

L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano tra suggestioni internazionali e riforme mancate

The Introduction of Ph.D. Programs in the Italian Higher Education System: International Influences and Failed Reforms

ANDREA MARIUZZO

Introdotta nella legislazione italiana con il D.P.R. 382/1980, ed erogato a partire da tre anni dopo, il dottorato di ricerca è frutto di sviluppi recenti delle 'missioni' dell'accademia italiana, e a giudicare dalla frequenza con cui interventi normativi successivi ne hanno ridefinito contorni e obiettivi la sua integrazione non sembra ancora completa. Le ragioni di questa situazione risiedono nella difficoltà con cui, nel corso del Novecento, l'università italiana si è accostata agli standard internazionali di formazione alla ricerca, e più in generale nella difficoltà di accompagnare la loro adozione con adeguate riforme del sistema.

PAROLE CHIAVE: ISTRUZIONE SUPERIORE; DOTTORATO DI RICERCA; UNIVERSITÀ; FORMAZIONE ALLA RICERCA; COMPARAZIONE INTERNAZIONALE.

Introduced into Italian legislation with the Presidential Decree 382/1980, and started three years later, Ph.D. programs are the results of recent developments in the 'missions' of the Italian academia; and judging by the frequency with which subsequent regulatory interventions have redefined their contours and objectives, their integration does not seem complete yet. The reasons for this situation lie in the difficulty with which, during the twentieth century, the Italian university approached international research training standards, and more generally in the difficulty of accompanying their adoption with adequate system reforms.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION; PH.D. PROGRAMS; UNIVERSITY; RESEARCH TRAINING; INTERNATIONAL COMPARISON.

Introduzione

Uno dei più recenti interventi normativi di particolare significato approvati in Italia in relazione al dottorato di ricerca, il D.M. 226 del 14 dicembre 2021 che ha stabilito nuove modalità di istituzione dei programmi e accreditamento delle sedi, tratta fin dall'art. 1 in questo modo forme e funzioni del percorso di formazione in oggetto:

Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell'accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell'integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività.

Si tratta, a prima vista, di una significativa apertura di credito a un livello formativo universitario che fino ad allora si era faticato a concepire, nel contesto nazionale, come davvero versatile sul piano delle concrete prospettive professionali al di fuori della ricerca accademica, anche in considerazione della generale scarsità dell'impegno privato in ricerca e sviluppo rispetto a quanto ci si aspetterebbe in un paese sviluppato, e delle asperità per un ingresso ai livelli stabili dell'amministrazione pubblica, luogo tradizionale di allocazione di competenze culturali particolarmente pregiate. In senso più specifico, poi, la scelta di porre l'accento in modo decisamente prevalente sul carattere di corso di studio del percorso dottorale, rispetto a quello pur tradizionalmente presente – e per certi aspetti a lungo predominante – di graduale inserimento di aspiranti accademici nell'esercizio delle 'missioni' proprie dell'università, appariva formulata per accompagnare con una concezione nuova rispetto al passato la formazione dottorale verso un futuro in cui la carriera nel mondo universitario e nei centri di ricerca fosse soltanto una delle possibilità di esercizio delle elevate competenze acquisite nella vita professionale¹.

Questo atteggiamento sembra proiettare la formazione dottorale verso un ruolo e una dimensione che essa sta assumendo negli ultimi anni nei paesi più avanzati e attrezzati alle sfide della *knowledge economy*, nei quali, dopo anni in cui i principali portavoce delle comunità accademiche hanno chiarito l'urgenza di offrire

¹ Per un'elaborazione più compiuta di questi spunti di attualità rinvio soprattutto a V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022 (disponibile online <https://books.fupress.com/catalogue/esercizi-di-ricerca/13116>: l'ultima consultazione delle pagine web usate come riferimento per il saggio è del 6 settembre 2024).

ai *Ph.D. students* adeguati ‘piani B’ rispetto allo sbocco sempre più incerto e ridotto nella carriera universitaria², sembra effettivamente essersi consolidata una tendenza a ‘spendere’ competenze ed esperienza maturate nel percorso dottorale in ambiti lavorativi diversi, pur caratterizzati dall’esigenza comune di una elevata qualificazione culturale e di abilità organizzative e creative di alto livello³. In fondo, nel 2021, l’obiettivo fondamentale del consolidamento di un impiego delle conoscenze nel sistema produttivo e amministrativo nazionale secondo le riforme dettate e alimentate dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), nell’ambito del quale il nuovo ruolo della formazione dottorale era immaginata e proposta, era proprio una riduzione del *gap* in termini di capacità progettuale e di qualità del capitale umano tra l’Italia e i paesi più sviluppati del mondo, storicamente destinati a costituire un modello per il paese.

Tuttavia, soprattutto rileggendo la legislazione con lo spirito che, due anni e mezzo dopo, ha visto scemare gran parte dell’entusiasmo con cui le istituzioni pubbliche si erano impegnate nella messa in opera degli interventi sostenuti dalle risorse europee garantite col PNRR, non si può fare a meno di notare nel testo del D.M. 226 una traslazione ancora quasi posticcia e finanche forzata al mondo del lavoro, della produzione e dell’amministrazione pubblica delle funzioni di un percorso di formazione che non ha trovato in Italia adeguata affermazione al di fuori dell’ambiente accademico, e non lo troverà finché alle enunciazioni di principio non seguirà un generale ripensamento della condizione dei dottorandi e di funzioni e obiettivi del mondo del lavoro nel paese.

Secondo l’ipotesi interpretativa che il saggio intende presentare⁴, le ragioni delle difficoltà che ancora oggi incontrano in Italia i percorsi di formazione dottorale a trovare piena valorizzazione per i loro contenuti e ad affermarsi come credibili

² Il riferimento è, in particolare, alla campagna promossa dall’allora presidente dell’American Historical Association Anthony T. Grafton, ben espresso dall’editoriale che egli scrisse nel 2011 insieme al direttore esecutivo dell’associazione James Grossman: *No More Plan B. A Very Modest Proposal for Graduate Programs in History*, «Perspectives on History», XLIX, 7 (2011), disponibile online <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2011/no-more-plan-b-a-very-modest-proposal-for-graduate-programs-in-history>. Una preoccupazione simile era però stata già espressa qualche mese prima su mezzi di informazione decisamente più diffusi e socialmente influenti, come testimoniava l’editoriale redazionale *The Disposable Academic*, «The Economist», 16 dicembre 2010 (disponibile online <https://www.economist.com/christmas-specials/2010/12/16/the-disposable-academic>). Per una ripresa in lingua italiana del dibattito cfr. A. Mariuzzo, *Crisi della formazione umanistica*, «Nuova secondaria», XXXI, 10 (2014), pp. 20-24.

³ Risultati interessanti su questa evoluzione sono stati presentati dalle ricerche sul caso britannico, ma in buona misura generalizzabili, effettuate da Sally Hancock, la cui esposizione più completa e recente è ad oggi *Knowledge or Science-Based Economy? The Employment of UK Ph.D. Graduates in Research Roles beyond Academia*, «Studies in Higher Education», XLVIII, 10 (2023), disponibile online: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2249023>.

⁴ Per una esposizione analiticamente più compiuta del tema, rinvio al recente volume A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Il Mulino, Bologna 2022, del quale si propone in questa sede una ripresa aggiornata a spunti e suggestioni di attualità.

riferimenti per la domanda di alta qualificazione tecnica e culturale si comprendono appieno se si ricostruiscono i passaggi fondamentali della storia dell'introduzione della formazione post-laurea alla ricerca nel sistema universitario italiano nel Ventesimo secolo, individuando le ragioni di fondo di molte delle difficoltà che esso ha incontrato nei suoi tentativi di adeguarsi ai modelli contemporanei più aggiornati e avanzati.

La formazione agli alti studi da Gentile al secondo dopoguerra

La possibilità, per gli atenei italiani, di dotarsi di «scuole di perfezionamento» successive alla laurea, che «potevano essere costituite sia con insegnamenti ad esse particolari, sia con opportuni raggruppamenti e coordinamenti di insegnamenti propri di altre Facoltà e scuole», venne prevista per la prima volta dall'art. 2 del Regio decreto n. 2102 del 30 settembre 1923, il dispositivo legislativo con cui Giovanni Gentile riformava secondo i suoi principi di fondo l'istruzione superiore italiana. Più avanti, l'art. 4 inseriva un simile assetto nell'ambito dell'autonomia culturale e di organizzazione degli insegnamenti che, pur in una struttura di controllo 'autoritaria' e verticistica, il legislatore riconosceva alle sedi universitarie, stabilendo che fossero sempre gli statuti delle singole università a stabilire i titoli rilasciati dai corsi speciali affiancati a quelli per la laurea previsti dal regolamento generale universitario, «in relazione all'ordinamento didattico delle Facoltà e scuole di cui erano costituiti»⁵.

Per comprendere appieno il significato della proposta avanzata dal ministero da parte del filosofo di Castelvetro, occorre considerare alcuni elementi di contesto. In primo luogo, il riferimento nella normativa alle scuole di perfezionamento rappresentava il tentativo di dare una veste generale a sperimentazioni precedenti, peraltro in alcuni casi ben conosciute al legislatore, come quelle legate ai corsi post-laurea offerti a giovani studiosi brillanti dall'Istituto di Studi superiori di Firenze⁶, iniziativa di cui Gentile stesso aveva beneficiato insieme a molti dei più affermati intellettuali italiani della sua generazione, e a loro volta tentativo di

⁵ La letteratura sulla riforma Gentile, evento capitale nella storia dell'istruzione e in generale nella politica e nella cultura italiana, è ormai amplissima e difficilmente controllabile, specie dopo che la celebrazione del suo centenario ha condotto a un generale impegno nelle ricostruzioni originali. Un riferimento imprescindibile, soprattutto per l'attenzione dedicata dai contributi raccolti al contesto universitario e dell'alta formazione, è A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La riforma Gentile e la sua eredità*, Il Mulino, Bologna 2023.

⁶ Sulla storia di questa istituzione, così importante per lo sviluppo della cultura italiana nei primi decenni dopo l'unificazione, e in particolare sulla sua sezione umanistica, oggi è a disposizione una risorsa completa e significativa come A. Dei (ed.), *L'Istituto di Studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, 3 voll., Pacini, Pisa 2016.

portare sul suolo nazionale l'esperienza formativa e professionale che fin dagli anni immediatamente successivi all'unificazione diverse decine di neolaureati scelti avevano conosciuto nei migliori centri di studio e ricerca dell'Europa continentale, soprattutto in Germania e nell'area di Parigi, a seguito dell'assegnazione delle borse di studio ministeriali⁷.

Quello individuato nel 1923, dunque, era un dispositivo che traeva le sue origini dalla 'classica' università di ricerca ottocentesca. Esso, certamente, intendeva rispondere alla caratterizzazione da decenni lamentata come insufficiente del percorso che dalla laurea conduceva alle verifiche di maturità scientifica per l'acquisizione del titolo di 'privato docente', sul quale peraltro la legislazione gentiliana interveniva prevedendo un esame a livello nazionale e rendendolo condizione pressoché necessaria per i concorsi a cattedre⁸. Non usciva però dall'idea elitaria di un contesto universitario basato su piccoli numeri e bisognoso di un corpo docente più attentamente selezionato e filtrato su base culturale che formato attraverso l'offerta di percorsi guidati, nell'ottica del resto inevitabilmente selettiva e restrittiva che dominava il legislatore gentiliano in tutti gli aspetti del suo tentativo di rilancio della qualità scientifica degli atenei.

Un simile approccio tradizionale si (ri)afferma in Italia proprio in un momento storico, quello del primo dopoguerra, in cui in gran parte del mondo occidentale si iniziava a riflettere in termini diversi sul tema della formazione alla ricerca, guardando proprio al *Ph.D.* prodotto dal sistema universitario statunitense come a una soluzione di interesse⁹. Impiantato in via sperimentale nel 1914 nelle grandi università inglesi di Oxford e poi di Cambridge essenzialmente per ragioni di diplomazia culturale, nel tentativo di individuare in una stretta collaborazione anglo-americana la base per una rete di mobilità internazionale che alla fine del

⁷ Ad avere portato questa esperienza istituzionale e culturale all'attenzione degli studi è stata soprattutto Ariane Dröschner, dapprima con A. Dröschner, *Die Auslandsstipendien der italienischen Regierung (1861-1894)*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico di Trento», XXV, 25 (1992), pp. 545-569, e poi con Ead., *La migrazione di medici e biologi italiani in Germania tra l'Unità d'Italia e il secondo dopoguerra*, in G. Corni, C. Dipper (edd.), *Italiani in Germania tra Ottocento e Novecento. Spostamenti, rapporti, immagini, influenze*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 363-383, e Ead., *Gli italiani e l'estero. Flussi di migrazione intellettuale*, in C. Pogliano, F. Cassata (edd.), *Storia d'Italia. Annali*, vol. XXVI, *Scienze e cultura dell'Italia unita*, Einaudi, Torino 2011, pp. 807-823.

⁸ Sullo sviluppo della libera docenza e delle sue funzioni dall'Unità al fascismo rinvio al fondamentale M. Moretti, *I cadetti della scienza. Sul reclutamento dei docenti non ufficiali nell'Italia postunitaria*, in I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, Jovene, Napoli 2001, pp. 151-203. Su caratteri e obiettivi della riforma gentiliana della libera docenza, e sulle ragioni del suo rapido smantellamento, cfr. alcune riflessioni generali in A. Mariuzzo, *Storia, politica accademica e carriera. I concorsi universitari in discipline storiche negli anni del fascismo*, in P.S. Salvatori (ed.), *Il fascismo e la storia*, Edizioni della Normale, Pisa 2020, specialmente pp. 219-223.

⁹ Per un quadro generale del dibattito internazionale in merito, rinvio al recente numero monografico della rivista «History of Universities», XXXIV, 1 (2021), intitolato *A Global History of Research Education: Disciplines, Institutions, and Nations, 1840-1950*, a cura di Ku-ming (Kevin) Chang e A. Rocke.

primo conflitto mondiale escludesse la Germania, fino ad allora nodo centrale per l'avviamento alla ricerca del personale universitario di tutto il mondo¹⁰, messo in reazione con contesti universitari tradizionali il confronto con il dottorato sembrava far emergere problemi nuovi. In particolare, la decisione fin dalla seconda metà dell'Ottocento di un numero crescente di atenei statunitensi di riservare a una selezionata pattuglia di aspiranti accademici quell'esperienza di avvio agli alti studi fatta di sperimentazione della ricerca originale e di confronto seminariale ristretto su metodi e contenuti fondamentali della propria disciplina di specializzazione che essi erano soliti trovare nei loro viaggi di studi nelle migliori università di ricerca europee era un modo per affrontare il precoce fenomeno dell'accesso di massa all'istruzione post-secondaria, che già a fine Ottocento riguardava negli USA circa oltre un quarto della popolazione bianca maschile¹¹.

Si trattava di un fenomeno che, negli Stati Uniti prima e in Europa poi, avrebbe posto insieme a questioni di carattere culturale sulla necessità di diversificare in base a *background* e aspettative degli studenti l'offerta di formazione avanzata delle istituzioni d'istruzione superiore, anche una questione eminentemente socio-professionale. La diffusione degli studi a livello universitario comportava infatti che il bacino di selezione dei futuri accademici fosse più ampio rispetto all'aristocrazia intellettuale di cui essi erano espressione in precedenza, e dunque rendeva necessario un inquadramento nel personale universitario degli studiosi in formazione, bisognosi di una retribuzione e di un riconoscimento per la loro attività di produzione e diffusione della conoscenza adeguati alla loro età, bene addentro alla fascia anagrafica del mondo degli adulti per aspettative personali e responsabilità familiari, e alla loro qualificazione, che permetteva di accedere a posizioni lavorative generalmente stabili e adeguatamente remunerate. Di conseguenza emergeva la necessità di riconoscere professionalmente, e finanziariamente, le attività di servizio didattico agli studenti e di collaborazione alle attività di ricerca degli atenei da parte della componente dottorale, che iniziò a vivere di fatto in una condizione ibrida tra il percorso di formazione e il lavoro di facoltà, inquadrata in un organismo istituzionale di base costitutivamente collettivo e plurale e progettato per la gestione dell'attività di un corpo docente differenziato per ruoli e responsabilità come il dipartimento.

¹⁰ Sul punto, cfr. la ricostruzione generale offerta da T. Irish, *The University at War, 1914-25. Britain, France, and the United States*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York 2015.

¹¹ Su queste riflessioni generali cfr. gli spunti offerti dal pionieristico lavoro di R. Simpson, *How the Ph.D. Came to Britain. A Century of Struggle for Postgraduate Education*, Society for History into Higher Education, Guildford 1983.

L'Italia visse questi primi rivolgimenti determinati dall'irrompere del modello di modernizzazione nordamericana negli alti studi accademici da una posizione piuttosto periferica¹², e con un atteggiamento essenzialmente conservatore sulla vita universitaria che accomunava gran parte del corpo docente a cui le riforme degli anni Venti e Trenta relative all'introduzione della formazione post-laurea si rivolgevano. Tanto la già esaminata normativa del 1923, quando la perentoria richiesta di omologazione dei percorsi formativi di perfezionamento richiesta dal ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai nel 1937-38 nell'ottica della sua azione di riordino centralizzato e autoritario dell'università italiana¹³, furono improntati all'offerta di un percorso di avvio alla scienza di poche decine di giovani studiosi già formati in istituzioni universitarie che in generale vedevano nell'aumento della popolazione studentesca un problema a cui rimediare con una più severa selezione e un sempre più precoce avvio alle attività di ricerca intellettuale originale, al punto che fu proposto a più riprese di riservare la laurea soltanto ai futuri studiosi, dirottando chi all'università chiedeva una formazione eminentemente professionale in altri percorsi paralleli. Fu con questo atteggiamento – ben simboleggiato dal successo incontrato nel 1950, nel pieno dei dibattiti sulla riforma democratica degli ordini di studio promossa dal ministro Guido Gonella, dalla riedizione da parte di Giorgio Pasquali del volumetto *L'università di domani* che egli redasse col collega fiorentino di Giurisprudenza Piero Calamandrei nel 1923 in un dialogo con Gentile e i suoi collaboratori in tema universitario¹⁴ – che la comunità professorale italiana guardò al tema della formazione professionale alla ricerca, e in generale alla natura stessa degli studi universitari, quantomeno nel primo quarto di secolo della democrazia repubblicana¹⁵.

¹² Cfr. a questo proposito G.P. Brizzi, E. Signori (edd.), *La Minerva armata. Le università e la Grande guerra*, Clueb, Bologna 2017.

¹³ Sulla sistemazione imposta da Bottai dopo un intenso lavoro del Consiglio superiore dell'Educazione nazionale, cfr. il volume riassuntivo pubblicato da Ministero della Pubblica Istruzione, *Scuole universitarie di perfezionamento e di specializzazione*, Tipografia Del Ritir, Roma 1937. Per una parziale messa a punto documentaria dei suoi orientamenti ideali di politica universitaria del gerarca romano, cfr. L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹⁴ Pasquali raccolse il volume del 1923, pubblicato originariamente per i tipi di Campitelli di Foligno, nel suo G. Pasquali, *Università e scuola* (Sansoni, Firenze 1950), insieme ad altri suoi scritti d'occasione in tema educativo e universitario, nell'esplicito tentativo di offrire un contributo all'orientamento del dibattito di fronte al tentato intervento di riforma messo in opera dal ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella al fine di adeguare la scuola e l'istruzione superiore al contesto della democrazia repubblicana. Così egli, infatti, scrisse nella prefazione (ora disponibile nella nuova raccolta di scritti pasqualiani G. Pasquali, *Scritti sull'università e sulla scuola*, a cura di Marino Raicich, Sansoni, Firenze 1978, p. 299): «Mi è parso opportuno pubblicarli nel momento in cui la riforma Gonella, presentata in parlamento, segna nella storia tormentatissima della scuola italiana la fine di un periodo e il principio di un altro, che auguriamo, seppur non confidiamo, più felice. Io trovo per vero che qualunque mutamento non riporti ai principi fondamentali della riforma Gentile e non li applichi più conseguentemente che egli non potesse fare, sia una *reformatio in peius*».

¹⁵ Per ulteriori approfondimenti in merito, cfr. A. Breccia, A. Mariuzzo, *I docenti di area laica e liberal-democratica: idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, «Annali di Storia delle Università Italiane», XXII, 1 (2018), pp. 93-115.

Gli anni Sessanta e le riforme mancate

Una prima scossa al dibattito pubblico sulla necessità di non guardare all'aumento degli studenti, e alla conseguente necessità di adeguare ai nuovi numeri le procedure di selezione e inserimento del nuovo personale nel mondo di una ricerca destinata a non esaurirsi nelle aule e nei laboratori delle università, giunse a cavallo del 1960 da un ambiente sostanzialmente esterno al mondo accademico, quando l'Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ) ricevette dal ministro Giuseppe Medici il compito di elaborare un profilo del fabbisogno di formazione del 'capitale umano' per sostenere la galoppante crescita economica italiana nel successivo quindicennio. I risultati dello studio, coordinato da Gino Martinoli, già stretto collaboratore di Adriano Olivetti portarono all'attenzione del pubblico interessato le posizioni degli intellettuali di gestione del grande sforzo imprenditoriale privato-pubblico di quegli anni, e tratteggiarono un'idea di studi universitari che si riteneva appropriata a una società in rapida modernizzazione, fondata sulla definitiva acquisizione dei criteri della differenziazione dei titoli di studio in relazione a provenienza sociale e aspettative di un corpo studentesco necessariamente sempre più ampio per offrire alla grande impresa quadri intermedi e aspiranti dirigenti adeguatamente formati, e sull'accoglienza di un impegno in ricerca e sviluppo più intenso e meglio coordinato in strutture collettive di formazione e organizzazione degli alti studi¹⁶.

Fu in buona misura questo nuovo punto di vista ad animare i più seri tentativi di riforma degli anni Sessanta, ovvero la proposta presentata nel 1965 dal ministro Luigi Gui in seguito ai risultati della commissione d'indagine che egli stesso aveva avviato tre anni prima¹⁷, e dopo il nulla di fatto alla fine della legislatura nel 1968 la ripresa degli spunti di intervento principali da parte del successore Mario Ferrari Aggradi¹⁸. In entrambe le proposte l'introduzione del dottorato di ricerca sul modello statunitense aveva un ruolo di rilievo, che congiungeva da un lato lo

¹⁶ Sugli studi SVIMEZ e sul loro effetto nel dibattito politico e culturale sull'università negli anni Sessanta, cfr. ora L. Gervasi, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana. 1946-1986*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 86-103, che riprende e tematizza su una più ampia base documentaria il valore periodizzante di tali ricerche già intuito nel classico contributo di G. Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (edd.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 166 ss.

¹⁷ Su di lui e sul suo ruolo all'Istruzione, cfr. soprattutto D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 2014, specialmente pp. 265 ss. per quanto riguarda la sua politica universitaria. Più specificamente dedicato all'attività riformatrice del ministro in relazione all'istruzione superiore è invece F. Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il «piano Gui»*, in A. Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Clueb, Bologna 2013, pp. 37-49.

¹⁸ Il riferimento è al disegno di legge n. 612, presentato al Senato il 17 aprile del 1969.

sforzo di diversificazione dei titoli di studio erogati dalle università, dall'altro la differenziazione dei ruoli del personale docente e ricercatore in relazione a funzioni e livello di carriera all'interno dei dipartimenti. Proprio l'ampiezza dell'ambizione del tentativo di ridisegnare in modo così decisivo il funzionamento e gli equilibri istituzionali del mondo universitario finì però per rivelarsi la ragione del sostanziale fallimento di questo ciclo di tentate riforme. Esso fu infatti oggetto di una opposizione concentrica, tanto da parte del corpo professorale che vedeva nel piano di espansione dei ruoli e nella gestione collettiva delle pratiche didattiche e di ricerca un attentato alle proprie prerogative professionali, quanto da parte del personale subalterno e dei movimenti studenteschi in agitazione, coi quali il tentativo di accogliere le proposte che vedevano nei ricercatori in formazione veri e propri 'lavoratori della conoscenza' non servì a evitare la progressiva radicalizzazione in senso anticapitalista¹⁹.

Gli anni Sessanta, in conclusione, segnarono il fallimento dei più strutturati tentativi di intervento riformatore organico, sorretti da un consenso relativamente diffuso sull'esigenza di intervenire per adeguare con la modernizzazione il mondo accademico a un paese in pieno sviluppo, e progettati in modo tale da inserire l'introduzione del dottorato di ricerca nel quadro di interventi strutturali di portata generale, come la differenziazione di percorsi e titoli di studio amministrati dagli atenei, e l'organizzazione delle attività scientifiche a livello collettivo nei dipartimenti, in luogo della tradizionale – e ormai insostenibile per le moderne dimensioni della ricerca – responsabilità esclusivamente individuale dei titolari di cattedra negli istituti annessi, luoghi privilegiati per la relazione individuale tra maestro e allievo che ancora rappresentava il canale pressoché unico per l'avvio professionale agli alti studi. La collocazione dell'introduzione del dottorato in questo doppio contesto, peraltro, mostrava una consapevolezza della natura ibrida tra formazione e partecipazione alle missioni professionali del personale degli atenei

¹⁹ Sul convulso dibattito pubblico relativo alle proposte di riforma il cui fallimento si intrecciò con le grandi agitazioni del Sessantotto cfr. ora, in termini generali, i contributi di L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana*, cit., pp. 139-171, maggiormente concentrato sugli attori istituzionali e politici, e L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Il Mulino, Bologna 2022, pp. 97-135, concentrato anche sulle reazioni degli attori accademici. Da questo punto di vista, per il tormentato confronto tra le varie anime del corpo docente universitario, si veda più specificamente quanto raccolto in L. Conigliello, C. Melacca (edd.), *Il '68 dei professori. L'Associazione nazionale docenti universitari, Giorgio Spini e la riforma dell'università. Atti del convegno L'Archivio dell'ANDU tenuto a Firenze il 23 settembre 2016*, Firenze University Press, Firenze 2018 (disponibile online <https://books.fupress.com/catalogue/il-68-dei-professori-lassociazione-nazionale-docenti-universitari-giorgio-spini-e-la-riforma-delluni/3752>), mentre per un quadro generale dei movimenti studenteschi, in un quadro di letteratura critica e memorialistica ormai difficilmente controllabile, si consideri soprattutto M. Kirchner, *Hochschulreform und Studentenrevolte in Italien 1958-1974*, Schöningh, Paderborn 2015. Per un recente quadro complessivo, rinvio anche ad A. Mariuzzo, *Alla prova del disagio. Il discorso pubblico sull'università italiana tra d.d.l. Gui e Sessantotto*, «Pedagogia Oggi», XXII, 1 (2024), pp. 62-68 (disponibile online <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/7029>).

che il ruolo manteneva fin dalle origini negli USA, imponendosi internazionalmente come tassello essenziale per la riorganizzazione dell'università in una dimensione di massa. La tendenza a interpretare questo doppio valore in una dimensione più sfumata avrebbe caratterizzato, in Italia, gli interventi degli anni successivi, in un generale affievolimento della portata riformatrice delle proposte legislative elaborate dopo lo stallo di fine anni Sessanta.

Il dottorato negli anni Ottanta: un'adozione indebolita

L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento italiano si ebbe, come per altri interventi di cambiamento già previsti negli anni Sessanta come i dipartimenti e la differenziazione dei ruoli docenti stabilizzati, con il D.P.R. 382 dell'11 luglio 1980, in quella che è stata definita non senza ragione una tardiva operazione di *maquillage* istituzionale condizionata dal vero intervento sostanziale, ovvero l'urgente e improrogabile stabilizzazione del personale docente supplementare, ormai ampliatosi senza controllo per inseguire il costante aumento numerico degli studenti, giunti a fine anni Settanta sopra quota un milione. Si trattava peraltro di un contesto decisamente mutato rispetto al decennio precedente, con un sistema universitario le cui dimensioni si stavano stabilizzando a fronte di uno sviluppo economico che con la crisi degli anni Settanta aveva iniziato a segnare il passo²⁰.

Non potevano allora non esserci ripercussioni sul modo di interpretare l'esperienza dottorale, descritta all'art. 68 come acquisizione di un «titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica», da conseguirsi

a seguito di svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari, presso consorzi di Università o presso Università le cui Facoltà o dipartimenti, se costituiti, siano abilitati a tal fine [...],

finiva per trovarsi quasi schiacciata tra due momenti di particolare rilievo, come da un lato il lavoro per la tesi di laurea, tradizionalmente impegnativo per quanto forse meno selettivo rispetto al passato, e non modificato dalla legislazione,

²⁰ Cfr. in questo senso il giudizio espresso nell'ormai classico G. Capano, *La politica universitaria*, il Mulino, Bologna 1998, ma anche il più recente A. Mariuzzo, *Le riforme universitarie in Italia dal 1980 a oggi*, in S. Ivanovna, D. Caroli (a cura di), *Russia-Italia. Collaborazione nella sfera delle scienze umane e della formazione*, Istituto della strategia dello sviluppo della formazione Rao, Mosca 2021, specialmente pp. 648-651.

dall'altro l'approdo al primo ruolo accademico stabilizzato, quello di ricercatore, canale d'ingresso alla professione universitaria ancora (e pressoché sempre, fino al suo esaurimento) nebuloso nei contorni, ma senz'altro incentrato, come lasciava intendere la denominazione, sull'impegno a tempo pieno nell'attività di studio e di ricerca, cioè in quell'attività per cui il dottorato preparava in modo quasi esclusivo²¹. Non poteva certo essere senza significato, del resto, che nel dispositivo legislativo del 1980 la definizione delle attitudini richieste a chi aspirava a intraprendere l'esperienza dottorale fossero espresse in forma e con espressioni quasi identiche a quelle che si intendevano individuare per l'assunzione in ruolo dei ricercatori²², e che il lavoro di formazione si appiattisse in larga misura sulla stesura della dissertazione²³, al punto che in base all'art. 73 del D.P.R. era previsto che alla valutazione per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca

poss[ano] essere ammessi anche studiosi che non abbiano partecipato ai corsi relativi purché siano in possesso di validi titoli di ricerca ed abbiano conseguito la laurea prescritta da un numero di anni superiore di uno alla durata del corso del dottorato di ricerca prescelto [...],

norma senz'altro orientata a non discriminare coloro che si erano dedicati agli alti studi accademici prima dell'introduzione, come si è visto piuttosto tardiva rispetto ad aspettative maturate da oltre un decennio, del nuovo livello di formazione accademica, ma che metteva anche in chiaro come i risultati dell'attività scientifica individuale facessero aggio sull'esperienza formativa offerta ai corsi.

²¹ Riprendo e riassumo queste riflessioni dai lavori di Carlo Cappa, gli studi che finora sullo scenario italiano hanno meglio chiarito i caratteri peculiari dell'esperienza culturale e formativa del dottorato di ricerca nel generale ordinamento universitario: cfr. in particolare C. Cappa, *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo. Quale conoscenza per la società di oggi e di domani?*, Anicia, Roma 2016, pp. 69 ss., e, più specificamente dedicato a un inquadramento storico, Id., *Il dottorato in Italia. Una storia recente*, «Rivista Scuola laD», II, 1 (2008-09), pp. 66-94 (disponibile online <https://rivista.scuolaiaad.it/n01-200801/il-dottorato-in-italia-una-storia-recente>).

²² Se l'art. 71 del D.P.R. prevedeva che, per l'ammissione ai corsi dottorali, «le prove d'esame fossero intese ad accertare l'attitudine del candidato alla ricerca», l'art. 54 stabiliva che per i ricercatori «il concorso consistesse», tra l'altro, «in due prove scritte [...] ed una orale intese ad accertare l'attitudine alla ricerca degli aspiranti».

²³ Così recitava, significativamente, l'art. 68 del dispositivo legislativo: «Gli studi per il dottorato di ricerca sono ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica. Essi consistono essenzialmente nello svolgimento di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente, per la natura specifica della ricerca, in collaborazione eventualmente anche interdisciplinare, su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della Facoltà o dipartimento abilitati, e in cicli di seminari specialistici. Alla fine di ciascun anno gli iscritti presentano una particolareggiata relazione sull'attività e le ricerche svolte al collegio dei docenti, che ne cura la conservazione e, previa valutazione dell'assiduità e dell'operosità, può proporre al rettore l'esclusione dal proseguimento del corso di dottorato di ricerca».

In conclusione, del dottorato di ricerca che negli anni Sessanta doveva imporsi come raccordo tra alta formazione e primo esercizio delle professioni intellettuali il provvedimento del 1980 manteneva tutto sommato poco, nella lettera e ancora di più nello spirito della legislazione. A dimostrarlo sarebbero stati, a stretto giro, aspetti che destarono in una certa preoccupazione anche negli osservatori contemporanei più impegnati nella promozione di una riforma universitaria incisiva: l'ulteriore ritardo nell'attivazione dei cicli di formazione, che ebbe luogo nel 1983, quando qualche commentatore, come Raffaele Romanelli, iniziava a paventare una cancellazione del nuovo livello di studio²⁴; il ridimensionamento quasi completo, dovuto alla centralità pressoché assoluta del lavoro per la dissertazione e quindi del rapporto di supervisione, della natura esperienza didattica e formativa strutturata nel rapporto collettivo con tutto il corpo docente; la scarsa incisività su dinamiche di reclutamento del corpo docente che proprio la stabilizzazione resa possibile nel 1980 aveva almeno temporaneamente saturato in entrata²⁵.

Epilogo: passato e futuro

Nel quarantennio passato dal 1983, l'istituto del dottorato di ricerca in Italia ha senz'altro profondamente mutato la sua pelle, acquisendo connotati sicuramente più compiuti rispetto a quelli tratteggiati dalla legislazione e dalla prima messa in opera negli anni Ottanta. In particolare, un livello di alta formazione che nasce costitutivamente in una prospettiva di internazionalizzazione delle istituzioni accademiche, dei profili professionali e delle carriere non poteva non essere esposto a una generale tendenza all'omologazione con le esperienze straniere con cui finiva in contatto²⁶. Sfruttando le possibilità offerte da una crescente

²⁴ R. Romanelli, *Fine del dottorato? La formazione universitaria tra feudi e corporazioni*, «Quaderni storici», XIX, 3 (1984), pp. 995-1004.

²⁵ In proposito, sono significative le riflessioni raccolte dall'intenso dibattito sulle modalità di reclutamento universitario in Italia che tra 1987 e 1989, di fronte alle prime procedure concorsuali secondo la nuova normativa, ebbe luogo sulle pagine della rivista «Società e storia» per iniziativa del direttore Mario Mirri, autore dell'intervento di apertura M. Mirri, *Università corporata e scambio accademico*, «Società e storia», IX, 36 (1987), p. 445-458; sul ruolo sostanzialmente interlocutorio dell'esperienza dottorale in procedure di selezione ancora amministrate più che nell'ottica di un percorso di formazione sulla base della puntuale 'chiamata' concorsuale, cfr. anche E. Di Nolfo, *Ipotesi professionali e dottorati di ricerca nel settore storico*, «Società e storia», XI, 44 (1989), pp. 417-421.

²⁶ Cfr. in merito le riflessioni di natura comparativa raccolte ad esempio in M. Nerad, M. Heggelund (edd.), *Toward a Global Ph.D.? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*, University of Washington Press, Seattle-London 2008, e più recentemente nelle considerazioni di carattere generale offerte dalle autrici e dagli autori di AA.VV., *L'esperienza dottorale. État des lieux et propositions de structuration*, DevPro, Fribourg 2020, e di M. Savva, L.P. Nygaard (edd.), *Becoming a Scholar. Cross-Cultural Reflections on Identity and Agency in an Education Doctorate*, UCL Press, London 2021, e per il particolare interesse riservato al caso italiano nel contesto internazionale D. Palomba, C. Cappa (edd.), *Doctoral Studies in Europe. Traditions, Innovations, and Trends*, Aracne, Roma 2012.

autonomia di gestione culturale dei percorsi a partire dalla legislazione promossa da Antonio Ruberti intorno al 1990, emersero 'dal basso' esempi di più attenta strutturazione dell'esperienza di insegnamento, di maggiore apertura verso scambi internazionali, di più definita partecipazione dei dottorandi ad attività didattiche integrative e a progetti di ricerca, fino a tentare un generale potenziamento di questi aspetti in tutti i programmi italiani in vista dell'adesione del paese, alla fine del Ventesimo secolo, al Processo di Bologna e alla costituzione nel continente europeo dell'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»²⁷.

È forse proprio il riferimento del legame tra l'ambizioso – alla luce dei fatti forse troppo – traguardo nel campo della *knowledge economy* e gli sforzi continentali di ristrutturazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca che contribuisce a spiegare almeno in parte le ragioni di una persistente difficoltà italiana a trovare una precisa collocazione culturale e socio-professionale alla formazione dottorale, espressa nel corso del Ventunesimo secolo da oscillazioni che hanno visto alternarsi momenti di convinto sostegno e di espansione, come appunto quello ispirato nei primi anni del Ventunesimo secolo dalle suggestioni internazionali o quello alimentato oggi dal PNRR, a momenti in cui la restrizione dell'investimento sulla formazione alla ricerca era individuata come parte integrante del generale ridimensionamento del sistema universitario, come si è visto nella risposta alla crisi finanziaria del 2007-08²⁸.

Se infatti, come emerge dal ruolo che la sua introduzione ha storicamente svolto nell'adeguamento a una dimensione di massa dei sistemi universitari avanzati, il modello di formazione basato sul Ph.D. si caratterizza per la sua natura

²⁷ Parlamento europeo, *Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, Conclusioni della presidenza*, 24 marzo 2000 (disponibile online https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm). In generale, la documentazione relativa al Processo di Bologna e al suo tortuoso sviluppo nel trentennio successivo è messa a disposizione online dalla maggiore istituzione promotrice, la Commissione europea, all'indirizzo https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it. Per un primo orientamento nell'enorme produzione di studi che si è concentrata sull'epocale sforzo di armonizzazione delle strutture continentali di formazione avanzata e di ricerca di base, sulla scorta di un peso crescente dei fondi europei nel finanziamento della vita degli atenei, rinvio allo sguardo d'insieme offerto alcuni anni fa in G. Ballarino, L. Perotti, *The Bologna Process in Italy*, «European Journal of Education», XLVII, 3 (2012), pp. 348-363. Per un quadro storico generale, infine, cfr. S. Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, FrancoAngeli, Milano 2010.

²⁸ Sulla natura e sulle conseguenze della normativa restrittiva sull'accreditamento dei programmi dottorali messa a punto nel 2013 sostanzialmente a consolidamento dei tagli di bilancio degli anni immediatamente precedenti, cfr. l'indagine promossa dall'Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (ADI) nel 2015 a cura di A. Ferrara in A. Ferrara (ed.), *Il dottorato di ricerca in Italia. Precario stato di salute di un giovane trentenne* (<https://dottorato.it/sites/default/files/survey/V%20Indagine%20ADI%20-%20II%20dottorato%20di%20ricerca%20in%20Italia%20Precario%20stato%20di%20salute%20di%20un%20giovane%20trentenne.pdf>), e il successivo studio di V. Alfano, G.L. Gaeta, M. Pinto, F. Rotonzo, G. Vecchione, *La dinamica dell'offerta di formazione dottorale durante il ventennio 2000-2020 e prospettive*, «Rivista economica del Mezzogiorno», XXXV, 2-3 (2021), pp. 349-380.

culturalmente e socialmente ibrida tra completamento della formazione agli alti studi e avvio dell'attività professionale accademica da parte di personale selezionato dall'esperienza universitaria, le possibilità del personale con formazione dottorale di collocarsi in ambito extra accademico dipendono in larga misura da quanto l'esperienza di soddisfazione delle 'missioni' di produzione e diffusione della conoscenza svolte dall'università è ricercata in altri settori del mondo del lavoro qualificato. Il fatto che oggi lo sforzo di promuovere l'allocazione del personale con formazione post-laurea alla ricerca coincida con un generale tentativo di interpretare il dottorato più nella sua funzione di corso di studi che in quella di prima attività professionale – secondo una profonda ridefinizione degli equilibri dell'esperienza anche rispetto all'introduzione, nel decennio appena trascorso, dei 'dottorati industriali' in partenariato extra-accademico mai davvero decollati nel paese – appare soprattutto un modo per affrontare la persistente difficoltà dell'amministrazione pubblica e del mondo imprenditoriale ad accogliere professionalità avanzate sul piano della produzione di conoscenza originale. Una difficoltà che, è bene ricordare, emerge da almeno trent'anni persino nell'assorbimento di un numero di laureati che pure resta piuttosto asfittico, nel paragone con altri paesi avanzati²⁹.

In conclusione, dovrebbe sorgere spontanea una riflessione su quanto sia utile, per l'effettiva affermazione italiana nell'economia della conoscenza, continuare a modificare assetti e obiettivi non solo del dottorato di ricerca, ma in generale dell'alta formazione universitaria, per il loro adeguamento al 'mercato', se prima il paese non si assicura un sistema amministrativo e produttivo davvero adeguato a mettere effettivamente a sistema la conoscenza nella propria economia.

ANDREA MARIUZZO

University of Modena and Reggio Emilia

²⁹ Per l'esposizione e la discussione di alcuni dati in questo senso, cfr. G. Ballarino, A.F. De Toni, M. Regini, *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, Milano University Press, Milano 2021, mentre sul tema dei dottorati industriali, ancora bisognoso di una valutazione critica strutturata, cfr. la raccolta di discussioni e proposte di *Aspen Collective Mind* disponibile in M. Prete (ed.), *La valorizzazione del dottorato industriale in Italia. Le proposte di Aspen Institute Italia*, Aspen Institute, Roma 2022 (disponibile online https://www.aspeninstitute.it/wp-content/uploads/2022/12/ASPEN_La_valorizzazione_del_Dottorato_Industriale_in_Italia_121022-1.pdf).