente di ricerca coincida con l'istituzione che rilascia il titolo. In altre parole, non è importante il processo, ma il risultato; secondo questa interpretazione è lasciata massima autonomia all'attitudine scientifica del candidato che, in questo modo, viene messa alla prova.

La questione dell'"attitudine scientifica", peraltro, è strettamente legata alle proiezioni di carriera: non a caso, "attitudine scientifica" è un termine riproposto negli articoli di legge che disciplinano le modalità di reclutamento dei ricercatori (Cappa, 2009). Il profilo di dottorando che emerge da questo tipo di inquadramento normativo del dottorato può essere considerato, a ragion veduta, e nei fatti, un *Early stage researcher* ante litteram e il dottorato può essere definito come un "tirocinio accademico" (*ibid.*).

### 8.3 Il nuovo dottorato e il processo di Bologna

Se la prima fase di vita del Dottorato nell'ordinamento universitario italiano è dunque riconducibile ad un tipo di profilo prettamente accademico, tale identità comincia ad essere messa in discussione verso la fine degli anni Novanta con la citata legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo.* Il cambiamento precede di pochissimo l'avvio del Processo di Bologna ed è ad esso strettamente legato, in quanto introduce alcune caratteristiche del dottorato esplicitate proprio nel processo di Bologna. Il primo

[116] Si veda in proposito la sezione del lavoro dedicata al Regno Unito.

punto dell'art. 4 dedicato al *Dottorato di ricerca* apporta un primo, fondamentale elemento di innovazione: il dottorato viene infatti delineato come un percorso di studi che qualifica a condurre attività di ricerca non soltanto in ambito accademico: "I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione". L'introduzione di questa innovazione si accompagna alla cancellazione della possibilità di conseguire il titolo di Dottore di ricerca sostenendo la discussione di un lavoro di ricerca condotto autonomamente: infatti, gli articoli della legge precedente che prevedevano questa possibilità vengono soppressi. Coerentemente con il tipo di cambiamento introdotto, cioè, la "funzione qualificante" (Cappa, 2009) del dottorato di ricerca, acquista una maggiore importanza; di conseguenza, acquisisce una nuova importanza anche la dimensione "didattica" del dottorato di ricerca, che da "corso" diviene un "programma di studi". Questa nuova concezione del dottorato di ricerca si chiarisce in maniera più specifica con il Decreto Ministeriale n. 162 del 13 luglio 1999, *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*. Tale decreto, sviluppando le indicazioni contenute nella precedente legge, procede nella ridefinizione dell'identità del Dottorato di ricerca, ormai titolo non più puramente accademico. Per questo motivo, vengono introdotte delle innovazioni importanti, come «*la possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative*». L'università apre le porte all'accesso di nuovi soggetti come le imprese, che possono concordare i programmi con le università con apposita convenzione, finanziare borse di dottorato e beneficiare di un credito d'imposta per gli incentivi alla ricerca scientifica[117].

L'importanza della dimensione formativa per "esercitare" l'attività di ricerca emerge nell'art. Art. 2 *Istituzione e requisiti di idoneità*, in cui si prevede:

> […] b) la disponibilità di adeguate risorse finanziarie e di specifiche strutture operative e scientifiche per il corso e per l'attività di studio e di ricerca dei dottorandi; […] d) la possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che

[117] Si veda in proposito l'art. 5 della Legge 27 dicembre 1997 n. 449 - *Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica*.

> consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative; e) la previsione di percorsi formativi orientati all'esercizio di attività di ricerca di alta qualificazione presso università, enti pubblici o soggetti privati; f) l'attivazione di sistemi di valutazione relativi alla permanenza dei requisiti […] anche in relazione agli sbocchi professionali, al livello di formazione dei dottorandi (DM 169/99, art.2).

Se l'attenzione in questi due provvedimenti è centrata dunque sulla dimensione della formazione alla ricerca anche in considerazione dei bisogni del mondo non accademico, ed è rivolta all'acquisizione di tecniche e metodologie che sostanzino la competenza alla conduzione della ricerca, quello che sembra venir meno è il riferimento all'originalità, mai citata nei testi in esame.

In seguito a questi provvedimenti normativi ci sono stati altri tentativi di modificare, precisare e innovare il regolamento del dottorato di ricerca. Intorno alle proposte legislative, che circolano tra i vari soggetti[118] chiamati a contribuire alla regolamentazione del settore universitario, si è sempre acceso un durevole dibattito, che ha determinato puntualizzazioni e precisazioni nei contenuti delle potenziali riforme. Tuttavia, ad oggi, la situazione del dottorato di ricerca è ferma al regolamento del 1999 e non sono state fornite ulteriori specifiche in merito, se non attraverso atti di indirizzo di natura non vincolante.

Per questo motivo, sarà utile ripercorrere successivamente i contenuti dei principali documenti politici diffusi sul tema del dottorato di ricerca, assieme ai documenti prodotti dai principali attori coinvolti nei processi di ridefinizione e riscrittura di un istituto che, a parere di chi scrive, si presenta oggi con *un'identità debole*. L'identità del dottorato di ricerca è stata indebolita anche dal carattere sempre in progress e mai definitivo dei processi di cambiamento in corso, che avrebbero dovuto a breve arrivare a conclusione; tuttavia, il cambiamento di Governo e di Ministro, accompagnato dalla bocciatura della bozza di regolamento da parte del Consiglio di Stato (16 gennaio 2012) rappresentano elementi di dubbio in merito alla possibilità di concretizzazione di una nuova regolamentazione definitiva del dottorato.

[118] I soggetti chiamati ad esprimersi con i propri pareri in merito alle proposte di riforma sono il CUN, il CNVSU, il CNSU e la CRUI. I prossimi passaggi riguarderanno l'evoluzione del dibattito interno sui progetti di riforma non ancora approvati in tema di dottorato di ricerca, utilizzando come fonti proprio i documenti proposti da questi attori.

In particolare ci si soffermerà su due aspetti che sono emersi nel lungo processo di ridefinizione del dottorato: la gestazione del nuovo Regolamento e il tentativo di introduzione delle Scuole di dottorato.

### 8.4 2007-2012. Verso un nuovo Dottorato?

Il documento proposto dal sottosegretario Luciano Modica, accompagnato da apposito documento di indirizzo, del gennaio 2007, contiene proposte di revisione relative al dottorato di ricerca che tendono a recepire il dibattito sviluppatosi su Dottorato nel processo di Bologna a partire dal 2003. Il testo, infatti, fa propri i contenuti del dibattito politico europeo. Il nuovo profilo del dottorato, così come è emerso dai documenti europei di Berlino (2003), Bergen (2005) e Londra (2007), i Bologna Seminar di Salisburgo (2005) e di Nizza (2006) nel quadro di riferimento della Strategia di Lisbona è, nel momento dell'emanazione e della circolazione del documento, abbastanza definito, così come sono chiari i punti di debolezza del dottorato su cui intervenire a livello internazionale nell'area di Bologna.
Il documento Modica presenta un'analisi puntuale degli elementi che determinano una certa debolezza del dottorato e del destino dei dottori di ricerca del nostro Paese, traslando nel contesto nazionale i temi dibattuti in ambito europeo e declinandoli in maniera "locale". Le principali debolezze che inficiano il valore del dottorato italiano sarebbero:

- incertezza sulle finalità dei corsi di dottorato;
- frammentazione dei corsi di dottorato per sedi e per discipline;
- basso numero di dottorandi iscritti a ciascun corso di dottorato;
- bassa attrattività di dottorandi stranieri e/o fuori sede;
- disorganizzazione delle attività formative;
- gestione individualistica dei dottorati da parte dei docenti;
- limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni collegi dei docenti;

Nel documento di indirizzo, il Dottorato viene definito come "grande bacino di formazione delle future leve di universitari e di ricercatori delle università e degli

enti pubblici e privati di ricerca" (Modica, 2007:1). Per questo motivo si enfatizza come il suo buon funzionamento sia fondamentale per "garantire il futuro stesso dell'università e della ricerca italiana" (*ibid.*). Il documento sottolinea poi come il dottorato non sia, come comunemente si ritiene, un percorso marginale in termini numerici per l'università italiana, riferendo un totale di iscritti nel 2004 pari a 36.941 (di cui 18.999 donne) e un numero di titoli conferiti nello stesso anno pari a 8.346 persone (di cui 4.318 donne) (Modica, 2007: 2). Il documento conferma, esplicitandole in maniera più chiara, alcune interpretazioni relative al "nuovo" profilo del dottorato, anticipate nei passaggi precedenti del testo. Il dottorato infatti viene considerato come la leva strategica per introdurre in Italia "innovazione in tutti i campi", strumento cruciale per "trasferire conoscenza dalla ricerca alle imprese e alle pubbliche amministrazioni". Si precisa poi che il trasferimento di conoscenza deve essere basato soprattutto sull'iniziativa dei dottori di ricerca ("la conoscenza si trasferisce soprattutto sulle gambe delle persone"), indipendentemente dal contesto in cui si trovino a lavorare (Modica, 2007: 2). I dottori di ricerca, dunque, sono presentati come promotori di innovazione e di trasferimento di conoscenze.
Tuttavia, il riferimento al legame tra il Processo di Bologna e la Strategia di Lisbona assume connotati difensivi nel momento in cui si sottolinea che

> *qualunque intervento normativo sul dottorato di ricerca deve fondarsi sul rafforzamento sia dell'autonomia delle università*, sia della qualità delle attività formative ponendo attenzione anche ai diritti e doveri dei dottorandi nonché alle opportunità professionali dei dottori di ricerca (Modica, 2007: 2, corsivo mio).

Nei successivi passaggi il discorso si fa molto più legato alle caratteristiche specifiche del dottorato in Italia, inteso come ciclo che, a differenza dei corsi di laurea, deve mantenere ampi e diversificati spazi di autonomia formale e sostanziale:

> [il dottorato ha] natura diversa dai corsi di laurea di primo o secondo livello (più limitato valore legale, minore pressione sociale) […]. È dunque fondamentale che le università siano lasciate autonome il più possibile e possano così confrontarsi, collaborare, imitarsi positivamente l'una con l'altra in un regime di virtuosa competizione regolata e stimolata dalle leggi (Modica, 2007: 2).

Il documento Modica riserva una sezione specifica al problema dell'*employability* di dottorandi e dottori di ricerca, mostrando così di acquisire parte del dibattito europeo. Le direttrici di cambiamento individuate sono relative ad interventi da istituire a livello evidentemente locale: ad esempio, il documento suggerisce che debbano far parte del percorso formativo di un dottore di ricerca "anche il suo contatto e, se possibile, il suo inserimento nel mercato del lavoro (*job placement*) senza mai limitarlo al solo mondo universitario" (Modica, 2007: 10). Il problema del *job placement* viene dunque collocato in un momento precedente al termine del percorso formativo, durante il corso degli studi di Dottorato. La possibilità di attivare un "contatto" con i futuri datori di lavoro è ritenuta essenziale perché permette di stabilire relazioni reciproche che possano focalizzare l'attenzione dei soggetti contattati sul ricercatore in formazione, per un proficuo scambio di esigenze e competenze. Inoltre, il documento riconosce che:

> il tipico mercato del lavoro di un dottore di ricerca è infatti formato, oltre che dalle università, dagli enti e dai centri di ricerca, sia pubblici che privati, anche *dalle imprese e dalla pubblica amministrazione caratterizzate dalle maggiori capacità innovative e infine anche dalla scuola e dalle libere professioni di più alta qualità* (Modica, 2007: 10, corsivo mio).

Il documento suggerisce dunque che il dottorato possa essere valutato e riconosciuto come momento generatore di competenze, e dunque come elemento premiante, anche per il lavoro nelle imprese innovative, nella scuola e nelle pubbliche amministrazioni, così come per l'accesso alle libere professioni. Attualmente però, questo tipo di valorizzazione del dottorato di ricerca è avvenuta parzialmente, solo nel mondo della scuola[119]. Il documento Modica, in ogni caso, suggerisce un *job*

[119] In ambito scolastico il dottorato è attualmente elemento premiante nelle procedure di reclutamento degli insegnanti: attribuisce infatti a coloro che aspirano al ruolo un punteggio aggiuntivo da spendere nelle graduatorie; rappresenta un requisito di merito nei concorsi per la progressione di carriera, ad esempio da insegnante a Dirigente Scolastico; peraltro, al momento non è chiaro se sarà considerato requisito premiante e/o per l'accesso in soprannumero ai corsi di formazione specifici per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, che sono attualmente in attesa di essere banditi (Tirocinio Formativo Attivo - TFA). Nella Pubblica Amministrazione, non esiste una disciplina univoca: in alcuni concorsi per posizioni dirigenziali il dottorato, conseguito in una disciplina attinente la posizione per cui si

*placement* specifico per discipline, sostenendo che "dal punto di vista dei datori di lavoro, ma non solo, sarebbe importante favorire un raccordo tra i corsi di dottorato di diverse università nella medesima disciplina affinché il job placement possa essere effettuato congiuntamente per tutti i dottori di ricerca in quella disciplina. A tali scopi potrebbe essere interessante sperimentare e incentivare comitati di *stakeholders* esterni che giochino da appoggio e indirizzo alle scuole di dottorato" (Modica, 2007: 10) Il problema dell'impiegabilità viene dunque interpretato come correlato alle discipline, e non legato a *transferable skills* maturabili conducendo un'attività di ricerca e che qualunque dottore di ricerca dovrebbe potersi vedere riconosciute.
Un altro elemento fondamentale per affrontare il problema della transizione alla vita attiva viene individuato nel periodo del postdottorato: le università e gli enti pubblici di ricerca dovrebbero prevedere l'istituzione di un sistema coordinato di borse post-doc che:

> rappresenterebbe, come ovunque nel mondo, la forma tipica di traghettamento dalla formazione alla ricerca al lavoro stabile di ricerca[…] Interessante sarebbe importare dalla Spagna il modello delle borse *Ramon y Cajal*, sostanzialmente delle borse post-doc che comprendono anche il finanziamento della ricerca del borsista (Modica, 2007: 11).

Nei riguardi del mondo del lavoro privato, la possibile soluzione viene individuata nella previsione di "sgravi fiscali per l'assunzione di dottori di ricerca indipendentemente dalla qualifica ricoperta, perché si "premierebbe" il tasso di alta

---

concorre, può sostituire il requisito dell'esperienza professionale; è necessario però far presente che si registrano situazioni molto diverse a seconda delle amministrazioni che bandiscono i concorsi. Nei documenti più recenti il tema sembra essere stato sviluppato con proposte concrete solo per i medici specializzandi, per i quali il dottorato può durare meno (due anni) ed essere compatibile con la specializzazione. Infatti il recente schema di regolamento, che sarà più avanti analizzato, prevede questa possibilità all'art. 9 *Raccordo tra i corsi di dottorato e le scuole di specializzazione in area medica* "1. Gli atenei disciplinano le modalità di erogazione di attività di ricerca aggiuntive specificamente determinate e riservate, previa selezione, agli specializzandi medici i quali, dopo aver frequentato con profitto almeno la metà della scuola di specializzazione, siano risultati vincitori di un concorso di ammissione al corso di dottorato presso la medesima sede. Tali attività, svolte al di fuori dell'orario di lavoro dello specializzando e adeguatamente certificate, concorrono all'assolvimento degli obblighi previsti dal dottorato stesso. In presenza di una attività di ricerca giudicata congrua dal collegio dei docenti del corso di dottorato, è consentita la presentazione della tesi dopo due anni dall'inizio del corso di dottorato […] Restano ferme le modalità di valutazione dell'attività dei dottorandi e della tesi di dottorato […]".

formazione e di innovatività che il dottore di ricerca porta con sé nell'impresa, più che i suoi obiettivi produttivi" (Modica, 2007:11). Questo passaggio del documento è molto importante perché è l'unico punto in cui sembra esserci un riconoscimento di "abilità trasferibili" maturate durante il percorso di dottorato e indipendenti dalla specificità disciplinare in cui si è svolto il percorso di dottorato. Un altro passaggio volto a sottolineare il valore *formativo* ma anche *professionale* del dottorato di ricerca è quello che consiglia:

> un forte impegno di indirizzo […] verso i contratti di lavoro, che dovrebbero contemplare specifiche norme di incentivazione dell'assunzione e delle modalità di carriera dei dottori di ricerca (ad esempio riconoscendo una certa anzianità di servizio) evitando che capiti, come adesso, che siano visti solo come dei laureati meno giovani (Modica, 2007: 11).

È interessante peraltro notare come il passaggio sia indicativo di una frequente equiparazione tra dottori di ricerca e laureati. Il documento riconosce che qualunque forma di *riconoscibilità pubblica* del titolo di dottore di ricerca aiuterebbe a dare cittadinanza condivisa e a potenziare il terzo ciclo della formazione universitaria. Per questo motivo si ritiene che un provvedimento urgente in proposito sarebbe l'emanazione del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri previsto dal comma 7 dell'articolo 4 della legge 210/98[120], riguardante la valutazione del dottorato negli enti pubblici di ricerca non universitaria, anche se il documento stesso sottolinea la limitatezza del campo di applicazione a questo solo ambito, probabilmente in virtù del fatto che il documento è indirizzato a potenziare la figura del dottore di ricerca al di là del sistema di ricerca pubblica, universitario o non universitario che esso sia. Le linee guida del Sottosegretario Modica suggeriscono anche che il possesso del dottorato di ricerca debba diventare gradualmente un titolo necessario per le carriere universitarie e della ricerca pubblica. Attualmente il

[120] L'art. 4, comma 7 della legge 210/98 *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo* sancisce che "La valutabilità dei titoli di dottorato di ricerca, ai fini dell'ammissione a concorsi pubblici per attività di ricerca non universitaria, è determinata con uno o più decreti del Presidente del Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro, di concerto con gli altri Ministri interessati".

dottorato non è infatti requisito imprescindibile, perché nei concorsi da ricercatore può essere sostituito da "documentati periodi di ricerca", ossia borse di studio, assegni di ricerca o contratti di collaborazione destinati ad attività di ricerca per un periodo equivalente o comunque non inferiore a due anni. D'altra parte si sostiene che:

> […] più che punteggi aggiuntivi o altri escamotages burocratici (che fra l'altro accentuerebbero improvvidamente il valore legale del titolo senza riguardo alla preparazione e capacità personali dei candidati) occorrerebbe *una cultura nel mondo accademico e della ricerca che riconosca nella prassi al dottorato di ricerca la natura di passaggio formativo obbligatorio* per la ricerca universitaria e pubblica (Modica, 2007:11).

Proseguendo la rassegna in ordine cronologico, è opportuno riferirsi ai due documenti prodotti nel 2008 dal Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (CONVUI): il *Rapporto sui Dottorati di Ricerca* (2008a) e il documento correlato *Un contributo al dibattito sul dottorato di ricerca* (2008b).
In primo luogo si affrontano alcuni problemi legati alla valutazione interna ed esterna dei dottorati, che viene effettuata *ex post* a livello interno ed esterno all'ateneo; per questo motivo si elaborano proposte di omogeneizzazione dei parametri di valutazione dei due sistemi, che sono unificati e suggeriti secondo le seguenti linee:

- presenza nel collegio dei docenti di un congruo numero di professori e ricercatori dell'area scientifica di riferimento;
- disponibilità di adeguate risorse finanziarie e di specifiche strutture operative e scientifiche per il corso e per l'attività di studio e ricerca dei dottorandi;
- previsione di un coordinatore responsabile dell'organizzazione del corso, di un collegio dei docenti e di tutor in numero proporzionato ai dottorandi e con documentata produzione scientifica nell'ultimo quinquennio nell'area di riferimento del corso;

- possibilità di collaborazione con soggetti pubblici e privati, italiani e stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative;
- previsione di percorsi formativi orientati all'esercizio dell'attività di ricerca di alta qualificazione presso università, enti pubblici e soggetti privati;
- attivazione di sistemi di valutazione relativi alla permanenza dei requisiti, alla rispondenza del corso agli obiettivi formativi, anche in relazione agli sbocchi professionali e al livello di formazione dei dottorandi.

Come si può vedere, gli ultimi tre punti riguardano in maniera diretta la formazione dottorale e la verifica degli esiti della stessa: lo svolgimento di esperienza in contesti professionali, la didattica strutturata, i problemi relativi agli esiti professionali risultano dunque inseriti nella proposta di un sistema di valutazione; questa attenzione prende le mosse oltre che dalla consapevolezza degli obiettivi di Bologna estesi al terzo ciclo, anche dalla crescita degli iscritti ai corsi di dottorato (da 21.290 iscritti nell'a.a 2000/01 a 39.829 nel 2006/07; negli stessi anni si è passati da 2.919 a 10.099 dottori di ricerca). Tenendo presenti le forti limitazioni agli accessi alla carriera universitaria e le limitazioni del *turn over* che interessano l'università, il CONVUI individua come obiettivo prioritario l'individuazione di percorsi di valorizzazione del dottorato, supportando tale posizione con i pochi dati disponibili relativi alla condizione occupazionale dei dottorandi[121], che evidenziano una scarsa rilevanza del valore del dottorato per l'accesso alla prima occupazione al termine del percorso, uno scollamento tra desideri (elevati) e percezione delle effettive probabilità (molto basse) circa la possibilità di continuare a svolgere ricerca in ambito universitario, una certa propensione, per quote consistenti di dottorandi, a voler cercare lavoro al di fuori del sistema universitario. Partendo dal fatto che la formazione dei dottori di ricerca è finalizzata all'acquisizione di competenze destinate all'utilizzo nel settore della ricerca "che, nella generalità dei casi, i

[121] I rapporti informativi citati dal CONVUI sono relativi ai dati raccolti da alcuni atenei (Bocconi, Bologna, Cattolica del Sacro Cuore, "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara, Ferrara, Lecce, Messina, Padova, Scuola Normale Superiore di Pisa) o da specifici Corsi di Dottorato; inoltre si citano le iniziative di Consorzi interuniversitari (AlmaLaurea, Cilea), nonché *l'Indagine sulle condizioni di lavoro e le aspirazioni professionali dei dottorandi di ricerca*, condotta in collaborazione da ADI e CNVSU tra il 2005 e il 2007, di cui si riferirà più avanti nel lavoro.

dottorandi ritengono o sperano di poter svolgere in ambito universitario" (CONVUI, 2008a: 10) e che tale aspettativa non incontra condizioni strutturali tali che ne sia favorita la realizzazione, il CONVUI segnala la necessità di affrontare la difficoltà crescente di inserimento nel mondo accademico da parte dei dottori di ricerca e di intraprendere azioni, sia sul versante normativo sia su quello organizzativo, per promuovere un'adeguata valorizzazione del titolo. Dal punto di vista legislativo, il CONVUI suggerisce il ridimensionamento delle categorie di docenza e un ampliamento degli accessi per nuovi ricercatori; lo svincolamento delle procedure concorsuali dalle esigenze locali (CONVUI, 2008a:13)[122]; la regolamentazione dei corsi di Dottorato, consentendone l'attivazione solo nelle sedi dove sussistono condizioni tali da garantire un'elevata qualità della formazione; l'incentivazione e lo sviluppo delle strutture di ricerca non universitarie, sia pubbliche che private, in modo da renderle valide alternative alla carriera universitaria.

Il riferimento ad iniziative in ambito organizzativo si riferisce invece alla responsabilità istituzionale degli Atenei, che dovrebbero prevedere uffici per il *job placement* o *career centers*, con il compito specifico di guidare i Dottori di ricerca verso un impiego coerente, per contenuti e retribuzione, con la formazione ricevuta; a tale proposito, si richiama che la legge n. 30/2003 sulla riforma del mercato del lavoro e il relativo decreto di attuazione (D.Lgs. n. 276/03) hanno istituzionalizzato la presenza delle università tra i soggetti autorizzati a svolgere attività di intermediazione al lavoro, connettendosi alla *borsa nazionale continua del lavoro*. Nell'ambito della stessa riforma, si prevede l'istituto dell'apprendistato in alta formazione: infatti, il D.Lgs. n. 276/03 prevede (D.Lgs. 276/03 art. 50, comma 1) che "possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per conseguimento […] di titoli di studio universitari e della alta formazione, […] i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni" (D.Lgs. 276/03 art. 50, comma 1). Il DL n. 112 del 25 giugno 2008, all'art.23, ha previsto, tra le tipologie di titoli di studio conseguibili in apprendistato di alta formazione anche i Dottorati di

[122] Si fa qui riferimento al reclutamento su base locale, proponendo di sostituirlo con un reclutamento su base nazionale con un numero di vincitori pari al numero dei posti banditi, in modo da garantire il prevalere del merito sulle "esigenze locali"; questo tipo di suggerimento, anche in virtù dell'autonomia universitaria, non è mai stato applicato.

ricerca. Questo tipo di istituto giuridico, con i vantaggi che offre e le criticità che presenta, in particolare con riguardo alla sua applicazione agli studenti di dottorato, sarà esaminato più avanti. Si segnalano qui brevemente, come possibili criticità, l'impossibilità per il sistema pubblico di attuare questo tipo di collaborazione con l'università, e il limite di età, ragionevolmente elevato ma, in ogni caso, troppo restrittivo se si considera il fatto che l'accesso al dottorato non è strettamente sequenziale alla Laurea Magistrale e che l'istituto del dottorato senza borsa ha ampliato l'accesso al dottorato anche ad un'utenza di *lifelong learners*.

Il cambiamento di Governo avvenuto nel 2008 ha determinato un passaggio di consegne dell'agenda relativa al dottorato al successivo Ministro, impegnato a lungo nell'elaborazione di un complessivo disegno di legge per la riforma dell'Università, poi concretizzatosi con la legge 240/2010. Nel 2008, il tema del dottorato torna al centro del dibattito, come si può comprendere già dai primi documenti elaborati dal nuovo Ministro. Nelle *Linee guida del Governo per l'Università* del 6 novembre 2008, ad esempio, una sezione specifica è dedicata al dottorato di ricerca.

Il documento sottolinea l'importanza di un "ripensamento" del dottorato di ricerca e del postdottorato ai fini di un miglior riconoscimento del "valore scientifico" del dottorato anche a livello internazionale in quanto "[…] grado più alto di specializzazione offerto dall'università, sia per chi intende dedicarsi alla ricerca, sia per chi desidera entrare nel mondo produttivo dotato di credenziali scientifiche di particolare peso" (*Linee guida*, 2008, sez. Dottorato di ricerca). L'enfasi sulle criticità, in questo caso, è concentrata sulla frammentazione dei corsi di dottorato e sulla mancanza di "massa critica"; al momento dell'emanazione del documento:

> i corsi di dottorato sono oltre 2.200, con una media di appena 5,6 iscritti per corso: si tratta di una frammentazione davvero eccessiva, che non consente di creare quella comunità di giovani studiosi impegnati in uno specifico ambito di ricerca che costituisce la vera forza del dottorato (s.p.).

Inoltre si sottolinea l'importanza della dimensione internazionale e della mobilità, che nel nostro Paese deve crescere, anche in entrata, dal momento che si registra una scarsa affluenza di dottorandi dall'estero. Questo cambiamento è considerato

necessario in vista della "della creazione di una European Research Area volta a facilitare la libera circolazione degli studiosi".

Per far fronte alle necessità di cambiamento vengono individuate alcune azioni prioritarie:

- razionalizzare e riorganizzare i dottorati di ricerca, sia attraverso la riduzione del numero dei corsi attivati, sia attraverso il rafforzamento delle scuole dottorali di ateneo dotate di massa critica, adeguate strutture per la ricerca e elevati livelli di qualità e produttività scientifica;
- collegare l'attivazione dei corsi di dottorato a precisi ed elevati requisiti, relativi sia alla qualità e alle dimensioni delle strutture e delle attrezzature di ricerca, sia alla qualità della ricerca prodotta, valutata dal CIVR[123];
- predisporre nuove modalità di ammissione allineate con la prassi internazionale;
- ripensare la struttura e la durata del dottorato, che dovrebbe essere vincolata al raggiungimento di risultati scientifici;
- incentivare, sia nella struttura che nelle procedure di ammissione, la dimensione internazionale dei programmi di dottorato e la mobilità tra sedi;
- aumentare la quota di insegnamento strutturato all'interno dei programmi di dottorato;
- promuovere la residenzialità dei dottorandi;
- facilitare lo sviluppo di progetti di ricerca di altissima qualità, selezionati secondo i più avanzati standard internazionali, da parte di giovani studiosi che abbiano conseguito il dottorato.

[123] Il Comitato di indirizzo sulla valutazione della Ricerca (CIVR) era l'organismo, di nomina governativa, istituito dal D.Lgs. 204/98, che ha avuto il compito di promuovere l'attività di valutazione della ricerca attraverso il sostegno alla qualità e alla valorizzazione scientifica. Nel 2004 il CIVR ha coordinato il primo esercizio di valutazione nazionale della ricerca, progetto di valutazione della produzione scientifica di eccellenza dell'intero sistema della ricerca italiana. Il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca è stato soppresso contestualmente alla piena operatività dell'ANVUR, istituita con la legge 24 novembre 2006, n. 286 e regolamentata dal DPR 1 febbraio 2010, n. 76.

È necessario sottolineare come le proposte elaborate in maniera sintetica in questo documento abbiano avuto un seguito nello sviluppo del successivo *Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca:"Regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca"* tutt'ora in bozza nelle mani del nuovo Ministro. Una delle ultime versioni del documento risale alla fine del 2011 e su di esso si sono espressi in più fasi vari organismi, come il CUN e il CNSU, attraverso il *think tank* della rappresentanza dei dottorandi e dottori di ricerca, l'ADI. La proposta di regolamento Gelmini del 2011 permette di capire quali siano state le soluzioni individuate ai fini di un "rinnovamento" del Dottorato di Ricerca. I corsi si istituiscono "in coordinamento con lo svolgimento di documentata attività di ricerca di alto livello internazionale. Il titolo di dottore di ricerca (Ph. D.) viene rilasciato a seguito della positiva valutazione di una tesi di ricerca che contribuisca all'avanzamento delle conoscenze o delle metodologie nel campo di indagine prescelto". Ancora, l'art. 2, comma 1 stabilisce che "Il dottorato di ricerca fornisce le competenze finalizzate al conseguimento di una elevata specializzazione nel campo della ricerca". I corsi di dottorato si svolgono, previo accreditamento da parte del Ministero su conforme parere dell'ANVUR[124]. Viene dunque introdotto il parere dell'ANVUR come requisito preventivo per l'istituzione di corsi di dottorato, giudizio che si esprime sui requisiti minimi scientifici e strutturali per la tenuta delle attività di formazione alla ricerca e che si rinnova attraverso una periodica valutazione. Si apre il collegio dei docenti a esperti non accademici: l'art. 2, comma

[124] L'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca è stata istituita con DPR 1 febbraio 2010, n. 76 ed è attiva dal maggio 2011. L'Agenzia sostituisce il Comitato nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) e il Comitato di indirizzo per la valutazione della Ricerca (CIVR). L'agenzia sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità dell'Università e degli enti di ricerca, cura sulla base di un programma annuale elaborato dal Ministro, la valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici, indirizza le attività di valutazione interna demandate ai nuclei di valutazione d'ateneo e degli enti di ricerca, valuta l'efficienza e l'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento della ricerca. Svolge inoltre le funzioni di agenzia nazionale sull'assicurazione della qualità e collabora a livello internazionale con le altre agenzie, le amministrazioni e gli organismi scientifici e dell'Unione Europea attivi nel campo della valutazione dei sistemi di istruzione superiore e della ricerca. L'agenzia è soggetta alla valutazione periodica da comitati di esperti internazionali designati dal Ministro sulla base delle indicazioni delle organizzazioni europee di settore (articolo 2, Scopi e finalità, commi 2, 3 e 4). Per una definizione precisa di attività, criteri, metodi, risultati e composizione, si rimanda al testo di legge. Sulle modalità di accreditamento dei dottorati, in via di definizione, si veda il parere dell'ANVUR n. 15 del 3 novembre 2011

6 stabilisce che "Possono altresì afferire al dottorato, in misura comunque non superiore al numero dei professori, esperti non appartenenti ai ruoli universitari di comprovata qualificazione nelle discipline oggetto del dottorato". La revisione del dottorato si muove dunque nella direzione dell'incremento della massa critica e dell'interazione con il mondo non accademico.

In linea generale, il regolamento demanda ai soggetti attivatori la disciplina dei corsi di dottorato, attraverso l'emanazione di un apposito regolamento. Tuttavia, il testo si concentra in maniera molto specifica nel definire i punti che devono essere regolati all'interno dei singoli corsi di studio, pronunciandosi su una pluralità di temi e svolgendo nei fatti un atto di indirizzo centralizzato molto forte[125]. Ammissione, contributi economici, pubblicità internazionale del bando attraverso il portale *Euraxess* e la Borsa nazionale del lavoro, supervisione, svolgimento dei tirocini aziendali, sono solo alcuni di una lunga serie di aspetti che il regolamento individua e attribuisce all'attività regolamentare dei soggetti attivatori del dottorato.

Il regolamento mira a disciplinare anche l'aspetto formativo del percorso dottorale, stabilendo le competenze del collegio dei docenti che, tra le altre cose, deve determinare il tempo riservato alle varie attività: seminari, "pratica di attività di ricerca, nonché, ove previsto, il tirocinio anche presso laboratori, aziende e centri di ricerca italiani o esteri di comprovata qualificazione": viene dunque introdotta anche una quota di formazione *on-the-job*. Questo aspetto si chiarisce ulteriormente nell'art. 2, comma 7, punto *o)* in cui si stabilisce che il collegio dei docenti determina "le condizioni e le modalità di formazione dei dottorandi nell'ambito di tirocini aziendali anche in funzione di progetti di ricerca finanziati da soggetti esterni

[125] Peraltro, il medesimo atto di indirizzo si può rilevare anche nello schema di Regolamento del 2007 ad opera del Sottosegretario Luciano Modica: si veda in proposito l'art. 3, commi 2 e 3. Per completezza, si segnala il Parere del Consiglio di Stato 4820 del 24 novembre 2011 - *Schema recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca* ha bocciato il regolamento sia per la mancanza, nella documentazione presentata, della relazione preliminare, dell'analisi di impatto regolamentare (AIR) e della relazione tecnico normativa (ATN) sia, a parere del Consiglio, il complesso delle previsioni contenute nel regolamento non si limita a definire "criteri generali e parametri per l'esercizio della potestà regolamentare da parte dei soggetti accreditati" ma "estendano l'area di intervento alla introduzione di analitiche prescrizioni che limiterebbero l'autonomia universitaria". Il Consiglio rileva pure come non vi sia traccia, nella bozza di norma, delle "scuole" di dottorato come all'art. 7 dello schema, e come siano necessari "chiarimenti circa le modalità di contributo annuale al finanziamento dei dottorati attivati dall'Università (art.11, seconda parte)

all'Ateneo di riferimento". Inoltre, più avanti, si precisa che nel bando di concorso viene definito anche "il numero dei contratti di apprendistato di cui all'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276" [126]. Come si può vedere c'è un netto spostamento sull'aspetto della formazione, che è disciplinata in maniera più ampia anche con riguardo a nuove possibilità, già presenti ma non chiaramente inserite in una disciplina organica del dottorato di ricerca, come la tipologia contrattuale dell'apprendistato.

Riguardo l'aspetto della supervisione e della valutazione dell'attività scientifica dei dottorandi, le modalità di supervisione restano una competenza del collegio dei docenti che le definisce e le rende pubbliche per i candidati: Sul fronte della valutazione, il regolamento introduce una novità che allinea il paese alle prassi già presenti in altri contesti, come l'introduzione di un tempo di sei mesi per l'ammissione alla discussione pubblica[127], arco di tempo in cui dei valutatori[128] esprimono un giudizio analitico sulla tesi e possono autorizzarne la discussione pubblica oppure chiedere delle integrazioni e revisioni con un rinvio di sei mesi ulteriori. Inoltre, si segnala un cambiamento nella composizione della commissione, i cui membri passano da tre a cinque: infatti, "la discussione pubblica si svolge di fronte ad una commissione composta da almeno cinque docenti o esperti", inclusi i due valutatori precedentemente citati. E' prevista per i valutatori appartenenti a università o istituzioni straniere la possibilità di prendere parte alla discussione pubblica delle tesi, anche attraverso modalità di partecipazione a distanza come teleconferenza o altro strumento idoneo. Al termine della discussione, la tesi, con motivato giudizio scritto collegiale, è approvata, approvata con distinzione o respinta. La commissione ha facoltà di attribuire la lode "in presenza di risultati di particolare rilievo scientifico". L'ampliamento della commissione e l'attribuzione di

[126] Si tratta del già citato decreto attuativo della legge 30/2003; il riferimento normativo aggiornato è però al Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, "Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria", art.23.

[127] Si vedano, ad esempio, le procedure di ammissione vigenti nel Regno Unito o in Danimarca.

[128] Art. 2, comma 14:"La tesi di dottorato è valutata da almeno due docenti di elevata qualificazione esterni al soggetto attivatore, di seguito denominati valutatori".

un giudizio sintetico sembrano andare in una direzione di più immediata e maggiore trasparenza nella valutazione.
Inoltre, in tema di valutazione dei corsi, si specifica che, tra i criteri qualitativi che saranno sottoposti alla valutazione dell'ANVUR , è presente anche l'analisi delle:

> "procedure di verifica dell'apprendimento, finalizzate a garantire standard qualitativamente elevati, con specifico riferimento alle modalità di passaggio dal primo al secondo anno e dal secondo al terzo anno del dottorato nonché a quelle per l'accesso all'esame finale" (Art.11, comma2, lett.*i*).

L'unico passaggio che sembra però istituzionalizzare la formazione dei dottorandi sui temi della professionalizzazione e dello sviluppo di abilità trasferibili, riguarda il seguente passaggio all'interno della sezione in cui si individuano i *Requisiti dei corsi di dottorato*. Rientrano tra i requisiti:

> "la previsione di attività, anche in comune tra più dottorati, di formazione disciplinare e interdisciplinare e di perfezionamento linguistico e informatico, nonché, ove opportuno, nel campo della gestione della ricerca e della conoscenza dei sistemi di ricerca europei ed internazionali, della valorizzazione della ricerca e della proprietà intellettuale" (Art.5, comma 1, lett.g).

Le collaborazioni con il mondo non accademico costituiscono ugualmente oggetto di valutazione dell'ANVUR; infatti uno dei criteri di attribuzione del merito è:

> "la presenza di un comitato con funzioni di consulenza e indirizzo in relazione a singoli corsi ovvero a gruppi omogenei di corsi o scuole di dottorato […] composto da qualificati esponenti, anche stranieri, del mondo scientifico ovvero anche, in relazione alla tipologia del corso, di quello tecnologico e imprenditoriale" (art.11, comma2 lett. l).

Inoltre, saranno premiati, sempre in relazione alla tipologia del dottorato, "modelli stabili di collaborazione con il sistema imprenditoriale pubblico e privato, anche ai fini del successivo impiego dei dottori di ricerca" (*ibid.*). Il regolamento inserisce dunque la questione del legame con soggetti esterni negli elementi che

contribuiscono a definire l'attribuzione di finanziamenti ai dottorati. Il regolamento disciplina anche in parte, sebbene molto limitatamente, le scuole di dottorato, ma su questo si rifletterà più avanti, nella sezione dedicata.

Il recente schema di regolamento appena presentato è il frutto di uno scambio di opinioni tra il livello ministeriale e il livello di rappresentanza delle università rappresentato dal Consiglio Universitario Nazionale.

A seguito dell'emanazione delle linee guida, il CUN si esprime con il parere generale n.9 del 21/12/2009 sulla possibilità di revisione del regolamento del dottorato di ricerca; viene ritenuta necessaria una profonda revisione della normativa riguardante il Dottorato di ricerca per adeguarlo all'evoluzione della formazione superiore e della ricerca e alle strategie di sviluppo economico dell'Unione Europea e per correggere quegli aspetti negativi evidenti dopo 30 anni dalla sua istituzione. Tuttavia, la riforma dovrebbe ispirarsi ad alcuni principi generali quali l'autonomia delle università, la qualità delle attività formative, la valutazione rigorosa dei dottorati da parte di un organismo terzo, l'inserimento dei dottori di ricerca nel mondo del lavoro. Secondo il CUN, ruolo del Ministro è quello di fornire linee di indirizzo e di coordinamento che, unite ai processi di accreditamento e valutazione da parte dell'ANVUR, promuovano e garantiscano la crescita, anche in termini qualitativi, del Dottorato di ricerca. Spetta alle Università, nella loro autonomia e responsabilità, garantire corsi di dottorato "rispondenti alle esigenze culturali, tecnologiche e di sviluppo economico del Paese" caratterizzati da qualità della formazione e ricerca di alto profilo, organizzazione efficiente e gestione ottimale delle risorse.

Il CUN suggerisce nelle proprie linee di indirizzo, gli obiettivi generali individuabili nel futuro Regolamento, che possono essere: le finalità del Dottorato, ossia la preparazione dei laureati magistrali alla ricerca attraverso la ricerca stessa, ai fini di un loro inserimento negli enti pubblici e privati di ricerca e in alti settori di attività in cui si richiede elevata capacità di innovazione e alti livelli di professionalità; il riconoscimento della titolarità esclusiva del diritto di conferire il titolo di Dottore di ricerca in capo alle Università; la presentazione da parte del candidato di una tesi contenente i risultati delle ricerche effettuate, "anche se sono stati dallo stesso pubblicati durante lo svolgimento del Dottorato"; la durata dei corsi di Dottorato, che deve essere fissata in tre anni, pur concedendo la possibilità di discutere la tesi entro

il quarto anno dall'immatricolazione in seguito a motivata richiesta del candidato (CUN, 2009).

Considerato il ruolo strategico che si attribuisce al Dottorato, si consigliano delle formule volte a migliorarne l'attrattività, anche nei riguardi di dottorandi stranieri, come l'aumento del numero e dell'importo delle borse di studio; l'attivazione di altre forme di incentivazione quali quelle derivanti dal diritto allo studio, dai prestiti d'onore, dalla riduzione delle tasse ai più meritevoli. Un altro importante aspetto da affrontare riguarda l'inserimento dei dottori di ricerca nel mercato del lavoro; il fatto che il dottorato di ricerca sia considerato essenzialmente come il primo passo per l'avvio alla carriera universitaria è confermato dai dati delle indagini effettuate sull'occupazione dei dottori di ricerca[129], che mettono in evidenza come l'Università, attraverso varie forme di inquadramento (borse di studio, borse post-dottorato, assegni di ricerca,, ecc.) riesca a trattenere due terzi dei dottori, mentre un terzo trova impiego all'esterno dell'università. A fronte di buoni tassi di impiego, ciò che rappresenta una criticità è la precarietà dell'occupazione, che interessa quasi la metà dei dottori di ricerca, e la coerenza del lavoro con il titolo, che è totale per chi resta all'università, mentre è inesistente o del tutto insoddisfacente per oltre la metà di coloro che hanno un'occupazione fuori dell'università (CUN, 2009). Per questo motivo, è necessario avviare interventi di incentivazione e provvedimenti normativi che attribuiscano al dottorato di ricerca il più ampio riconoscimento in tutti i settori, pubblici e privati, in cui si richieda attività di ricerca, elevata capacità innovativa e alti livelli di professionalità; al fine di indurre le aziende ad assumere i dottori di ricerca, con mansioni e retribuzioni adeguate, si propongono forme di incentivazione quali sgravi fiscali o, in alternativa, la possibilità per le aziende di accedere a finanziamenti per la ricerca e per l'innovazione sulla base del numero di dottori assunti. È possibile prevedere anche dottorati commissionati dall'impresa o dalla pubblica amministrazione, con forme di co-finanziamento o co-gestione, pur sempre in un quadro di autonomia progettuale dell'università e di valutazione della qualità.

Le posizioni del CUN rimangono simili anche dopo la diffusione della bozza di regolamento: ad una valutazione positiva per l'attenzione dedicata alla dimensione

[129] Si veda in proposito, all'interno del presente capitolo, la sezione dedicata.

europea del dottorato, per l'organicità della normativa proposta e per il suo inserimento nel contesto europeo tramite la citazione esplicita della Carta Europea dei Ricercatori e quella implicita di alcune delle indicazioni sul dottorato di ricerca elaborate nell'ambito del Processo di Bologna, ad una valutazione positiva dell'attenzione dedicata alla qualità scientifica delle istituzioni autorizzate ad attivare corsi di dottorato di ricerca e alla sua verifica periodica, si rilevano alcune criticità circa "la forte riduzione degli spazi di autonomia delle università rispetto alla situazione previgente, anche a causa di una certa ipertrofia normativa del regolamento e della presenza eccessiva di norme di dettaglio" (CUN, 2011). Il CUN entra nel merito della proposta normativa, esprimendo la propria posizione con riguardo al ruolo degli "esperti", sostenendo che devono far parte di università straniere, anche se questa definizione non è univoca, in quanto la presenza di esperti può riferirsi, a seconda dei casi e della tipologia di dottorato, anche a collaborazioni con soggetti non accademici; inoltre stigmatizza il ruolo molto ridotto affidato alle Scuole di dottorato, oggetto di attenzione e in attesa di regolamentazione sin dal 2004, le quali si sono rivelate una soluzione funzionale per la gestione unitaria dei dottorati, per il raggiungimento di una massa critica di dottorandi e per la diffusione di tematiche di ricerca interdisciplinari e multidisciplinari (CUN 2011).

Le proposte elaborate mirano a coprire degli ambiti in cui la proposta normativa appare lacunosa: in primo luogo viene sottolineata la necessità di esplicitare le finalità del dottorato, allineandole a quelle della legge vigente (art. 4, c. 1 della L. 210/98) che sancisce che "i corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare […] attività di ricerca di alta qualificazione"; inoltre è necessario ribadire in maniera esplicita che il dottorato di ricerca rappresenta il terzo e più elevato livello della formazione universitaria; inoltre si sottolinea la necessità di esplicitare il riferimento all'originalità dei risultati di ricerca, come previsto nella norma istitutiva del dottorato di ricerca (DPR 382/80) e nei principi di Salisburgo, in cui è citato "l'avanzamento della conoscenza mediante ricerca originale".

Il recente schema di regolamento proposto dal Ministro Gelmini ha raccolto anche pareri provenienti dall'Associazione dei Dottorandi e Dottori di ricerca italiani. Secondo l'organismo di rappresentanza degli studenti, il decreto si contraddistingue

per una grande attenzione alla qualità dell'istituto del dottorato di ricerca e per una nuova attenzione alle condizioni dei dottorandi. Da un lato, infatti, la possibilità per gli atenei di istituire i corsi di dottorato sarà vincolata alla loro effettiva capacità di documentare standard di ricerca elevati; d'altra parte, gli stessi Atenei saranno incentivati a fornire strumenti adeguati per i percorsi di ricerca dei dottorandi. Questi passaggi vengono ritenuti fondamentali per assicurare a chi deve formarsi attraverso la ricerca un ambiente idoneo e scientificamente qualificato, dotato delle adeguate infrastrutture di ricerca. Critiche sorgono invece riguardo al mancato superamento dell'istituto del dottorato senza borsa che, secondo l'associazione, rappresenta un'anomalia da eliminare (ADI, 2011).

Riguardo i criteri di valutazione dei dottorandi, vengono presentate obiezioni a tutela del candidato rispetto ai più severi meccanismi di valutazione sulla ricerca prodotta e si sollevano osservazioni riguardo la pubblicità della tesi di dottorato e la necessità di preservare l'originalità del lavoro; il decreto infatti riserva l'indisponibilità dei risultati di ricerca solo a casi di tutela del segreto industriale; l'associazione invece sottolinea che, pur essendo la pubblicità un requisito indispensabile, previsto anche nella Dichiarazione di Berlino, è necessario concedere tempi ragionevolmente adeguati per la pubblicità dei risultati di ricerca, prevedendo un tempo, tra il conseguimento del titolo e la pubblicazione dell'opera (il documento, a questo proposito, cita espressamente la "pubblicazione dell'opera"), necessario alla revisione della stessa e al suo adeguamento a standard editoriali (ADI, 2011).

### 8.5 Le Scuole di Dottorato dal 2004 al 2012

Nell'evoluzione normativa sul dottorato di ricerca, un tema di discussione importante, ma alla fine rimasto privo di una regolamentazione organica, è stato quello relativo alle Scuole di Dottorato. Come si è visto nel capitolo introduttivo, il dibattito sviluppato a livello europeo sulle Scuole di Dottorato considera questo tipo di struttura accademica come un elemento di innovazione nella gestione dei corsi di terzo ciclo, in quanto esse rappresentano una formula organizzativa messa al centro della strategia di Bologna sul dottorato. Tuttavia, il dibattito, nel nostro Paese, pur articolatosi abbondantemente nel corso degli ultimi anni, si sta concludendo, alla luce

delle ultime versioni della bozza di regolamento diffuse, con un netto ridimensionamento del ruolo delle Scuole di Dottorato, che incontrano ben poco spazio nella proposta normativa del ministro Gelmini.

Il tema delle scuole di dottorato è stato introdotto in occasione del decreto triennale sulla programmazione 2004-2006[130] (n.262 del 5 agosto 2004) che prevedeva all'art.17, comma 2, che "con decreto del Ministro, sentito il Comitato, vengono definiti i criteri per l'istituzione nell'ambito delle Università, delle Scuole di dottorato di ricerca, connotate […] dall'afferenza di uno o più corsi della medesima macro-area scientifico-disciplinare, da stretti rapporti con il sistema economico-sociale e produttivo, nonché da documentate e riconosciute collaborazioni con Atenei ed enti pubblici e privati anche stranieri."[131]. Il medesimo decreto stabilisce, nel comma 3 dello stesso articolo, che: "[...] l'attivazione delle Scuole di cui al comma 2 è elemento premiante ai fini della ripartizione delle borse di dottorato…Al termine del triennio di attività, previa valutazione da parte del Comitato, può essere disposta l'attribuzione alle università di appositi incentivi". L'introduzione delle Scuole di Dottorato si caratterizza dunque come elemento di competizione nell'ambito dei finanziamenti.

Sul tema delle Scuole di Dottorato, c'è stata una pluralità di pareri, indicazioni, linee guida, bozze di regolamenti. In particolare si analizzeranno qui il parere generale del 16 settembre 2004 del CUN- *Considerazioni sul dottorato di ricerca;* il *Documento di indirizzo sulla istituzione di Scuole di Dottorato di Ricerca* redatto dal CNVSU nel gennaio 2005, il parere generale del 28 luglio 2005 del CUN avente come oggetto *Programmazione del sistema universitario 2004-2006, art. 17 -Scuole di dottorato di*

[130] Le scuole di dottorato vengono introdotte come sperimentazione, a seguito di un'altra esperienza di sperimentazione introdotta nel precedente decreto sulla programmazione 2001 – 2003, che prevedeva l'attivazione di "dottorati di eccellenza".

[131] Il decreto sulla programmazione 2004-2006 (n.262 del 5 agosto 2004) prevede all'art.17, comma 2, che "con decreto del Ministro, sentito il Comitato, vengono definiti i criteri per l'istituzione nell'ambito delle Università, delle Scuole di dottorato di ricerca, connotate oltre che dal possesso dei requisiti di cui al comma 1, *dall'afferenza di uno o più corsi della medesima macro-area scientifico-disciplinare*, da stretti rapporti con il sistema economico-sociale e produttivo, nonché da documentate e riconosciute collaborazioni con Atenei ed enti pubblici e privati anche stranieri." Premesso che i requisiti del comma 1, cui si fa riferimento nel testo, sono quelli previsti dall'attuale normativa in materia di dottorato, va sottolineato che il decreto suggerisce una nuova modalità di organizzazione del dottorato, senza precisarne ulteriormente le caratteristiche.

*Ricerca*, lo *schema di regolamento recante "criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca"*del 2007, il documento del CONVUI - *Proposte relative alla valutazione dei dottorati di ricerca* del 2008, il parere generale del CUN del 19 dicembre 2007 *Parere sullo schema di regolamento recante "criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca,* il documento della CRUI del 2009 *Criteri per la revisione del dottorato di ricerca*, il parere generale del CUN del 21 dicembre 2009 avente come oggetto *Parere su dottorato di ricerca come da richiesta del Ministro del 15.09.2009* e infine il già citato parere generale del CUN del 5 ottobre 2011 avente come oggetto *Schema di decreto del Ministro: "Regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca*.

I contenuti dei documenti testimoniano l'evoluzione del dibattito sulle Scuole di Dottorato, inizialmente considerate come una delle "buone pratiche" in grado di:

1. aggregare aree scientifiche che hanno affinità metodologiche e culturali e di proporre approfondimenti tra loro coerenti, in grado di favorire percorsi formativi comuni, connessioni multidisciplinari e ricerche di confine fra i diversi saperi (CUN, 2004);
2. favorire il raggiungimento di coorti numerose di dottorandi (massa critica);
3. avviare e mantenere collaborazioni di carattere internazionale, programmi di scambio di docenti e studenti di dottorato, partecipazione di ricercatori e docenti di alta qualificazione di provenienza esterna per lo svolgimento delle attività di ricerca e di formazione alla ricerca;
4. garantire, attraverso attività di comunicazione, l'accesso a studenti stranieri e, possibilmente, offrire *facilities* agli stessi;
5. rafforzare il contatto con le attività produttive e imprenditoriali locali, con enti esterni in generale e valorizzare il *placement* dei dottorandi;
6. organizzare la formazione attraverso l'attività scientifica e attraverso differenti tipologie di attività didattica preferibilmente "integrata con i progetti di ricerca" (CUN, 2005).

Le caratteristiche che identificano l'aspetto organizzativo delle scuole di dottorato possono essere così sintetizzate:

- organizzazione in più indirizzi, con una base comune, scientifica e metodologica;
- didattica strutturata e comune a tutti gli indirizzi, preferibilmente nel primo anno;
- apertura internazionale, con un anno all'estero e, ove possibile, titoli in cotutela;
- sistema di valutazione della Scuola e dei dottorandi basato su revisori esterni (CONVUI, 2008)

L'organizzazione dell'attività formativa nelle Scuole di Dottorato mira a evitare la dispersione delle iniziative, programmando percorsi formativi con fasi comuni a più corsi di dottorato tradizionali. Questo obiettivo comporta frequentemente un'aggregazione dei dottorati esistenti, al fine di evitare il carattere troppo settoriale delle tematiche e delle denominazioni, e per consentire il raggiungimento di un numero adeguato di dottorandi. Un vantaggio di questa aggregazione è la possibilità di percorsi interdisciplinari: le scuole sono considerate una buona pratica per l'interdisciplinarietà, la massa critica, la *cross fertilization* (CUN, 2004). Tuttavia, l'aggregazione in Scuole di Dottorato non deve assumere carattere artificioso e mortificante delle specificità maturate in dottorati consolidati. Piuttosto, bisognerebbe favorire "processi di aggregazione volti ad accrescere le migliori pratiche dei dottorati consolidati e che si sono affermati sulla scorta di progetti di formazione alla ricerca riconosciuti e spesso fondati su accordi di cooperazione internazionale, evitando le "modifiche puramente nominalistiche"(CUN, 2005). Occorre, infatti, evitare che la costituzione delle Scuole si traduca nell'imposizione di una struttura puramente formale, che limita, senza potenziarla, l'iniziativa dei singoli corsi e che non apporta sostanziali miglioramenti alla realtà presente. (CNVSU 2005).

Le Scuole di dottorato devono avere una solida base scientifica, rappresentata dalla "presenza di un nutrito gruppo di ricercatori e docenti di riconosciuta qualificazione scientifica nazionale e internazionale; in grado di garantire qualificata supervisione scientifica della attività e un tessuto di relazioni e di scambi costanti con analoghe

strutture nazionali e internazionali di ricerca ed alta formazione e con enti pubblici e privati". Altri requisiti caratterizzanti sono la "partecipazione di ricercatori e docenti di alta qualificazione di provenienza esterna per lo svolgimento delle attività di ricerca e di formazione alla ricerca". Nei regolamenti è talora prevista una valutazione periodica dei risultati dell'attività della scuola, che sottopone alla review di referee qualificati l'attività formativa, i risultati dei dottorandi, in itinere e finali, la ricerca scientifica del corpo docente (CUN, 2005)

Un elemento centrale è comunque la specificità del dottorato di ricerca che costituisce "il primo livello dell'esercizio di un'autonoma attività di ricerca" (CUN, 2005). Si sottolinea quindi come esso sia ben distinto dagli altri corsi di terzo livello, i quali hanno prevalenti finalità di formazione professionale (master e scuole di specializzazione)[132]. Per questo motivo, occorre evitare una "deriva didattica" del dottorato; le scuole di dottorato devono caratterizzarsi per l'essere "scuola di ricerca, dove la didattica deve essere dinamica, interattiva, personalizzata, di carattere prevalentemente seminariale".

Il problema dell'introduzione dell'attività didattica, sin dall'inizio, pone la questione della formalizzazione delle attività in crediti; in linea di principio si stabilisce che i crediti non devono essere assimilati ai CFU collegati con le attività didattiche dei corsi di laurea, prevalentemente espressi da insegnamenti di tipo frontale. I crediti eventualmente introdotti nel dottorato si dovrebbero acquisire prevalentemente attraverso attività di carattere scientifico, ossia presentando lavori a congressi e convegni, partecipando a gruppi scientifici di lavoro, a scuole estive, tenendo seminari sulle proprie ricerche in sedi universitarie. Un passaggio molto importante in ordine alla formazione scientifica dei dottorandi è il fatto che si caldeggi la possibilità di avviare collaborazioni durature e solide docente-dottorando, che si concretizzino in pubblicazioni su riviste internazionali di più o meno elevato parametro di impatto (CUN, 2004).

[132] Come si vedrà, questa distinzione, con le recenti revisioni e coordinamento dei dottorati con le scuole di specializzazione di natura medica, sembra parzialmente venuta meno, probabilmente anche come conseguenza di una più ampia accettazione di questo nuovo profilo più professionale del dottorato, nel 2005 ancora acerbo perché da poco introdotto nel dibattito europeo.

Le Scuole di Dottorato dovrebbero anche avere la funzione di promuovere la collaborazione scientifica, a livello nazionale e internazionale, non solo per i dottorati, ma anche per tutta la ricerca di ateneo. Per questo motivo, una delle proposte relative all'organizzazione delle scuole è la previsione di un Comitato Scientifico, costituito da personalità esterne, anche straniere, di riconosciuta autorevolezza, cui siano affidate funzioni di indirizzo scientifico e di valutazione dell'attività della Scuola. Il Comitato Scientifico, distinto dagli organi di gestione della Scuola e/o delle sue articolazioni, può:

> consentire un costante confronto tra l'esperienza di dottorato in corso e le esperienze di altre sedi o di altri Paesi, indicare quali, tra i corsi attivi, si distinguano per la qualità dell'attività di ricerca e formazione, suggerire modifiche alle tematiche scientifiche di riferimento, privilegiando quelle più avanzate. La partecipazione di autorevoli studiosi di altri Paesi costituisce un indubbio aiuto alla qualificazione del dottorato e può contribuire ad agevolare le collaborazioni con strutture di ricerca straniere. (CNVSU, 2005: 6-7).

Nel momento in cui si apre il dibattito circa l'opportunità di costituire Scuole di Dottorato, si rileva una natura fortemente diversificata delle esperienze presenti, che si presentano caratterizzate da una grande variabilità, in assenza di indicazioni normative precise. La situazione nel 2005 contempla tre diverse tipologie di scuole che il CNVSU definisce "sperimentazione"[133]:

- La **Scuola Unica**, che raccoglie al suo interno e organizza tutti i corsi di dottorato, è responsabile dell'attività formativa ad essi legata, riceve e ripartisce le risorse, cura i rapporti tra università e realtà esterne quando essi

[133] Per un'ulteriore visione di insieme sulle scuole di dottorato si possono consultare i contributi di Cortese (2010, 2010b), che collocano la proposta e l'istituzione delle scuole di dottorato nell'ambito del processo di Bologna. I contributi individuano le pratiche in atto in alcune delle esperienze sperimentate sinora, citando, in particolare l'esperienza della Scuola di Dottorato in *Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro*, promossa da Adapt e dal Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università degli Studi di Bergamo (CQIA), che "si è distinta per la modernità dei percorsi formativi costruiti su differenti discipline e diverse metodologie scientifiche". A questa esperienza sarà più avanti dedicato un approfondimento.

riguardino le attività dei dottorandi, definisce le modalità di accesso, etc. La Scuola può avere qualche ulteriore articolazione per macroarea scientifica.

- Le **Scuole di Area**: che raccolgono al loro interno, sotto forma di indirizzi o sezioni o corsi, corsi di dottorato preesistenti aventi tematiche comuni. Questa organizzazione comporta l'esistenza di alcune decine di Scuole negli Atenei più grandi. In genere le Scuole hanno il compito di ripartire le risorse loro assegnate tra i diversi indirizzi, ma non costituiscono un momento unico di organizzazione e gestione dell'attività formativa di terzo livello, poiché ognuna gestisce autonomamente le attività dei dottorati ad essa afferenti, disciplinandone le modalità di ammissione, l'attività didattica, gli stage, e svolgendo una propria funzione di rappresentanza dei corsi relativi.
- La **Scuola integrativa**: riferita ad ambiti specifici, si sovrappone ai corsi integrandone le risorse con risorse addizionali. I corsi hanno piena autonomia nel definire posti a bando, modalità di accesso e quant'altro, mentre la Scuola svolge un ruolo complementare, contribuendo ad eventuali attività comuni o a singoli aspetti, come il reclutamento di studenti esterni, l'internazionalizzazione, etc. (CNVSU, 2005).

La Scuola, al di là della struttura organizzativa di cui si dota, dovrebbe in ogni caso rappresentare il punto di riferimento per il reperimento delle informazioni, per la gestione degli accessi e dei rapporti con le realtà esterne. Le Scuole dovrebbero cioè presentarsi come strutture che hanno in capo la responsabilità della formazione post-universitaria, come le Facoltà lo sono per i due livelli di laurea (CNVSU, 2005).

È compito delle Scuole quello di gestire i rapporti con le realtà produttive e sociali presenti nel territorio, sia per la qualificazione professionale dei dottorandi e il loro inserimento lavorativo, sia per il reperimento di fondi (borse di dottorato, contratti di ricerca, etc.). In questa logica, la Scuola è anche l'organo che sigla accordi con strutture esterne per il supporto alla ricerca dei dottorandi, per l'organizzazione di stage presso centri di ricerca o di attività professionale, per la chiamata di studiosi stranieri a svolgere docenza presso la Scuola. In alcuni Atenei, come già anticipato, la proposta di istituzione della Scuola si accompagna ad un programma di potenziamento della residenzialità per studenti, finalizzato a consentire il migliore inserimento dei dottorandi provenienti da altre città o da Paesi stranieri (CNVSU,

2005). Con riguardo alla professionalizzazione e all'inserimento professionale dei dottorandi, risulta particolarmente importante il ruolo delle Scuole nello stabilire rapporti con il sistema economico-sociale e con il mondo della produzione di beni e servizi. Il documento in esame, infatti, evidenzia che:

> […] queste connessioni sono in generale assenti nei dottorati, anche tra quelli più qualificati sul piano scientifico. E' probabile che questo sia una conseguenza del fatto che il dottorato è spesso inteso come formazione alla ricerca, cioè orientato verso una carriera da ricercatore in ambito accademico o di strutture di ricerca, piuttosto che come formazione attraverso la ricerca, cioè percorso indirizzato anche verso alte professionalità (CNVSU, 2005: 7).

Le Scuole dovrebbero pertanto avere un ruolo importante nell'indirizzare il dottorato verso l'acquisizione di professionalità elevate, di grande rilevanza sotto l'aspetto socio-economico e spendibili in ambito produttivo. Per raggiungere questo obiettivo, le soluzioni possibili individuate sono molte e differenti: coinvolgimento dei dottorandi in progetti di ricerca cui partecipano aziende e/o enti di servizio; stage presso laboratori o strutture che erogano servizi avanzati, corsi riguardanti l'organizzazione di strutture produttive e le loro problematiche tecnologiche; inserimento di autorevoli personalità del mondo economico negli organi della Scuola (CNVSU, 2005). Infine, importante è la dimensione di "struttura" delle scuole che devono garantire laboratori, patrimonio librario e quant'altro sia legato alle "esigenze intrinseche alla ricerca", anche mediante convenzioni con altre strutture ed enti (CUN, 2005).

Tutte queste indicazioni sono recepite nella proposta di Regolamento del 2007, mai approvato. Alcuni elementi ulteriori relativi alle caratteristiche delle Scuole di dottorato si specificano meglio dopo il 2007. Ad esempio il CUN (2009) ribadisce la necessità di superare il modello di "microframmentazione tematica", di valorizzare, insieme agli orientamenti specialistici, anche gli approfondimenti di tipo multidisciplinare, soprattutto nelle aree di confine tra i diversi saperi, di raggiungere masse critiche di studenti, di organizzare le Scuole in relazione a competenze di ricerca a livello di grandi aree scientifiche, di costituire "reti e consorzi, capaci di

accrescere l'integrazione fra i progetti e l'uso razionale delle risorse", di cooperare con "imprese private e enti pubblici, nella consapevolezza del ruolo primario che oggi la ricerca riveste quale forza produttiva" (CUN, 2009: 3).

Tuttavia, si sottolineano anche altri aspetti: in primo luogo il fatto che la formazione dei dottorandi deve avvenire essenzialmente attraverso la ricerca, inserendo i dottorandi nei progetti di ricerca nazionali e internazionali e escludendo modelli didattici di esclusiva acquisizione passiva delle conoscenze, ribadendo così la necessità che sia la ricerca a prevalere su una didattica di tipo passivo; e la necessità di prevedere:

> attività di formazione comune a tutti o a più Dottorati nel campo *del management della ricerca, della comunicazione scientifica, dell'organizzazione e del funzionamento della ricerca in altri Paesi* e su temi interdisciplinari o di interesse comune (CUN 2009: 3,corsivo mio).

Tutte le indicazioni sin qui illustrate, trovano spazio nel documento *Criteri per la revisione del dottorato di ricerca* (CRUI, 2009). La Conferenza dei Rettori ribadisce la centralità del dottorato sia per le carriere accademiche e di ricerca sia per quelle nel mondo produttivo e ne propone la valorizzazione, ai fini del suo riconoscimento a livello nazionale e internazionale. L'impianto organizzativo e scientifico delineato nei passaggi precedenti risulta confermato: le scuole devono avere autonomia amministrativa, provvedere all'organizzazione didattica, garantire la disponibilità di risorse e strutture che favoriscano un ambiente di ricerca efficiente per i dottorandi; provvedere ad attività di formazione comune per tutti i dottorandi nel campo del management della ricerca e dell'innovazione; curare l'attivazione di collaborazioni internazionali per garantire da una parte programmi di scambio per docenti e dottorandi, dall'altra il *placement* degli studenti stessi dopo il dottorato; attivare proficui interscambi con il sistema imprenditoriale o pubblico. È interessante, inoltre, notare il fatto che si ritiene che la Scuola debba:

> […] avere la dimensione e le competenze necessarie per fornire una formazione di alto livello e *specialistica* agli studenti, i quali devono essere educati al *problem solving* e,

> allo stesso tempo, essere capace di attivare linee interdisciplinari e di evolversi in modo dinamico per poter *competere* a livello internazionale (CRUI, 2009).

Tra gli indicatori di qualità individuati nell'ambito della proposta citata, da parte della Conferenza dei Rettori delle Università italiane, si citano qui solo alcuni che impattano direttamente sulla qualità scientifica e professionale della formazione dei dottori, tra i quali: la presenza di corsi e attività formative e culturali che favoriscano l'interdisciplinarità e/o l'inserimento futuro dei dottori di ricerca nel mondo produttivo, considerati misura dell'adeguatezza della Scuola alle attività di trasferimento culturale e tecnologico; qualità della produzione scientifica degli allievi come misura della qualità del dottorato; la condizione occupazionale dei dottori di ricerca entro cinque anni dal conseguimento del titolo.

Inoltre si suggerisce di prevedere azioni di raccordo con la Laurea Magistrale, destinate agli studenti particolarmente capaci e meritevoli e orientate a sviluppare specifiche competenze nella ricerca, in via di una loro possibile ammissione al dottorato. Si sottolinea la necessità di prevedere un riconoscimento significativo del titolo di dottore di ricerca per le professioni cui si accede per concorso pubblico (insegnamento, attività nel settore dei beni culturali, carriere nella pubblica amministrazione, etc.). Questo tipo di valorizzazione rappresenta secondo la CRUI una misura in grado di incrementare l'impiego di personale dotato del titolo di dottore di ricerca anche nel settore privato.

Il documento si conclude con il riconoscimento della necessità di sostenere l'inserimento dei dottori di ricerca presso il mondo produttivo, a livelli adeguati al loro grado di specializzazione e alle potenzialità che offrono ai processi di innovazione, partendo dal presupposto che:

> il Paese ha bisogno di avere molti più dottorandi di quanti l'accademia ne possa e debba assorbire. *Il dottore di ricerca deve diventare il prodotto finale e più specializzato che l'università da alla società per una classe dirigente preparata e consapevole"* (CRUI, 2009, corsivo originale nel testo)

La bozza di Regolamento del Ministro Gelmini ha però ridimensionato molto, rispetto allo schema di regolamento precedente, il ruolo e l'importanza delle scuole di dottorato nonché la loro regolazione: all'articolo 1, infatti, si stabilisce che il Regolamento disciplina i dottorati e, "ove istituite", le Scuole di dottorato. La disciplina specifica delle scuole di dottorato è contenuta nell'articolo 7 in cui si stabilisce che le università possono prevedere l'attivazione di una o più Scuole di Dottorato. "La Scuola di Dottorato coordina i corsi di dottorato ad essa afferenti, ne approva i progetti formativi, anche in relazione agli indirizzi scientifici e formativi generali delle università, e ne verifica i risultati. Essa cura inoltre l'attivazione e la gestione delle attività comuni a più corsi di dottorato". Inoltre il comma 2 prevede che le scuole di dottorato possano essere istituite "anche in collaborazione con altri soggetti attivatori insistenti sullo stesso bacino territoriale".

### 8.6 L'Università e il Dottorato nel Piano "Italia 2020"

Il documento relativo alla strategia del precedente Governo con riguardo alle politiche per i Giovani e per la Formazione esplicita l'orientamento culturale nel quale ha visto la sua genesi il progetto di revisione dei dottorati di ricerca nonché la più ampia Riforma dell'Università. Il piano Italia *"ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*" (2010), costituisce infatti un complemento essenziale per la comprensione delle strategie del Governo, in quanto lega a doppio filo istruzione, formazione e lavoro, a tutti i livelli, compresa l'Università e il dottorato.

Il piano, a firma congiunta dei Ministri dell'Istruzione e del Lavoro, prende atto della situazione di recessione economica che ha determinato una rilevante contrazione dell'occupazione, e individua come opportunità di miglioramento l'elaborazione di strategie rivolte ai giovani (e, in un separato documento, alle donne), finalizzate al raggiungimento di "una Italia più dinamica e competitiva perché dotata di forza lavoro motivata e competente". Requisito necessario per raggiungere questo risultato è la valorizzazione del "capitale umano" attraverso il riconoscimento del "merito" e dei "talenti". Il documento strategico svela il chiarisce il proprio orientamento quando individua nella "responsabilità" e nell'"impegno" personali la leva strategica

per attuare profondi processi di cambiamento, ossia imputa in capo ai singoli la responsabilità dell'esito personale e professionale che si raggiunge nel corso della vita. Infatti il documento sostiene che le riforme "non sostituiscono, ma semmai stimolano i buoni comportamenti delle persone e delle istituzioni offrendo continue opportunità per esaltare le responsabilità e le libertà di ciascuno" (*Italia 2020*, 2009: 4). Segue una disamina delle criticità del paese, individuate nella tarda età di accesso al lavoro, nella scarsa rispondenza della formazione ricevuta per un assente contatto delle istituzioni formative con il mondo del lavoro, l'assenza di "servizi di collocamento e orientamento […] che possano agevolare una più celere transizione verso il mercato del lavoro consentendo altresì, alle istituzioni scolastiche e alle università, la continua riprogettazione e l'adattamento della offerta formativa e un costante contatto con il territorio in cui operano" (*ibid*.).

La responsabilità di queste discrasie viene imputata alla "marcata autoreferenzialità del sistema educativo di istruzione e di formazione che incide negativamente sulle prospettive occupazionali dei giovani". Per contrastare l'autoreferenzialità "delle istituzioni scolastiche e dei docenti" è ritenuto necessario innescare meccanismi di "virtuosa competizione tra le scuole e, ancor più, tra le università". Non mancano i riferimenti all'"economia dell'informazione e della conoscenza" che richiede la progettazione di percorsi di istruzione e formazione "di qualità, accessibili a tutti e coerenti con le esigenze del sistema produttivo" creando così prospettive di stabilità occupazionale puntando sulle competenze e sui meriti e non su "rigidità di legge che […] deprimono le dinamiche del mercato del lavoro". Secondo il Governo, per avere una disponibilità di "persone ben formate […] è necessario aiutare i giovani a comprendere in anticipo le loro attitudini, a coltivare i loro talenti, a costruirsi un solido percorso previdenziale che consenta l'integrazione tra previdenza pubblica e privata". In questo caso l'attenzione è diretta ad avviare precoci contatti con il mondo del lavoro e all'istituzione di nuovi "percorsi formativi professionalizzanti di pari dignità educativa e culturale a quelli liceali". Buone pratiche in questo senso sono considerate l'individuazione anticipata dei futuri fabbisogni professionali e delle nuove professioni (definite "mestieri"), in modo da poter costruire con le scuole e le università risposte formative adeguate e programmare "con largo anticipo, l'inserimento dei giovani in azienda attraverso contratti a contenuto relamente

formativo, servizi di orientamento e percorsi di alternanza scuola – lavoro, una formazione tecnica e professionale, ma anche un apprendistato, di qualità e di pari dignità rispetto agli studi liceali" (*Italia 2020*, 2009: 5-6). In questo quadro, l'investimento sui dottorati e sui contratti di ricerca è considerato una "straordinaria opportunità di collaborazione tra università e sistema produttivo" in grado di sostenere "la dotazione di competenze di eccellenza" attraverso l'educazione " *alla auto-imprenditorialità, al rischio e ai valori dell'impresa"*.

La proposta del governo si basa dunque su un'aspra critica del modello educativo di istruzione e di formazione:

> "che porta ancora a vedere nella scuola e nel lavoro due mondi alternativi e inesorabilmente separati. Con la conseguenza di perpetuare artificiosamente una sequenza di sviluppo della persona che vuole dissociate le fasi dell'apprendimento e dello studio da quelle del lavoro e della partecipazione alla vita attiva" (*Italia 2020*, 2009: 7).

Il documento si pone in continuità con alcune riforme già avviate, in particolare con la legge Biagi 30/2003 e con i diversi interventi di riforma in atto nella Scuola e nell'Università, riforme "accolte con spirito conservatore, se non ideologico, a causa di una concezione vecchia, ma assai radicata, dei modelli educativi di istruzione e di formazione". Il documento punta sulla valorizzazione della "valenza educativa e culturale del lavoro, in tutte le esperienze di lavoro" da cui consegue il superamento di "antichi vizi […] pregiudizi, soprattutto verso il lavoro manuale e l'istruzione tecnico-professionale, che allontanano i nostri giovani da prospettive professionali che potrebbero invece essere luogo di straordinaria realizzazione di sé e del bene comune" (*Italia 2020*, 2009: 7).

Responsabilità, spirito di iniziativa, orientamento precoce, motivazione e creatività sono indispensabili anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile, premiando, anche nella erogazione di fondi per la ricerca e per gli spin-off universitari, idee e imprenditorialità. Il piano individua sei linee generali di azione:

- Facilitare la transizione dalla scuola al lavoro;
- Rilanciare l'istruzione tecnico-professionale;

- Rilanciare il contratto di apprendistato;
- Ripensare l'utilizzo dei tirocini formativi, promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi, educare alla sicurezza sul lavoro, costruire sin dalla scuola e dalla università la tutela pensionistica;
- Ripensare il ruolo della formazione universitaria;
- Aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro;

In questo quadro, la riforma del sistema universitario deve andare di pari passo con la riqualificazione degli studi tecnici e professionali secondari e superiori; il governo, pur riconoscendo il ruolo della ricerca scientifica e dell'istruzione universitaria in ordine al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, sottolinea come

> "l'iscrizione di massa dei nostri diplomati alla università non risponde alle reali esigenze del mondo del lavoro e neppure alle prospettive di crescita degli stessi studenti che, in numero rilevante, abbandonano l'università già dopo il primo anno complicando con ciò i percorsi di transizione al mondo del lavoro" (*Italia 2020*, 2009: 15).

Inoltre la trasformazione delle università in istituzioni deputate all'istruzione di massa ha determinato un indebolimento della "stessa identità delle istituzioni universitarie che, per supplire alla mancanza di un forte sistema nazionale dell'istruzione tecnica e professionale superiore, hanno perso parte del loro prestigio e della loro autorevolezza" (*ibid*.). Si cita il problema del *mismatch* tra competenze dei laureati e richieste del mondo del lavoro e il problema della sottoccupazione, così come quello del generalizzato prolungamento degli studi sino al secondo ciclo dell'istruzione universitaria.

Prima di proporre le linee di rinnovamento del dottorato di ricerca, il piano del governo propone una diagnosi dei problemi in essere. Il primo problema è lo scarso interesse delle aziende italiane nei confronti del dottorato. Al contrario, si sottolinea come in altri Paesi "le aziende utilizzano – e finanziano generosamente – i dottorati di ricerca quale straordinaria opportunità per innovare e crescere; per reclutare i migliori talenti e investire sulle competenze di eccellenza richieste dai nuovi mercati del lavoro". Questa anomalia è considerata una criticità da superare in quanto priva il

Paese di un rilevante bacino per sostenere la ricerca nel settore privato, per formare figure professionali strategiche per le imprese e le professioni, "per dotare il Paese di una nuova classe dirigente". Si chiarisce che "nel contesto di una rinnovata concezione della alta formazione universitaria e della ricerca, anche a sostegno dell'innovazione e della crescita del sistema produttivo e non solo nell'ottica limitata della carriera universitaria, assume un'importanza strategica un ripensamento del dottorato di ricerca e del post-dottorato che devono drasticamente aprirsi verso il mercato del lavoro e quello delle professioni" (*Italia 2020*, 2009: 18).

I principali problemi del dottorato di ricerca sono individuati come segue:

- Frammentazione: i numeri relativi agli oltre 2.200 corsi di dottorato, con una media di 5,6 iscritti per corso sono considerati dal governo indicatori di "una frammentazione davvero eccessiva, che non consente di creare quella comunità di giovani studiosi impegnati in uno specifico ambito di ricerca che costituisce la vera forza dei dottorati". Una possibile soluzione già in essere è individuata nell'accreditamento e nel finanziamento: i fondi per il dottorato saranno in linea di massima assegnati ai corsi attivati da sedi in possesso di competenze qualitativamente e quantitativamente adeguate, di strutture di ricerca all'altezza del compito e di una organizzazione dei corsi che eviti la frammentazione e la dispersione.
- Univocità del finanziamento: per ovviare a questa anomalia, si propone un criterio di premialità per quei dottorati che, in una logica di co-finanziamento e moltiplicazione delle risorse, sono in grado di reperire finanziamenti privati considerati "sicuro indice, tra gli altri, della qualità del percorso di formazione e ricerca offerto".
- Profilo accademico: il piano sostiene che "nella loro ventennale esperienza, i dottorati di ricerca italiani si sono caratterizzati, spesso in negativo, come mere scuole autoreferenziali di formazione e cooptazione di futuri professori, più che come centri di ricerca e avanzamento delle conoscenze del sistema produttivo del Paese" che si traduce in una sostanziale incapacità "di attrarre e convogliare non solo significativi

finanziamenti privati, ma anche robuste collaborazioni con il tessuto produttivo locale e nazionale".

- Status di studente: i Ministri stigmatizzano il fatto che, a livello internazionale, solo pochi Paesi mantengono oggi la qualificazione della attività del dottorando di ricerca in termini di semplice studio. Tra gli allora trentasette membri del c.d. "processo di Bologna" solo dieci Paesi, tra cui l'Italia assegnano al dottorando lo status di "studente", laddove in ventidue Stati (tra cui Austria, Belgio, Germania, Spagna, Svezia, Svizzera) lo status di dottorando rappresenta una posizione ibrida tra studente e lavoratore, mentre in tre Stati (Danimarca, Olanda e Bosnia-Herzegovina) il dottorando assume invece la qualifica di lavoratore dipendente, "al pari di quanto previsto oggi dalla Legge Biagi, per i dottorati in apprendistato" (*Italia 2020*, 2009: 19). Quest'ultimo passaggio rappresenta in realtà una forzatura: l'inquadramento di apprendista in alta formazione non è comparabile, ad esempio, con la posizione del dottorando in Danimarca, che è inquadrato come dipendente, seppure temporaneo, all'interno dell'università in cui svolge il dottorato, con funzioni di ricerca.
- Localismo: Il dottorato deve inoltre acquisire una dimensione sempre più internazionale e favorire la mobilità dei giovani, soprattutto in ingresso. È necessario intervenire semplificando le procedure di ingresso e di selezione. La dimensione internazionale dei dottorati va incentivata anche "in uscita". È cioè necessario che il maggior numero possibile di dottorandi italiani, indipendentemente dalla specializzazione, segua una parte del proprio percorso formativo all'estero, confrontandosi con prassi, metodi e teorie "spesso sconosciute alla nostra accademia, ma che amplierebbero l'orizzonte e il network della futura classe dirigente italiana" (*Italia 2020*, 2009: 18-19).

A dispetto del tono fortemente critico, l'unica concreta linea di azione, che ritorna con enfasi anche nei passaggi successivi nonché nell'effettivo procedere delle iniziative in merito al dottorato di ricerca, è quella dell'apprendistato; questo dispositivo previsto dalla legge, peraltro già prima del piano Sacconi-Gelmini, viene presentato come chiave per rendere il dottorato un percorso più professionalizzante e maggiormente premiante in termini di *placement*. In realtà, l'apprendistato di per sé

non garantisce il proseguimento del rapporto di lavoro in quanto le parti possono comunque recedere alla scadenza del contratto o a seguito della sua trasformazione in contratto di tipologia differente. Inoltre, più avanti sarà analizzato l'effettivo uso del dottorato in apprendistato che alcune università stanno sperimentando, affiancandolo a quello di tipo *Executive*, soprattutto con l'intento di incentivare la partecipazione a corsi di dottorato da parte di altri segmenti di utenza (occupati, professionisti, *lifelong learners*).

Non ci sono cenni a misure di incentivazione per percorsi in cui un soggetto istituzionale, universitario o non universitario, si faccia carico del delicato compito della formazione trasversale; l'introduzione dello strumento dell'apprendistato e del cofinanziamento, con particolare attenzione all'orientamento verso le attività produttive o commerciali e al settore del terziario avanzato, crea inevitabilmente scissioni tra i dottorati e tra ambiti scientifici, senza peraltro offrire concrete possibilità di un più sicuro inserimento professionale dei dottori di ricerca.

A questo proposito, l'XI Rapporto di monitoraggio ISFOL sottolinea che il ricorso alla tipologia contrattuale dell'apprendistato, peraltro presente sin dal 2008, è ancora scarso, pur alla luce della soddisfazione manifestata dalle parti contraenti per i risultati ottenuti nella sperimentazione, che ha portato alla stipula di circa mille contratti in quasi cinque anni (ISFOL, 2010). Questa nuova disciplina è stata al centro anche di una recente azione per l'occupabilità degli studenti dedicata in maniera specifica al dottorato di ricerca, il Progetto FIXO, al cui interno si stanno promuovendo diverse azioni per migliorare l'occupabilità dei dottorandi e dottori di ricerca. Il progetto prevede diverse tipologie di intervento, tra cui attività di orientamento per un possibile inserimento nel mondo del lavoro, attività di sostegno all'autoimprenditorialità attraverso la formazione di imprese ad alto contenuto tecnologico, e attività di promozione di dottorati in azienda: in questo caso, lo strumento di regolazione del rapporto individuato è proprio il contratto di apprendistato. Tuttavia, questo dispositivo normativo presenta alcuni profili critici e alcune mancate opportunità. Per esempio, il limite di 29 anni per la stipulazione del contratto non è probabilmente del tutto adeguato alla platea alla quale intende rivolgersi: non pochi dottorandi di ricerca hanno, infatti, un'età superiore ai 29 anni (CONVUI, 2009: 14). Inoltre, la disciplina dell'apprendistato non si applica nel

settore pubblico, e questa limitazione rappresenta un'evidente contraddizione, in quanto il settore pubblico investe nella formazione dei dottorandi, che si trovano ad operare, durante il percorso di formazione, nella maggior parte dei casi, in una struttura pubblica e a vantaggio della stessa, la quale, tuttavia, non può, al seguito del percorso, beneficiare in maniera diretta e immediata delle competenze che ha formato. Si tratta di un punto debole, in quanto molti dottorandi che operano, ad esempio, nell'ambito di discipline giuridiche, economiche, politologiche e sociali potrebbero se non altro portare nei settori della pubblica amministrazione un sapere aggiornato, una capacità di mantenerlo tale e la competenza per progettare interventi innovativi (CONVUI, 2009).

### 8.7 Recenti sviluppi negli accordi tra CRUI e Confindustria

Come si è già anticipato, lo strumento dell'apprendistato sta acquisendo centralità nelle iniziative in tema di dottorato di ricerca: l'apprendistato è presente anche nel recente accordo Confindustria–Crui - *Otto azioni misurabili per l'Università', la ricerca e l'innovazione* (2011). L'obiettivo dell'accordo, nel quadro della Riforma del terzo livello dell'istruzione superiore, è quello di "accrescere il numero di percorsi di Dottorato di Ricerca collegati con la domanda delle imprese e incentivarne il finanziamento da parte delle stesse". Gli strumenti individuati nell'accordo sono principalmente di due tipi: nuove tipologie di dottorato e percorsi di valorizzazione per il dottorato. La prima azione comprende la proposta di incentivare sia i Dottorati Executive-per l'industria, sia i dottorati in apprendistato. Entrambi sono modelli di alta formazione in azienda: ciò che li distingue è il tipo di destinatari; i primi infatti sono rivolti ai lavoratori dipendenti di imprese o enti esterni; i secondi si rivolgono a giovani neolaureati, fino a 29 anni, assunti da imprese o enti esterni con contratto di apprendistato in alta formazione, che si inseriscono gradualmente in azienda mentre svolgono il loro percorso di dottorandi di ricerca. Secondo il rappresentante della Commissione Università di Confindustria, Alberto Meomartini, questa iniziativa rappresenta uno degli strumenti privilegiati per fare innovazione in azienda, in quanto innesca "un vero e proprio patrimonio di modelli il cui denominatore è favorire la "circolarità" della conoscenza, che

dall'università "transita" alle imprese per poi tornare alla dimensione accademica arricchita del "saper fare" acquisito nel contesto lavorativo"[134].

La seconda linea di innovazione proposta suggerisce di individuare percorsi che consentano ai dottori di ricerca di ottenere una valorizzazione anche al di fuori dell'Accademia, in particolare l'inserimento nel più ampio mercato dei lavori di elevata qualificazione nel pubblico e nel privato: tuttavia, l'accordo CRUI-Confindustria non specifica la natura, i contenuti e la titolarità di tali percorsi; questa carenza progettuale si colloca nell'ambito di una serie di mancate iniziative di innovazione del dottorato, rispetto alla progettazione delle quali è privilegiato l'utilizzo di strumenti già disponibili, come ad esempio l'istituto normativo dell'apprendistato, già presente nel sistema giuridico e adattabile alla situazione in essere.

### 8.8 La situazione professionale dei dottori in Italia: alcuni dati

La situazione professionale dei dottori di ricerca in Italia è un problema analizzato con poca continuità e in maniera abbastanza disorganica. Ciò nonostante, sono disponibili alcuni set di dati, raccolti nell'ambito di progetti occasionali di monitoraggio, e che riguardano soltanto alcune coorti di dottori. Questi progetti di monitoraggio si sono fatti più frequenti proprio in occasione della focalizzazione dell'attenzione sulla dimensione professionale evidenziata nell'ambito del processo di Bologna: sono state così promosse alcune iniziative volte ad approfondire questo aspetto del problema.

Le prime indagini sulla condizione, le aspettative e gli *outcomes* professionali dei dottori di ricerca si sono avviate a partire dal 2000, su base prevalentemente locale in alcuni atenei[135]; tuttavia, in alcuni casi, tali indagini hanno acquisito una maggiore

---

[134] Si veda in proposito il Comunicato stampa successivo all'Accordo CRUI-Confindustria del 7/11/2001, pubblicato sul sito della CRUI: http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=2023 [link verificato il 3 febbraio 2012].

[135] Università di Padova, Indagine sui dottori di ricerca, nucleo di Valutazione, 2005; Università di Ferrara, "*Indagine 2004 sui dottori di ricerca dell'Ateneo di Ferrara*", a cura di Rosa Arboretti Giancristofaro, Stefano Bonnini e Luigi Salmaso, Comitato di Monitoraggio Statistico di Ateneo, 2004; Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara, "*Valutazione di spin-off ed esperienze nei dottorati di ricerca*", Nucleo di Valutazione, 10 aprile 2003 (CNVSU-ADI, 2005); Inoltre, il documento rapporto sui dottorati di ricerca del CONVUI del 2009, relativo all'anno 2008 sottolinea che "Il

sistematicità. A tale proposito, risulta particolarmente interessante il lungo lavoro di ricerca condotto nell'ambito *Progetto per la ricognizione, raccolta e analisi dei dati esistenti sul dottorato di ricerca e per l'indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca* (CNVSU-ADI, 2005). Il progetto, avviato dal CNVSU e dall'ADI, l'Associazione dei Dottorandi e dei Dottori di ricerca italiani, con il patrocinio della CRUI e con il supporto scientifico e gestionale dell'Università degli studi di Genova, ha avuto inizio nel 2004 e si è concluso nel 2006. Il progetto si è svolto secondo diversi step che hanno dato luogo a tre distinti rapporti di ricerca: il"*Rapporto intermedio: proposta di un insieme di indicatori e di relazione standard per il monitoraggio e la valutazione dei dottorati di ricerca. Prima ricognizione, raccolta e analisi dei dati esistenti sui dottorati di ricerca*", del febbraio 2004, di carattere metodologico e i successivi rapporti "*Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca*", del dicembre 2005 e "*Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca – Metodologia e sintesi dei principali risultati*", diffusa nell'aprile 2006. In questa sede si prenderanno in considerazione soprattutto i dati del secondo rapporto di ricerca (datato 2005, la cui ultima revisione è del dicembre 2007).

Gli obiettivi dell'indagine sono stati:

- la valutazione della formazione ricevuta nei corsi di dottorato frequentati dai dottori di ricerca;
- la descrizione del profilo scientifico e professionale dei dottori di ricerca;
- la descrizione del percorso formativo e professionale seguito dai dottori di ricerca dopo il conseguimento del titolo;
- la caratterizzazione del segmento del mercato del lavoro occupato dai dottori di ricerca;
- la realizzazione e sperimentazione di metodologie e strumenti per la valutazione dei processi formativi di alta qualificazione (indicatori, variabili, strumenti e procedure di raccolta dati, modelli interpretativi).

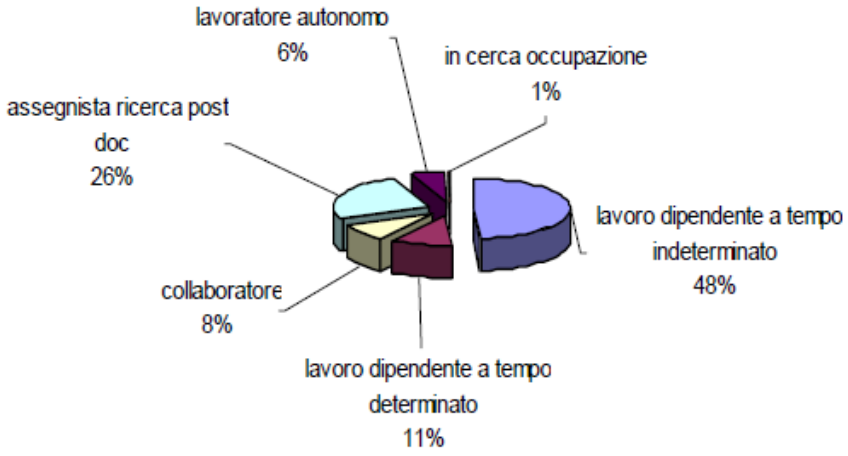
---

quadro informativo sulla condizione occupazionale dei dottori di ricerca è, al momento, abbastanza carente, anche se negli ultimi anni non sono mancate lodevoli iniziative al riguardo: nella totalità dei casi si è trattato di attività promosse da singoli Atenei (Bocconi, Cattolica del Sacro Cuore, "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara, Ferrara, Lecce, Messina, Padova, Scuola Normale Superiore di Pisa) o da specifici Corsi di Dottorato (CONVUI, 2009 p.10).

Gli atenei che hanno aderito al progetto sono stati le Università di Pavia, Pisa, Salerno e Siena. Il progetto ha previsto di contattare tutti coloro che avessero conseguito il titolo di dottore di ricerca, negli atenei sopra citati, nel periodo 1998-2003[136]. In questa sede, saranno brevemente esaminati alcuni dei dati emersi nell'ambito dell'indagine.

I dati relativi alla situazione lavorativa dei dottori di ricerca descrivono una situazione complessa, e apparentemente non del tutto negativa (Fig. 18). A fronte di una quota residuale di dottori in cerca di occupazione (pari all'1% degli intervistati) quasi la metà dei dottori di ricerca che ha partecipato all'indagine, ha un lavoro stabile a tempo indeterminato. L'altra metà dei dottori di ricerca ricopre invece una posizione non stabile: il 26% è un assegnista di ricerca, l'8% ha un contratto di collaborazione coordinata e continuativa o a progetto, l'11% ha un lavoro a termine e il 6% è un lavoratore autonomo.

**Fig. 18: Situazione occupazionale dei Dottori di Ricerca in Italia**




**Fonte: CNVSU – ADI (2007)**

[136] Gli atenei aderenti all'indagine sono stati scelti sulla base della volontaria adesione al progetto. I dottorandi contattati rappresentavano l'universo di riferimento, ossia tutti i dottorati di ciascun ateneo, per un totale di 2383 potenziali rispondenti, con un tasso di risposta pari al 25,4%, per un totale di 464 rispondenti (CNVSU-ADI, 2005).

Un dato interessante è il tempo intercorso tra il conseguimento del dottorato e l'accesso al lavoro (fig.19). Per chi ha un lavoro a tempo indeterminato questa condizione o era posseduta già prima di concludere il dottorato, o è stata guadagnata almeno 3 anni dopo la discussione (quasi il 60% di chi lavorava già prima della conclusione del dottorato ha un lavoro a tempo indeterminato, così come il 56% di chi ha iniziato l'attuale lavoro 3 anni o più dopo la discussione). Gli assegnisti e collaboratori hanno invece cominciato questo tipo di lavoro lo stesso anno o tutt'al più l'anno successivo alla conclusione del dottorato; i lavoratori autonomi per lo più continuano a svolgere lo stesso lavoro che svolgevano prima del dottorato; il lavoro dipendente a termine viene intrapreso 3 anni o più dopo la discussione della tesi.

**Fig. 19: Condizione occupazionale per periodo trascorso tra la fine del dottorato e l'inizio del lavoro attuale (valori percentuali)**

| | lavoro avviato prima della discussione | lavoro iniziato lo stesso anno della discussione | lavoro iniziato un anno o 2 dopo la discussione | lavoro iniziato 3 anni e più dopo la discussione | totale |
|---|---|---|---|---|---|
| lavoro dipendente a tempo indeterminato | 59,7 | 37,8 | 48,8 | 56,3 | 49,1 |
| lavoro dipendente a tempo determinato | 9,1 | 8,7 | 6,9 | 20,8 | 10,7 |
| assegnista o collaboratore | 20,8 | 46,5 | 38,8 | 22,9 | 34,6 |
| lavoratore autonomo | 10,4 | 7,1 | 5,6 | 0,0 | 5,7 |
| **Totale (N)** | **77** | **127** | **160** | **96** | **460** |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

**Fonte: CNVSU – ADI (2007)**

I risultati relativi alla tipologia di lavoro svolto, di posizione ricoperta e di retribuzione a seconda delle aree disciplinari di provenienza sono interessanti: con riguardo alla tipologia di lavoro svolto, l'effettivo utilizzo dei dottori in professioni legate alla ricerca riguarda una quota maggioritaria dei soggetti contattati: infatti risulta che il 31,9% dei dottori ha una posizione di ruolo dentro l'università, il 32,6% lavora in università come "non strutturato", il 21,8% lavora fuori dall'università con compiti di R&D, mentre il 12,7% lavora fuori dall'università senza alcun compito di ricerca.

L'indagine ha analizzato, attraverso la risposta ad un quesito aperto e l'analisi lessicometrica sulle risposte ottenute, anche le competenze che i dottori ritengono di utilizzare nello svolgimento del proprio lavoro, quelle che invece ritengono di non utilizzare e quelle che desidererebbero possedere[137]. Innanzi tutto vi sono dei termini ricorrenti; al di là di quelli più generali, come *conoscenze*, *competenze* e *capacità*, le dimensioni della competenza dei dottori di ricerca che emergono sono: *ricerca*, *tecniche*, *analisi*, *dottorato*, *programmazione* e *lingua inglese*. Emerge poi chiaramente la dimensione delle competenze trasversali rappresentate dall'uso di termini come *internet*, *didattiche*, *informatiche*, *strumentazioni*, *laboratorio*, *metodologiche*, *sperimentali*, accompagnata da una specificità disciplinare che si evidenzia nell'alto numero di occorrenze relativo a termini come *biologia*, *molecolare*, *biochimiche*, *matematiche*, *chirurgiche*, *fisiche*, *genetiche*[138]. Altri riferimenti alle competenze di base sono: il *lavoro* di *gruppo*, la padronanza della *lingua inglese*, le capacità di *interazione*, l'uso corretto delle *fonti*, la *chiarezza espositiva*, le competenze *relazionali* e *linguistiche*. Il riferimento alle competenze trasversali cambia leggermente a seconda dell'ambito disciplinare di provenienza: i dottori in area medica fanno uso dell'*inglese*, attribuiscono importanza all'essere *aggiornati* e in all'attitudine al *lavoro di gruppo*; i dottori in scienze umane attribuiscono maggiore rilievo alla capacità di *insegnamento*, alle competenze *linguistiche* e all'uso di strumenti *informatici*. I dottori ingegneri citano competenze più trasversali come la capacità di lavorare in *team*, l'attitudine al *problem solving* e alla *produzione di risultati*, la capacità di *programmare le attività* e *scrivere progetti di ricerca*, l'attitudine alla *gestione organizzativa* e la capacità di *coordinamento*.

In generale, le competenze di base sembrano prevalere nell'ambito delle scienze economico-sociali e nell'ambito scientifico. Nell'area delle scienze sociali, le competenze che si utilizzano di più per svolgere il proprio lavoro sono invece quelli di carattere metodologico, rappresentate dall'uso di termini come *metodologia della*

[137] Le domande aperte sono state analizzate con alcune tecniche di analisi di tipo statistico-testuale e con il programma Taltac, anche se gli autori del rapporto di ricerca suggeriscono di utilizzare i risultati qui presentati con cautela e in via del tutto indicativa, date le ridotte dimensioni del testo prodotto dall'insieme delle risposte.

[138] Queste parole sono ritenute significative, perché sovra-rappresentate rispetto alla loro frequenza nell'italiano standard.

*ricerca* e *attitudine alla ricerca*, *rigore analitico e metodologico*, *attitudine all'analisi critica*; seguono poi le competenze più trasversali come l'attitudine al *lavoro di gruppo*, la padronanza della *lingua inglese*, l'uso del *computer*, la capacità di *sintesi* e di *produrre report*, l'abilità nella consultazione di *banche dati anche su Internet*, le abilità *relazionali* e *organizzative*.

In ambito scientifico emergono competenze specifiche di tipo metodologico, come l'attitudine all'*interdisciplinarità*, la capacità nell'uso degli *strumenti tecnici* e nella *conduzione di esperimenti di laboratorio*, l'*autonomia di ricerca*, l'impiego di *strumenti informatici* e *statistici* ma anche l'attitudine al *problem solving*, l'*apertura mentale*, la *curiosità* e l'*entusiasmo per la ricerca* e la capacità di *relazionarsi* e *discutere con gli altri*. Oltre a queste competenze, indispensabili per la conduzione di attività di ricerca, sono molto citate anche la capacità di *lavorare in gruppo*, di *condurre* gruppi di ricerca, la competenza linguistica nella *lingua inglese* e la capacità di *aggiornarsi continuamente*.

I risultati variano per ambito scientifico di provenienza anche con riguardo alle competenze desiderate, Tra le competenze desiderate, anche in questo caso diverse per gruppi scientifici, rientrano in maniera più frequente *l'informatica* e *inglese* accanto a specifiche competenze *economico amministrative* utili alla gestione dei progetti di ricerca in cui spesso i dottori sono coinvolti, sia dal punto di vista *finanziario* e del *fund raising*, sia da quello del *project management*. Riguardo invece le competenze non utilizzate, ciò che discrimina le risposte non è tanto l'area disciplinare di provenienza quanto il tipo di ruolo ricoperto: infatti, la maggior parte dei dottori non impegnati in attività di ricerca dichiara di non utilizzare le competenze tecniche e teoriche più specifiche e quelle relative all'attività di ricerca, come la conduzione di gruppi di lavoro, la gestione dei contatti internazionali o la capacità di produrre pubblicazioni scientifiche.

L'indagine ha mirato a descrivere anche le aspirazioni dei dottori di ricerca: l'università resta l'obiettivo più ambito al termine del dottorato di ricerca, I dottori del gruppo scientifico nutrono aspirazioni più contenute nei confronti dell'università, rivolgendosi in percentuale più consistente, rispetto ai dottori delle altre aree, al settore pubblico di ricerca e sviluppo. I rispondenti di area medica, oltre a orientarsi verso la ricerca, nel 10% dei casi rivolgono le attuali aspirazioni anche al settore

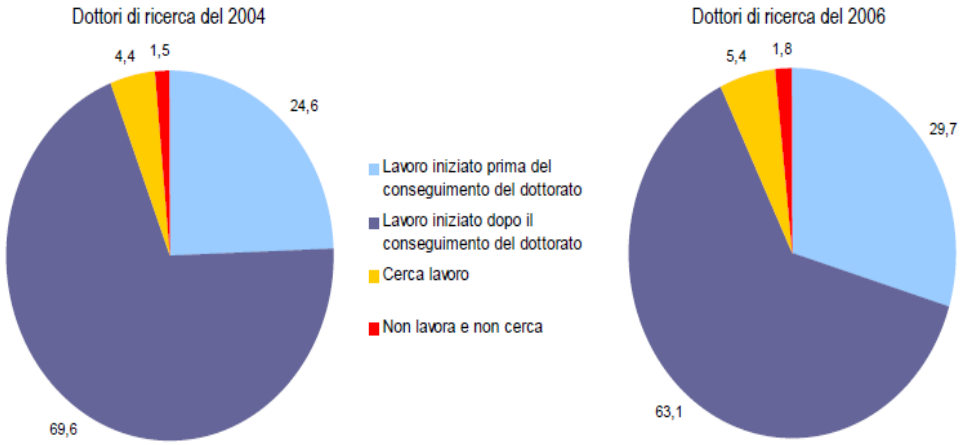
pubblico in generale. Per i dottori di area ingegneristica assume rilievo il settore privato di ricerca e sviluppo ed emerge l'interesse per la libera professione (10%) e il settore privato in generale (8%). I dottori delle scienze umane, dopo l'università, che rimane l'obiettivo più ambito, rivolgono la propria attenzione principalmente verso la scuola (11%), mentre quelli delle scienze economiche, giuridiche e sociali sono orientati verso la libera professione (10%) e il settore pubblico in generale (7%).

Fatta eccezione per qualche elemento di criticità e con qualche differenza determinata dalla diversa area disciplinare di appartenenza, i dottori sono complessivamente soddisfatti dell'esperienza del dottorato, suggerendo così l'idea di essere stati mossi a questo tipo di scelta più per motivazioni intrinseche e ideali che per concrete aspettative circa il futuro professionale.

Tali dati sono confermati più di recente da una rilevazione ISTAT, *l'Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca* (ISTAT, 2010), condotta tra dicembre 2009 e febbraio 2010. La rilevazione fa parte del sistema integrato di indagini sulla transizione istruzione-lavoro, che si compone anche dell'indagine sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati di scuola secondaria superiore e di quella sull'inserimento professionale dei laureati. La rilevazione relativa ai dottori di ricerca ha riguardato due coorti di dottori: coloro che hanno conseguito il titolo nel corso del 2004 e coloro che lo hanno conseguito nel corso del 2006.[139]. A circa tre anni dal conseguimento del titolo, il 92,8% dei dottori di ricerca del 2006 svolge un'attività lavorativa, il 5,4% è in cerca di occupazione, mentre l'1,8%, pur non lavorando, dichiara di non essere alla ricerca di lavoro (fig. 20). La quota di occupati tra i dottori di ricerca del 2004 (intervistati quindi a cinque anni dal conseguimento del dottorato) sale al 94,2% e quella di quanti sono ancora in cerca di lavoro scende al 4,4%, mentre appare simile quella relativa a coloro che non lavorano e non cercano lavoro (1,5%). Tra i dottori, sia a tre anni sia a cinque anni dal dottorato, si rileva una consistente quota di persone già occupate antecedentemente al conseguimento del titolo, rispettivamente il 29,7% e il 24,6%.

[139] L'indagine, pertanto, ha rilevato la condizione occupazionale a circa tre e cinque anni dal titolo e, diversamente dalle altre rilevazioni del sistema, che sono campionarie, ha riguardato tutti i 18.568 dottori di ricerca delle due leve.

**Fig. 20: Condizione occupazionale nel 2009 dei dottori di ricerca del 2004 e del 2006**




**Fonte: ISTAT (2011)**

I livelli di occupazione variano a seconda dei diversi ambiti disciplinari. In particolare, a tre anni dal conseguimento del titolo, quanti hanno portato a termine il dottorato nell'area dell'ingegneria industriale e dell'informazione fanno registrare la quasi totale occupazione (oltre il 97% lavora). La quota di occupati tra i dottori di ricerca del 2006 è relativamente più contenuta nei corsi afferenti alle scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (88,2%), alle scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche (89,0%) e alle scienze politiche e sociali (89,5%). La differenza nel tasso di occupazione legata alla provenienza disciplinare tende a ridursi a cinque anni dal conseguimento del titolo: infatti, tra i dottori del 2004 la quota di occupati per area disciplinare varia da un minimo del 91,4% (scienze biologiche e scienze agrarie e veterinarie) ad un massimo del 98,6% (scienze fisiche).

L'indagine ha dunque fatto emergere un buon livello di occupazione per i dottori di ricerca superiore al 90% per entrambe le leve prese in considerazione. Tuttavia, molti dottori sono occupati in posizioni professionali a termine o impegnati in assegni di ricerca o borse post-dottorato. In particolare, per la coorte che ha conseguito il titolo nel 2006, la quota di occupati in posizioni subordinate a tempo indeterminato risulta del 38%, mentre le posizioni a termine (siano esse alle dipendenze, lavori a progetto, prestazioni d'opera occasionali, assegni di ricerca, borse di studio o di ricerca)

riguardano circa il 48% degli occupati. La leva del 2004 mostra un'incidenza maggiore di lavori alle dipendenze con contratto a tempo indeterminato (52%). Tuttavia, è ancora consistente la presenza di persone impegnate in lavori a termine (oltre il 35%). Si registra una permanenza dentro l'università in posizioni temporanee a seguito dell'immediato conseguimento del titolo: infatti, per la coorte del 2006, la quota degli assegnisti di ricerca risulta particolarmente consistente (16,2%), a fronte del valore dimezzato (8,4%) registrato tra i dottori del 2004.

Lo svolgimento di attività di ricerca e sviluppo nell'ambito dell'attività lavorativa, seppur con diverse forme contrattuali, risulta simile per le due leve. Sia tra coloro che hanno conseguito il titolo nel 2006 sia tra quanti hanno concluso il dottorato nel 2004, la quota di quanti dichiarano di svolgere nel proprio lavoro attività di ricerca e sviluppo è di poco superiore al 48%, mentre, per circa il 27%, tali attività sono svolte solo parzialmente. Di conseguenza, tra i dottori di ricerca occupati, circa uno su quattro svolge attività lavorative prive di contenuti di ricerca. L'utilizzo delle competenze di ricerca appare peraltro legato alla provenienza disciplinare: sia tra coloro che hanno conseguito il dottorato nel 2006, sia tra quanti hanno ottenuto il titolo nel 2004, i dottori di ricerca nelle scienze fisiche sono quelli che, più degli altri, utilizzano le competenze maturate all'interno del dottorato (più del 70% in entrambe le leve), seguiti dai dottori delle aree di scienze matematiche e informatiche e di scienze chimiche (più del 60%). I dottori di scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, invece, per circa il 31% in ambedue le coorti, non svolgono affatto attività di ricerca e sviluppo. A distanza di cinque anni dal titolo, risultano particolarmente elevate le quote di occupati che non svolgono mansioni di ricerca e sviluppo anche per i dottori delle aree scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (29,7%), scienze biologiche (29,4%), ingegneria civile e architettura (29,2%) e scienze agrarie e veterinarie (28,9%).

I livelli di soddisfazione espressi sono simili in entrambe le coorti per tutti gli aspetti dell'attuale lavoro considerati, ad eccezione di quello relativo alla stabilità del posto di lavoro: in questo caso, la quota di "molto" o "abbastanza" soddisfatti tra i dottori del 2006 risulta inferiore di circa dieci punti percentuali rispetto a quella relativa ai dottori del 2004 (55,6% e 64,9% rispettivamente), i quali, però, hanno avuto a disposizione un periodo di tempo maggiore per raggiungere una posizione lavorativa

stabile. Gli aspetti più apprezzati sono il grado di autonomia sul lavoro e le mansioni svolte: si dichiara "molto" o "abbastanza" soddisfatto circa il 90% dei dottori di ricerca di entrambe le coorti. Elevati livelli di soddisfazione vengono mostrati anche per quanto riguarda la possibilità di arricchimento professionale (80% in entrambe le leve) e l'utilizzo nel lavoro delle conoscenze acquisite negli anni di studio (oltre i tre quarti dei dottori sia del 2004 sia del 2006 si sono dichiarati "molto" o "abbastanza" soddisfatti).

La remunerazione del lavoro e le possibilità di carriera sono invece gli elementi meno apprezzati; è interessante rilevare come l'aspetto in assoluto più insoddisfacente non sia quello legato alla remunerazione, bensì quello inerente le possibilità di carriera: solo il 53% circa dei dottori del 2004 e del 2006 si è dichiarato "molto" o "abbastanza" soddisfatto. Questi dati, letti congiuntamente alla soddisfazione per la stabilità del posto di lavoro, mostrano come buona parte dei dottori di ricerca si preoccupi principalmente delle prospettive occupazionali future (ISTAT, 2010).

Questi dati sono sostanzialmente confermati anche dalla ricerca condotta dal Consorzio Interuniversitario Stella (2009): lo sbocco professionale tipico per i dottori di ricerca italiani è la ricerca nell'università e negli istituti di ricerca pubblici, che assorbono il 52,5% degli occupati (rispettivamente il 44,2% e l'8,3%); le università e gli istituti di ricerca privati ne assorbono un altro 6,1%. Le aziende private si limitano ad assorbire solo il 13,8% dei dottori di ricerca.

Riguardo la percezione di effettivo impiego delle proprie competenze di ricercatori dichiarata dai dottori di ricerca, il dato risulta molto positivo per coloro che sono occupati nelle università e nei centri di ricerca (più del 95% dei dottori dichiara di svolgere attività di R&S in università) mentre scende al 56% nelle aziende private del settore industriale e al 41,6% nelle aziende private di servizi. I dati raccolti fanno dunque pensare che le aziende private non offrano in generale opportunità di lavoro tali da valorizzare le competenze dei dottori di ricerca, e che siano piuttosto viste come soluzione di ripiego da parte di chi non ha trovato un'opportunità più aderente alle proprie aspettative in università o in centri di ricerca. La percezione di utilità del titolo di dottore sul mercato del lavoro è limitata, a conferma di una situazione che vede questo titolo poco compreso dal mondo delle aziende. L'occupazione dei

dottori di ricerca è comunque molto alta e, in pratica, indipendente dall'area disciplinare del corso di dottorato seguito. Il salario iniziale dei dottori di ricerca è simile al livello di retribuzione dei laureati specialistici/magistrali e dei laureati triennali, anche se la progressione di carriera (e di livelli di retribuzione) risulta più rapida.

La situazione di studente di dottorato appare a molti dottorandi compatibile con una professione: sono infatti numerosi i dottori che dichiarano di aver svolto attività lavorativa durante gli studi e di mantenere spesso tale attività anche dopo l'ottenimento del titolo. Infine, in generale, la percezione che i dottori di ricerca hanno del percorso formativo seguito è positiva.

I dati del rapporto Stella 2010, che si basa sul medesimo impianto di ricerca, non si discostano in misura notevole dai dati già citati. Tuttavia, il dato che cambia, è il livello di occupazione dei dottori di ricerca, che resta elevato (76% nel 2010), ma diminuisce in maniera notevole rispetto alla precedente rilevazione (90% nel 2009). La capacità occupazionale appare abbastanza indipendente dall'area disciplinare del corso di dottorato seguito. Tuttavia – a conferma della mancanza di un numero adeguato di sbocchi professionali – va confermata la presenza di dottori che cercano (e trovano) occupazione all'estero. Complessivamente il 13% di dottori di ricerca lavora all'estero, con un incremento rispetto alla rilevazione precedente.

Una visione particolarmente interessante sui dati disponibili la forniscono Ballarino e Colombo (2010), in uno studio condotto sui dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo in Atenei del Nord-Est. I ricercatori, attraverso l'applicazione di un modello di analisi multivariata - che tiene conto delle caratteristiche dei soggetti, del tipo di corso e del tipo di lavoro che essi svolgono al momento della rilevazione - determinano dei valori predittivi rispetto al tipo di attività professionale che essi potranno condurre. I risultati mostrano che l'università resta il più probabile sbocco (con la ricerca al 59% e un lavoro non di ricerca al 17%, mentre la probabilità di trovare un lavoro di ricerca in ambito non accademico è del 15%.). Al di là dei risultati principali, i ricercatori rilevano anche che c'è un riconoscimento del dottorato anche all'esterno dell'università, valido però soprattutto per coloro che hanno già una professione tradizionale o che lavorano in una posizione nel settore pubblico e che iniziano il dottorato a 5 anni dalla laurea. L'essere titolari di una borsa

di studio è associato positivamente con la possibilità di ottenere un lavoro accademico, mentre è negativamente associato con il livello di salario, segno che molti borsisti permangono in ambito universitario con una remunerazione iniziale molto bassa (Ballarino e Colombo, 2010).

Infine, l'*Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario* (CNVSU, 2011), che aggiunge altri elementi sullo stato dei Dottorati in Italia. Nel 2009/10 i dottorandi delle università italiane erano 12.006, distribuiti su 1886 dottorati di ricerca, con un'età media all'ingresso di circa 29 anni. Si attesta al 39% la quota di coloro che frequentano un corso di dottorato senza ricevere alcun tipo di sostegno. I dottorandi complessivamente sono pochi se confrontati con altri Paesi, in quanto dai dati pubblicati dall'Ocse risulta che gli studenti iscritti, in totale, a percorsi di studio di tipo ISCED 6 "Advanced Research Qualifications" sono in Inghilterra più del doppio che in Italia, in Francia e Spagna oltre 1,7 volte (CNVSU, 2011, p.12). Cresce leggermente anche la quota (quasi un punto percentuale in più, rispetto all'anno accademico precedente: dal 7,3% dell'a.a. 2008/09, all' 8% dell'a.a. 2009/10) degli iscritti a corsi di dottorato in Italia che hanno conseguito il titolo di laurea in un Ateneo straniero (CNVSU 2011, p.140).

### 8.9 Cosa sta accadendo concretamente

Non è un caso che in Italia ci si concentri soprattutto sulla ricerca sugli *occupational outcomes*, in maniera più o meno descrittiva. Un miglioramento delle possibilità di inserimento professionale per i dottori di ricerca è avvertito come esigenza primaria, anche in virtù di una generale sottoqualificazione del sistema pubblico e di un'anzianità degli operatori all'interno dello stesso. Negli ultimi anni, il dibattito sulla necessità di innovazione è stato centrale nel nostro Paese e una buona valorizzazione delle competenze di ricerca dei dottori può trovare applicazione anche in settori non disciplinarmente affini. Una buona messa in trasparenza delle competenze è fondamentale per valorizzare il capitale umano dei dottori soprattutto nel settore dell'innovazione pubblica. Riguardo il sistema produttivo, il momento di crisi e le caratteristiche strutturali del nostro paese non incentivano la creazione di settori dedicati alla ricerca nell'ambito delle attività produttive; senza contare che

specifiche competenze che si maturano in campi di studi umanistici possono essere valorizzate in maniera adeguata solo in ambito pubblico o di ricerca. In assenza di iniziative di questo tipo, quello che sta accadendo è una differenziazione interna, velata. Alcuni dottorati affiancano alle borse di studio, tradizionale canale di finanziamento dell'attività di ricerca dei dottorandi, anche altre formule come i già citati contratti di apprendistato; inoltre, come già anticipato, alcuni atenei propongono modalità di partecipazione innovative come *l'Executive PhD Programme*[140].

Ad esempio, la Scuola di Dottorato del Politecnico di Milano, istituzione universitaria che è anche sede di una prestigiosa *business school*, al fine di favorire dinamiche di interazione ed integrazione tra la ricerca universitaria e lo sviluppo ed innovazione delle imprese ed enti esterni, ha istituito la possibilità di attivare posti di dottorato in cotutela con imprese ed enti esterni, detti *Executive Phd*. Il percorso di Executive PhD (in questo caso in Ingegneria gestionale) è finalizzato a:

- risolvere problemi di ricerca di interesse delle imprese ed enti esterni;
- sviluppare conoscenza per l'arricchimento, lo sviluppo e l'innovazione delle imprese ed enti esterni;
- offrire percorsi di crescita a personale brillante e motivato, con aumento delle capacità di "retention" delle imprese ed enti esterni.

Il vantaggio per le imprese è quello di avere a disposizione uno strumento per sperimentare programmi di innovazione che coniughino il rigore ed il metodo della

---

[140] Le iniziative qui citate relative all' *Executive PhD* sono di recente istituzione, e hanno avuto luogo in Lombardia a partire da circa tre anni; non esiste materiale sistematico in proposito; per questo motivo, si è fatto riferimento soprattutto al sito istituzionale del Dottorato in Ingegneria Gestionale del Politicnico di Milano; il Politecnico di Milano, infatti, insieme ad Assolombarda, è il soggetto promotore di questa iniziativa, successivamente resa estensibile in tutte le università lombarde. Per tutte le informazioni relative al percorso qui presentato, si vedano le pagine dedicate sul sito del Politecnico di Milano:
http://www.ricerca.polimi.it/index.php?id=4794 e http://www.dig.polimi.it/index.php?id=363 [link verificati il 14 gennaio 2012].
Si possono inoltre consultare i testi degli interventi del recente convegno "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore: analisi della attualità e proposte di sviluppo" tenutosi a Roma presso la sede del CNR il 26 gennaio 2012, in particolare l'intervento di Mengoni:"Dottorato e Impresa". Gli interventi sono disponibili su:
http://www.cun.it/media/115226/interventi_convegno_spazio_europeo_dellistruzione_superiore.pdf[link [link verificato il 3 marzo 2012].

ricerca accademica di livello internazionale con la concretezza di un progetto di innovazione aziendale, che mette a disposizione dei partecipanti un contesto internazionale stimolante nel quale sviluppare competenze metodologiche e disciplinari nell'ambito della ricerca e dell'innovazione.

Sono destinatari di questa tipologia di dottorato lavoratori dipendenti di imprese o enti esterni che, pur mantenendo il proprio posto di lavoro e il proprio stipendio, possono formarsi, sviluppare e completare una ricerca, ottenendo al termine del loro percorso il titolo di Dottore di Ricerca. Il programma è destinato anche a neolaureati, assunti da imprese o enti esterni con contratto di apprendistato in alta formazione, che si inseriscono gradualmente in azienda mentre svolgono il loro percorso di dottorato. In questo caso, la durata del contratto di alta formazione coincide con quella del ciclo di studi. I neoassunti non devono aver compiuto il 30esimo anno di età.

Il dottorando *executive* viene messo nelle condizioni di inquadrare il percorso di dottorato all'interno della visione dell'azienda e delle sue esigenze. Questa modalità organizzativa sembra dare garanzie rispetto al prodotto di formazione alla ricerca legato alla crescita del dottorando executive, nonché rispetto alle condizioni di collaborazione, interazione ed integrazione tra la ricerca universitaria del gruppo nel quale il dottorando viene inserito e lo sviluppo ed innovazione dell'impresa o ente esterno di cui è dipendente. Al dipendente di un'impresa o di un ente esterno viene offerta un'opportunità di formazione e crescita, senza determinare cesure rispetto alla familiarità con la propria attività lavorativa. Con l'altro strumento previsto, il contratto in alta formazione, all'azienda viene offerta l'opportunità di reclutare, formare alla ricerca e fidelizzare giovani,eventualmente da inquadrare, al termine del percorso, in posizioni permanenti.

L'impresa interessata a promuovere l'iscrizione di un dipendente si mette in contatto con il coordinatore del Dottorato coinvolto, al fine di verificare se l'offerta formativa e di ricerca di tale Dottorato può rappresentare un'occasione formativa coerente con gli obiettivi del potenziale dottorando, dell'impresa o ente esterno e del Corso di Dottorato coinvolto. I candidati si iscrivono al concorso di ammissione (nel periodo febbraio – aprile) e partecipano alle selezioni (nel periodo maggio – luglio), con modalità analoghe agli altri candidati. Prima dell'inizio del Corso, i Dottorati e le

Aziende coinvolti concordano la scheda del progetto in cotutela, che specifica gli ambiti di ricerca, le modalità e la tempistica del percorso formativo e di ricerca.
Il programma Executive può durare da un minimo di 4 anni a un massimo di 6 anni; la durata è stabilita di comune accordo da azienda e collegio dei docenti del Dottorato coinvolto. Il percorso di Dottorato prevede una parte di formazione attraverso corsi offerti dal Corso di Dottorato e dalla Scuola di Dottorato, ed una parte di ricerca che può essere eseguita in azienda, nel Dipartimento di appartenenza del Dottorato o presso entrambe le strutture. Il percorso formativo viene stabilito di comune accordo da azienda e collegio dei docenti del Dottorato coinvolto. Una parte della formazione (in particolare, quella cosiddetta "di base") richiede l'obbligo di frequenza alle lezioni (minimo 30 crediti, pari a circa 150 ore di lezione frontale e 750 ore di studio complessivo per la preparazione di un esame intermedio).
Il percorso è progettato per essere compatibile e sinergico con l'attività professionale e si compone di un primo biennio che prevede formazione personalizzata alla ricerca e attività progettuali. I crediti maturati con l'attività didattica e formativa del primo biennio possono essere utilizzati dai partecipanti che non intendono proseguire con il percorso di dottorato per conseguire il *Master Universitario di II livello in Management of Research and Innovation*. Il secondo biennio prevede lo sviluppo di un programma di ricerca ad alta rilevanza per la propria organizzazione con la supervisione della *faculty* del dottorato, che consente di conseguire il titolo di Dottore di Ricerca in Ingegneria gestionale. Il completamento dell'Executive Ph.D. richiede un periodo di due anni – eventualmente estendibile a tre – durante i quali il Dottorando Executive è impegnato prevalentemente nello svolgimento della ricerca all'interno dell'azienda. L'argomento della ricerca, ed il relativo percorso di svolgimento, vengono stabiliti di comune accordo da azienda e collegio dei docenti del Dottorato coinvolto. Il percorso è seguito da due Relatori, uno universitario ed uno aziendale. Se il percorso concordato in cotutela richiede l'impegno di risorse del Dipartimento e/o investimenti per lo sviluppo della ricerca, questo verrà regolamentato attraverso un normale contratto di ricerca tra l'azienda ed il gruppo responsabile dell'attività del dottorando.
Per poter conseguire il titolo di dottore di ricerca al termine del percorso di Dottorato, il dottorando deve aver rispettato tutti gli obblighi formativi previsti da

tale percorso. Il progetto di ricerca finale costituisce la tesi di dottorato e viene presentato sia in ambito accademico che all'interno di una conferenza aziendale. Oltre allo sviluppo del progetto di ricerca, sono previste alcune attività di potenziamento professionale e networking, come attività di *self development* orientate al potenziamento personale e alla definizione del proprio percorso professionale, svolte in collaborazione con manager e docenti della *faculty*; in più, sono previsti due *executive Ph.D. conference o seminar*, durante i quali i partecipanti sono chiamati a preparare lavori scientifici legati alla loro tesi di dottorato di fronte a una platea di pari ed esperti internazionali. In caso di necessità di protezione di informazione e dati riservati, è prevista la possibilità di stipulare accordi di "non-disclosure".

È interessante notare come questi programmi riprendano per alcuni aspetti tematiche, contenuti e *mission* dei corsi di *Management & Business Administration*: sono aperti a soggetti che già lavorano e che, in accordo con il datore di lavoro, decidono di conseguire il PhD probabilmente più per prestigio internazionale che per reale necessità di promozione del soggetto. Del resto, la dicitura Executive, in ambito di formazione al management, individua proprio quei percorsi proposti dalle *business school* progettati in maniera specifica per la formazione manageriale di soggetti già impegnati nel mondo del lavoro; si tratta di percorsi intensivi, che hanno una struttura didattica flessibile, che propone i contenuti classici di un *Master in Business Administration*, ma con una gestione dei tempi compatibile con il lavoro full-time.

Nell'ambito di questa rassegna, sono state citate iniziative che si avvalgono di nuove modalità di gestione dei dottorati, concepite come strumenti di innovazione degli stessi; quello che sembra rimanere in ombra è un ragionamento sulle possibili dimensioni di valorizzazione ed emersione all'interno del percorso delle competenze che i dottorandi possono e devono maturare.

Un'iniziativa interessante in proposito è stata condotta nell'ambito del Progetto *DOCENT - DOCtors in ENTerprise*, durato 24 mesi e finanziato con il sostegno della Commissione Europea nell'ambito del Programma di Apprendimento Permanente – Programma settoriale Erasmus, Progetti Multilaterali di Cooperazione tra Università

ed Imprese[141]. Il progetto, concluso nel settembre 2011, ha avuto lo scopo di contribuire al miglioramento delle condizioni di occupabilità dei dottorandi di area tecnico-scientifica attraverso lo sviluppo e la progettazione di un modello di servizio di consulenza alla carriera specifico per dottorandi e dottori di ricerca, per favorirne il ruolo di innovatori e apportatori di conoscenze, sia dentro un'impresa che in un'impresa da loro stessi creata. Infatti, il progetto, dopo una fase di studio del contesto delle esperienze presenti in Europa, si è proposto la progettazione di un sistema di moduli formativi da proporre all'interno del quadro dei servizi di consulenza alla carriera per lo sviluppo professionale dei dottorandi e dottori di ricerca, finalizzato in particolare alla promozione di opportunità lavorative al di fuori del mondo accademico, attraverso il supporto allo sviluppo di competenze trasferibili. Obiettivo del progetto è stato anche quello di creare linee guida per l'integrazione e il coordinamento tra i vari servizi di orientamento universitari.

Il progetto, a partire da una ricognizione delle esperienze rilevanti presenti in Europa per il sostegno alla creazione di imprese innovative da parte di dottori, per lo sviluppo di competenze trasversali e per lo sviluppo di carriera, e a partire da un ampio bacino di interviste rivolte a *key players*, individua alcune azioni in grado di migliorare lo sviluppo della professionalità dei dottorandi:

- promuovere l'acquisizione della consapevolezza delle proprie competenze e delle caratteristiche personali;
- dare supporto ai dottorandi e dottori di ricerca nella presentazione delle proprie competenze e caratteristiche personali ad un pubblico non accademico, utilizzando un linguaggio che un pubblico più ampio possa comprendere;
- dare supporto ai dottorandi, dottori di ricerca e ai loro supervisori informandoli sulle opportunità loro offerte;

[141] Il progetto ha visto la partecipazione di numerosi partner. Il soggetto promotore è stato ASTER – Associazione Scienza e Tecnologica Emilia-Romagna, Italia; vi hanno preso parte Confindustria Emilia-Romagna, l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, la COEPA – Confederacion Empresarial de la Provincia de Alicante, Spagna; Fundeun – Fundacion Empresa Universidad de Alicante, Spagna; CRAC – the Career development organisation, Regno Unito; l'Università di Malta e la Fondazione CRUI

- attivare processi di *empowerment* con i dottorandi e i dottori di ricerca per consentire loro di cogliere maggiori opportunità di sviluppo;
- sostenere la creazione di opportunità di distacchi o esperienze professionali in impresa;
- incrementare le opportunità di *networking;*
- promuovere una maggiore consapevolezza del valore dei dottori di ricerca per la crescita dell'impresa e dell'industria attraverso l'innovazione.

In particolare, è interessante la proposta che il progetto elabora relativamente allo sviluppo di corsi di "orientamento professionale" finalizzati ad ampliare le prospettive occupazionali e a supportare lo sviluppo della strategia professionale e di carriera dei dottori di ricerca, eventualmente da inserire come parte del percorso dottorale. La rilevazione dei bisogni e delle opinioni di datori di lavoro, congiuntamente alla ricognizione delle buone pratiche in corso in Europa, evidenzia che i dottori, compatibilmente con gli orientamenti individuali, dovrebbero essere in grado di dimostrare leadership, capacità di lavorare in gruppo e di prendere decisioni, negoziazione, competenze personali (empatia, capacità relazionali, ecc.), comunicazione, padronanza delle lingue straniere; tuttavia, tra i bisogni emergenti si annoverano anche competenze più pratiche, come ad esempio la gestione di un budget. In linea generale, nella proposta formativa elaborata a partire dai risultati della prima fase di studio, vengono riprese molte peculiarità dell'approccio di "sviluppo di carriera" proposto da VITAE e sperimentato con successo nel Regno Unito.

**Fig. 21: Modello formativo DOCENT, da erogare nel quadro dei servizi di consulenza alla carriera, al fine di sostenere lo sviluppo professionale di dottorandi e dottori di ricerca e sostenere lo sviluppo di competenze trasferibili.**

| MODULO | UNITÀ FORMATIVE |
|---|---|
| **1. GESTIRE LA PROPRIA CARRIERA** | 1.1. Competenze per la gestione della carriera e occupabilità<br>1.2 Riconoscere e promuovere le proprie competenze<br>1.3 Ottenere un lavoro |
| **2. OPPORTUNITÀ AL DI FUORI DEL MONDO ACCADEMICO** | 2.1 Cultura d'impresa<br>2.2 Sensibilità commerciale<br>2.3 Conoscenza del mercato del lavoro |
| **3. LAVORARE CON GLI ALTRI** | 3.1 Leadership<br>3.2 Networking<br>3.3 Comunicare la scienza in una società basata sulla conoscenza<br>3.4 Gestione del conflitto |
| **4. GESTIRE PROGETTI** | 4.1 Fondi, finanziamenti?? e risorse<br>4.2 Project management<br>4.3 Il budget in breve<br>4.4 Gestione della proprietà intellettuale |
| **5. AUTOIMPRENDITORIA** | 5.1 Creatività<br>5.2 Imprenditorialità<br>5.3 Resilienza e assunzione del rischio<br>5.4 Come scrivere un business plan |

**(DOCENT, 2011 – Report percorsi formativi, p. 6)**

### 8.9.1 Esempio: la Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Diritto del lavoro

In questa sezione si focalizzerà l'attenzione su una particolare esperienza di dottorato avviata presso l'Università degli studi di Bergamo: la Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Diritto del lavoro. L'esperienza si presenta particolarmente interessante perché rappresenta un esempio concreto di dottorato in

cui si applica la tipologia formativa dell'apprendistato, nell'ambito di un piano strutturato di azioni di collaborazione con il mondo imprenditoriale e produttivo. La sperimentazione dell'apprendistato in alta formazione, nel Dottorato in esame, prende l'avvio nel 2009, innestandosi su un "tradizionale" Dottorato in Scienze pedagogiche preesistente. Tale iniziativa, mira a realizzare una nuova modalità di formazione dottorale in grado di ampliare il ventaglio di possibilità offerte ai soggetti che intraprendono questo tipo di percorso. Dal punto di vista organizzativo-strutturale, il Dottorato assume la denominazione di "Scuola" anche se si tratta di un corso unico. Tuttavia la denominazione di "Scuola" si giustifica in virtù di una collaborazione interistituzionale fra tre soggetti: il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, l'Università di Bergamo (nella sua articolazione interna del CQIA – Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento) e l'associazione ADAPT - Associazione per gli studi internazionali e comparati sul diritto del lavoro e sulle relazioni industriali[142], con sede a Modena, già promotrice nel 2006 di un'esperienza analoga presso l'Università degli Studi di Modena e

[142] ADAPT è un'associazione senza fini di lucro fondata da Marco Biagi nel 2000 con l'obiettivo di promuovere, in un'ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e del lavoro. Scopo dell'associazione è anche quello di "promuovere un modo nuovo di fare università, costruendo stabili relazioni e avviando interscambi tra le sedi dell'alta formazione, il mondo associativo, le istituzioni e le imprese per favorire studi e ricerche scientifiche nazionali e internazionali nel campo delle relazioni industriali e di lavoro italiane, comunitarie e comparate; percorsi di alta formazione con riferimento specifico ai problemi dell'occupabilità e dell'integrazione tra percorsi educativi e formativo e mercato del lavoro, anche mediante la realizzazione di master, costi di perfezionamento, tirocini formativi e di orientamento, percorsi di alta formazione in apprendistato scuole di dottorato; attività nell'ambito delle discipline del lavoro che consentano uno studio interdisciplinare della materia; attività strumentali di supporto alla didattica e alla ricerca scientifica e tecnologica, con specifico riguardo al sostegno di attività didattiche formative e di ricerca nonché attività integrative e sussidiarie alla didattica e alla ricerca, promozione pubblicazione di materiale scientifico, saggi, ricerche, raccolte di documentazione". Per il raggiungimento dei propri fini istituzionali ADAPT si propone: di favorire la mobilità dei giovani ricercatori su scala nazionale e internazionale; anche mediante borse di studio, promuovere la costituzione o partecipare a consorzi associazioni o fondazioni che condividono le medesime finalità, nonché a strutture di ricerca, alta formazione e promozione del dialogo sociale in Italia e all'estero; istituire un rapporto stabile e consolidato con il tessuto produttivo, in particolare mediante le attività nel campo dell'alta formazione in apprendistato, del placement universitario e della certificazione dei contratti di lavoro. L'associazione, in collaborazione con la Fondazione Marco Biagi, a partire dal 2008 ha promosso vari master e la Scuola di Dottorato in Diritto delle Relazioni di lavoro, che ha aggregato oltre cento dottorandi, le cui borse di studio sono state per metà da sé stessa finanziate (Protocollo d'intesa MIUR – ADAPT – Università di Bergamo, 2009). Consultabile su:
http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/614/38996.pdf [link verificato il 2 febbraio 2012].

Reggio Emilia. Le relazioni tra i tre soggetti vengono regolate da un protocollo di intesa e da un accordo di programma, che definiscono obiettivi e modalità della collaborazione.

La Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro ha lo scopo di "realizzare percorsi superiori di ricerca sulla formazione della persona nella società contemporanea e sul rapporto dei processi di formazione con il mercato del lavoro" (*Regolamento amministrativo della Scuola di Dottorato*, 2009)[143]. In virtù di questo obiettivo, la Scuola mira a promuovere l'approfondimento della dimensione della "riqualificazione pedagogica degli itinerari di insegnamento e apprendimento realizzati nelle istituzioni di istruzione e formazione […]" da conseguirsi attraverso la "[…] integrazione sistematica tra apprendimenti formali, non formali e informali e occasionali nelle istituzioni formative, nei luoghi di assistenza e cura, nei luoghi di lavoro e nelle dinamiche sociali al fine della miglior formazione possibile della persona" nonché attraverso la "valorizzazione dell'apprendistato e dell'alternanza scuola-lavoro come occasioni peculiari per connettere l'autonoma formazione della persona umana con le esigenze dell'impresa e del lavoro in un mercato complesso e globalizzato". Come si comprende dalla denominazione del dottorato, i temi di ricerca all'interno dello stesso mirano ad approfondire la relazione tra formazione, lavoro e "persona" e gli aspetti giuridici di tale relazione. L'attenzione all'aspetto giuslavoristico della formazione-lavoro si sostanzia nella "sperimentazione degli istituti giuridici che possono accompagnare, proteggere e valorizzare il nesso tra il rispetto della persona umana e lo sviluppo articolato delle relazioni di lavoro, con specifico riferimento ai percorsi di transizione tra scuola, università e mercato del lavoro" e nella attenzione, in sede di studio e ricerca, "al sempre maggiore adeguamento e adattamento delle regole del mercato del lavoro e delle relazioni industriali e di lavoro ai principi della valorizzazione della persona" (*Regolamento amministrativo della Scuola di Dottorato*, art.1, comma 1).

Questi orientamenti nella focalizzazione delle ricerche dottorali si accompagnano all'intento formativo di selezionare giovani ricercatori "destinati ad operare con alta

[143] Il Regolamento amministrativo della Scuola di Dottorato è reperibile sul sito della Scuola al seguente link: http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/614/38998.pdf [link verificato il 2 febbraio 2012].

professionalità pedagogica e tecnico-giuridica, già nella fase di svolgimento del dottorato, in imprese manifatturiere e di servizi italiane e straniere, in organismi nazionali e internazionali, in istituzioni di istruzione e di formazione primarie, secondarie e superiori italiane e straniere, in istituzioni di prevenzione assistenza e cura, in cooperative e associazioni professionali profit e non profit, in organizzazioni sindacali" (art.1, comma 2). Il percorso di ricerca quindi si configura come un percorso formativo progettato con una forte componente *on the job*, in cui la parte formativa istituzionale si caratterizza per un metodo formativo che :

> […] privilegia, attraverso un lavoro didattico interdisciplinare e comparato che trova nelle varie dimensioni delle scienze pedagogiche e del diritto il suo punto di unificazione, la circolarità esistente tra studio e lavoro, tra teoria e pratica, tra riflessione azione, tra locale e globale. Tale circolarità è concepita sul piano valoriale, epistemologico, culturale e metodologico-didattico come la migliore garanzia per ottimizzare la compatibilità tra pieno sviluppo della persona umana, maturazione di professionalità auto generative e innovative, spirito di iniziativa e imprenditorialità, esigenze e vincoli economici e giuridici del mercato del lavoro (art.1, comma 4).

Per questo motivo, le attività formative della scuola prevedono forti collegamenti con le realtà produttive e le dinamiche sociali e gli istituti di ricerca locali, nazionali e internazionali.

La Scuola si articola in due indirizzi: quello di Scienze della formazione e dell'organizzazione, articolato in sub indirizzi che comprendono:

- epistemologia e storia della pedagogia e delle scienze dell'educazione e della formazione;
- metodologie e didattiche dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle istituzioni di istruzione e di formazione formali e non formali;
- teorie e pratiche del lavoro pedagogico nelle organizzazioni e nelle istituzioni educative sociali assistenziali e sanitarie di servizio per la persona;

e l'indirizzo in Diritto delle risorse umane e mercato del lavoro, a sua volta articolato in sotto-aree di ricerca:

- diritto delle risorse umane;
- diritto delle relazioni industriali;

- diritto del mercato del lavoro;
- diritto dell'economia.

L'ammissione dei candidati avviene con la consueta procedura selettiva per titoli e colloquio, che mira ad accertare le motivazioni e la preparazione dei candidati e la loro attitudine alla ricerca di base e applicata. Costituisce elemento di valutazione anche la potenziale congruenza del profilo dei candidati con i progetti di ricerca promossi dai finanziatori della Scuola, nonché i progetti di ricerca legati all'attività scientifica del collegio dei docenti. Il numero dei posti massimi per ciascun anno è molto elevato. I candidati ammissibili possono arrivare sino a 60; tra questi, come previsto dalla normativa corrente, il 50% dei candidati sarà destinatario di borsa di studio. I 30 posti senza borsa di studio comprendono anche i posti eventualmente assegnati ai dipendenti pubblici che possono fruire del congedo retribuito.

Delle 30 borse di studio, la metà è reperita da ADAPT, e/o da altri soggetti esterni al dottorato. In questo caso, il finanziamento della borsa può essere subordinato allo svolgimento di uno specifico piano formativo affiancato da un percorso di ricerca di particolare interesse per l'ente finanziatore. Tali borse vengono assegnate ai candidati sulla base della valutazione, condotta dalla commissione esaminatrice, dell'attitudine a svolgere lo specifico piano formativo proposto, sentiti il candidato stesso e il soggetto finanziatore. L'art. 5 del protocollo d'intesa prevede inoltre la possibilità di attivare contratti di apprendistato ai sensi dell'art. 50 del d.lgsl.276/2003 modificato dal DL 112/2008 per il conseguimento di dottorati. Ciascun finanziamento di questa tipologia contrattuale, vincolato alla copertura dell'intero percorso di dottorato, equivale ai fini del cofinanziamento del Ministero a una borsa di dottorato finanziata da ADAPT.

Il percorso formativo ha una durata di tre anni accademici e comprende lo svolgimento numerose attività: alle tradizionali attività di ricerca e a una quota di attività didattica, della cui tipologia e strutturazione si dirà più avanti, si affianca anche un possibile periodo di inserimento in contesti lavorativi (*internship*) finalizzato alla sperimentazione pratica delle conoscenze acquisite e all'orientamento professionale del dottorando. Il periodo di internship si svolge di solito presso uno dei soggetti che destinano contributi economici alla Scuola o presso altre strutture

nazionali ed estere, pubbliche e private, di ricerca o del mondo produttivo. Periodi di internship possono essere svolti anche presso le strutture di ADAPT e del CQIA.

Le attività formative sono distribuite in crediti nell'arco del triennio, all'interno di un curriculum flessibile. L'attività formativa "tradizionale" per un corso di dottorato (lezioni, seminari, convegni) può coprire sino a sessanta crediti nel triennio. Ogni dottorando struttura un proprio piano formativo individuale, d'intesa con il docente supervisore e con il coordinatore. Il piano formativo individuale deve essere composto secondo criteri di interdisciplinarietà, personalizzazione e progressiva specializzazione delle attività. Nel piano formativo possono essere comprese anche attività di docenza e di supporto didattico, ossia di sostegno alla didattica universitaria, come previsto dalla normativa vigente. Anche queste attività concorrono al conseguimento dei crediti formativi necessari al completamento del curriculum. Il supervisore scientifico ha il compito di coadiuvare il dottorando nella scelta del percorso formativo e di supportare le sue attività scientifiche e "operative" dal momento dell'inserimento nella Scuola sino a quello dell'esame finale.

Complessivamente nel triennio il dottorando deve maturare 180 crediti, che sono attribuiti al termine di ciascun anno accademico, in seguito alla valutazione favorevole da parte del collegio dei docenti della Scuola. Tale valutazione avviene sulla base della predisposizione del supervisore di una relazione sulle attività svolte dal dottorando. Il superamento di ciascun anno di corso è subordinato alla maturazione del relativo numero di crediti.

L'attribuzione di crediti si può maturare attraverso la partecipazione a corsi, seminari e convegni organizzati dalla scuola con altre scuole o dottorati e attraverso esercitazioni consistenti in elaborazioni di progetti, risoluzione di problemi ed esecuzione di compiti coerenti con le finalità della scuola. Le esercitazioni sono valutate in trentesimi almeno una volta l'anno e contribuiscono alla maturazione del giudizio finale, che viene espresso al conseguimento del titolo; al risultato conseguito è subordinata la possibilità di effettuare soggiorni all'estero.

Oltre alla fruizione di attività didattiche e alle esercitazioni, l'attività curricolare comprende inoltre:

- svolgimento di attività didattiche: possibilità di effettuare docenze in corsi di laurea/master e corsi di istruzione e formazione superiore, tutoraggio di

laureandi/studenti/dottorandi, docenze in incontri seminariali tra dottorandi finalizzate all'esposizione dei risultati dell'attività di ricerca, docenze di altro tipo ritenute coerenti dal collegio dei docenti;

- Ricerca correlata al progetto del dottorando: elaborazione della tesi di dottorato e attività di ricerca sul tema concordato con il Comitato Direttivo della Scuola e sviluppata con il tutor scientifico. L'attività può comprendere esperienza pratica di lavoro, internship o soggiorni all'estero;
- Ricerca "extra": partecipazione a progetti di ricerca coordinati e promossi dai docenti della scuola di dottorato; partecipazione continuativa alle attività redazionali delle riviste che rientrano nell'attività scientifica e informativa sui temi del dottorato; collaborazione all'organizzazione di convegni internazionali e nazionali o di iniziative di formazione promosse dai soggetti promotori:
- Discussione della tesi di dottorato.

Le attività che compongono il curricolo dottorale sono organizzate nei vari anni di corso secondo un livello crescente di specificità e progressiva specializzazione.

**Fig. 22: Organizzazione didattica della Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e Mercato del lavoro**

| | |
|---|---|
| **I anno** | |
| seminari, corsi di base, convegni: | da 10 a 20 CFU |
| ricerche di base extra: | fino a 5 CFU |
| attività redazionali: | da 10 a 30 CFU |
| ricerca tesi: | 10 CFU |
| attività didattica: | fino a 5 CFU |
| internship: | fino a 40 CFU |
| **II anno** | |
| seminari, corsi, convegni | |
| caratterizzanti di indirizzo: | da 5 a 15 CFU |
| ricerca tesi: | 20 CFU |
| ricerche di base extra: | fino a 20 CFU |
| attività redazionali: | fino a 20 CFU |
| attività didattica: | fino a 15 CFU |
| internship: | fino a 50 CFU |
| **III anno** | |
| ricerca tesi: | 30 CFU |
| attività redazionali: | fino a 5 CFU |
| seminari: | fino a 10 CFU |
| ricerche di base extra: | fino a 24 CFU |
| attività didattica: | 4 CFU |
| internship: | fino a 30 CFU |

**Fonte: Regolamento didattico del dottorato[144] (2009)**

Le motivazioni culturali che portano all'avvio della sperimentazione di questo percorso formativo, che ha ottenuto finanziamento per un periodo massimo di nove anni, pari a sette cicli dottorali completi (Accordo di programma, 2009), sono collocate nell'ambito di una visione pedagogica ben precisa, di tipo personalista, che "che mette al centro il massimo sviluppo possibile delle eccellenze educative di

[144] Il Regolamento didattico della Scuola di Dottorato, pubblicato sul sito della Scuola, è consultabile al seguente link: http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/614/38999.pdf [link verificato il 2 febbraio 2012].

ciascuno e rende possibile l'esecuzione ottimale di qualsiasi lavoro nei termini di efficienza ed efficacia, ma anche la creazione innovativa di nuovo lavoro anch'esso efficace ed efficiente"[145] (*Motivazioni*, 2009). La costituzione della Scuola "mira ad accreditare, sul piano scientifico e su quello socio-economico, un nuovo modello possibile di relazione tra formazione della persona, diritto del lavoro e lavoro. che superi gli approcci *domandista* o *interattivo* (*ibid.*). Questa convinzione trova conferme nell'impostazione personalistica adottata sia dal mondo del lavoro che dal mondo dell'istruzione e della formazione (leggi Biagi e Moratti) e si propone di utilizzare al massimo le potenzialità che tali modelli, se correttamente interpretati e applicati, offrono per il pieno sviluppo della persona umana, "inteso come condizione più sicura per ottenere e garantire lo sviluppo del lavoro a livello culturale, sociale, economico e giuridico" (*ibid.*).

La Scuola di dottorato nasce inoltre per proporre l'idea di "un paradigma compositivo e circolare" delle diverse dimensioni dello studio e del lavoro, che abbatta i tradizionali separatismi tra le due condizioni; proprio per questo motivo, la Scuola prevede la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro, dell'internship, dell'apprendistato "come via ordinaria anche dell'alta istruzione e formazione".

Attraverso il colloquio con il prof. GB, coordinatore della Scuola, sono emersi in maniera più specifica alcuni dei tratti distintivi dell'esperienza. In primo luogo, la Scuola mira, attraverso la differente modalità di finanziamento delle borse di dottorato, a delineare diverse tipologie di professionalità. Le borse finanziate da soggetti esterni, mirano spesso alla definizione di figure professionali specifiche individuate sulla base delle esigenze del soggetto esterno:

> Se un'azienda dice che ha bisogno di una persona che lavori sulle relazioni sindacali, e quindi che abbia esperienza di contratti di lavoro, di rapporti con le persone, [l'azienda] finanzia una borsa con questo scopo e partecipa alla scelta di questa persona; e questa persona sa già cosa farà nella vita se accetta di fare questo dottorato; e poi, l'azienda, siccome durante il dottorato lo conosce – perché il dottorando svolge il dottorato in internship, oltre a svolgere attività culturali con noi - alla fine lo assume; oppure, se non

[145] Si veda il documento *Motivazioni per la costituzione della Scuola di Dottorato Internazionale in Formazione della Persona e mercato del lavoro*. Bergamo: CQIA; documento consultabile su http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/614/38995.pdf [link verificato il 2 febbraio 2012].

> vanno d'accordo, lui [il dottorando] va da un'altra parte, va da un'altra azienda, sceglie quello che vuole, perché ha una competenza professionalmente alta, in questo settore.

Le borse pubbliche, invece, possono essere utilizzate per finanziare profili più "tradizionali" ed accademici di dottorato, senza però tralasciare la dimensione specialistica e professionalizzante dell'alta formazione, sintetizzata nella dimensione "operativa" citata dal coordinatore.

> […] con la borsa pubblica possiamo selezionare le migliori intelligenze che vengono a chiedere una borsa, che svolgono progetti di ricerca coerenti con l'intitolazione del dottorato […] Noi, su questo settore, con le borse pubbliche facciamo una politica delle eccellenze, scegliamo i migliori, a cui non diamo il profilo professionale, che diamo quelli che hanno le borse delle aziende; ma facciamo un percorso formativo insieme, facendo loro capire che il nostro scopo è anche quello che loro scoprano le dimensioni operative.

L'apprendistato si configura invece come una terza opportunità di finanziamento individuale delle attività dei dottorandi, in aggiunta alle precedenti modalità già citate:

> Per ultimo, abbiamo poi gli apprendisti, i dottorandi in apprendistato. [Attualmente] abbiamo due borse in apprendistato, cioè aziende che, adoperando la legge Biagi - aggiornata con il recente testo unico sull'apprendistato - assumono una persona che, invece di fare all'interno [dell'azienda] la formazione, la fa attraverso un collegamento con noi, che mettiamo dunque a disposizione il nostro tutor aziendale e un progetto formativo personalizzato per ciascuno. [Questi dottorandi] fanno molte più ore da soli perché devono stare in azienda e devono contemporaneamente venire qui […] però lo fanno con quella motivazione, con quella scelta che le persone le rende anche più efficaci.

Il passaggio seguente chiarisce anche la peculiarità del percorso formativo, che si configura come un percorso altamente individualizzato, da costruirsi entro un'offerta specifica definita dall'Università e da altre Università, ed entro una serie di attività previste dal regolamento didattico.

> Noi abbiamo scelto di fare quello che era in previsione della legge 53/2003, cioè offriamo una serie di corsi […] Nessuno è obbligato a fare tutti i corsi, ma il tutor che segue il dottorando, se è un tutor soltanto accademico perché non c'è il corrispettivo aziendale, stabilisce con lui, con il Coordinatore e con il Comitato Direttivo del dottorato, un piano formativo personalizzato nel quale il dottorando sceglie fra le attività che vengono proposte, sulla base di una valutazione delle sue competenze condivise; è ovvio che se un dottorando non ha avuto esperienza di scrittura, gli facciamo fare obbligatoriamente un corso di scrittura: come si fa una peer review, come si costruisce un rapporto di ricerca,come si fa un bando europeo, come si costruisce un bando libero ecc. ecc. […] Se poi vediamo invece che non c'è bisogno di questo, la persona deve rispettare i vincoli che abbiamo stabilito nel regolamento didattico: ci sono 60 crediti all'anno […]10 crediti devono obbligatoriamente essere utilizzati per la frequenza dei corsi che vengono offerti: uno sceglie, fra i corsi che vengono attivati, tre corsi […]; quelli che meglio coincidono con il proprio piano personale; in quella sede i dottorandi ricevono degli input che garantiscono loro una serie di orientamenti bibliografici e di rapporti con i professori, in modo da poter dialogare anche sulla ricerca.

Le attività didattiche prevedono anche la partecipazione ad attività di ricerca diverse da quelle legate all'elaborazione del progetto di tesi; tale attività è incardinata prevalentemente nella struttura del CQIA, che è attivo nel settore della ricerca educativa, pedagogica e formativa, o di ADAPT. Tali ricerche sono autonome o commissionate e, in ogni caso, favoriscono l'acquisizione di specifiche competenze di ricerca in ambiti specialistici e rilevanti:

> [i dottorandi] devono fare attività di ricerca su ricerche commissionate effettivamente all'Università di Bergamo o ad Adapt, e quindi li mettiamo a fare ricerca come se fosse uno stage di ricerca, dunque partecipano alla conduzione di interviste, all'elaborazione di dati, e usano le procedure per l'organizzazione e la gestione delle ricerche, oppure approfondiscono la *grounded theory*, o tutte le metodologie che servono per la ricerca specifica che viene proposta; ed è per questo che è il dottorato è proposto dal Centro d'ateneo per la qualità dell'insegnamento dell'apprendimento, che fa questo genere di ricerche quando riceve delle commissioni, o dagli enti pubblici.

Tra le varie attività proposte, una altamente qualificante e obbligatoria, è l'attività di produzione e pubblicazione scientifica. Le pubblicazioni avvengono nell'ambito di

un circuito editoriale scientifico del dottorato, che comprende diverse pubblicazioni promosse dai soggetti proponenti:

> [i dottorandi] vengono valutati se producono saggi che vengono valutati in referaggio cieco, perché vengono inseriti nelle banche dati internazionali, perché vogliamo che siano riconosciuti e che facciano anche l'esperienza del rifiuto, che sperimentino il disappunto di vedere come un saggio che è costato due, tre, quattro mesi di lavoro venga rifiutato perché non è sufficientemente adeguato ai canoni della ricerca scientifica.

In ultimo, le attività prevedono anche la conduzione di una circoscritta attività di insegnamento sia in ambito accademico che formativo. Tale attività, nelle parole del coordinatore è proposta come elemento di *empowerment* ma anche come elemento di orientamento rispetto alla professionalità futura, in quanto il dottorando "si ingegna a vedere se la cosa [la carriera accademica e l'attività di insegnamento] gli garba oppure no". L'insieme delle attività proposte contribuisce a creare una figura di dottore che, a dispetto del suo legame con il mondo esterno, si presenta come scientificamente competente e abituato a muoversi in ambiente scientifico e di ricerca, e non è estraneo a pratiche di comunicazione scientifica e di insegnamento, nei casi dei profili più tradizionali. Per questo motivo, si è domandato se, in qualche modo, la Scuola proponga attività specifiche di formazione trasversale per promuovere l'occupabilità. Emerge così dalle parole del coordinatore una visione in cui la competenza trasversale è perfettamente integrata nella competenza specialistica e di ricerca:

> […] il nostro preciso principio è che non esistono competenze trasversali diverse da quello che è l'oggetto del dottorato, cioè diverse dalle competenze specialistiche o professionali; perché, […] tutti devono poter scoprire alla fine del percorso la consapevolezza che la competenza trasversale va trovata dentro quella specialistica […] una competenza professionale specifica che non sia animata e anche fecondata dalla competenza trasversale è immediatamente obsolescente e non riesce a costruirsi come formazione continua. Lo scopo è che i nostri ragazzi imparino che non c'è un tempo della vita in cui devono studiare e uno in cui devono lavorare, ma che - oggi in particolare - chi studia lavora e chi lavora deve studiare per sempre, anche perché uno degli scopi che vogliamo affermare è preparare le persone al cambiamento

> professionale, e quindi alle difficoltà emotive, relazionali, culturali e anche organizzative che vengono suscitate o dal crescere nello stesso lavoro […] noi vorremmo che capisse che ogni lavoro ha un'apertura verso l'alto […] ma ha anche la possibilità di un'apertura laterale orizzontale, cioè la possibilità di cambiare lavoro, e per cambiare lavoro bisogna entrare in quadri che non sono quelli a cui siamo abituati […] Questo lo facciamo soprattutto con chi è in internship e con chi è in apprendistato, perché la tendenza di queste persone è di concentrarsi troppo sul tipo di lavoro che hanno. Noi cerchiamo di far capire loro, anche a livello di tesi di dottorato, attraverso i corsi e attraverso il rapporto con i docenti, che c'è altro nella vita professionale che bisogna lasciar maturare.

La dimensione della valorizzazione dei dottori di ricerca non va trattata in maniera aprioristica e a prescindere dai soggetti, o per dirla con le parole dell'intervistato, delle "persone" di cui stiamo parlando. Emerge una concezione in cui lo sviluppo della "persona" è anche strettamente connesso con l'individualizzazione delle opportunità e dei rischi connessi allo sviluppo della propria formazione e della propria professionalità:

> […]il problema va posto sempre sul piano della qualità, quindi dell'eccellenza personale, e poi sul piano del merito: ci possono essere persone che sono bravissime, fino all'eccellenza, per fare professori universitari perché hanno una particolare competenza in una delle discipline, che anche noi [come dottorato] coltiviamo […]e possono giustamente ambire anche una cosa di questo genere, ma vorremmo che vi ambissero essendo ben consapevoli che oggi il merito è appunto la qualità morale e professionale […] il dare il meglio di sé nell'eccellenza

Se l'aspirazione a profili accademici va collocata sul piano della dimensione morale, d'altra parte la valorizzazione della dimensione professionale del dottorato va vista in un'ottica non circoscritta al periodo di formazione, bensì estesa a tutto l'arco della vita di professionisti e lavoratori. Questo aspetto viene considerato senz'altro una grande opportunità di riqualificazione per qualunque ambiente di lavoro, e non solo per i soggetti che vi operano. La formazione specialistica che avviene all'interno di un dottorato rappresenta una ricchezza non solo per chi si forma ma per l'ambiente di lavoro che accoglie il dottorando durante il periodo di formazione:

Tale proficuo scambio deve essere incentivato in ogni maniera possibile; secondo il coordinatore, le strategie di valorizzazione del dottorato in una direzione di apertura al mondo non accademico non possono che passare attraverso strategie istituzionali condotte in maniera congiunta dallo Stato e dalle imprese:

> […] l'accordo tra impresa e università, deve diventare molto più incentivato nel nostro Paese. La strategia della borsa di dottorato in un'azienda, nella quale l'azienda ha diritto di condivisione del percorso formativo […] aiuta l'azienda a guardare dentro di sé e a migliorarsi nelle sue strutture […] il dottorando non è soltanto un lavoratore che deve mirare al profitto, ma è un investimento in capitale umano, che aiuta l'impresa stessa; e proprio perché è un investimento formativo di lungo periodo, deve essere incentivato dalla mano pubblica […] questo sarebbe un grande incentivo per la scoperta del dottorato di ricerca come struttura formativa utile per tutti i giovani che lavorano e che dovranno lavorare.

Tale modello appare in sé abbastanza suggestivo, anche per via della solidità della visione filosofica su cui poggia e per via dell'introduzione di una componente morale nella dimensione dello studio e del lavoro; inoltre propone una visione compositiva di conflitti e frizioni sociali e promuove un atteggiamento positivo nella costituzione di relazioni tra università e mondo produttivo e imprenditoriale; tuttavia, in questa esperienza, al di là della visione compositiva che si propone, le figure di dottorandi "in uscita" appaiono differenziate, suggerendo un modello al cui interno si costituisce una sorta di gerarchia tra profili accademici e profili professionali

## 8.10 Conclusioni

La ricostruzione dei processi in atto sin qui proposta evidenzia alcune tendenze nel panorama italiano che da una parte si conformano alle richieste di Bologna, dall'altra se ne discostano. Il dibattito sull'occupabilità dei dottori di ricerca è, come abbiamo visto, centrale: l'aumento esponenziale di ricercatori in formazione e, d'altra parte, l'accesso sempre più ristretto alla ricerca pubblica e universitaria impongono un'azione congiunta di innovazione, in direzione di una valorizzazione dei dottori di ricerca. Tale valorizzazione trova ostacoli dettati in primo luogo dalle caratteristiche del tessuto produttivo italiano, in cui prevalgono piccole e medie imprese che non

contemplano quasi mai al proprio interno la possibilità della ricerca. Risulta difficile favorire l'inserimento professionale di soggetti altamente qualificati; quando l'inserimento avviene, le competenze possedute non sono adeguatamente valorizzate. Sinora si è percorsa la strada degli incentivi alle imprese o della progettazione di percorsi in collaborazione con le stesse (o, in generale, con la collaborazione dei soggetti interessati) utilizzando strumenti vari, come borse di studio finanziate dall'esterno o, in alternativa, incentivi alle imprese per le assunzioni: si tratta di provvedimenti che hanno favorito l'inserimento o il reclutamento di soggetti in possesso di specifiche caratteristiche professionali, disciplinari, metodologiche. La collaborazione con il mondo produttivo non è andata di pari passo con una valorizzazione adeguata del titolo nel sistema pubblico: come si è già evidenziato, non esiste attualmente una regolamentazione organica in merito al valore del dottorato nel settore pubblico: se infatti, ai fini del reclutamento nella Scuola il dottorato è un titolo culturale che attribuisce un punteggio aggiuntivo, la situazione è varia nella Pubblica Amministrazione. Nella Sanità, si è introdotta la possibilità di affiancare il dottorato di ricerca alla specializzazione medica, elemento che in linea di principio riconosce il valore della formazione alla ricerca ai fini della professione medica, ma che nei fatti crea una disparità rispetto a tale riconoscimento in altri tipi di professioni.

Nell'ambito universitario, la mancata regolamentazione delle Scuole di Dottorato e la conseguente mancanza, tra le altre cose, di una disciplina finanziaria specifica, non ha favorito il ruolo delle Scuole nel delicato processo di trasferimento della responsabilità del dottorato sugli Atenei; tale situazione non favorisce la definizione di un ruolo chiaro per le Scuole di Dottorato: esse, oltre a provvedere alla gestione dei corsi e delle attività formative hanno in alcuni casi favorito il consolidamento di contatti con il mondo non accademico; tuttavia le iniziative volte a rendere trasparente la maturazione di competenze trasferibili connesse alla ricerca, o volte a fornire una formazione integrativa di carattere trasversale o anche più semplicemente interdisciplinare sono assenti.

Sul fronte della didattica, ci si sta lentamente adeguando a una maggiore strutturazione interna volta al conseguimento di una maggiore qualità accademica: ne rappresentano segnali le proposte di introduzione di revisori esterni, di cambiamenti

nella modalità di consegna e valutazione del lavoro di ricerca svolto dai dottorandi, la sempre più marcata attenzione sulla necessità di rendere più internazionale l'attività di ricerca dei dottorandi; questi elementi, probabile risultato della sperimentazione di procedure di internazionalizzazione avviate antecedentemente e contestualmente ai processi qui ricostruiti, sono entrati lentamente nel novero delle caratteristiche di quello che dovrebbe essere il percorso futuro del Dottorato. Le esperienze innovative sono occasionali, non sistematiche e legate all'iniziativa locale e, in molti casi, all'identità delle istituzioni proponenti: si è citato il nuovo dottorato Executive del Politecnico di Milano, legato ad un ambito disciplinare per sua natura fortemente aperto all'interazione con l'esterno e proposto da una struttura fortemente attiva in tal senso. Sembra anche opportuno supporre che tale percorso, oltre a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro qualificato e alta formazione, rappresenti anche un buon canale di autofinanziamento per il Politecnico di Milano, in quanto il regolamento stabilisce che le imprese presso cui sono impiegati i dottorandi Executive possono avanzare richieste specifiche di consulenza formativa nell'ambito del dottorato, che i cui contenuti e i cui costi vanno concordati.

L'apprendistato in Alta Formazione, d'altra parte, al di là dei limiti legati all'età è senz'altro uno strumento utile, anche in ordine al miglioramento delle condizioni economiche e lavorative dei dottorandi, dal momento che si tratta di un vero e proprio contratto di lavoro che offre tutele più ampie e una remunerazione migliore rispetto alla situazione di semplice dottorando borsista, anche se presuppone un chiaro orientamento in ingresso rispetto al tipo di profilo che si desidera maturare.

I progetti come le azioni FiXO, oltre a riproporre la tipologia del dottorato in apprendistato, offrono opportunità formative e di orientamento, utili sia per la ricerca del lavoro, sia per la promozione dell'autoimprenditorialità. In questo caso, la gestione locale del progetto è affidata agli Atenei, in particolare alle strutture deputate al trasferimento tecnologico, che forniscono specifiche attività di formazione e consulenza: tuttavia, in questi casi, al percorso si aderisce ssu base volontaria e limitatamente ai posti disponibili in base alla copertura finanziaria ricevuta dall'Agenzia Italia Lavoro, promotore del progetto.

La responsabilità per la modernizzazione dei percorsi e per la loro valorizzazione nei riguardi del mercato del lavoro non accademico, in assenza di una disciplina organica

anche solo di indirizzo, è diffusa, segmentata e soggetta a frequenti sperimentazioni ed esperienze pilota. Le scuole di dottorato svolgono effettivamente le funzioni che le Facoltà offrono per i Corsi di Laurea, ma senza incorporare in maniera definita funzioni di valorizzazione dei profili professionali dei dottorandi e dottori.

# Capitolo 9

# Discussione dei risultati e conclusioni

## 9.1 Introduzione

Dopo aver descritto in dettaglio la situazione relativa al dottorato di ricerca nei vari Paesi analizzati, possiamo ora avviare un momento di riflessione comparativa. Le categorie che saranno utilizzate come guida per questa sintesi sono categorie emergenti che si colgono nel farsi del processo di ricostruzione presentato per ciascuno dei Paesi analizzati, e non coincidono necessariamente in maniera perfettamente comparabile nei quattro Paesi. In ogni caso, per opportune esigenze di sintesi, si proverà qui a commentare i principali risultati rilevabili dai *case report nazionali* sulla base di quattro macro-categorie:

- **Integrazione delle politiche universitarie all'interno di un più ampio piano strategico di livello nazionale**: rientra all'interno di questa categoria la presenza di specifici piani politici di sviluppo strategico dei Paesi in esame, che comprendano anche le politiche universitarie.
- **Aspetto strutturale**: sotto tale categoria rientra il tipo di relazione del dottorato con il secondo ciclo e la presenza (o l'assenza) delle *Graduate/Doctoral Schools*: si intende cioè comprendere se il dottorato è concepito come livello integrato o sequenziale rispetto al secondo ciclo, in considerazione del fatto che il Processo di Bologna, a partire dal 2003, pone l'accento sul terzo ciclo come momento distinto dai precedenti, precisando l'articolazione del secondo ciclo dallo schema graduate/postgraduate allo schema articolato su tre livelli. Tale orientamento nei

paesi esaminati dipenderà in parte, come vedremo, dalla persistente influenza della struttura dei cicli preesistente o, in ogni caso, dalla tradizione universitaria dei paesi oggetto di studio.

- **Orientamento nel profilo del dottorato**: in questa categoria saranno compresi gli elementi che tendono a caratterizzare il profilo del dottorato nel modo in cui si delinea nei documenti analizzati, ma anche attraverso i contenuti delle interviste condotte; alla luce delle considerazioni elaborate nel secondo capitolo sui concetti di professionalizzazione e di professionalità, abbiamo infatti convenuto che nella cultura accademica si sta introducendo dall'esterno una tendenza alla professionalizzazione, intesa in termini di una professionalità non ben definita; questo elemento, che richiede una riconsiderazione della stessa professione accademica, necessita di tempo per integrarsi come tratto distintivo di una professione e potrebbe risultare pertanto debole o poco chiaro. Infatti, la tendenza al miglioramento della professionalità nei dottorati, risulterà da prevalentemente concentrata in ambito accademico: un dato che avvalora questa conclusione è la crescente focalizzazione su strategie di miglioramento della qualità accademica dei programmi di dottorato.

- **Presenza di elementi a sostegno di una professionalizzazione rivolta al mercato del lavoro**: rientrano in questa categoria le iniziative a sostegno dello sviluppo di abilità trasferibili e la titolarità di queste iniziative, che possono essere esterne o interne all'università. Si colloca in questa categoria anche la condizione professionale dei dottorandi, come elemento che può influenzare in qualche maniera le percezioni successive dei dottori sul mercato del lavoro.

Attraverso una sintesi degli elementi riconducibili e raggruppabili sotto queste macro-categorie, si cercherà successivamente di formulare risposte alle domande di ricerca esplicitate nella sezione metodologica:

- Il dottorato è cambiato dopo il 2003?
- Se è cambiato, quali sono le forze e gli attori che agiscono nella definizione del cambiamento?
- Quali resistenze emergono?

- La professionalizzazione dei dottorandi, intesa nel senso prospettato dai documenti relativi al Processo di Bologna, ha ricevuto un'attenzione consistente? Attraverso quali azioni, iniziative, processi?

## 9.2 Integrazione delle politiche universitarie all'interno di un più ampio piano strategico di livello nazionale

In ben tre Paesi su quattro, le politiche universitarie risultano inserite all'interno di un piano strategico di sviluppo nazionale. Tale piano strategico fornisce un orientamento generale del Paese rispetto agli obiettivi politici internazionali e definisce la posizione del Paese nel quadro della collaborazione/competizione europea e mondiale. Queste elaborazioni forniscono elementi di contestualizzazione dei problemi e del ruolo dell'Università all'interno dei *discourses* nazionali.

In Danimarca, nell'ambito della strategia "Progress, innovation e cohesion", dall'esplicito sottotitolo "a strategy for Denmark in the global economy" (2005), in cui moltissimi degli obiettivi enunciati sono legati al miglioramento del livello di istruzione e formazione della popolazione, la Ricerca è considerata un bene comune il cui miglioramento offre in primo luogo possibilità di innalzamento delle condizioni di benessere dei cittadini; il miglioramento della competitività dell'economia danese nel panorama internazionale può esserne considerato una conseguenza. Lo sviluppo futuro dell'Università, in cui si riconosce l'operato di "dedicated students and talented researchers", deve essere basato su "relevance and quality". Il paese, che si riconosce come uno dei paesi al mondo con le migliori condizioni di benessere, pone le basi per un mantenimento – sostenibile verso l'interno e competitivo verso l'esterno - della propria posizione, da operarsi nell'ambito di una società coesa.

In Spagna le strategie complessive, a partire dall'inizio degli anni Duemila, hanno enfatizzato la necessità di promozione e di modernizzazione del sistema universitario, attraverso il perseguimento della qualità e dell'eccellenza nell'istruzione e nella ricerca; tali obiettivi sono da raggiungersi attraverso l'internazionalizzazione, lo sviluppo e la valorizzazione dell'innovazione e, infine, attraverso un più pieno e maturo coinvolgimento dell'Università nel cambiamento

economico derivante dall'economia della conoscenza, che deve determinare progresso, benessere e competitività. L'istruzione e la ricerca universitaria devono migliorarsi per rendersi più idonee a fronteggiare sia le richieste sociali interne sia le sfide lanciate dal contesto economico internazionale. L'Università è inserita all'interno di un quadro strategico abbastanza coerente: in un periodo molto breve (a partire dal periodo compreso tra il 1978 e il 1983, sino ad oggi) passa da un modello napoleonico ad aspirazioni di tipo *research intensive* e deve, pertanto, indirizzare l'attenzione e le energie al trasferimento di conoscenza al di fuori dell'università. C'è una marcata attenzione al rafforzamento di quella che in più circostanze (Bricall, 2000; *Estrategia universidad 2015*, 2009) viene definita terza missione. L'Università è investita, almeno a livello retorico, di un ruolo prioritario per il raggiungimento degli obiettivi. In realtà, i problemi legati al finanziamento sono notevoli e disattendono in parte la coerenza del disegno strategico.

Nel Regno Unito le politiche universitarie sono ugualmente inquadrate in programmi strategici coerenti, che mirano a rafforzare gli accessi e la qualità della ricerca, per mantenere il Paese nella posizione privilegiata che occupa nel mondo, con particolare riferimento alla ricerca. Gli obiettivi politici, cioè, mirano da una parte a sostenere l'eccellenza, dall'altra ad ampliare le opportunità di accesso, seppure nell'ambito di un periodo di crisi economica e di un contesto mondiale sempre più competitivo. La convergenza del sistema binario nel sistema universitario ha determinato la presenza di un'offerta maggiore e differenziata per i cittadini, ha permesso a un numero crescente di soggetti di sviluppare capacità elevate e di accedere all'università in quanto luogo importante per lo sviluppo locale e regionale, per la crescita del senso civico, della partecipazione e della cittadinanza. Nonostante ciò, uno dei punti su cui si insiste con maggiore enfasi è la necessità di creare ulteriori nuove iniziative volte ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore, al di là di qualunque limite legato alla provenienza e alla condizione sociale, rafforzando la già ampia differenziazione dei percorsi di istruzione superiore: infatti, maggiori opportunità di accesso permettono a un numero maggiore di persone di maturare quelle abilità che la globalizzazione e l'economia della conoscenza richiedono. L'enfasi è sulla proposta di nuovi corsi che siano in grado di creare valore per l'economia della conoscenza, accanto all'altro obiettivo centrale che è il

miglioramento della mobilità sociale. Le direttrici lungo cui si muove il paese sono dunque differenziazione e mantenimento dell'eccellenza.

Al contrario, in Italia, manca una strategia integrata di sviluppo che metta l'università in relazione con lo sviluppo nazionale e che ne definisca obiettivi legati alla sua collocazione nel panorama internazionale. C'è una stretta chiusura delle linee strategiche nella dimensione nazionale, in cui le università sono da una parte fortemente mortificate e dall'altra fortemente penalizzate. Obiettivi generali stabiliti dal passato Governo sono "l'equilibrio di bilancio, l'implementazione dell'Agenda di Lisbona, il recupero del gap di competitività nei confronti dei principali partners europei" (*Linee guida per il governo dell'Università*, 2008). Tali linee guida si traducono in un ridisegno complessivo dell'università. Tuttavia, tale disegno non è inquadrato in un framework di sviluppo più generale: l'attenzione del Governo è concentrata piuttosto sul lavoro (si veda, ad esempio, il piano d'azione *Italia 2020*) e sulla necessità, talvolta sottolineata con toni polemici e censori, di una migliore integrazione tra università e mondo del lavoro, in cui è compito dell'università fare in modo che vi sia un matching sempre più allineato tra competenze e lavoro. Tra l'altro, l'enfasi sul lavoro artigianale e manuale sembra limitare notevolmente lo spazio di attenzione realmente riservato ai problemi dell'Università e al suo sviluppo.

### 9.3 Aspetto strutturale

Secondo lo schema generale del processo di Bologna, si accede al dottorato dopo un secondo ciclo di durata variabile tra almeno 90 e 120 ECTS. In Italia e in Danimarca questo tipo di verticalizzazione è stata implementata subito; nel primo caso attraverso l'introduzione del sistema su due cicli di Laurea e Laurea Specialistica/Magistrale, che risistematizza i preesistenti corsi a ciclo unico in una struttura distinta e sequenziale; nel secondo caso la transizione non sussiste, data la preesistenza, già dal 1993, del sistema su due cicli (Bachelor da 180 ECTS e Candidatus da 120 ECTS). Il dottorato si configura dunque come terzo ciclo a tutti gli effetti. In Danimarca, i dottorati sono erogati da Doctoral Schools, e si sta cercando di implementare un modello di *early recruitment* per i dottorandi, il cosiddetto modello "Bologna danese", volto a individuare in tempi brevi i talenti da avviare alla ricerca. In Italia, a

fronte di un'introduzione delle scuole di dottorato, la regolamentazione specifica delle stesse è tuttavia ancora assente e le esperienze in corso sono molte e differenti. Sono molto rari i casi in cui si gestisce in maniera integrata il livello superiore al primo ciclo, in quanto la pertinenza del secondo livello, attualmente denominato Laurea Magistrale, è competenza delle Facoltà e, pertanto, viene gestito in stretta sequenzialità con i titoli di primo livello, anche in virtù di un'interpretazione culturalmente fondata nella struttura dei titoli pre-Bologna.

In Spagna, il passaggio è stato più controverso proprio a causa dell'avvio del processo di Bologna a partire dal dottorato: il secondo e il terzo ciclo sono stati considerati strettamente interrelati perché l'implementazione del processo di Bologna ha iniziato ad avere luogo proprio con l'introduzione del Master, a partire dall'ampliamento della struttura dei crediti del terzo ciclo, che inizialmente comprendeva una struttura bipartita, in cui il primo periodo, il DEA, attribuiva 32 crediti. Inoltre, un altro problema è stato rappresentato dalla transizione dalla *Licenciatura* al *Grado*, per il quale si è mantenuta un'organizzazione su quattro anni, che prevede 240 ECTS, cosicché il master può durare anche un anno (60 ECTS), ragione per cui in un primo momento viene inglobato come periodo di formazione all'interno del dottorato. Queste incongruenze si chiariscono con l'ultima legge del 2011 sul dottorato che chiarisce definitivamente la separazione tra master e dottorato e stabilisce la durata del dottorato in tre anni. In Spagna, la struttura del dottorato è stata integrata nelle *escuelas de posgrado,* che hanno gestito in maniera integrata l'offerta di secondo e terzo ciclo delle università. La struttura pre-Bologna prevedeva già diverse possibilità di formazione dopo la Licenciatura, come i *titulos propios*, che permangono nell'offerta delle *Escuelas de Posgrado*. La recente introduzione delle *Escuelas Doctorales* probabilmente cambierà l'assetto organizzativo dell'offerta di Posgrado, che sarà gestita in strutture in cui i dottorati saranno aggregati per aree disciplinari omogenee.

Nel Regno Unito, master e dottorato sono sue cicli della formazione che si presentano integrati in misura maggiore rispetto agli altri Paesi in esame, in maniera diversa da quanto previsto nella struttura di Bologna: in genere il master è inglobato nel dottorato, e può costituirne una parte all'interno dei tre anni di durata. Vige infatti la possibilità dell'*upgrading*: lo studente iscritto a un master può essere ammesso

all'interno del dottorato dopo un anno; ed esiste anche la possibilità inversa, il *downgrading*, ossia uno studente di dottorato può ottenere il titolo di Master al posto del PhD, nel caso in cui il lavoro di ricerca presentato non sia di qualità sufficientemente elevata da consentire l'attribuzione del dottorato. Questo elemento pone un problema a livello di comparabilità delle strutture. In Inghilterra le Postgraduate school rappresentano una realtà consolidata, in quanto sono state introdotte sin dagli anni Novanta, per la gestione integrata dei titoli di secondo e terzo livello.

### 9.4 Orientamento nel profilo del dottorato

Queste considerazioni ci portano a riflettere sull'orientamento che il dottorato assume: è un percorso in cui prevale la componente accademica o quella professionale? Non si tratta di un dato che si possa evincere in maniera diretta dal processo, ma di un elemento che va interpretato. In Italia il dibattito è molto acceso e si inserisce in un contesto in cui l'Università ha sofferto numerose critiche di autoreferenzialità, scarso contatto con il mondo del lavoro, inefficienza con riguardo alle risorse, frammentazione disciplinare, estrema specializzazione. Tuttavia, a fronte di un dibattito così conflittuale, le iniziative presenti che lascino intendere un cambiamento in una direzione o nell'altra, sono piuttosto deboli. L'introduzione del nuovo regolamento, accanto ai nuovi criteri ANVUR per l'accreditamento e la valutazione nei dottorati, sembrano percorrere un doppio binario volto a integrare il miglioramento della qualità accademica con il miglioramento della qualità professionale. Alla qualità accademica si riferiscono molti elementi delle recenti proposte dell'Agenzia, come le regole volte a stabilire i requisiti qualitativi circa la composizione dei collegi dei docenti e degli organi di valutazione, in ingresso e in uscita. Inoltre, i nuovi criteri ANVUR prevedono l'introduzione di modalità di valutazione più strutturate anche per i risultati di ricerca conseguiti dai dottorandi; tali valutazioni risulterebbero più rigorose e, in ultima analisi, più severe, e si concretizzerebbero ad esempio nella presenza di un revisore straniero all'interno della commissione e nell'introduzione di un periodo di sei mesi tra la *submission* della tesi e la sua valutazione. Inoltre, il periodo all'estero verrebbe reso obbligatorio,

uniformando le disposizioni normative italiane alle raccomandazioni del Processo di Bologna. Accanto a questi elementi se ne aggiungono altri, come l'introduzione di membri esterni di carattere non accademico nei collegi e nelle commissioni, le collaborazioni con attività produttive, i dottorati "Executive" o in apprendistato; queste azioni, a prima vista, vanno nella direzione di una migliore professionalizzazione. È da sottolineare il fatto che però, anche esperienze pioneristiche in tal senso, come quella citata intrapresa dall'università di Bergamo, prevedono nel loro curriculum elementi che tendono a rafforzare la qualità accademica dei profili in uscita.

In Spagna la direzione intrapresa è decisamente quella di un miglioramento della qualità accademica, elemento che emerge in maniera esplicita anche nella percezione degli attori consultati. Il dottorato si presenta come un percorso rigoroso e attento in cui gli studenti acquisiscono modalità di confronto con l'attuale panorama scientifico ed imparano ad orientarsi e a muoversi in esso. Sembra che la Spagna sia attentissima a collocarsi con tutti gli strumenti a sua disposizione in una posizione di confronto competitivo con il panorama scientifico internazionale. La presenza di linee di ricerca all'interno dei dipartimenti, integrate anche nelle strategie delle Comunità Autonome (ad es. PAIDI) e la consuetudine, derivata in parte dalle *convocatorias hacia la Calidad*, di inserire le tesi dottorali all'interno di solide linee di ricerca, supportate da gruppi all'interno dell'università, in cui la ricerca è rilevante, strategica, legata alle esigenze della società e attenta alla dimensione internazionale, costituiscono elementi che rafforzano un profilo scientifico *competitivo* del dottorato. I criteri di valutazione delle tesi, in costante cambiamento, sono sempre più selettivi, sempre più attenti al rigore e con un occhio di riguardo alla visibilità.

In Inghilterra il problema non si pone: la ricerca è forte e i dottorati anche, sia in senso accademico che professionale; la necessità di integrare l'aspetto accademico e quello professionale è un dato acquisito sin dai tempi del Dearing Report (1997) e delle Roberts Report (2002).

In Danimarca, la qualità accademica è ugualmente importante, come si evince dalle modalità di valutazione delle tesi, introdotte sin dal 2002 e confermate della legislazione del 2008. L'enfasi sulla qualità accademica è dunque presente,

confermata dal fatto che la dimensione formativa è anch'essa di carattere prettamente accademico. La persistenza marginale del vecchio dottorato "classico" inficia in qualche modo la percezione di qualità del PhD all'interno del mondo universitario. Il PhD risulta un titolo importante, quasi strumentale, per competere a livello internazionale e per garantire la mobilità dei ricercatori: questa attenzione a competere a livello scientifico sul piano internazionale si è concretizzata ben prima del Processo di Bologna.

### 9.5 Presenza di elementi a sostegno di una professionalizzazione rivolta al mercato del lavoro

La presenza delle *graduate/doctoral schools* è legata, nell'ambito del processo di Bologna, alla responsabilità istituzionale nei riguardi della professionalizzazione del dottorato. A partire dalle evidenze emerse, si può dire che in quasi nessun caso la professionalizzazione è un compito preso in carico dalle università in maniera esclusiva. Le università di Spagna e Danimarca non prevedono delle azioni specifiche volte a migliorare l'occupabilità dei dottorati. La formazione strutturata è presente, ma non ha finalità professionalizzanti. In alcuni casi, come in Danimarca è recente l'introduzione, nei piani strategici delle università di elementi come il *placement*, inteso come possibilità di monitoraggio sugli esiti professionali dei dottori e al contempo come attività di promozione della loro professionalità. Il *placement* è però un tipo di attività che si colloca alla fine del percorso di dottorato, mentre i documenti europei enfatizzano il fatto che la formazione trasversale debba aver luogo durante il percorso di formazione alla ricerca. In Danimarca, sebbene la professionalizzazione non sia percepita come problema, in quanto il dottorando è un lavoratore che dipende dall'università e come tale ha diritti e doveri e sviluppa competenze proprie del lavoro, è molto recente l'introduzione di attività di formazione specifica per il dottorato, in aggiunta alle tradizionali attività di formazione a catalogo predisposte dalle università. A uno sguardo attento, le attività di formazione trasversale proposte sono di tipo comunque *academic driven*, come lingue, modalità di trasferimento di conoscenza, informatica, biblioteconomia, scrittura accademica; oppure si tratta di attività orientate allo sviluppo personale

(*public speaking*), come si può osservare nella recente offerta di formazione trasversale proposta dall'università di Aarhus.

In Spagna, le *Escuelas de Posgrado* non prevedono una formazione specifica per la professionalizzazione e per le abilità trasferibili: è anzi opinione comune che questi obiettivi debbano essere stati raggiunti con la formazione di secondo ciclo, il Master. Le attività di formazione specifica per il dottorato, di carattere comunque trasversale, ove presenti, sono molto simili a quelle presenti in Danimarca.

In Italia, il monitoraggio sul placement e la formazione trasversale rappresentano elementi attualmente assenti, non ancora sperimentati; tuttavia, tali elementi entreranno a far parte della valutazione per l'accreditamento ANVUR. In particolare, la dimensione della formazione trasversale è stata oggetto di studi e ricerche, ma non è stata sperimentata.

Diverso è il caso dell'Inghilterra, in cui il QAA *Code of practice* prevede esplicitamente l'integrazione della formazione trasversale nelle *graduate schools*: queste attività, di varia natura, sono orientate all'acquisizione di competenze trasferibili, alla gestione di carriera e all'orientamento precoce rispetto alla stessa. Tali attività sono parzialmente integrate nelle università in quanto hanno un'implementazione locale nelle graduate schools, ma sono progettate e parzialmente gestite in maniera congiunta sotto l'egida del programma VITAE, che raggruppa varie università e numerosi stakeholders. Una parte della formazione trasversale è così affidata alle università, che ne erogano, anche attraverso accordi con altri soggetti, i contenuti; una parte della formazione può avvenire attraverso la partecipazione ad iniziative rivolte a bacini territoriali di ricercatori, disposte dagli otto *regional hub* dell'organizzazione VITAE, che attraggono dottorandi provenienti da varie università nella zona di loro competenza. Tale formazione specifica è obbligatoria e regolamentata per coloro che ricevono un *grant* dai *Research councils*. Questo tipo di organizzazione permette di evidenziare una maggiore responsabilità istituzionale delle università nei confronti della professionalizzazione dei dottorandi, in virtù del mandato ricevuto dallo Stato in maniera indiretta, ossia attraverso gli orientamenti forniti dalla QAA e dai Research councils.

Una dimensione che influisce sulla professionalizzazione del dottorato è sicuramente la condizione dei dottorandi. La Carta europea dei giovani ricercatori mira al

riconoscimento di una condizione di professionisti. Questo riconoscimento è senza dubbio connesso anche a elementi concreti legati al welfare, come la possibilità di vedersi riconosciuti diritti di equa retribuzione, di trattamento previdenziale, di assistenza nel corso della carriera per necessità legate agli eventi della vita (malattia, maternità, paternità, motivi familiari). Questa condizione non è però riconosciuta ovunque, anzi sta lentamente entrando nell'agenda, e si registrano anche alcune resistenze. Ad esempio in Inghilterra i ricercatori in formazione hanno lo status di studente. A questo proposito, si afferma che questo status può avere dei vantaggi, come il fatto di non pagare le tasse e la previdenza sociale. Questo è uno degli aspetti sui quali l'Inghilterra non è disposta a concedere deroghe in quanto ritiene che lo status dei dottorandi debba essere mantenuto competenza di ciascuno stato, anche in ragione delle leggi locali sul lavoro. Al di là di questo, si riconosce l'importanza del fatto che i dottorandi siano trattati come professionisti, con diritti commisurati, incluso il diritto ad uno sviluppo professionale continuo, che nel paese è pienamente implementato.

In Italia i dottorandi sono studenti: questa condizione, peraltro incongruente rispetto al fatto che venga loro riconosciuto un trattamento previdenziale, in parte non permette loro di veder affermato uno sviluppo di professionalità chiaro all'esterno dell'università alla fine del percorso. Ciò comporta una focalizzazione del dibattito pubblico e politico su molti luoghi comuni sull'università: iperspecializzazione, distanza dalle esigenze della società, etc. Le formule "innovative" di dottorato si basano sull'applicazione di nuove tipologie di impiego, come il contratto di lavoro di apprendistato per i dottorati in azienda, cosa che cambierebbe lo status del dottorando in lavoratore, con vantaggi economici e probabilmente (ma non necessariamente) migliori prospettive di impiegabilità futura nell'azienda ospitante; in questo caso però l'orientamento accademico/professionale deve essere scelto sin dall'inizio del percorso; in più, si tratta di una possibilità riservata ai dottorandi che non abbiano compiuto il trentesimo anno di età.

In Danimarca i dottorandi sono lavoratori. Questa condizione influenza anche il fatto che non sempre il dottorato è un percorso intrapreso alla conclusione del ciclo di studi. Può capitare che, nell'ambito dei frequenti cambiamenti di lavoro tipici del mercato del lavoro danese, ad un certo punto della carriera, un soggetto maturi la

scelta di intraprendere un dottorato. Anche per questo motivo, l'età media dei dottorandi danesi è abbastanza alta e si studiano forme di reclutamento precoce. Il fatto di essere professionisti con un background pregresso, però, incide positivamente sulla futura impiegabilità dei dottorandi, come emerge anche dai rapporti di ricerca sul dottorato. Il fatto di avere obblighi connessi allo status di lavoratore comporta in alcuni casi un carico aggiuntivo che si somma alle esigenze di ricerca.

In Spagna lo status del dottorando è "misto": da studente, il dottorando diviene un dipendente a tempo definito dell'università dopo i primi due anni, con conseguente miglioramento retributivo. A livello di pratiche, in ogni caso, il dottorando viene integrato fortemente nel campo di attività dell'università, entra nella linea di ricerca in cui il suo lavoro è inquadrato, e questa è un'attività che lo qualifica fortemente in senso accademico, in quanto impara a interagire in un gruppo di ricerca, apprende le modalità di sviluppo di progetti sia autonomi che finanziati e socializza in un ambiente accademico di pari e di ricercatori esperti.

Riguardo la presenza di esperienze innovative, la situazione appare molto varia. Ovunque si punta sull'internazionalizzazione; in ingresso in Inghilterra, in uscita in Spagna; in Italia c'è enfasi sulla possibilità di migliorare la quota di studenti internazionali in entrata, a fronte di una consistente quota di *brain drain*; in Danimarca, di recente, il PhD Act è stato emendato per regolare la modalità di conferimento di titoli internazionali. L'attenzione alla dimensione internazionale è però un dato che qualifica soprattutto dal punto di vista accademico.

Le esperienze "innovative" differenziate sono rappresentate, nell'ambito dei risultati di questo studio, dalla diversità di titoli dottorali presente in Inghilterra e Regno Unito (pluralità di Dottorati professionali, *practice based* e *practitioner PhD*) e l'Industrial PhD in Danimarca. Si tratta di percorsi ben radicati nei contesti individuati e non introdotti in concomitanza con il processo di Bologna. Nascono da esigenze o esperienze locali e si conformano alla struttura internazionale del PhD, per una migliore riconoscibilità al di fuori del contesto di provenienza.

Le esperienze "innovative" di Spagna e Italia sono diverse: in Spagna le *Jornadas Doctorales* sono gestite da una pluralità di soggetti. Si tratta di iniziative occasionali intensive volte a creare un canale privilegiato di comunicazione tra imprese e

dottorati; in Italia si sta cercando di intraprendere azioni orientate nella stessa direzione con le Azioni FiXO, promosse dal Governo attraverso l'Agenzia Italia Lavoro, in collaborazione con le Università e con aziende partner, volte a favorire dottorati in apprendistato, in *internship*, nonché lo sviluppo di spin-off al termine del percorso. In entrambi i casi ci troviamo di fronte a iniziative che non collocano la professionalizzazione all'interno del dottorato, ma ve la portano dall'esterno, e non hanno un carattere universale, cioè rivolto a tutti i dottorandi, ma occasionale e selettivo: offrono possibilità di professionalizzazione soltanto a coloro che decidono di partecipare. Come è già emerso nei passaggi precedenti, in Italia l'innovazione sta passando attraverso la sperimentazione di nuove modalità di offerta di dottorati: l'apprendistato di alta formazione e le forme "executive"; queste ultime, in particolare, si rivolgono a soggetti già impiegati, che possono intraprendere il dottorato senza lasciare il posto di lavoro. Questa differenziazione interna, come nel caso dell'Inghilterra, è volta a riconoscere l'esistenza di una pluralità di tipologie di aspiranti al dottorato, con obiettivi diversi, e a determinare un ampliamento degli accessi ad altre tipologie di studenti che in altra maniera potrebbero decidere di non intraprendere un dottorato. Secondo questa interpretazione, il dottorato comincia anche a caratterizzarsi come un'opportunità di *lifelong learning* qualificato e non solo come opportunità di formazione alla ricerca.

## 9.6 Discussione dei risultati: la professionalizzazione del dottorato, un problema mal definito

Alla luce dei risultati riepilogati, sembra plausibile poter affermare che il problema della professionalizzazione dei dottorati è un problema mal posto, che richiede maggiore approfondimento; se è vero che la professionalizzazione è un processo di socializzazione rispetto a una professione specifica, come la letteratura riferisce, l'obiettivo del dottorato era quello di contenere il processo di professionalizzazione verso la professione accademica.

Se, nell'ambito di un mutato contesto economico e sociale, il dottorato deve professionalizzare per una diversa figura di arrivo, è necessario riflettere in maniera più accurata su quale professionalità si voglia creare, per individuare modelli di

sviluppo professionale più adeguati. Le abilità trasferibili non sono sufficienti perché, a ben vedere, non c'è un accordo su quali esse debbano essere e se debbano professionalizzare il ricercatore, oppure un altro tipo di figura. In ogni caso, un elemento che sembra emergere abbastanza chiaramente è il fatto che gli aspetti di professionalizzazione sono tanto più ben accetti nei distinti contesti quanto più è da tempo diffusa una visione dell'Università inclusiva e differenziata.

Anche per i suddetti motivi, nell'ambito dello studio condotto, emerge che nel momento in cui si vuole migliorare la qualità del dottorato, se ne migliora la qualità accademica e scientifica, in una direzione che è quella della contemporanea accademia, cioè qualcosa di profondamente diverso dai modelli tradizionali, in cui la ricerca è completamente autodiretta e indipendente. In ogni caso, l'adeguatezza scientifica sembra essere il principale risultato da ottenere e da valorizzare anche per favorire l'impiegabilità futura. Si può discutere se questa solidità sia maggiore o minore rispetto al passato, tuttavia - e questo è un dato che emerge soprattutto dalle interviste - gli accademici si preoccupano soprattutto di mantenere un livello di accettabilità scientifica e accademica nella qualità del lavoro dei candidati. Si può immaginare una convergenza, ma di tipo diverso da quella prospettata dal processo di Bologna, in cui l'attenzione non è sulla formazione per il mondo esterno, ma sulla formazione per la ricerca. Questo riconoscimento condiviso del ruolo del ricercatore, consente di cogliere la dimensione normativa che caratterizza gli attori influenti nei processi di cambiamento: la normatività in questo caso appartiene alla percezione accademica, che è per sua natura internazionale, sia nelle caratteristiche che nelle sfide alle quali nella società e nell'economia della conoscenza è sottoposta.

### 9.7 Risposte alle domande di ricerca

Provando adesso a rispondere alle domande di ricerca, si presenterà una sintesi ulteriore dei risultati.

- Il dottorato è cambiato dopo il 2003?

Il dottorato è in parte è cambiato, ma non solo dopo il 2003: nei paesi con un modello maggiormente *research based* e *research oriented,* il dottorato ha iniziato a cambiare sin dai primi anni Novanta.

- Se è cambiato, quali sono le forze e gli attori che agiscono nella definizione del cambiamento?

La struttura di Bologna, e dunque l'influenza internazionale, hanno avuto effetti soprattutto sulla formalizzazione delle strutture e dell'organizzazione. Le strategie politiche nazionali hanno anche influenzato il tipo di trasformazioni messe in atto. La componente accademica ha avuto un ruolo decisivo nel ribadire alcune caratteristiche intrinseche del dottorato.

- Quali resistenze emergono?

Le resistenze sono legate alla percezione di un decadimento della qualità accademica e ad una perdita di identità del terzo ciclo.

- La professionalizzazione dei dottorandi, intesa nel senso prospettato dai documenti relativi al processo di Bologna, ha ricevuto un'attenzione consistente? attraverso quali azioni, iniziative, processi?

L'attenzione è stata variabile a seconda dei Paesi analizzati. In Spagna sono state intraprese iniziative legislative volte a riconoscere un diverso status, ma non iniziative sostanziali. La connessione tra dottorati e mondo del lavoro avviene a cadenza sporadica ma regolare, una volta l'anno, con l'impegno congiunto delle Università e delle Comunità Autonome. In Danimarca si stanno implementando corsi volti allo sviluppo di abilità trasferibili, sebbene i dottorandi siano già riconosciuti come lavoratori. In Italia si sono introdotte le Scuole di dottorato, ma solo in maniera sperimentale, e nuove formule di offerta del dottorato, anche queste, in assenza di regolamentazione e in poche sedi. In Inghilterra era già presente una struttura consolidata di sostegno allo sviluppo dell'*employability* e delle prospettive di carriera e, in virtù di questa esperienza, il Regno Unito si pone come benchmark a livello europeo.

### 9.8 Indicazioni per ricerche future

Da quanto descritto, emergono interessanti linee di ricerca future: da un lato sembra interessante analizzare meglio l'idea di professionalizzazione del dottorato, in particolare indagandone la percezione all'interno dell'ambito accademico, per scoprire quali spazi di negoziazione vi siano per riflettere sullo sviluppo di

professionalità per la ricerca, che siano rigorose dal punto di vista accademico ma sufficientemente flessibili da operare anche al di fuori dei contesti accademici. Molto interessante appare anche la possibilità di approfondire in prospettiva comparata, sia in chiave quantitativa che qualitativa, il rapporto tra dottorato e *lifelong learning*.

**Bibliografia**

Abramovitz M., David P.A. (1996). Technological change and the rise of intangible investments. The U.S. economy's growth-path in the twentieth century. In *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, 35–60. Paris: OECD

Adkins, B. (2009). PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities. *Higher Education Research & Development*. 28, 2: 165–177.

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Alberici, A. (2005). Apprendere sempre nella società globale. *LLL Focus on Lifelong LifewideLearning*, n.3 [online]: http://rivista.edaforum.it/numero3/monografico-alberici.html

Alessandrini, G. (2011). Il dottorato di ricerca verso l'"occupabilità": dimensioni di scenario e nuove prospettive. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 Vol. III. 2361- 2382

Alstete, J.W. (1996). Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices to Improve Quality. *ASHE-ERIC Higher Education Report series*, 95-105.

Altbach, P. (2004). The cost and benefits of world-class Universities. *Academe* , 20-23.

Altura, A. (2010). Inghilterra, in Finocchietti, C. (a cura di) Il finanziamento dell'istruzione superiore, Universitas Quaderni 26 CIMEA della Fondazione Rui. http://www.cimea.it/files/fileusers/Inghilterra.pdf

Amoroso B. (2006). *Luci ed ombre del modello danese*. Relazione al Convegno svoltosi presso la Facoltà di Economia "Federico Caffè" dell' Università di Roma Tre, 21 febbraio 2006.

Archbald, D. (2008). Research Versus Problem Solving for the Education Leadership Doctoral Thesis: Implications for Form and Function. *Educational Administration Quarterly*. 47: 271-306.

Arnaldi, G., (a cura di) (1974), *Le origini dell'Università*, Bologna: Il Mulino

Arnove, R. F. (2009). World-System Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handook of Comparative Education* (101-119). Dordrecht: Springer.

Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformation of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 245-267.

Auriol, L. (2010). Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*. 2010/04, OECD Publishing.

Ballarino G. (2007). *Sistemi formativi e mercato del lavoro*, in Regini M. (a cura di) La *sociologia economica contemporanea*. Roma-Bari, Laterza.

Ballarino, G., Colombo, S. (2010). Occupational outcomes of PhD graduates in Northern Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2: 149-171.

Bash, L. (2009). Education, Jobs, and Vocational Training. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handook of Comparative Education* (539-549). Dordrecht: Springer.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Beecher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity.* New Delhi: Sage.

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.

Ben-David, J. (1977). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill Book.

Benadusi, L. (a cura di) (1989). *La non-decisione politica.* Firenze: La Nuova Italia.

Benadusi, L. (a cura di) (1993). *L'istruzione superiore di primo livello. La riforma italiana nel contesto europeo ed internazionale*. Milano: Franco Angeli.

Bermejo Barrera, J. C. (2006). *Ciencia, ideología y mercado*. Madrid: Akal.

Berlin, I., (1969). *Four Essays on Liberty, London*, Oxford University Press.

Bieber, T., Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46:1, 101-116.

Bifulco, L. (2008). *Gabbie di vetro. Burocrazia governance e libertà*. Milano: Bruno Mondadori.

Boli, J., & Thomas, G. (1999). *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875.* Stanford: Stanford university Press.

Boud, D. and Tennant, M (2006) Putting doctoral education to work: challenges to academic practice. *Higher Education Research and Development,* 25 (3) 293-306.

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus.* Paris: Minuit. Trad. Eng. (1988) *Homo Academicus.* Cambridge: Polity Press

Bourner, T., Bowden, R. and Laing, S. (2001). Professional doctorates in England, *Studies in Higher Education*, 26, 65–83.

Bourner, T., Ruggeri-Stevens, G. and Bareham, J., (2000). The DBA: Form and Function. *Education and Training*, 42 (9), 481-495.

Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U., & Välimaa, J. (2008). *Higher Education looking Forward: An Agenda for Future Research.* Strasbourg: ESF - European Science Foundation.

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Madrid. CRUE.

Buela-Casal, G., Guillén-riquelme, A., Bermúdez, Mª P. y Sierra, J.C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de Formación de Profesorado Universitario y de Formación de Personal Investigador, *Cultura y Educación*, 2011, 23 (2), 273-283.

Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008). Criterios y estándares para la obtención de la Mención e Calidad en Programas de Doctorado: evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, 127-136.
http://www.ugr.es/~aepc/articulo/angelarticulo.pdf

Buela-Casal, G. y Castro, Á. (2008b). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con Mención de calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora, *Revista de Investigación en Educación*, nº 5, 2008, 49-60.

Burbules, N.C., Torres, C.A. (eds.) (2000). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. London, Routledge University Press.

Burch, S. (2005): The Information Society/The Knowledge Societies, [online] disponibile a: http://vecam.org/article517.html [consultato il 20 gennaio 2012]

Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge capitalism: business, work and learning in the new economy*. Oxford: Oxford University Press.

Cambi, F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione. In P. Orefice, & A. Cunti (a cura di) *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione* ( 103-108). Milano: Franco Angeli.

Capano, G. (1998). *La politica universitaria.* Bologna: Il Mulino.

Capano, G. (2000). *L'Università in Italia*. Bologna. Il Mulino

Cappa, C. (2009) Il Dottorato in Italia. Una storia recente. *Rivista Scuola IaD - Modelli, Politiche R & T*, 1, 65-94.

Cascante Fernandez, C.A. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior. *Revista espanola de educacion comparada*, 15, 131-161.

Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Blackwell. Oxford.

Cerroni, A., de Lillo, A. (2005). La carriera scientifica in Italia: un percorso difficile. *Quaderni di sociologia*, XLIX(38), 61-102.

CHEPS. (2005). *Institutional Profiles: Towards a Typology of Higher Education Institutions.* Enschede: Twente university, Center for Higher Education Studies.

Cesaratto S., Avveduto S., Brandi M. C., Stirati A. (1994). *Il brutto anatroccolo. Il Dottorato di Ricerca in Italia, fra Università, ricerca e mercato del lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Checcacci, C. (2008). Verifica della qualità delle istituzioni universitarie in Inghilterra, in Finocchietti, C. (a cura di) *L'accreditamento dei corsi universitari: Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*, Quaderni universitas n.22, CIMEA della Fondazione Rui
http://www.cimea.it/files/fileusers/Accreditamento_UK_IT.pdf [consultato il 20 gennaio 2012]

Checcacci, C. (2009). Regno Unito, in Finocchietti, C. (a cura di) *La governance delle Università. Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*, Quaderni Universitas n.24, CIMEA della Fondazione Rui,
http://www.cimea.it/files/fileusers/RegnoUnito%20governance.pdf [consultato il 20 gennaio 2012]

Cheng, M. (2009). Academics' Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, 15 (3), 193-205

CHEPS, C. f. (2006, Agosto 3). *Cluster 1: The transformation of the social contract*. http://www.utwente.nl/cheps/research/researchclusters/cluster1/

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press, Berkeley.

Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation.

Clark, B. R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities.* Berkley and Los Angeles: University of California Press.

Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal Of Higher Education*, *68*(3), 241-255.

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press

Clark, T. (2006) OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country report: United Kingdom
http://www.oecd.org/dataoecd/22/3/37211152.pdf [consultato il 20 gennaio 2012]

Coffield, F., Williamson, B. (1997). *Repositioning Higher Education*. Buckingham: The Society of Research into Higher Education & The Open University Press.

Collis, B., van der Wende, M. (2002). *Models of Technology and Change in Higher Education: An International Comparative Survey on the Current and Future Use of ICT in Higher Education*. Twente, University of Twente.

Colombo, S. (2010). *Il sistema universitario del Regno Unito e il suo grado di apertura all'esterno*. CHESS Working Paper.
http://users.unimi.it/Unires/uploads/files/Chess_UK_WP.pdf [consultato il 20 gennaio 2012]

Cortese, M. T. (2011) *Le scuole di dottorato: gestione, best practices e sviluppi. Literature review* Working Paper Adapt, 4 aprile 2011, n. 118

Cortese, M. T. (2011) *Le scuole di dottorato: gestione, best practices e sviluppi.* Working Paper Adapt, 4 aprile 2011, n. 119

Cortina García, F., González Olmos, B. (2009). La encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología. un instrumento de análisis de la situación de los doctores en españa y su movilidad", in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA.

Costley, C., & Armsby, P. (2007). Research influences on a professional doctorate. *Research In Post-Compulsory Education*, *12*(3), 343-355.

Cowen, R. (1996). Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, *32*(2), 151-170.

Cowen, R. (2000). Comparing Futures or Comparing Pasts?. *Comparative Education, 36* (3), 333-342.

Cowen, R. (2002). Moments of time: a comparative note. *History of Education* , 413-424.

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review Of Education, 32*(5), 561-573.

Cowen, R. (2008). Rules, Reform, Regulation: the 'Bologna Process' and higher education
in England', in D. Palomba (ed.), *Changing Universities in Europe and the 'Bologna process': a seven country study*. Roma: Aracne.

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?. *Comparative Education, 45*(3), 315-327.

Crespo, M. (2001). Políticas públicas y transformación de la universidad: una perspectiva comparativa internacional. En A. González & A. Ayala (eds.), *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado* (39-54). Murcia Diego Marín. Librero Editor

Dahan, A. (2007), Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students' professionalisation. European Journal of Education, 42: 335–349.

Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a 'Common World Economic Educational Culture' or Locating a 'Globally Structured Educational Agenda'? *Educational Theory*, 50:4, 427-448.

Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., Verger, A., (eds.) *Globalización y Educación: Textos Fundamentales* (87-114). Miño y Dávila: Buenos Aires.

De Boer, H. (2000). Institutional Governance: Consequences of Changed Relationships Between Government and University. Paper presented at an IMHE Seminar, Tokyo.

De La Cruz Tomé, A. (2003): El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores profesores y estudiantes, *Aula Abierta*, 82, 191-216.

de Miguel Díaz, M. (2010) Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 352. 569-581

de Wit, K. (2003). The consequences of European integration for Higher Education. *Higher Education Policy* , 161-178.

Drucker, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper Collins.

Eurydice. (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004-2005. National Trends in The Bologna Process.* Brussels: Eurydice.

Enders, J. (1999). Crisis ? What crisis ? The academic professions in the "knowledge" society. *Higher Education, 38*(1), 71-81.

Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory, *Higher Education*, 47, 361–382.

Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (1995) The triple helix-university-industry-government relations: a laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review*, 14 (1), 14 - 19.

Etzkowitz, H., Leydersdorff, L. (Eds.) (1997). *Universities in the global knowledge economy*. London, Cassell.

Evans, L. (2010). Developing the European researcher: 'extended' professionality within the Bologna Process, Professional Development in Education, 36:4, 663-677.

Evetts, J., Dingwall, R. (2002). Professional occupations in the UK and Europe: legitimation and governmentality. *International review of sociology*, 12:2, 159–171.

Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18:2, 395–415.

Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2009). The Governance of Higher Education System: a Public Management Perspective. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, & E.

Finocchi, R., Fiorentino, L. Mari, A. (a cura di) (2000) *I nuovi statuti delle università*. Roma, Giuffrè.

Finocchi R., (2000b). Le Università, in Cassese S. (a cura di). *Trattato di diritto amministrativo - Diritto amministrativo speciale*, II, Milano, 2000, p. 1350.

Forrester, K. (2004). The quiet revolution? Trade union learning and renewal strategies, Work, *Employment and Society*, 18:2, 413–420.

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press, in association with Blackwell Publishers.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*,Cambridge, Polity Press.

Friedman, A. & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision, *Journal of Education and Work*, 17:3, 361–376.

Galliani, L. (2010) La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il seminario SIRD, *Giornale Italiano della Ricerca Educativ*a, III, 2 , 115-120.

Gellert, C. (1993). The German model of research and advanced education, In B. R. Clark (ed) *The research foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press. pp. 5-44.

George, A. L., Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, The MIT Press.

Gewirtz, S., Ball. S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Mangagerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21:3, 253-268.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Paper prepared as a contribution to the United Nations Educational, Social, and Cultural Organization World Conference on Higher Education (Paris, France, October 5-9, 1998). http://www.worldbank.org.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge : Polity

Gioia, D. A., Thomas, J. B. (1996). Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41.

Giroux, H. A. (s.d). Neoliberalism and the Vocationalization of Higher Education [on-line]: http://www.henryagiroux.com/online_articles/vocalization.htm

Golde, C. M., Dore, Timothy M. (2001) *At cross purposes: What the experiences of today doctoral students reveal about doctoral education*. Pew Charitable Trusts.

Golde, C. M., Bueschel, A., Jones, L., & Walkern, G. (2006). *Apprenticeship and intellectual community: Lessons from the Carnegie initiative on the doctorate*. New York: Carnegie Foundation.

Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organisational change in higher education. *Higher Education*, *38*(1), 5-31.

Gornitzka, Å. (2005). Coordinating policies for a "Europe of knowledge" - Emerging practices of the "Open Method of Coordination" in Education and research. ARENA Working Paper 16/2005.

Gornitzka, Å. (2010). Bologna in Context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal Of Education*, *45*(4), 535-548.

Green, A., T. Leney & A. Wolf (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Editorial Pomares.

Green-Pedersen C.; Van Kersbergen K.; Hemerijck A. (2001). Neo-liberalism, the 'third way' or what? Recent social democratic welfare policies in Denmark and the Netherlands, Journal of European Public Policy, Volume 8, Number 2, 307-325(19).

Griffin,G., Green, T., Medhurst P. *The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries*, University of Hull, UK May 2005. http://www.york.ac.uk/res/researchintegration/ComparativeReports/Comparative_Report_Profesionalization_and_Interdisciplinarity.pdf

Grimaldi, E. (2010) *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano, Franco Angeli.

Haering Pérez, F. (2008) La Educación Superior en España: enseñanzas y títulos en el sistema "tradicional" y en el sistema configurado en el actual proceso de reforma [versione elettronica], in Finocchietti, C. (a cura di) *Universitas Quaderni n.22, L'accreditamento dei corsi universitari. Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*. Roma: Cimea della Fondazione RUI http://www.cimea.it/files/fileusers/Accreditamento_Spagna_ES.pdf [consultato il 5 giugno 2011]

Hall, P. (2006). Systematic process analysis: when and how to use it. *European Management Review*, 3, 24–31.

Hargreaves, A. (2002). *Teaching in the Knowledge Society*. Technology Colleges Trust Vision 2020—Second International Online Conference 13-26 October and 24 November-7 December 2002.

Harris, M. (1996). *Review of Postgraduate Education*, HEFCE. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/m14_96.htm [consultato il 20 luglio 2011]

Haverhals, B. (2007). The normative foundations of research-based education: Philosophical notes on the transformation of the modern university idea. *Studies in philosophy and education*. 26:5, 419-432.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment, *Higher Education*, 49, 155–176.

Héritier, A. (1999). *Policy-Making and Diversity in Europe: Escape from Deadloock*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Pina, F., Díaz Martínez, E. (2010) La Formación de Doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 2010, 69-82.

Hoddell, S., Street, D. and Wildblood, H. (2002) Doctorates – Converging or Diverging Patterns of Provision. *Quality Assurance in Education*, (2), 61-70.

Hood, C. (1991), A Public Management for all seasons?. *Public Administration*, 69:3–19.

Hoppe, R. (1999). Policy analysis, science and politics: from 'speaking truth to power' to 'making sense together', *Science and Public Policy*, 26, 3, 201-210.

House, G. (2010). *Postgraduate education in UK*, HEPI, Oxford. http://www.hepi.ac.uk/466-1764/Postgraduate-education-in-the-UK.html [consultato il 3 settembre 2011]

Hoyle, E. (1975). Professionality, professionalism and control in teaching. In: V. Houghton et al., (eds.) *Management in education: the management of organisations and individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 314–320.

Huisman, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education: a Theoretical and Empirical Analysis.* Utrecht: Lemma.

Huisman, J., Naidoo, R. (2006). The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges in *Higher Education Management and Polic*, OECD.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 764–791.

ISTAT (2010). *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca.*

Jakobi, A. P. (2007). The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics, *European Educational Research Journal*, 6(1), 39-51.

Jakobi, A. P., Martens, K., Wolf, K. D. (2009). *Education in Political Science: discovering a Neglected Field* (London/NewYork, Routledge).

Kaldis, B. (2009). The University as Microcosm. *Educational Philosophy and Theory*. 41 (5), 553–574.

Karseth, B. and Nerland, M. (2007) Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 20 (4): 335-355.

Keeling, R. (2004). Locating ourselves in the "European Higher education area": Investigating the Bologna process in practice, EPS NET.

Keeling, R. (2006). The Bologna process and the Lisbon research agenda: the European Commission's expanding role in Higher education discourse. *European Journal of Education*, 203-223.

Kerr, C. (1967). *The Uses of the University.* Cambridge: Harvard University Press.

Kerr, C. (1983). Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University. *Journal Of Higher Education*, *54* (5), 582-583

Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: a comparative analysis, in: U. Teichler (Ed.) *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press.

Kirk, J., Miller, M.L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Qualitative Research Methods series. London. Sage.

Kjuppis, F., Waldow, F. (2008), The German System of Higher Education in Transition, pp.73-99, in Palomba, D. (ed), *Changing Universities in Europe and the Bologna Process.* Roma: Aracne.

Kolokitha (2007). *It's the end of the 'University' as we know it" Bologna Process: Representative cases of quality in England and Greece*, paper presented at the First RESUP International Conference Universities and their Markets, Paris.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, 1st. ed., Chicago: University of Chicago Press. Trad it. (1969) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche.* Torino: Einaudi.

Kwiek, M. (2004). The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European perspective, *European Educational Research Journal*, 3(4), 759-776.

Law, N. (2007). Comparing Pedagogical Innovations. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, (eds.) *Comparative Education Research* (315-340). Hong Kong: Springer.

Lee, A., Green, B. & Brennan, M. (2000). Organisational knowledge, professional practice and the professional doctorate at work. In J. Garrick & C. Rhodes (Eds.) *Research and Knowledge at work: Perspectives, case-studies and innovative strategies*, London Routledge, pp.117-136.

Lee, A., Brennan, M., & Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education: Professional Doctorates and beyond. *Higher Education Research & Development*, *28*(3), 275-287.

Leišytė, L. (2007). *Higher Education in the United Kingdom. IHEM country report*. Enschede. CHEPS, University of Twente.

Lester, S. (2004). Conceptualizing the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education*, 29 (6) 757-770.

Lorente García, R. (2011). *La Reforma de la Formación Profesional en España a Través del Diseño por Competencias: un Análisis Desde la Perspectiva de los Agentes Sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Lorenz, C. (2006). Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neo-liberalism. *Social Europe the journal of the european left*, Autumn 2006, 78-86.

Luzón Trujillo, A., Sevilla Merino, D., Torres Sánchez, M. (2008). La construcción del espacio europeo de educación superior. Principales tendencias en la política universitaria europea, in Jiménez Eguizábal, A. (a cura di) *Repensar y construir el Espacio Europeo de la Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid, Dykinson.

Luzón Trujillo, A., Sevilla Merino, D., Torres Sánchez, M. (2008). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Avances en supervisión educativa*, 10:4.

Luzón Trujillo, A., Sevilla Merino, D. (2010). Presentación del monográfico:
La agenda de Lisboa en el proceso de construcción europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 15-21.

Lyotard, J. F. (2008). *La conditione postmoderne. Rapport sur le savoir* Paris: Minuit trad. it (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere,* Milano: Feltrinelli.

Lytras, M.D., Sicilia, M.A. (2005). The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning. *International Journal of Knowledge and Learning* , 1:1/2, 1-11.

MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research.* Buckingham: Open University Press.

Mangematin, V., Mandran, N. et al. (2000). The careers of social science doctoral graduates in France: the influence of how the research was carried out. *European Journal of Education*, 35, 111–124.

Marcelo C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación.* Universidad de Sevilla 12:2, 531-593.

Marchionne, F. (2008). *La ricerca tra i fattori del progresso e della competitività del paese. Il dottorato al cuore della ricerca*. Focus Isfol numero 4/2008 http://www.isfol.it/PopUP_Stampa_Focus/index.scm?codi_focus=332 [consultato il 4 gennaio 2012]

Marginson, S. (2006). Putting 'public' back into the public universities. *Thesis Eleven 84*, 44–59.

Marginson, S. e Rhoades, G. (2002). Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic. *Higher Education*, 43:3, 281-309.

Martín Vallespín E. (2009). El papel de la financiación en el Proceso de Bolonia: un análisis de la suficiencia, eficiencia y equidad de los modelos de financiación universitaria en Europa, *Presupuesto y Gasto Público, 55*, 121-139.

Martinez Ortigosa, P., (2009). *Los estudios de Máster y Doctorado, conexión entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el de Investigación*. Programa Estudios y Análisis. Madrid:ANECA.

Mateo, J. L., (2006). Sociedad del conocimiento . En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXII* (718); 145-151.

Mattheou, D. (2009). The Scientific Paradigm in Comparartive Education. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Springer, 59-71.

Maxwell, T. (2003). From First to Second Generation Professional Doctorate. *Studies in Higher Education*, 28:3, August 2003, 279-291.

Maxwell, T.W, Shanahan, P.J. (2000). *Current issues in professional doctoral education in Australia and New Zealand*. Paper presented at the 3rd International Professional Doctorates Conference Doctoral Education and Professional Practice: the next generation?', Armidale, 10–12 September.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

McWilliam, Erica L., Taylor, Peter, Thomson, Pat, Green, Bill, Maxwell, Tom, Wildy, Helen, & Simons, Donald (2002). *Research Training in Doctoral Programs - What can be learned from Professional Doctorates?* Commonwealth Dept of Education, Science & Training (DEST).

Membretti, A. (2007). Spagna, in M. Vaira, (a cura di). *Dalla Scuola all'Università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*. LED Edizioni universitarie di Lettere, economia e diritto: Pavia, 89-122.

Meyer, J., Ramirez, F. (2003). The World Instituzionalization of Education. In J. Schriewer, *Discourse Formation in Comparative Education.*Frankfurt, Peter Lang, 111-132.

Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso García Escudero.

Milana, M. (2009). Stato sociale democratico e apprendimento permanente, in Scandinavia (9 giugno 2009) Education 2.0 [online] http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Lifelong_learning/2009/06/09/milana.shtml

Milana, M. (2009b). Initial education and training pathways for Danish adult educators. *Journal of Educational Sciences,* XI, 1:19, 95-102.

Milana, M., Larson, A. (2011). Professionalisation processes among Adult Educators: A comparative investigation of three Nordic-Baltic countries. *Cursiv*. n. 6, 13-30.

Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review* , 853-886.

Mitter, W. (2009). Comparative Education in Europe. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *Internationa Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Springer, 87-99.

Mora, JG. (2009). Spagna, [versione elettronica] in Finocchietti, C., (a cura di) *Universitas Quaderni n.24, La Governance nelle università europee* [versione elettronica]. Roma: Cimea della Fondazione RUI. 211-260 http://www.cimea.it/files/fileusers/Spagna%20governance.pdf [consultato il 7 ottoobre 2011]

Mora, JG., Vieira, M.J., Chaparro, D., Detmer, A. (2009). National Report - Spain in Mora, JG., Detmer, A., Vieira, M.J. (a cura di) *Good Practices in University-Enterprise Partnerships - GOODUEP PROJECT*
http://gooduep.eu/documents/Spain_National_Report.pdf [consultato il 4 settembre 2011]

Moscati, R. (2004), Università. Enciclopedia del Novecento, III supplemento, Treccani:
http://www.treccani.it/enciclopedia/universita_(Enciclopedia-Novecento)/

Moscati, R. (2009). The Implementation of the Bologna Process in Italy in Amaral, A., Neave, G., Musselin, C. Maassen, P. (a cura di) *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, 207- 225, Springer Netherlands

Musselin, C. (2007) *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07 (University of Berkeley, California, Center for Studies in Higher Education)

Neave, G. (2009). The Evaluative State as Policy in Transition: a historical and anatomical study. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education* ( 551-568). Dordrecht: Springer.

Neave, G., & Van Vught, F. (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press.

Neave, G., Amaral, A. (2008). On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, 62:1/2, 40–62.

Nebot Gil, I. (2009). El desafío de los programas de doctorado. *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos Madrid*: ANECA.

Neumann, R. (2002). Diversity, Doctoral Education and Policy. *Higher Education Research & Development*, 21:2, 167-178.

Neumann, R. (2005). Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27:2, 173-188.

Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education.* London: Kogan Page.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.

Novoa, A., & Lawn, M. (eds) (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space.* Dordecht - Boston - London: Kluwer.

OECD. (1996). *The Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.

Olmedo Reinoso, A. J. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Olmos, L. E., & Torres, C. A. (2009). Theories of the State, Educational Expansion, Development and Globalization: Marxian and Critical Approaches. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education* ( 73-86). Dordrecht: Springer.

Olsen, J., B.G. Peters, (1996). "Learning from Experience ?" in J. Olsen and B.G. Peters, (eds.) *Lessons from Experience, Experiential Learning in Administrative Reforms in eight Democracies,* Oslo : Scandinavian University Press.

Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A.M. (2004), *Educational Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage

Olssen, M., Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20:3, 313-345

Orefice, P., Cunti, A. (2009) (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano, Franco Angeli.

Ozga, J., (1995). Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: H. Busher and R. Saran, (eds.) *Managing teachers as professionals in schools.* London: Kogan Page, 21–37.

Pablo, S. y Cruz, L. (2009): La empleabilidad de los doctores en el sector privado, in *IV Encuentro de Jóvenes Investigadores y Primera Escuela Doctoral Iberoamericana en Estudios Sociales y Políticos sobre la Ciencia y la Tecnología*.

Palomba, D., Paolone A. (a cura di) (2006). *From Clerici Vagantes to Internet. A comparative perspective on universities*. Aracne: Roma.

Palomba, D. (ed.) (2008). *Changing Universities in Europe and the "Bologna Process" – a Seven Country Study*. Roma: Aracne.

Palomba, D. (2009). *Oltre l'e-learning? Università aperta e nuovi modelli di formazione.* Pisa; Roma : Fabrizio Serra Editore.

Palomba, D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*. 4/2011, 29-45.

Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., Ferlie, E. (Eds.) (2009). *University Governance.Western European. Comparative Perspectives*, Springer.

Park, C. (2005). New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (2), 189-207.

Park, R. (2007) *Redefining the Doctorate*, Higher Education Academy.

Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.

Pérez Haering, F. (2008). L'istruzione superiore in Spagna: dal sistema "tradizionale" alla riforma. (C. Finocchietti, A cura di) *QUADERNO UNIVERSITAS n. 22.* (22).

Peters, M. A. (2007). *Knowledge economy, development and the future of higher education*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.

Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence and the study of politics. *American Political Science Review*, 251-267.

Powell, W., DiMaggio, P. J. (eds). (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Powell, Walter W., Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30: 199-220.

Pratt, M. G., Rockmann, K.W. et al. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents, *Academy of Management Journal*, 49, 235–262.

Premfors, R. (1980). *The Politics of Higher Education In a Comparative Perspective. France, Sweden and United Kingdom.* Stockholm: Stokholm Studies in Politics.

Progetto DOCENT (2010) *Competenze trasferibili e occupabilità dei dottori di ricerca: Indagine sul panorama attuale*
http://www.docentproject.eu/doc/report_def_it.pdf [consultato il 7 gennaio 2012]

Prusak L. (1997). *Knowledge in Organizations.* Boston, MA: Butterworth-Heinemann.

Radaelli, C.M. (2003). *The Open Method of Co-ordination : A new governance architecture for the European Union?* Preliminary Report, March 2003. Stockholms: SIEPS:

Rebora, G. (2011). Quale strategia per la valutazione dell'università. *Scuola Democratica*, 3: 70-89.

Regini, M., (2009). (a cura di). *Malata e denigrata: l'università italiana a confronto con l'Europa*. Roma: Donzelli.

Regini, M. (2010). *Laboratorio sulla qualità delle istituzioni universitarie - Rapporto per la Fondazione Cariplo.* Milano: Unires.

Regini, M. (2011). Università: la riforma che non è stata fatta. Scuola Democratica, 3: 155-163.

Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En Aróstegui, JL. Y Martínez, JB (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Akal y Universidad Internacional de Andalucía, 91-120.

Rizvi, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers & Teaching, 17*(6), 693-701.

Roberts, P. & Peters, M.A. (2008). *Neoliberalism, Higher Education and Research.* Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.

Roberts, G., (2002). *SET for success: The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills*, HM Treasury. http://www.hm-treasury.gov.uk/ent_res_roberts.htm. [consultato il 13 settembre 2011]

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and Homogeneity-Herogeneity. in M. Feather-Stone, S. Lash e R. Robertson (eds.), *Global Modernities*, London, Sage.

Rodríguez Marín, J., Segura Heras, J. V., La formación doctoral en España [versione elettronica]. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 11, No.5. http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art48/index.html.

Romano, M.F. (2009). *Stella: indagine sui dottori di ricerca 2005-2007 a un anno dal conseguimento del titolo : il percorso formativo e i suoi esiti occupazionali e sociali*. Segrate: CILEA.

Romano, M.F. (2010). *Stella: indagine sui dottori di ricerca 2007-2008 a un anno dal conseguimento del titolo : il percorso formativo e i suoi esiti occupazionali e sociali.* Segrate: CILEA.

Rui, Y. (2007). Comparing Policies. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (eds.) *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (241-262). Hong Kong: Springer.

Sastry, T. (2004). *Postgraduate Education in the United Kingdom*, HEPI.

http://www.hepi.ac.uk/files/14PostgraduateEducation-FullReport.pdf [consultato il 9 luglio 2011]

Schimank, U., & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy, 27*:6, 397-408.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16, 149–161.

Sandín, MP. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid, McGraw Hill.

Schriewer, J. (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education, 42* (3), 299-336.

Schriewer, J. (2008). "Bologna": a Neo-European Myth? In D. Palomba, *Changing University in Europe and the "Bologna Process"*. Roma: Aracne.

Schriewer, J. (2009). "Rationalized Myths" in European Higher Education. *European Education, 41*(2), 31-51.

Scott, D. Brown, A, Lunt, I., Thorne, L., (2004). *Professional Doctorates*. Maidenhead: Open University Press.

Scott, G. (1997). The new institutional economics and the shaping of the state in New Zealand. in Davis, G., Sullivan, B., Yeatman, A. (Eds.) *The new contractualism?* (pp.154-163). Melbourne: MacMillan Education.

Scott, P. (1997). The postmodern university. In A. Smith & F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 36-49.

Scott, P. (2006). The academic profession in a knowledge society, in: U. Teichler (Ed.) *The FormativeYears of Scholars*. London: Portland Press.

Seddon, T. (2000). *What is doctoral in doctoral education?* Paper presented at the 3rd International Professional Doctorates Conference, 'Doctoral Education and Professional Practice: the next generation?', Armidale, 10–12 September.

Senatori, I (2005) Le Scuole di dottorato e le tecniche per l'occupabilità dei lavoratori della ricerca. Working Paper ADAPT n.15/2005.

Serpieri, R. (2008). *Senza leadership. Un discorso democratico per la scuola*. Milano, FrancoAngeli.

Sevilla, D., (in pubblicazione). Doctoral Studies in Spain. The Arduous Shift from Legal and Bureaucratic Control to Research Quality and Social Relevance. The Experience of the University of Granada.

Shafer, B.S., Coate, L.E. (1992). Benchmarking in Higher Education: A Tool for Improving Quality and Reducing Cost, *Business Officer*, 26:5, 28-35.

Siddi, A. (2008). L'accreditamento dei corsi di studio universitari in Italia, in Finocchietti, C. (a cura di) *Universitas Quaderni n.22, L'accreditamento dei corsi universitari. Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna.* Roma: Cimea della Fondazione RUI http://www.cimea.it/files/fileusers/Accreditamento_Italia_IT.pdf [consultato il 10 luglio 2011]

Simone, R. (2000). *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza, Bari.

Stella, A. (2011). Una sfida difficile per gli atenei: garantire un'offerta formativa di qualità con risorse decrescenti. *Scuola Democratica*, 3: 150-155.

Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Strehl, F., S. Reisinger and M. Kalatschan (2007). Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems. *OECD Education Working Papers*. 6, OECD Publishing.

Strippoli, R. (2008) *Modelli di università in Europa e la questione dell'autonomia*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Napoli Federico II.

Stromquist, N.P., Monkman, K. (a cura di) (2000). *Globalization and Education. Integration and Contestation Across Cultures*. New York, Rowman & Littlefield.

Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades*, London: Jessica Kingsley

Teichler, U. (2005). Research on Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 40 (4): 447-469.

Teichler, U. (2006) (Ed.) *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press.

Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical findings.* Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.

Thelen, K., & Steinmo, S. (1991). Historical institutionalism in comparative politics. In S. Steinmo, K. Thelen, & F. Longstreth, *Structuring politics: historical*

*insititutionalism in comparative analysis* ( 1-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Tiraboschi, M. (2011), Problemi e prospettive dell'apprendistato, *Osservatorio Isfol*, I:2, 15-31.

Thomas, G., Meyer, J., Ramirez, F., & Boli, J. (1987). *Institutional Structure. Consitituting State, Society and the individual.* Newbury Park: Sage.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid. La Muralla.

Toledano, F., (2009). La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia. *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos.* Madrid. ANECA.

Trigwell, K., Shannon, T., Maurizi, R. (1997). Research-course work doctoral programs in Australian Universities. Canberra: Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Triventi, M., (2010). *L'istruzione terziaria in prospettiva comparata. Assetti istituzionali, partecipazione e disuguaglianze sociali*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Milano Bicocca.

Troman, G., (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British journal of sociology of education,* 17 (4), 473–487.

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, in *Policies for Higher Education,* from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, 55-101. Paris: OECD.

Tuunainen, J. (2005). Hybrid practices? Contribution to the debate on the mutation of science and university. *Higher Education* , 275-298.

UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO Publishing.

Usher, R. (2002). A Diversity Of Doctorates: fitness for the Knoledge Economy. *Higher Education Research & Development* , 143-153.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change. A framework for analysis. *Higher Education* , 483-510.

Vaira, M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie.

Vaira, M. (2011). L'eccellenza nell'istruzione superiore: politiche, effetti, problemi aperti in *Scuola Democratica*, 2: 55-69.

Välimaa, J., Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, *56*(3), 265-285. Springer.

Vallory, E. (2008). El caso de Barcelona Graduate School of Economics. *X Foro ANECA. Los nuevos titulos de Master y la competitividad en las universidades.* Madrid. ANECA.

van der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 249-259.

Warner D., Palfreyman D. (2001). *The state of higher education. Managing change and diversity*, Open University Press, Buckingham.

Webster, F. (1995): *Theories of the information society*; Routledge: London

Weymans, W. (2009). From Coherence to Differentiation: understanding (changes in) the European Area for Higher Education and Research. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education* ( 569-585). Dordrecht: Springer.

Whitehead, A. N. (1933). *Adventures of ideas*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wilson, L. (1979) *American Academics: Then and Now.* New York: Oxford University Press

Winther-Jensen (2008). Higher Education, Universities and the Bologna process: The Danish Case" in Palomba (ed.) *Changing Universities in Europe and the Bologna process*, Roma, Aracne.

Witte, A. (2006). *Change of Degrees and Degrees of CHange. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process.* Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (University of Twente).

Woodley, A., & Brennan, J. (2000). Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom. *European Journal Of Education*, *35*(2), 251.

World Bank, **(**1998): *World Development Report: Knowledge For Development*. Oxford: Oxford University Press.

World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: World Bank.

Yanow, D. (1999) *Conducting Interpretive Policy Analysis*, Newbury Park, CA: Sage.

Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying – A Case-Study of four Finnish University Departments. *Higher Education*, 39: 339-62.

Yonezawa, A., Kaiser, F. (2003) *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty First Century*, Bucarest, UNESCO.

**Processo di Bologna e Europa**

Comunicato di Berlino, 19 settembre 2003. *Realising the European Higher Education Area*
www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6067

Comunicato di Bergen, 19-20 maggio 2005. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*
www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066

Comunicato di Londra, 18 maggio 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.*
www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6427

Comunicato di Leuven e Louvain-La-Neuve, 28-29 aprile 2009. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.*
http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6635.

Comunicazione della Commissione Europea (2003) *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*.(COM 2003, 58 def).

Comunicazione della Commissione Europea (2003) *I ricercatori nello Spazio europeo della ricerca: una professione, molteplici carriere.* (COM 2003, 436 def)

Comunicazione della Commissione Europea (2006) *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: Istruzione, ricerca e innovazione* (COM 2006, 208 def)

EUA - European University Association. (2005). *Doctoral programmes for the European Knowledge Society*.
www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

EUA - European University Association. (2007). *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges.*
www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf

EUA - European University Association (2009). DOC-Careers Project. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange
http://www.eua.be/cde/publications.aspx

EUA - European University Association. (2009b). *Prague Declaration, European Universities – Looking forward with confidence*.
www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Prague_Declaration_European_Universities_-_Looking_forward_with_confidence.pdf

EUA - European University Association. (2010). *Salzburg II Recommendations*, www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx

EUA - European University Association. (2010b). *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*. www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_Declaration_final_Italian_version.pdf

Eurodoc. (2006). *Eurodoc Statement of Standards in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral Programmes in Europe*. www.eurodoc.net/index.php?s=file_download&id=114

Raccomandazione della Commissione (2005) dell'11 marzo 2005 riguardante la Carta europea dei ricercatori e un codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori (2005/251/CE).

**Nota**: la reperibilità di tutti i documenti elettronici è stata verificata il 10 marzo 2012.

**Danimarca**

Aarhus University (2012). *Phd Education At Aarhus University: A Plan Of Action*. http://www.au.dk/fileadmin/www.au.dk/Jakob_Rasmussens_filer/PhD_action_plan_Faerdig_version_26042010__upd._240112_.pdf.

Bologna process stocktaking (2009). *National report Denmark.* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Denmark_2009.pdf

Danish Agency for Science, Technology and Innovation – Ministry of Science, Technology and Innovation *Research Evaluation: Methods, Practice, and Experience. Research: Analysis and Evaluation* 1/2009. http://en.fi.dk/publications/2009/research/research-evaluation-methods-practice-and-experience-pdf

DKUNI. (2010). *Danske Universiteters Innovationsudspil 2010*. http://dkuni.dk/Politik/~/media/Files/Publikationer/Innovationsudspil%202010.ashx

Eurydice. (2009). *Organisation of the education system in Denmark 2008-2009.* Brussels: Eurydice.

Eurydice. (2010). *Organisation of the education system in Denmark 2009-2010.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf

Ministerial Order concerning the Act on Universities (the University Act) - Consolidation Act no. 1368 of 7 December 2007: http://www.ubst.dk/en/laws-and-decrees/Ministerial%20Order%20concerning%20the%20Act%20on%20Universities%20%28The%20University%20Act%29.pdf

Ministerial Order on Doctoral Degrees N.750, of 14 August 1996: http://www.dtu.dk/upload/administrationen%20-%20101/doktorgraden/ministerial%20order%20on%20doctoral%20degrees.pdf

Ministerial Order on the PhD Course of Study and on the PhD Degree. N. 114 of 8 March 2002. http://www.karch.dk/uk/Materiale/Files/Ministerial_order_on_the_PhD.pdf

Ministerial Order on the PhD Programme at Universities (PhD Act). N. 18, of 14 january 2008: http://www.ubst.dk/en/laws-and-decrees/Ministerial%20Order%20on%20the%20PhD%20Programme%20at%20the%20Universities%20%28PhD%20order%29%20.pdf

Ministerial Order amending the Ministerial Order on the PhD Programme at the Universities (PhD order), of 28 May 2010
http://jura.ku.dk/phd/english/curricula/amendment-to-the-phd-order.PDF/

Ministry of Education Order on Doctoral degrees N. 989 of 11 December 1992.
http://www.ku.dk/regel/5/5701E.html

Ministry of Science, Technology and Innovation (2000), *A Good Start: Evaluation of Research Training in Denmark.*
http://en.fivu.dk/publications/2000/a-good-start-evaluation-of-research-training-in-denmark

Ministry of Science, Technology and Innovation (2006), *A Public Good: PhD Education in Denmark. Report from an International Evaluation Panel.*
http://en.iu.dk/publications/A%20Public%20Good%20-%20Education%20in%20Denmark.pdf

OECD (1997). *Thematic review of the first years of Tertiary Education* Country note: Denmark. Paris: OECD.

Oddershede J. (2009). *Danish universities – a sector in change*. Universities Denmark. 2 February 2009.
http://www.dkuni.dk/English/~/media/845710866496440B9D9FB5B754112DA5.ashx

Universities Denmark. (2009). *Declaration of commitment to the European Charter for researchers and the Code of Conduct for the recruitment of Researchers*.
http://dkuni.dk/English/Our-Work/~/media/0C1F06DE90B44CA9AC5A61B38C80F1AE.ashx

Universities Denmark - DKUNI. (2009). *University Evaluation 2009: Universities Denmark on degrees of freedom*. DKUNI: Copenhagen.

**Nota**: la reperibilità di tutti i documenti elettronici è stata verificata il 10 marzo 2012.

**Spagna**

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Publicaciones-del-Foro-ANECA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Publicaciones-del-Foro-ANECA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2008). *X foro ANECA. Los nuevos títulos de máster y la competitividad de las universidades.* Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Publicaciones-del-Foro-ANECA

Eurydice. (2010). *Organisation of the education system in Spain 2009-2010.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_EN.pdf

Ibarra Sáiz, M.S., (2009). EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales. Madrid: ANECA. http://posgrado.uca.es/doctorado99/evaluacion_prospectiva_doctorado.pdf

Jefatura de Estado. (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE, 01.09.1983).

Jefatura de Estado. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, 24.12.2001).

Jefatura de Estado. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, 13.04.2007).

Ministerio de Ciencia e Innovación. (2011). Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. B.O.E. (2.06.2011).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, por el que se regula el Tercer Ciclo de Estudios Universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados, (BOE, 16.02.1985).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1998). Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el Tercer Ciclo de Estudios Universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros Estudios de Postgrado, (BOE, 01.05.1998).

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, (BOE, 25.01.2005).

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los Estudios Universitarios Oficiales de Posgrado, (BOE, 25.01.2005).

Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. MEC. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales. (BOE, 30.10.2007)

Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). Estrategia Univesidad 2015. MEC. Madrid

Ministerio de Educación. (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (BOE, 31.12.2010)

Ministerio de Educación. (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, (BOE, 10.02.2011)

Ministerio de la Presidencia. (2006). Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación. (BOE, 03.02.2006)

Valcárcel, M. (2002). *Estudio sobre el doctorado en las universidades españolas situación actual y propuestas de mejora*. Programa Estudios y Análisis. http://www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/Estudio_programas_doctorado.pdf

**Nota**: la reperibilità di tutti i documenti elettronici è stata verificata il 10 marzo 2012.

**UK**

BIS - Department for Business, Innovation and Skills. (2008). *White Paper - The innovation nation*.
http://www.dius.gov.uk/reports_and_publications/innovation_nation.

Bis - Department for Business, Innovation and Skills (2009). *New Industries New Jobs.*
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.bis.gov.uk/policies/new-industry-new-jobs

BIS - Department for Business, Innovation and Skills. (2009b). *Higher Ambitions. The future of universities in a knowledge economy*.
http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/h/09-1447-higher-ambitions.pdf

BIS - Department for Business, Innovation and Skills. (2011). *White Paper - Student At The Heart of The System*.
http://bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf

Cabinet Office - Panel on Fair Access to the Professions. (2009). *Unleashing Aspiration: The Final Report of the Panel on Fair Access to the Professions*.
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/227102/fair-access.pdf

*Concordat to Support the Career Development of Researchers* (2008):
http://ec.europa.eu/euraxess/data/usgn_orgs/uk_dh.pdf

CST - Council for Science and Technology. (2007). *Pathways to the future: the early career of researchers in the UK*.
http://www.bis.gov.uk/assets/cst/docs/files/whats-new/07-1503-pathways-early-career-researchers.pdf

Eurydice (2010). *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009-2010.*
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf

HEFCE - Higher Education Funding Council for England (1996). *Review of Postgraduate Education* (Harris Report). Bristol: HEFCE. Available online at http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/m14_96.htm

HEFCE - Higher Education Funding Council for England. (2007). *Accountability for Higher Education Institutions – New Arrangements from 2008.*
http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2007/07_11/.

HEFCE - Higher Education Funding Council for England. (2008). *Funding Higher Education in England*: *How HEFCE allocates its funds*. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_33/

HEFCE - Higher Education Funding Council for England. (2008). *Strategic Plan 2006-2011,* http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_15/

HEFCE - Higher Education Funding Council for England. (2010). *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds.* http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10_24/10_24.pdf

HEFCE - Higher Education Funding Council for England. (2011). Strategy Statement *Opportunity, choice and excellence in higher education* http://www.hefce.ac.uk/aboutus/stratplan/strategystatement.pdf

House of Commons.(2007). *The Bologna Process, fourth report of session 2006-07*. London: Education and Skills Committee http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduski/205/205.pdf

National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Dearing report*. http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/

Smith, A. [chairman] (2010). *One Step Beyond: Making the most of postgraduate education* http://www.bis.gov.uk/assets/BISCore/corporate/docs/P/10-704-one-step-beyond-postgraduate-education.pdf.

QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education. (2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes* http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/postgrad2004.pdf

QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education. (2008). *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland.* http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/FHEQ08.pdf

QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education. (2011). *Doctoral degree characteristics.* http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Doctoral_characteristics.aspx

Robbins L., [Chairman] (1963). *Higher education: report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins.* 1961-63, Cmnd. 2154, London: HMSO.

Roberts, G. [Chairman] (2002). *Set for success: the supply of people with science, engineering and technology skills.* London: UK Government Department of Trade and Industry and Department of Education and Skills. http://www.hm-treasury.gov.uk/ent_res_roberts.htm

RCUK - Research Councils UK. (2007). *Research career: a strategy for success.* http://www.rcuk.ac.uk/documents/researchcareers/strategyforsuccess.pdf

UKCGE - UK Council for Graduate Education. (2000). *Research training for humanities postGraduate Students*. UKCGE: Warwick.

UKCGE - UK Council for Graduate Education. (2002). *Professional Doctorates.* UKCGE: Warwick.

UKCGE - UK Council for Graduate Education. (2005). *Professional Doctorate Awards in the UK*. UKCGE: Warwick.

UKCGE - UK Council for Graduate Education. (2008a). *Higher Doctorate Awards in the UK*. UKCGE: Warwick.

UKCGE - UK Council for Graduate Education.(2008b). *PhD by Published Work in the UK*. UKCGE: Warwick.

UK GRAD Programme. (2001). *Joint Statement of the UK Research Councils' Training Requirements for Research Students*. http://www.vitae.ac.uk/cms/files/RCUK-Joint-Skills-Statement-2001.pdf

UK GRAD Programme. (2007). *Consultation Paper - Doctoral degrees in the EHEA.* http://www.vitae.ac.uk/cms/files/UK-GRAD-BolognaThirdCycle-consultation-paper-April-2007.pdf

UKHE Europe Unit. (2006a). *UK HE sector position paper on the Bologna Process and doctoral level qualifications* http://www.international.ac.uk/policy/policy-positions-and-statements/doctoral-qualifications/uk-he-sector-position-paper-on-the-bologna-process-and-doctoral-level-qualifications,-october-2006.aspx

UKHE Europe Unit. (2006b). *High Level Policy Forum paper on doctoral level qualifications* http://www.international.ac.uk/media/528898/Doctoral%20quals.pdf

UKHE Europe Unit (2010). *Briefing paper to be presented in Warsaw Bologna doctoral seminar* http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/WarsawBolSem_UKBriefing_June2010.pdf

United Kingdom Parliament. House of Commons. (1966). *White Paper. A Plan for the Polytechnics and Other Colleges*
http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/small/cab-129-125-c-70.pdf

United Kingdom Parliament. (1988). *Education Reform Act.*
http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents/enacted

United Kingdom Parliament. (1992). *Further and Higher Education Act.*
http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents/enacted

United Kingdom Parliament. (1998). *Teaching And Higher Education Act.*
http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/30/contents/enacted

Universities UK (2005). *Universities UK's International Strategy*.
http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/intlstrategy.pdf

VITAE (2010). *Vitae Researcher Development Statement.*
http://www.vitae.ac.uk/rdf

VITAE (2010). *Vitae Researcher Development Framework*
http://www.vitae.ac.uk/researchers/428241/Researcher-Development-Framework.html

**Nota**: la reperibilità di tutti i documenti elettronici è stata verificata il 10 marzo 2012.

**Italia**

Aa. Vv. (2006-2007). *Rapporto di Ricerca CNVSU 1/2006 Progetto per la ricognizione, raccolta e analisi dei dati esistenti sul dottorato di ricerca e per l'indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca*; settembre 2006

ANVUR - Agenzia di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. (2011). Parere n.15 del 3/11/2011 avente come oggetto Accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato. http://www.anvur.org/sites/anvur-miur/files/parere15_11.pdf

CNVSU - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario. (2005). *Documento di indirizzo sulla istituzione di Scuole di Dottorato di Ricerca.* http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11260

CNVSU - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario. (2009). *Decimo rapporto sullo stato delle università*. CNVSU: Roma http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11668

CNVSU - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario. (2011). *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario.* http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778

CONVUI - Coordinamento Nuclei di Valutazione Università Italiane (2008). *Rapporto sui dottorati di ricerca* http://www.unipd.it/unipdWAR/ShowBinary/wwwunipd/FILE/documenti/nucleo/doc/GRUPPODILAVOROCONVUI-finale.pdf

CONVUI - Coordinamento Nuclei di Valutazione Università Italiane (2008b). *Un contributo al dibattito sul Dottorato di Ricerca*. http://www.rett.unict.it/nucleo/docs/dott/CONVUI_contrib_dott.pdf

CRUI - Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2009). *Criteri per la revisione del Dottorato di Ricerca*, reperibile su: http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=1156

CRUI – Confindustria. (2011). *Accordo Confindustria–CRUI. Otto azioni misurabili per l'Università, la ricerca e l'innovazione* http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=2023#

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2004). *Parere generale del 16 settembre – "Considerazioni sul Dottorato di Ricerca*" http://www.cun.it/media/69622/pa_2004_09_16_105.pdf

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2005). *Parere generale del 28 luglio – "Programmazione del sistema universitario 2004-2006, art. 17 -Scuole di dottorato di Ricerca".*

http://www.cun.it/media/69825/pa_2005_07_26_112.pdf

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2007). *Parere generale del 13 dicembre sullo schema di regolamento recante "criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca"*
http://www.cun.it/media/70535/pa_2007_12_13_005.pdf

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2009). *Parere generale del 12 febbraio avente come oggetto Linee Guida per il Governo dell'Università*
http://www.cun.it/media/100682/pa_2009_02_14.pdf

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2009b). *Parere generale del 21 dicembre su dottorato di ricerca come da richiesta del Ministro del 15.09.2009.*
http://www.cun.it/media/104097/ps_2009_12_02.pdf

CUN - Consiglio Universitario Nazionale. (2011) *Documento del 5 ottobre avente come oggetto Schema di decreto del Ministro: "Regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca"*
http://www.cun.it/media/114180/ps_2011_10_05.pdf

Decreto Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 "Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica".
(G.U. 31 luglio 1980, n. 209, S.O.).

Decreto Ministeriale 30 aprile 1999 n. 224 "Regolamento in materia di dottorato di ricerca" (G.U. 13 luglio 1999 n. 162).

Decreto 3 novembre 1999, n.509 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei". (G.U. 4 gennaio 2000, n.2).

Decreto Legislativo 5 giugno 1998, n. 204. "Disposizioni per il coordinamento, la programmazione e la valutazione della politica nazionale relativa alla ricerca scientifica e tecnologica, a norma dell'articolo 11, comma 1, lettera d), della legge 15 marzo 1997, n. 59" (G.U. 1° luglio 1998, n. 151).

Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n.276. "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30" (G.U. 9 Ottobre 2003, n. 235).

Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112. "Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria" (G.U. 25 giugno 2008 n. 147, S.O.).

Decreto del Presidente della Repubblica 1 febbraio 2010, n. 76 "Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)" (G. U. 27 Maggio 2010, n. 122, S.O.).

Legge 13 agosto 1984, n. 476. "Norma in materia di borse di studio e dottorato di ricerca nelle Università". (G. U. 21 agosto 1984, n. 229).

Legge 9 maggio 1989, n. 168. "Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica" (G. U. 11 maggio 1989, n. 108, S.O).

Legge 19 novembre 1990, n. 341 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" (G.U. 23 novembre 1990, n. 274).

Legge 24 dicembre 1993, n. 537. "Interventi correttivi di finanza pubblica Autonomia concorsuale" (G.U. 28 dicembre 1993, n. 303, S.O.).

Legge 27 dicembre 1997, n. 449. "Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica" (G.U. del 30 dicembre 1997, n.302, S.O.).

Legge 3 luglio 1998, n.210 "Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo". (G.U. 6 luglio 1998 n.155).

Legge 14 febbraio 2003, n. 30 "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro" (G.U. 26 Febbraio 2003, n. 47).

Legge 24 novembre 2006, n. 286. "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, recante disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria" (G.U. 28 novembre 2006 n. 277, S.O.).

Legge 30 dicembre 2010, n. 240. "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario". (G.U. del 14 gennaio 2011 n. 10, S.O.).

MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2008). *Linee guida per il disegno della riforma del sistema universitario* http://www.federalismi.it/document/25112008135935.pdf?CFID=38845512&CFTOKEN=58504023

MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2011). *Bozza di regolamento di dottorato* (versione 28 settembre 2011):

http://www.confsaluniversita.it/files/decretiattuativilegge240/Dottorato%20di%20Ricerca.pdf

Ministero del Lavoro (2010). *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro.* http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/8FEF88B8-1C9D-46A0-9EC9-ACA11D1525E3/0/pianogiovanidef.pdf

Modica L. (2005). *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi* http://www.rett.unict.it/nucleo/docs/dott/MIUR_modica_gen07.pdf