Assicurazione della qualità nei dottorati: una questione strategica

Quality Assurance in Doctoral Programs: A Strategic Issue

FABIO TOGNI

Il contributo cerca di evidenziare la collocazione dell'istituto del dottorato nel quadro più ampio della Terza Missione delle Università, mostrando come in entrambi i casi sia in questione il tema generale della Qualità e della sua Assicurazione. Facendo riferimento ai dispositivi normativi e alla letteratura scientifica cerca di evidenziare quali ulteriori passi si debbano compiere affinché il dottorato riscopra il suo orientamento vocazionale alla Qualità, realizzando il suo compito di Terza Missione. Solo in questo modo tale istituto potrà effettivamente sdoganarsi dalla sua tendenza ad essere inteso come semplice 'terminale accademico dell'Alta Formazione'.

PAROLE CHIAVE: ISTRUZIONE SUPERIORE; ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ; PERCORSI DOTTORALI; ANVUR; AVA 3.

The contribution aims to highlight the placement of the doctoral institution within the broader framework of the Third Mission of Universities, showing how in both cases the general theme of Quality and its Assurance is at stake. By referring to regulatory mechanisms and scientific literature, it seeks to outline the additional steps needed for the doctorate to rediscover its vocational orientation toward Quality, fulfilling its Third Mission role. Only in this way can the institution truly break away from the tendency to be perceived merely as an 'academic endpoint of Higher Education'.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION; QUALITY ASSURANCE, DOCTORAL PROGRAM, ANVUR, AVA3.

ISSN: 2039-4039

Quarant'anni di trasformazione

È noto che la persona umana sia caratterizzata da un periodo neotenico tra i più lunghi e indeterminati, sebbene plastici e aperti, del mondo animale[1]. Come a dire che la crescita e la maturazione dell'animale umano – senza timori di fraintendimento vista la sede e i suoi interlocutori, si potrebbe più propriamente nominare con l'espressione sintetica di 'processo formativo' – necessiti di un tempo ampio e si dispieghi per una parte percentualmente sensibile e consistente rispetto all'intero arco esistenziale. Forse per questa ragione molti dei manufatti e dei dispositivi umani, frutto di una gestazione anch'essa significativa, godono di periodi di affermazione e consolidamento di tutto rispetto.
È il caso di molti dispositivi dell'educazione e dell'istruzione, che, spesso, dopo una gestazione lunga, hanno tempi di affermazione ben più allungati, liberando il loro potenziale in termini evolutivi e ragionevolmente lenti.
In particolare, avviene per l'oggetto di questo contributo, che in quattro decadi di esistenza si è evoluto e sviluppato in un clima incerto, fragile, plastico e indeterminato, raggiungendo, forse, solo oggi una forma che potremmo definire di 'giovane adultità'.
Negli ultimi quarant'anni, il terzo livello dell'Alta Formazione, infatti, ha attraversato trasformazioni significative, segnando il raggiungimento di traguardi cruciali per lo sviluppo accademico e culturale del paese, ma in modi evolutivi, nel rispetto, cioè, delle leggi neoteniche improntate alla ricorsività e all''apprendimento per via negativa'.
Con l'introduzione del Dottorato di ricerca, ufficializzato dalla legge delega del 21 febbraio 1980, n. 28, e dal Decreto Ministeriale del 5 giugno 1982, infatti, si è istituzionalizzato un nuovo livello di formazione, volto a rispondere a esigenze di formazione avanzata, di innovazione scientifica e di connotazione sociale e politica della ricerca, reso poi coerente dalle riforme dell'Alta Formazione che modificasse radicalmente un sistema ancora improntato alla 'Prima missione'.
L'importanza di questo 'Terzo Livello' si riflette non solo nelle normative, ma anche nella crescente integrazione dei dottorati all'interno delle politiche universitarie, dove il loro ruolo si è ampliato come motore essenziale per la formazione di ricercatori e specialisti ad alta qualificazione per tutti i contesti lavorativi[2].

[1] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione,* La Scuola, Brescia 2010, pp. 40-42.
[2] V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35.

ISSN: 2039-4039

Il primo ciclo di dottorato, istituito nel 1983, ha rappresentato, dunque, un momento di svolta per l'università italiana, ponendo le basi non solo per un sistema allineato alle pratiche internazionali, ma mostrando la crescente tensione traslazionale della ricerca stessa, con le sue ricadute sull'autopercezione della missione e della natura da parte dell'Alta Formazione. Questo cambiamento, però, si è sviluppato più lentamente rispetto a paesi come Regno Unito e Stati Uniti, dove programmi di formazione dottorale erano già consolidati.
In Italia, inoltre, la necessità di una maggiore flessibilità e adattabilità dei dottorati si è manifestata nel corso degli anni attraverso riforme che hanno mirato a migliorare la qualità e l'accreditamento dei corsi, come il DM 45/2013 e, più di recente, il DM 226/2021. Quest'ultimo decreto ha introdotto criteri più cogenti in materia di internazionalizzazione, formazione interdisciplinare e occupabilità dei dottorandi, ampliando il ruolo del dottorato anche come canale di professionalizzazione, non esclusivamente funzionale alla carriera accademica.
Parallelamente, l'adesione al Processo di Bologna, avviato con la relativa Dichiarazione del 1999, ha favorito il consolidamento di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, integrando i principi della libertà accademica, dell'interdisciplinarità e della mobilità, fondamentali anche per il dottorato. Questa fase ha comportato una serie di trasformazioni, puntando all'internazionalizzazione dei percorsi e al rafforzamento delle competenze trasversali richieste ai dottorandi, agevolando la transizione dal mondo accademico a quello lavorativo.
Va comunque rilevato che l'evoluzione dei dottorati non è stata lineare: se da un lato si è superato il modello di cooptazione sostituendolo, giustamente, con un modello di selezione aperta, dall'altro lato, a tutt'oggi, permangono sfide nell'affermare un sistema formativo innovativo e di qualità, libero da logiche di 'patrimonialismo accademico'[3] e capace di percepirsi autonomo e 'di qualità'.

Il dottorato nel quadro della Terza Missione

In forme coniugate e complementari all'evoluzione del terzo livello dell'Alta Formazione, l'enfasi sulla Terza Missione e sul suo iperonimo, il *Public Engagement*, in termini di *vision* e di *mission*, ha ridefinito il ruolo delle università, che non si

[3] G. Capano, R. Regini (edd.), *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, Fondazione CRUI, Roma 2015.

ISSN: 2039-4039

limitano più ai soli compiti della didattica e della ricerca funzionale all'insegnamento, ma si aprono alla società, contribuendo alla diffusione della conoscenza e al progresso sociale[4].
Questo concetto, introdotto e implementato con la legge n. 240 del 2010, sostiene che l'istruzione terziaria debba avere un impatto tangibile sul contesto socioeconomico, concretizzandosi attraverso attività di trasferimento tecnologico, divulgazione scientifica, creazione di spin-off e cooperazione con il territorio. Le università, rinnovando un processo *embedded* e *embodied*, assumono un ruolo attivo come incubatori di innovazione, in linea con quanto sostiene Viale: «le università diventano incubatrici di innovazione e competitività»[5].
Nel contesto italiano, la Terza Missione, con tutti i suoi molteplici significati[6], è divenuta cruciale per rispondere alle richieste di un mercato del lavoro che richiede competenze interdisciplinari e specializzate.
Ciò avviene a livello interno, attraverso la pratica ancora poco diffusa della certificazione ai fini curricolari delle competenze acquisite fuori dai percorsi istituzionali – a.e. nella pratica delle cd. *microcredentials* –, ma anche, sempre in termini di certificazione, nella valorizzazione delle *expertise* dei dipendenti accademici e amministrativi delle istituzioni dell'Alta Formazione o, infine, attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale interno alle istituzioni universitarie – si pensi a biblioteche, musei universitari, laboratori, ecc. –[7].
Ma accade anche a livello esterno, dove festival scientifici e progetti culturali, sono esempi di come le università possano stimolare una partecipazione sociale attiva e contribuire alla coesione sociale. Come affermano Tracà e Lucchese, la Terza Missione rappresenta per gli atenei «un'opportunità fondamentale di rinnovare il proprio impegno verso la società e l'economia»[8].
Nonostante l'impegno crescente in relazione a questa transizione, le università italiane devono affrontare a questo livello diverse criticità.
La carenza di risorse, le disparità territoriali e la difficoltà di bilanciare la Terza Missione con le altre funzioni istituzionali ostacolano il pieno sviluppo di questo

[4] S. Boffo, R. Moscati, *La terza missione dell'università. Origini, problemi e indicatori,* «Scuola Democratica», VI, 2 (2015), pp. 251-272.
[5] R. Viale, H. Etzkowitz, *The Capitalization of Knowledge: A Triple Helix of University-Industry-Government*, Edward Elgar, Cheltenham 2010, p. 23.
[6] I. Susa, *La terza missione dell'Università*, «Scienza & Società», VII, 19-20 (2014), pp. 61-70.
[7] A. Serbati, *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
[8] G. Tracà, M. Lucchese, *La terza missione delle università italiane: verso una misurazione dell'impatto sociale*, Guerini e associati, Milano 2018, p. 45.

ISSN: 2039-4039

modello. Tuttavia, l'adozione più decisa di questa missione rappresenta un cambiamento irreversibile, essenziale per promuovere l'internazionalizzazione e la sostenibilità del sistema universitario italiano. La Terza Missione si pone, quindi, come il ponte tra università e società, evidenziando il valore concreto dell'istruzione superiore non solo per la formazione di eccellenza, ma anche per l'impatto positivo sulle comunità e sul territorio[9].

Il cammino della Terza Missione è, dunque, il cammino dell'affermazione del ruolo del Dottorato come 'promotore' e esempio paradigmatico di 'paradigma traslazionale', evidente nella sua tensione professionalizzante sempre più decisa, che si concretizza sempre di più nell'offerta ai dottorandi di una formazione interdisciplinare e internazionale che li prepari non solo per la carriera accademica, ma anche per posizioni di leadership in ambiti industriali e istituzionali, con una postura coerente con l'andamento stesso della ricerca[10]. L'università italiana mediante il dottorato, se sostenuta in questo processo, potrà diventare un centro di produzione di conoscenze e competenze che rispondano alle esigenze di una società in rapida evoluzione e sempre più globale e, al contempo, connettore di conoscenze provenienti dal territorio stesso in ottica di circolarità virtuosa e produttiva. Il destino della Terza Missione e del Dottorato sono, dunque, intimamente connessi e co-implicati.

A partire dal Decreto Ministeriale 45/2013, infatti, il sistema dottorale italiano è stato ripensato per rispondere non solo alla formazione accademica dei ricercatori, ma anche alle necessità, alle istanze e, se vogliamo, alle provocazioni – nel senso etimologico di quest'ultimo termine che è da intendersi come 'chiamata in avanti' – del settore industriale, dei servizi e del mondo pubblico[11].

Infatti, il dottorato di ricerca in Italia, sempre di più si offre come dispositivo ordinamentale, frutto di una precisa opzione politica, in cui si riflette e riverbera l'autopercezione imprenditiva in termini intrinseci e sociali e l'apertura 'politica' – e, quindi, l''impatto sociale' – delle istituzioni universitarie nei confronti della società e del mercato del lavoro.

Oggi, i programmi di dottorato integrano, per tutte queste ragioni, al pari e in coerenza con quanto avviene nei livelli della formazione precedenti (livelli EQF 6 e 7)

[9] V. Martino, *Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico*, «Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione», LXVI, 1 (2018), pp. 1-27.
[10] V. Boffo, F. Togni, *La ricerca e/è la vita. Per introdurre*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca*, cit., pp. 9-13.
[11] R. Moscati, *Il Dottorato in Italia: criticità e opportunità* «Rivista di studi universitari», X, 2 (2014), pp. 45-67, in particolare p. 50.

ISSN: 2039-4039

sempre più competenze trasversali come il *problem-solving*, la gestione di progetti complessi, e la comunicazione efficace, mirando a preparare dottori di ricerca non solo per carriere accademiche, ma anche per posizioni di rilievo nel settore privato, in istituzioni governative e nelle ONG[12]. Un esempio emblematico di questo cambiamento è rappresentato dai programmi di dottorato co-gestiti da università italiane e partner esteri, che promuovono una mobilità internazionale significativa e l'interdisciplinarità, concentrandosi sullo sviluppo di competenze trasversali. Questa visione contribuisce alla costruzione di percorsi formativi sempre più globali, in grado di formare esperti della ricerca capaci di confrontarsi con sfide complesse, diversificate e transnazionali[13].

Allo stesso modo, la richiesta a partire dal 38° Ciclo di produrre al termine del percorso un *Diploma Statement*, così come dettato dal DM 226/2021, che attesti e certifichi in termini di CFU il percorso compiuto e, indirettamente, le competenze sviluppate.

Il connubio tra dottorato e Terza Missione, dunque, non solo rafforza il ruolo delle università come motori di innovazione, ma rappresenta anche una strategia per estendere la funzione educativa oltre le aule, influenzando positivamente il tessuto sociale ed economico, in termini politici. In questo senso, le università non si limitano a produrre conoscenza scientifica fine a sé stessa, ma la orientano verso obiettivi di valore pubblico e applicabilità pratica, attuando una vera 'pedagogia sociale', capace di influenzare il cambiamento sociale e culturale.

Questa connessione rende il dottorato un elemento trainante per l'innovazione, tanto nella formazione dei futuri docenti e ricercatori quanto nella creazione di competenze utili in una varietà di contesti lavorativi. Il 'Dottorato come Terza Missione' porta così le università a reinterpretare il proprio ruolo e la propria missione, trasformandole in motori endogeni di *entrepreneurship* e attori esogeni del cambiamento sociale e promotori di sviluppo economico.

L'introduzione di progetti di *Public Engagement* e divulgazione scientifica, come parte del mandato accademico italiano, si inserisce perfettamente in questa visione al pari dell'evoluzione della vocazione traslazionale del livello più alto dell'Alta Formazione.

[12] S. Ponzanesi, *L'autonomia universitaria e il Dottorato: una riflessione critica,* «Università e ricerca», XII, 1 (2015), pp. 44-57, in particolare p. 50.

[13] A. Tosi, *L'accreditamento dei corsi di Dottorato: un'analisi comparativa* «Dottorato e mercato del lavoro», V, 1 (2016), pp. 122-136. In particolare si veda p. 124.

ISSN: 2039-4039

L'importanza della Terza Missione, nel suo valore e significato in termini politici generali e in termini di politiche dell'istruzione, è evidente; tuttavia, proprio in ragione di questo suo profilo 'strategico' e, potremmo dire, 'delicato', si rende manifesta anche nelle criticità e nei limiti che da questa rinnovata consapevolezza emergono. La carenza di fondi, la gestione complessa della Terza Missione rispetto alle altre attività istituzionali, e le disparità territoriali sono ostacoli significativi[14].
Nonostante ciò, il percorso intrapreso sembra irreversibile, tanto che le università italiane sono sempre più incentivate a perseguire politiche di internazionalizzazione – si pensi alle alleanze europee di università all'insegna della realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione –, di *community engagement*, di sostenibilità e benessere, in un'ottica di valorizzazione del capitale umano interno, di trasferibilità della conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale in esse agito, trasformando la Terza Missione e il dottorato, come suo correlato ordinamentale, in elementi centrali dell'Assicurazione della Qualità dell'Alta Formazione[15].

Assicurazione della qualità nei percorsi dottorali

Un pilastro fondamentale nella definizione dei percorsi dottorali, intesi nel quadro germinativo della Terza Missione – ma del sistema dell'istruzione terziaria, in generale -, è il sistema di accreditamento, che rappresenta, nelle intenzioni, uno strumento democratizzante di garanzia della qualità e di adeguamento creativo, imprenditivo e innovativo ai cambiamenti socio-economici[16].
Attraverso il monitoraggio e la valutazione continua dei corsi, i dottorati devono non solo garantire eccellenza formativa – per altro comprovata dal profilo scientifico dei membri del collegio, parametrato sulle soglie dell'ASN (Abilitazione Scientifica Nazionale) e delle sue Commissioni, che è indicatore anche del trasferimento economico da parte del MUR alle università –, ma anche dimostrare la loro rilevanza e adattabilità alle sfide contemporanee – mediante l'ideazione di percorsi formativi interdisciplinari e transdisciplinari innovativi nella forma e nel

[14] M. Varotto, *Tertium non datur. la «terza missione» come strumento di legittimazione pubblica: un'agenda per la geografia italiana,* «Bollettino della Società Geografica Italiana», VII, 13 (2014) pp. 637-646.
[15] A. Fausta Scardigno, et. al., *Valutare la Terza missione dell'Università: processi partecipativi e meccanismi di consultazione* in «RIV: rassegna italiana di valutazione», 74, 2/ 2019, pp. 55-76.
[16] A. Lombardinilo, A. Masia, *Università: la sfida dell'accreditamento*, «Universitas», XXXIII, 125 (2012), pp. 35-38; A. Lombardinilo, *Anvur. Tra valutazione e accreditamento,* «Universitas», XXXVII, 140 (2016), pp. 36-40.

ISSN: 2039-4039

contenuto, secondo il comprovato modello STEAM[17] –, dialogando e, al contempo, contribuendo a un mercato del lavoro che richiede competenze sempre più specifiche e avanzate[18], ma anche doti di flessibilità, adattabilità e creatività. Ad esempio, la crescente attenzione alla sostenibilità ambientale e all'innovazione tecnologica ha fatto sì che i progetti di ricerca dottorale trovassero applicazione concreta nel campo dell'energia rinnovabile, della conservazione ambientale e dell'implementazione di soluzioni digitali per la società[19].
L'istituto del dottorato emerge, quindi, come fattore dinamico e strategico per consolidare il legame tra università e società, rappresentando un caposaldo della Terza Missione e un simbolo della transizione verso una formazione realmente collegata alle necessità e alle domande pubbliche e private. Questo processo di apertura è cruciale affinché l'università possa divenire un reale motore di sviluppo e innovazione a beneficio della società, accompagnando le trasformazioni del mondo contemporaneo e preparando i futuri cittadini a un impegno responsabile e consapevole.
L'introduzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), istituita con il Decreto Legge n. 262 del 3 ottobre 2006 e formalizzata nella Legge n. 286 del 24 novembre 2006, ha rappresentato un pilastro fondamentale per il sistema universitario italiano. Nonostante ANVUR abbia iniziato a operare solo nel 2010, con la costituzione del primo Consiglio Direttivo, la sua creazione ha concluso un lungo dibattito sulla necessità di un'agenzia di valutazione volta a promuovere trasparenza e qualità nella formazione e nella ricerca accademica. La funzione di ANVUR, allineata agli standard europei di eccellenza (ENQA)[20], ha assunto un ruolo chiave nella verifica e nell'accreditamento dei percorsi di dottorato in Italia, fornendo garanzie di qualità e spingendo verso l'adozione di criteri rigorosi, come evidenziato nel DM 226 del 2021[21].

[17] E. Perignat, J. Katz-Buonincontro, *STEAM in practice and research: An integrative literature review*, «Thinking skills and creativity», XIV, 31 (2019), pp. 31-43.
[18] D.M. 226/21, in materia di *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, p. 15.
[19] M. Faggiolani, *Bibliometria e ricerca: i rischi della qualità,* «Ricerche e idee in psicologia», XXXVIII, 1 (2015), pp. 101-115. In particolare si veda p. 102.
[20] AA.VV., *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG)*, [s.e.], Bruxelles 2015 (versione italiana: www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Italian.pdf)
[21] Il tema dell'Assicurazione della Qualità dei Dottorati ha una natura 'spuria': sebbene dal combinato disposto del DM 226/2021 e AVA 3 sia evidente la sua piena collocazione nella 'filiera' delle proposte formative dell'Alta Formazione, esso pare essere assimilato a un Corso di Laurea, ma al contempo è differenziato da questo statuto. Questa natura determina anche, a nostro, alcuni problemi nell'applicazione dei modelli del TQM e rende complessa l'articolazione virtuosa tra valutazione e autovalutazione tipica dei processi di Assicurazione della Qualità. Cercheremo di evidenziare alcuni elementi migliorativi nell'ultimo paragrafo del presente contributo. A questo riguardo si vedano i quadri

ISSN: 2039-4039

Un punto di svolta nella regolamentazione dei dottorati si è avuto con il Decreto Ministeriale 45/2013, che, sin dall'avvio dell'introduzione dell'Assicurazione della Qualità, ha ridefinito i parametri per l'accreditamento dei corsi. Tra le novità più importanti, il decreto ha introdotto specifiche linee guida per assicurare standard accademici elevati e ha posto un forte accento su trasparenza, qualità dell'insegnamento e internazionalizzazione dei percorsi. In linea con le esigenze di professionalizzazione, la normativa del 2013 ha incentivato una maggiore collaborazione tra atenei, istituti di ricerca e settore privato, incoraggiando la partecipazione delle aziende nella co-progettazione dei percorsi formativi[22]. Grazie a queste linee guida, oggi i programmi di dottorato mirano non solo a formare ricercatori accademici, ma anche a preparare professionisti della ricerca in grado di applicare le loro competenze in contesti extra-universitari.
Il decreto ha inoltre rafforzato l'internazionalizzazione dei dottorati, incentivando la creazione di programmi congiunti con università estere e facilitando la mobilità internazionale dei dottorandi inserendoli nel sistema della mobilità *Erasmus+*, un elemento che ha conferito valore aggiunto alla formazione dei ricercatori, ampliando il loro bagaglio culturale e professionale[23]. Questi requisiti riflettono tutt'oggi una visione strategica in cui i dottorati sono concepiti come piattaforme di dialogo con il mondo del lavoro, di valorizzazione e trasmissione del patrimonio culturale e contesti dove la ricerca universitaria può esprimere appieno il suo potenziale trasformativo endogeno ed esogeno.
L'ANVUR svolge un ruolo essenziale in questa cornice: i corsi di dottorato devono rispettare rigorosi criteri qualitativi per poter essere accreditati e attivati. Gli atenei sono chiamati a garantire la presenza di docenti qualificati e la disponibilità di risorse adeguate, in un quadro di sostenibilità generale, obblighi questi che spingono le università verso un continuo miglioramento e una maggiore competitività. Il mancato accreditamento di un corso può comportare la sua chiusura, portando così a una selezione naturale dei programmi più efficaci e ben strutturati, rafforzando il sistema universitario nel suo complesso[24].

A.1.2; D.2.2.; D.2.5; E.2.2; E.3.1; D.CDS.1.1.1; D.CDS.2.1.3; soprattutto D.PHD. 1/2/3. Cfr. ANVUR, *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari. Con note*, [s.e.], [s.l.] 2023. (https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf).
[22] R. Moscati, *Il Dottorato in Italia: criticità e opportunità*, «Rivista di studi universitari», X, 2 (2014), pp. 45-67.
[23] A. Tosi, *L'accreditamento dei corsi di Dottorato: un'analisi comparativa*, «Dottorato e Mercato del Lavoro», V, 1 (2016), pp. 122-136.
[24] S. Ponzanesi, *L'autonomia universitaria e il Dottorato: una riflessione critica* in «Università e Ricerca», XII, 1 (2015), pp. 44-57.

ISSN: 2039-4039

Tuttavia, nonostante i progressi, il DM 45/2013 ha incontrato anche delle critiche. Alcuni studiosi e organizzazioni, come l'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (ADI), hanno espresso preoccupazione per i requisiti rigorosi che hanno ridotto la disponibilità di posti nei percorsi dottorali, soprattutto nelle università con risorse limitate, penalizzando così aree geografiche meno avvantaggiate, come il Sud Italia[25]. Il sindacato FLC CGIL, inoltre, ha sottolineato come l'aumento della burocrazia legata all'accreditamento abbia potenzialmente limitato l'autonomia degli atenei e creato disparità tra grandi università del Nord e atenei più piccoli, con conseguenti rischi di disuguaglianza e limitazione dell'offerta formativa[26].
Il Decreto Ministeriale 226/2021 ha aggiornato e perfezionato le linee guida stabilite dal DM 45, introducendo criteri di valutazione ancora più rigorosi, tra cui la richiesta di piani dettagliati per i percorsi formativi. L'obiettivo di questa nuova regolamentazione è di migliorare l'allineamento tra le attività di ricerca e le esigenze professionali, garantendo agli studenti una preparazione completa e competitiva, nel pieno rispetto dei dettami del Total Quality Management, funzionale alla diffusione di una cultura della qualità[27]. Il sistema di valutazione AVA 3[28], ispirato al ciclo di Deming (Plan, Do, Check, Act), introduce un approccio continuo al miglioramento, con una supervisione costante dei percorsi di dottorato volta a garantire un alto livello di qualità.
Infine, il DM 226/2021 ha favorito l'evoluzione del dottorato come strumento di *Public Engagement*, evidenziando il ruolo della ricerca universitaria come catalizzatore di cambiamento sociale. La 'vocazione traslazionale' del dottorato si deve rivolgere sempre più alla società, estendendo la formazione e le competenze scientifiche verso impieghi che rispondano alle sfide del presente, dal progresso tecnologico alla sostenibilità ambientale. In questo contesto, i dottorati si configurano non solo come percorsi di apprendistato accademico, ma come istituzioni dinamiche, in grado di guidare il cambiamento di tutta la società, in risposta alle esigenze evolutive del mondo contemporaneo.
Un aspetto fondamentale nel discorso sull'Alta Formazione riguarda non solo la struttura organizzativa e i regolamenti di settore, ma anche e, forse, soprattutto,

[25] ADI, *Posizione dell'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani riguardo il DM 45/2013*, in https://dottorato.it/.
[26] FLC CGIL, *Il Dottorato di Ricerca in Italia: una lettura critica*, in www.flcgil.it.
[27] F. Togni, *Quality culture and innovation in higher education*, in V. Boffo, R. Egetenmeyer (edd.), *Re-thinking adult education research. Beyond the pandemic*, Firenze University Press, Firenze 2023, pp. 71-80.
[28] ANVUR, *Modello di accreditamento periodico*, cit.

ISSN: 2039-4039

la missione educativa e la visione istituzionale che guidano le università. Con uno sguardo volto a una versione evoluta del modello humboldtiano[29], le università mirano non esclusivamente a favorire l'occupazione dei laureati, quanto a promuovere una formazione che valorizzi l'applicazione trasversale delle competenze per la vita, in una prospettiva attiva, orientata verso l'autorealizzazione e l'impegno sociale. In questo contesto, il principio dell'*employability* dovrebbe essere interpretato come operatore progettuale della qualità e non solo come una capacità socio-economica di inserimento e adattamento lavorativo. Dovrebbe cioè essere inteso come un processo continuo di crescita personale di 'qualità', funzionale a preparare gli individui a rispondere in maniera proattiva alle sfide personali e sociali. Questo si dovrebbe tradurre nell'acquisizione di competenze diversificate e di una 'mentalità' orientata al *lifelong learning*, elementi, questi, che permettono di affrontare contesti mutevoli e innovativi in vari ambiti[30].
L'attenzione si sposta, quindi, sullo sviluppo di capacità cosiddette 'trasversali', come il *problem solving*, la comunicazione e la collaborazione in *team*, che sono rilevanti in molteplici contesti professionali e sociali. Esempi di tali capacità si vedono in metodi di apprendimento che includono non solo lezioni teoriche, ma anche esperienze pratiche come *stage*, *project work* e interazioni dirette con aziende e *stakeholder* esterni, indispensabili per colmare il divario tra teoria e applicazione pratica[31]. Questo approccio permette di sostenere una formazione continua che rafforzi la capacità degli individui di adattarsi a un mercato del lavoro in costante trasformazione, con un'attenzione non solo all'acquisizione di competenze tecniche ma anche allo sviluppo di un'efficace auto-consapevolezza delle proprie competenze e degli obiettivi personali e professionali, con l'obiettivo di promuovere l'autoimprenditorialità e l'intraprendenza[32].

[29] F. Magni, *L'Università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*, Studium, Roma 2023.
[30] V. Boffo, *Innovare i Corsi di Studio in Alta Formazione*, in P. Federighi, M. Ranieri, G. Bandini (edd.), *Digital Scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 198-204; Ead., *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 17-35; V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze 2019.
[31] A. Potestio, *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.
[32] M. Yorke, P.T. Knight, *Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education,* «Studies in higher education», XXIX, 1 (2004), pp. 25-37. M. Yorke, P.T. Knight, *Embedding Employability into the Curriculum,* The Higher Education Academy, York 2006; M. Yorke, P.T. Knight, *The Undergraduate Curriculum and Employability*, Learning and Teaching Support Network, York 2003.

ISSN: 2039-4039

Tale orientamento verso la qualità nell'Alta Formazione implica un approccio complesso alla misurazione dell'efficacia formativa[33], che prevede anche l'abbrivio a strategie ibride[34]: non si tratta semplicemente di valutare la corrispondenza biunivoca con il mercato del lavoro, ma di comprendere come il sistema educativo stesso possa influenzare e dialogare con il mercato, coinvolgendo gli stakeholder e favorendo in loro una mentalità improntata a innovazione e lungimiranza. Si tratta di avviare un processo di ricomprensione dell'autonomia universitaria nei termini primari dell''essere', prima che nei termini differiti e differibili del 'fare'. In Italia, la peculiarità del settore produttivo rende ancora più cogente questa vocazione politica dell'Alta Formazione: la predominanza delle piccole e medie imprese (PMI), infatti, rende necessaria una maggiore attenzione all'educazione continua degli stessi stakeholder, per potenziare la loro capacità di interpretare e rispondere alle sfide del futuro con una logica di cooperazione formativa e proattiva[35].

Da un punto di vista pedagogico, risulta, dunque, essenziale integrare *enhancement*, *accountability* ed *employability* nei percorsi dell'istruzione e della formazione per evidenziare il processo di crescita umana e, di conseguenza, orientare la formazione terziaria verso un ruolo chiave nella formazione della persona. Promuovere una cultura autentica della qualità significa, allora, dar vita a processi di garanzia della qualità che vadano oltre le formalità burocratiche, rispondendo concretamente all'imperativo educativo della permeabilità che le istituzioni dell'istruzione si dovrebbero dare, favorendo approcci improntati all'equità, offrendo percorsi di sviluppo personalizzati, in linea e in coerenza con i principi di sussidiarietà e corresponsabilità costituzionalmente garantiti.

[33] F. Togni, *La sfida della qualità nell'alta formazione*, in V. Boffo, F. Togni, *La formazione alla ricerca. Il dottorato tra qualità e prospettive future*, Firenze University Press, Firenze 2024, pp. 23-40.
[34] F. Togni, V. Boffo, *Sistemi ibridi di quality management per le epistemologie professionali e lo sviluppo delle competenze nei percorsi di Alta Formazione,* in J.M. Marín Marín, J.C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (edd.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, Dykinson, Madrid 2021, pp. 698-708.
[35] C. Barbati, *Il sistema delle autonomie universitarie*, Giappichelli, Torino 2019.

ISSN: 2039-4039

Verso un assetto di dottorato in riforma continua

La riforma dei percorsi dottorali in Italia, come delineato dal DM 226/2021, ha ancora molti passi da compiere in questo senso e, rischiando di confermare la propria natura neotenica, potrebbe, in assenza di efficaci implementazioni di origine endogena e autodiretta, di rimanere inattuata.
Mentre nei gradi inferiori di istruzione superiore sono già consolidate pratiche di supporto alla qualità (si pensi ai 'comitati di indirizzo' che partecipano alla progettazione dell'offerta formativa, come specificato nelle schede uniche annuali), a livello di dottorato si rende necessario un cambio di mentalità e di pratica, che riconosca il dottorato non solo come una preparazione alla carriera accademica – così come evidenziato dalle doverose, ma implementabili norme sulla qualificazione scientifica del collegio –, ma come un percorso formativo per ruoli di secondo livello e di alta specializzazione in svariati settori professionali pubblici e privati, improntato sull'attitudine all'indagine e alla ricerca.
La gestione dei percorsi dottorali richiede un orientamento che sia armonizzato con l'intero sistema dell'Alta Formazione e dell'istruzione e formazione in generale, con l'obiettivo di integrare *enhancement*, *accountability* ed *employability* lungo tutto il percorso formativo, dalla scuola primaria fino ai dottorati. Questa impostazione, sia a livello micro che sistemico, permette di costruire una 'filiera integrata' che favorisca una progressiva responsabilità formativa lungo tutto il percorso educativo, favorendo lo sviluppo di *life competences*.
In una prospettiva trasformativa, la de-accademizzazione dei percorsi dottorali dovrebbe promuovere un effetto formativo esteso a tutti i livelli dell'istruzione, arricchendo l'apprendimento con l'introduzione di metodologie e posture tipiche della ricerca, come elementi integranti del processo educativo. Una cultura della qualità nell'Alta Formazione richiede, quindi, non solo impegno interno alle istituzioni, ma anche politiche educative a livello nazionale, che rispondano alle nuove esigenze di educazione alla cittadinanza e qualificazione professionale personale.
Questo richiede di compiere ulteriori passi, in una logica di assetto di riforma costante e continuo, coerente con i principi generali dell'Assicurazione della Qualità.
Primariamente, nel rispetto dei principi della qualità del TQM, ipotizzare l'introduzione di istituti ordinamentali atti alla valutazione, in analogia alle funzioni delle CPDS dei gradi inferiori dell'Alta Formazione, che completino e dialoghino con le richieste di autovalutazione previste dal sistema AVA 3, connesso al DM 226/2021.

ISSN: 2039-4039

Inoltre, nell'attuale contesto, l'operazionalizzazione traslazionale dei saperi, unita a una progettazione formativa in linea con le esigenze del mercato del lavoro sono essenziali, ma ancora in via di definizione, specialmente per quanto riguarda il rapporto collaborativo e co-progettuale con gli stakeholder. Sebbene il DM 226/2021 ampli la platea dei membri del Collegio, introducendo anche eventuali figure specialistiche di comprovato livello culturale – pur marcando la loro esperienza su 'canoni accademici' –, manca, in un'ottica di professionalizzazione effettiva, un dispositivo ordinamentale che permetta un dialogo e una fattiva co-progettazione dei percorsi dottorali. Stiamo parlando, come intuibile, di una sorta di Comitato di indirizzo, in cui realizzare un dialogo 'pedagogicamente' fruttuoso tra la dimensione teorica e l'imperativo pratico.
Un ulteriore aspetto, a nostro giudizio, essenziale per aumentare l'efficacia dei percorsi dottorali potrebbe consistere nell'incrementare dispositivi di alternanza formativa – sviluppando il 'sentiero' a tutt'oggi 'spezzato' e 'intermittente', ad esempio, dell'istituto del tirocinio formativo, presente, cioè, nei dottorati cd. PON e ex DDMM 351/352 del 2022 e 117/118 del 2023 su fondi PNRR, ma non nei percorsi ordinari, e ripensare, forse in modo più radicale, le pratiche di supporto e sovvenzione da parte dello Stato dei percorsi ordinari[36], prevedendo, ad esempio, agevolate pratiche di co-finanziamento. La frammentata esperienza dei dottorati in apprendistato, che dovrebbero operare su un modello di cooperazione concreta tra istituzioni pubbliche e stakeholder, risulta ancora non aver esteso pienamente le sue virtualità anche al mondo dell'apprendistato accademico. Sviluppare un'idea più chiara del ruolo professionale dei dottori di ricerca richiede, quindi, non solo una revisione del percorso accademico tradizionale, ma anche un sostegno istituzionale che agevoli la collaborazione tra università e mercato del lavoro[37].
Questi interventi dovrebbero portare, come effetto differito, ma non secondario, anche a una definizione più chiara e decisa di *learning outcomes* e *job profiles,* in linea con il Quadro europeo delle qualificazioni, garantendo, in questo modo, un'effettiva corrispondenza tra la formazione accademica e le competenze richieste a livello professionale.

[36] Gli stessi dottorati ordinari su FFO, in un certo qual modo, potrebbero essere intesi come 'dottorati in apprendistato', in questo caso, della Pubblica Amministrazione.
[37] L. Perla, V. Vinci, *Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine*, «CQIIA rivista», II, 5 (2019), pp. 26-41.

ISSN: 2039-4039

Un quadro simile, in cui il dottorato, secondo lo spirito dell'Assicurazione della Qualità del TQM, dovrebbe intendersi 'in assetto di riforma' continuo, permetterebbe una valorizzazione del ruolo trasformativo e di democratizzazione del terzo livello dell'Alta Formazione, realizzando il suo orientamento vocazionale alla Terza Missione e promuovendone il valore come elemento centrale del sistema di istruzione, e non solo come 'terminale di specializzazione accademica'.

FABIO TOGNI
University of Florence

ISSN: 2039-4039