

Il dottorato nel processo di adattamento dell'università spagnola allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore

di **Sabrina Ficco**

Abstract

Il contributo delinea le tappe del cambiamento del dottorato in Spagna, nel quadro dell'adattamento delle università spagnole allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore derivante dal Processo di Bologna. Il percorso del cambiamento istituzionale e normativo, ricostruito attraverso un lavoro di desk research, è integrato con una riflessione di natura interpretativa, elaborata a partire da alcuni colloqui condotti nell'ambito di un soggiorno di ricerca presso l'Università di Granada. La lettura del cambiamento istituzionale, integrata con il punto di vista degli attori coinvolti nei processi di cambiamento in esame, consente di delineare un quadro dei significati assunti dal cambiamento del terzo ciclo, specchio di profondi mutamenti nella cultura accademica, determinatisi in Spagna in maniera più evidente a seguito dell'ingresso nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore. Tali significati sono strettamente legati al contesto locale di applicazione delle riforme, come è noto negli studi comparativi in educazione, e aiutano seguire le traiettorie di flessione dei discorsi internazionali sull'educazione in chiave locale. I mutamenti attualmente evidenti nel sistema spagnolo riguardano le pratiche accademiche e, in maniera particolare, la produzione accademica di conoscenza, che si connota in termini di trasparenza, trasferibilità, documentabilità e, in ultima analisi, di performatività. Le istanze relative ad un miglioramento del dottorato in direzione extra-accademica, pure presenti nel Processo di Bologna, invece, sembrano ancora da sviluppare. Per questo motivo, appare interessante osservare eventuali sviluppi futuri in questa direzione.

Introduzione

Il dottorato è entrato nell'agenda del Processo di Bologna (d'ora in avanti: BP) a partire dalla Conferenza di Berlino (2003) ed è diventato un tema dominante nelle successive conferenze di Bergen (2005), Londra (2007) e Leuven (2009) e Vienna/Budapest (2010). Le Conclusioni di Salisburgo¹ hanno individuato dieci principi di base per lo sviluppo dei programmi di dottorato, e le raccomandazioni di Salisburgo II² li hanno precisati e ribaditi. Il dottorato, terzo ciclo del BP, diviene luogo di congiunzione tra Spazio europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio Europeo della Ricerca. Ricerca e formazione alla ricerca sono ritenuti elementi strategici per preservare e migliorare il sistema di istruzione superiore europeo, potenziandone la qualità e la competitività nel quadro della «economia basata sulla conoscenza più competitiva al mondo»³. Nel quadro delineato dal BP, le competenze di ricerca che si formano nei dottorati devono essere indirizzate non solo alla ricerca accademica ma anche al contesto economico allargato, con particolare attenzione al mondo produttivo e del lavoro, nei confronti dei quali il mondo accademico appare ancora molto distante.

In questo contesto, le università vengono identificate come principale attore responsabile nella definizione di programmi di

¹ Cfr. EUA, *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, 2005, Bruxelles. URL:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf

² EUA, *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*, 2010, Bruxelles. URL: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendation_s.sflb.ashx

³ Presidency conclusion, URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

dottorato di alta qualità, e devono istituzionalizzare la responsabilità dei percorsi di dottorato. Ciò significa che ogni singola istituzione universitaria deve farsi garante e manager del percorso di formazione alla ricerca e, pur governando i processi in autonomia, può individuare le iniziative e le formule organizzative più opportune per avviare il cambiamento e per farsi carico delle mutate esigenze formative dei dottorati (graduate schools, iniziative formative specifiche per lo sviluppo di competenze trasversali, monitoraggio delle carriere, riformulazione, miglioramento e monitoraggio dei percorsi di studio, miglioramento dei meccanismi di supervisione, superamento dell'isolamento dei dottorandi, facilitazione al raggiungimento di una massa critica). Termini come *cross fertilization* e *mobilità* (da intendersi come mobilità *accademica, intersettoriale e interdisciplinare*) divengono le nuove parole d'ordine che caratterizzano il dottorato: le pratiche accademiche e l'organizzazione dei percorsi devono adeguarsi al contesto dell'*economia della conoscenza*⁴. Queste le linee essenziali del discorso elaborato nell'ambito del BP; discorso che, come osserva Schriewer, rappresenta un *new european myth*⁵. La valenza di mito assegnata al BP, secondo Schriewer, va intesa elemento che da una parte determina un'adesione formale a un discorso che si presenta come legittimante di fronte ad una platea internazionale di attori e, d'altra parte, determina la contemporanea elaborazione di percorsi secondari di adesione *idiomorfica* al *mito*, che si delineano su base locale. Detto in altri termini, le formule che prospettano politiche educative internazionali – come quelle derivanti dal BP - vengono declinate non solo secondo la cultura

⁴ Cfr. European University Association, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, 2007 Bruxelles. URL: www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf

⁵ Cfr. J. Schriewer, «“Bologna”: a Neo-European Myth?», in *Changing University in Europe and the “Bologna Process”* (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 229-258.

locale, ma anche secondo le esigenze politiche, economiche e sociali locali, che differiscono in ciascuno dei contesti di applicazione.

In questo contributo si è scelto di esaminare brevemente il processo di cambiamento del dottorato in Spagna, perché permette di osservare la flessione peculiare che le formulazioni europee sull'istruzione superiore assumono localmente; in questo caso, osserveremo che il cambiamento assume la direzione *idiomorfica* del miglioramento delle pratiche accademiche.

In Spagna il BP è apparso come un'occasione che ha fornito grandi opportunità per superare i problemi e le sfide che le università spagnole si trovavano ad affrontare⁶. La creazione di uno Spazio europeo dell'Istruzione Superiore è stata considerata come un passo nella costruzione di una simbologia europea che, nel contesto specifico spagnolo, rappresenta istanze di modernizzazione istituzionale⁷. In questo senso, come osservato da Witte (in uno studio sull'implementazione dei primi due cicli del BP in alcuni paesi europei) il modello internazionale è utilizzato per legittimare le preferenze nazionali⁸ che, come sarà illustrato attraverso la descrizione delle recenti elaborazioni strategiche nazionali sui temi di università e ricerca, in questo caso si muovono in direzione della modernizzazione del sistema di istruzione e ricerca, verso un modello di università *research intensive*. Una volta raggiunti gli obiettivi legati a questa priorità interna, probabilmente, ci sarà tempo e spazio per sviluppare le istanze non accademiche di miglioramento del dottorato elaborate in seno al BP. Per il momento, la convergenza verso il modello

⁶ Cfr. M. A. Pereyra, A. Luzón e D. Sevilla, «Spanish Universities and the Process of Construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and structural difficulties», in D. Palomba (a cura di), *op. cit.*, p. 151.

⁷ *Ivi*, p. 166.

⁸ Cfr. A. Witte, *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, 2006.

europeo chiarisce, consolida e aumenta la familiarizzazione con un desiderato modello nazionale di università.

Breve panorama sul quadro legislativo e strategico dell'università in Spagna

La Costituzione spagnola del 1978, è il primo testo normativo che, alla caduta del franchismo, si occupa della regolazione delle università spagnole. La Costituzione non stabilisce il mandato dell'istruzione superiore, né ne indica gli obiettivi, ma ne prescrive una gestione di competenza delle Comunità Autonome, in cui solo la regolamentazione normativa del sistema è affidata al livello centrale. La prima legge che organizza in maniera organica il sistema dell'università è la *Ley de Reforma universitaria* del 1983 (d'ora in avanti: LRU), che rappresenta la base per il processo di emancipazione del sistema di istruzione superiore dal controllo dello Stato, al termine del franchismo.⁹ La LRU si

⁹ Cfr. J.G Mora, *Spagna*, in «Universitas Quaderni», n°24, *La Governance nelle università europee*, Roma, Cimea della Fondazione RUI, 2009, pp. 211-260. Secondo Mora l'università spagnola pre-costituzione del 1978 è perfettamente collocabile nel modello napoleonico di istruzione superiore: le università erano vere e proprie agenzie statali, totalmente regolate da leggi e norme emanate dallo Stato. Ogni aspetto del loro funzionamento era controllato dall'applicazione di regole esterne, applicabili a tutte le strutture d'istruzione superiore. I programmi accademici e i curricula di studio erano identici in tutte le università. Inoltre le università non avevano budget propri e le spese erano direttamente regolamentate dallo Stato. L'autore evidenzia il carattere elitario di tale modello, il cui scopo principale consisteva nel preparare la futura classe dirigente dello stato moderno: 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 invece definiscono il sistema universitario spagnolo come *pre-humboldtiano*, cfr. U. Schimank, e M. Winnes, *Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems* in «Science and Public Policy», n° 27, 6, 2000, pp. 397-408. Da questo orientamento professionale si passa in epoca postfranchista ad un orientamento che invece valorizza e privilegia la funzione di ricerca dell'università, che muta nel tempo, sino ad incorporare le idee di ricerca, innovazione e trasferimento di conoscenza, che pervadono tanta parte dei documenti strategici spagnoli a partire dal

focalizza 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 attua il principio di attribuzione delle funzioni gestionali alle comunità autonome, trasferendo la competenza sulle università 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 divengono dunque enti autonomi, con una *governance* interna estremamente democratica, basata sull'elezione di tutte le figure di governo da parte del personale accademico, non accademico e degli studenti. La competenza in materia di istruzione superiore è trasferita ai governi regionali attraverso la distribuzione di finanziamenti a pioggia, il cui utilizzo è liberamente gestito all'interno delle università.

Tale modello di *governance* evidenzia segnali di inefficienza nel corso degli anni Novanta. È in questo contesto che la Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole (CRUE) commissiona uno studio sulla situazione e sulla necessità di una riforma, che si concretizza nell'*Informe Bricall*, un ampio rapporto che riflette sui cambiamenti intervenuti nel rapporto tra università e società¹⁰. A questo momento di riflessione segue

2000. Dello stesso parere D. Sevilla, *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* (in corso di pubblicazione): «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 in proposito anche M. A. Pereyra, A. Luzón, e D. Sevilla, *Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio*, in «Revista Española de Educación Comparada», n°12, 2006, pp. 113-143.

¹⁰ Cfr. J.M. Bricall, *Informe Universidad 2000*, Madrid, CRUE, 2000.

l'avvio di una serie di riforme nell'università spagnola, che hanno inizio con la promulgazione della Ley Organica de la Universidad (d'ora in avanti: LOU) nel 2001 e proseguono la successiva *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades 4/2007* (d'ora in avanti: LOMLOU). Il primo dei provvedimenti citati dà inizio al lento processo normativo di adattamento allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, che prosegue con la seconda legge organica di riforma; in tale processo, si fa progressivamente più evidente una marcata connotazione del sistema universitario in termini di *Investigación, desarrollo e innovación* (I+D+i). Le riforme successive al rapporto Bricall recepiscono infatti 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 alcune idee sottolineate nel rapporto Bricall, come la necessità di «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»¹¹. Questi obiettivi devono concretizzarsi in ricerca e insegnamento di qualità ed eccellenza, perseguibili da una parte attraverso l'accentuazione dell'autonomia dell'università e, d'altra parte, attraverso il rafforzamento della necessità di una nuova *accountability*, relativa all'uso delle risorse e al conseguimento degli obiettivi.

Tra gli obiettivi strategici per un'integrazione competitiva del sistema universitario spagnolo all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore – che, all'epoca della promulgazione

¹¹ Cfr, LOU, *Exposición de motivos*, I.

della legge, nel 2001, ha già iniziato a prendere forma in Europa – si possono individuare: 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 ad elevato contenuto scientifico, professionale ed artistico; la diffusione, la valutazione e il trasferimento di conoscenza con l’obiettivo di rafforzare la cultura, la qualità della vita e lo sviluppo economico; il miglioramento della qualità del sistema universitario; l’aumento della mobilità di studenti e docenti; la sfida della formazione terziaria attraverso le ICT e l’apprendimento permanente.

Tuttavia, l’elemento che più degli altri lascia un segno concreto per effetto della LOU è rappresentato dall’insieme di iniziative volte a definire procedure operative e strumentali per l’implementazione di una politica di qualità all’interno delle università: infatti, con la LOU, viene per la prima volta istituita l’*Agencia Nacional de Evaluación y Calidad* (d’ora in avanti: ANECA). Questo elemento rappresenta un’importante innovazione nel panorama dell’istruzione superiore spagnola ed è in assoluto la prima linea del processo di convergenza europea che inizierà ad essere percorsa. La nuova legge formalizza 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. Inoltre anche le comunità autonome iniziano a creare le proprie agenzie regionali per la certificazione della qualità dell’insegnamento e delle università. La LOU, 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 previsto 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. Secondo Mora, in generale, la LOU mira 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 secolo¹².

La successiva LOMLOU del 2007 prosegue sulla medesima strada e introduce cambiamenti nella *governance* relativi alla elezione del rettore, alla selezione e agli organi di coordinamento nel governo dell'università. Infatti, la LOMLOU permette alle università di scegliere se eleggere il rettore tramite il voto diretto di personale e studenti o, in alternativa, tramite il Senato accademico. 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 LOU 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*¹³.

Contemporaneamente, la riflessione politico-istituzionale sulla ridefinizione del ruolo dell'università non si arresta: nel 2008 viene elaborata la *Estrategia Universidad 2015* promossa dal *Ministerio de Ciencia e Innovación* e successivamente diretta dal *Ministerio de Educación*. La strategia si fonda sulla consapevolezza che le università europee, al di là dei riconosciuti compiti di insegnamento e di ricerca, propri del modello humboldtiano, svolgono oggi la nuova importante funzione del trasferimento di conoscenza e tecnologia. Pertanto, le istituzioni

¹² Cfr. J. Mora, *op. cit.*

¹³ Cfr. LOU, articoli 34-39.

universitarie acquisiscono una nuova identità riconoscibile nel «modelo posthumboldtiano, característico de las universidades modernas intensivas en investigación»¹⁴. Tale transizione verso un nuovo modello identitario delle università spagnole è elemento essenziale per una buona integrazione del sistema universitario spagnolo nel sistema universitario europeo e mondiale, anche in ragione degli obiettivi economici posti dalla strategia di Lisbona. Per queste ragioni, è indispensabile agire in direzione della promozione e della modernizzazione del sistema universitario spagnolo, attraverso il perseguimento della qualità e dell'eccellenza dell'istruzione e della ricerca, attraverso l'internazionalizzazione, lo sviluppo, la valorizzazione dell'innovazione e un più pieno e maturo coinvolgimento della Spagna nel cambiamento economico derivante dall'*economia della conoscenza*, per fronteggiare sia le richieste sociali interne sia le sfide lanciate dal contesto economico internazionale¹⁵. Si tratta di elementi che si ripetono nelle formulazioni strategiche delle politiche spagnole e che permettono di individuare un orientamento dominante nella trasformazione dell'università spagnola, verso il *progresso, il benessere e la competitività* del paese, con una marcata attenzione al rafforzamento di quella che in più circostanze viene chiamata *terza missione* (fig.1).

¹⁴ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, *Estrategia Univesidad 2015*, MEC, Madrid, 2008, p. 5.

¹⁵ *Ivi*, p.6.

Fig. 1: 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 società¹⁶, in cui l'università deve essere in grado di promuovere un capitale umano altamente qualificato, dotato di conoscenze elevate, capacità, spirito imprenditoriale, spirito critico, e tensione verso il *progresso*; l'università deve inoltre assumere un ruolo maggiormente attivo nei cambiamenti socio-economici, dato il ruolo centrale e strategico che essa svolge nella creazione, trasmissione e socializzazione delle conoscenze. Inoltre, accanto all'obiettivo di una maggiore competitività nel panorama delle migliori università europee, da raggiungere attraverso il rafforzamento sia dell'istruzione che della ricerca, si enfatizza il ruolo di motore economico che le università dovrebbero assumere per diventare centri di attrazione e di generazione di ricchezza, veicoli di creazione culturale in grado di migliorare la proiezione nazionale e internazionale del territorio in cui si trovano. Infine, si pone l'attenzione sulla necessità che il sistema universitario divenga *differenziato e specializzato*, sulla base dei punti di forza e delle specificità emergenti. *Estrategia Universidad 2015* rinnova inoltre l'attenzione sull'importanza strategica della

¹⁶ *Ivi*, p.8

completa integrazione della Spagna all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore avviato dal BP. Questo processo si può considerare effettivamente operante con la promulgazione del Real Decreto (d'ora in avanti: RD) 1393/2007, che stabilisce la *Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

Altra importante tappa legislativa nella strategia di ridisegno dell'università spagnola è l'approvazione della *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (LCTI) del 2011, dopo un lungo processo di gestazione. Il provvedimento 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 provvedimento regola anche la contrattualistica del personale di ricerca, compresi i dottorandi¹⁷, che vengono assimilati a lavoratori a contratto presso le università; la legge, inoltre, disciplina anche la fase postdottorale, caratterizzandola in termini di progressivo affinamento e consolidamento delle abilità di ricerca, in direzione di una transizione verso un profilo sempre più autonomo di ricercatore. Altri elementi rilevanti del provvedimento sono l'introduzione di strumenti e misure volte a promuovere le attività di ricerca, come la possibilità di concludere accordi di cooperazione con altri soggetti: vengono introdotti strumenti giuridici di diritto privato per la regolazione delle azioni di trasferimento di conoscenza; si enfatizza la dimensione dell'internazionalizzazione delle attività di ricerca ai fini della cooperazione allo sviluppo del sistema.

All'interno del quadro sin qui delineato, in cui innovazione e trasferimento di conoscenza acquisiscono un ruolo centrale in quanto indicatori della produttività scientifica e della performance delle università, è utile osservare i concomitanti cambiamenti di

¹⁷ Cfr. *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, Preambolo e art. 21.

contenuto e di struttura del dottorato, in virtù della sua natura di elemento che tradizionalmente unisce ricerca e insegnamento, che deve oggi integrare al suo interno la *terza missione* e che può contribuire al favorevole posizionamento delle università spagnole sulla scena scientifica internazionale.

Il dottorato in Spagna prima del BP

Prima dell'introduzione del BP ed effettivamente sino all'anno accademico 2006/2007¹⁸ l'istruzione universitaria in Spagna è stata organizzata secondo uno schema tradizionale che prevedeva (i) corsi a ciclo breve, detti di *Diploma*, orientati a competenze professionali, che permettevano il conseguimento di un diploma universitario in due o tre anni di corso; (ii) corsi di ciclo lungo detti di *Licenciatura*, che prevedevano il completamento di un primo e di un secondo ciclo o di un ciclo unico per il conseguimento della laurea, di durata compresa tra quattro e cinque anni; (iii) corsi di secondo ciclo, che permettevano il conseguimento di una laurea e in generale duravano due anni, a seguito del conseguimento di un titolo di primo ciclo o completato il primo ciclo di un corso di ciclo lungo; (iv) corsi di terzo ciclo (*Doctorado*) che potevano essere intrapresi da parte dei titolari di titolo di secondo ciclo o titolo unico a ciclo lungo, finalizzati alla specializzazione in diverse discipline scientifiche, tecniche e artistiche, nonché alla formazione nelle metodologie di ricerca. La programmazione dei corsi di dottorato era effettuata da dipartimenti universitari e istituti di ricerca. Inoltre, al di là dei percorsi di studio conducenti a diplomi ufficiali nazionali, le università a partire dalla metà degli anni Ottanta hanno avviato

¹⁸ Cfr. J.G. Mora et alii, «National Report - Spain» in *Good Practices in University-Enterprise Partnerships - GOODUEP PROJECT*, 2009 (a cura di J.G.,Mora, A.Detmer, M.J. Vieira) http://gooduep.eu/documents/Spain_National_Report.pdf [verificato il 10 ottobre 2012].

l'offerta di corsi specializzazione professionale e *títulos propios* (*Experto, Técnico, etc.*) in alcuni casi collocabili a livello di terzo ciclo, come alternativa al dottorato. La durata e i requisiti di ammissione per questo tipo di corsi potevano variare notevolmente a seconda dell'ateneo promotore. Tale offerta formativa non faceva parte della struttura ufficiale delle qualifiche, e tutt'ora questi titoli - correntemente offerti dalle università - non hanno valore legale sul tutto il territorio nazionale.

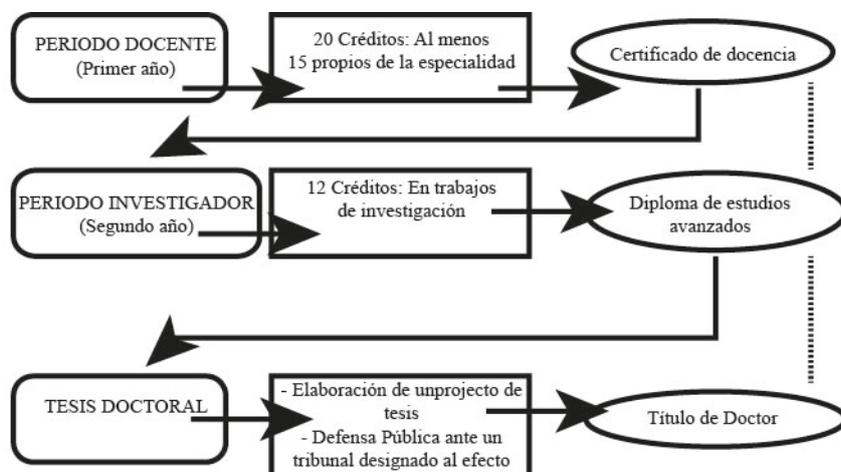
Il passaggio verso la nuova architettura dei cicli prevista dal BP è stato abbastanza lento e di fatto in parte operativo solo in seguito alla definizione del RD 55/2005 e del RD 56/2005. Inoltre, il nuovo quadro dei titoli universitari ha determinato una ristrutturazione profonda dell'idea di *cicli e posgrado*, ragione per cui i cambiamenti del dottorato risultano profondamente legati all'introduzione e alla progressiva definizione dei *Másteres oficiales*, vale a dire dei titoli di secondo ciclo.

Sebbene il BP influisca profondamente sul dottorato, è utile ripercorrere dal principio le tappe dello sviluppo normativo che ha regolato il terzo ciclo dell'istruzione superiore. Il primo provvedimento in materia 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 *Doctor* ai quali dovranno poi adeguarsi gli statuti universitari. Sulla base di questa delega viene promulgato il RD 185/1985, che regola il terzo ciclo di studi universitari (che comprende il *Doctorado* e gli altri titoli di *Posgrado*) e sposta la responsabilità degli studi di dottorato dalle facoltà ai fipartimenti, che curano la supervisione e l'avanzamento del lavoro di ricerca dei dottorandi. Il dottorando deve seguire e superare alcuni corsi e successivamente elaborare e discutere una tesi, che consiste in un lavoro originale di ricerca. Nel decreto si individua anche la figura della *Comisión de Doctorado*, organo di controllo e supervisione, responsabile, tra le

altre cose, di approvare i programmi di dottorato o decidere il numero minimo di studenti per ciascun programma.

Nel 1998, il RD 778/1998, dopo 13 anni dal precedente provvedimento, esplicita la regolazione formale dell'architettura accademica di un programma di dottorato. Il decreto definisce una precisa struttura interna della fase formativa del dottorato, valida per qualunque tipo di programma di 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, rappresenta 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 nelle pratiche accademiche, 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 Estudios Avanzados* (DEA), che garantisce la *suficiencia investigadora* e rappresenta un attestato degli studi compiuti in forma avanzata nel proprio ambito disciplinare. La formalizzazione di questo sistema “a tappe” rappresenta una modularizzazione interna degli studi dottorali; l'obiettivo è consentire a chi lo voglia 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 *tesis doctoral*, sino alla sua conclusione e *defensa*.

Fig. 2: Il dottorato in Spagna prima del BP



Fonte: Ibarra Sáiz (2009)

Inoltre, in questo provvedimento per la prima volta si focalizza l'attenzione sulla qualità dei programmi; tale elemento anticipa le iniziative relative alla qualità che avranno avvio con la promulgazione della LOU nel 2001; la qualità è intesa soprattutto in relazione alle partnership tra dipartimenti e università distinti per l'avvio di programmi di dottorato scientificamente avanzati ed innovativi, ed in relazione alla promozione della mobilità tra gli studenti¹⁹.

In questa fase, il *Posgrado* spagnolo offre anche i *Títulos de Posgrado no oficiales*²⁰, ai quali si è fatto cenno precedentemente. Tali percorsi formativi rappresentano in molti casi un'alternativa al dottorato, dal momento che entrambe le tipologie di corso possono essere intraprese dopo la *Licenciatura*²¹, ossia l'insieme

¹⁹ Cfr. R.D. 778/1998, Introduzione.

²⁰ Cfr. R.D. 778/1998, art.17.

²¹ Per una sintesi chiara e commentata a proposito dell'offerta formativa di *Posgrado* nel 1998 si consiglia la lettura del seguente articolo, pubblicato su "Su dinero", supplemento economico del quotidiano El Mundo, Número 140 del 4 ottobre 1998, di P. Simón. URL: <http://www.elmundo.es/sudinerono/noticias/act-140-11.html> [verificato il 10 ottobre 2012]. Come si può leggere, molti dei *títulos propios* vengono chiamati

di primo e secondo ciclo, e si collocano dunque a livello di *Posgrado*.

La Spagna nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore: un adattamento che comincia dal terzo ciclo

Con la LOU, come si è anticipato, comincia il processo di integrazione all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, che si concretizza essenzialmente nell'introduzione di un sistema di qualità attraverso l'istituzione dell'ANECA. La questione della qualità ha una prima importante conseguenza nel campo del dottorato, ossia l'indizione delle prime *Convocatorias* per la concessione della cosiddetta *Mención de Calidad*. L'attribuzione di tale menzione comporta l'assegnazione di finanziamenti competitivi destinati a migliorare la 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. L'esistenza di dottorati che ottengono la menzione di qualità porta alla progressiva estinzione dei dottorati che non soddisfano i requisiti per l'attribuzione della menzione, o alla confluenza degli stessi nei corsi che soddisfano i requisiti di qualità. Si verifica così una progressiva razionalizzazione dei corsi di dottorato esistenti.

L'altro obiettivo fondamentale della nuova legge, ossia l'adattamento dei titoli spagnoli allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, resta incompiuto: infatti, nonostante ci si trovi in un momento successivo alla Dichiarazione di Bologna, la LOU ribadisce lo schema dei titoli già stabilito dalla LRU

Másteres dalle istituzioni che li organizzano, e non sono offerti esclusivamente dalle università, ma anche da parte di molti soggetti privati.

(*Diplomado, Licenciado e Doctor*), rimandando di fatto la creazione di un nuovo modello a successive iniziative, delegate al governo; in virtù di tale delega saranno successivamente adottati i RD 55/2005 e RD 56/2005, istitutivi dei nuovi titoli ufficiali: *Grado* (55/2005) e *Máster e Doctorado* (56/2005). Tuttavia, 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*, ossia i nuovi titoli derivanti dall'adesione al BP. Pertanto, l'introduzione dei cicli di Bologna in Spagna inizia effettivamente dal *Posgrado* (secondo e terzo ciclo), perché a partire dall'anno accademico 2006-2007, per effetto del RD 56/2005, prenderanno avvio i *Másteres oficiales*, prima completamente assenti dal panorama dei titoli spagnolo. L'introduzione del *Máster* si baserà su un ampliamento dei 32 crediti contenuti all'interno dei dottorati (v. paragrafo precedente). In particolare, le linee guida diffuse dal Ministero per l'implementazione dei *Másteres*²² contengono indicazioni operative che suggeriscono di innestare i nuovi *Másteres oficiales* su quei dottorati che hanno ottenuto la

²² Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*, Madrid MEC, 2006. URL: <http://www.eees.ua.es/grados/Directrices%20para%20la%20elaboraci%F3n%20de%20%EDtulos.pdf> [verificato il 13 settembre 2012], in particolare il seguente passaggio da p.10 : «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 interdisciplinarias, 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 y la realización de la tesis doctoral*» (corsivo mio).

menzione di qualità: qualità e cambiamento dei titoli sono dunque processi strettamente correlati.

L'articolo 2 del R.D. 56/2005 stabilisce inoltre 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* por las enseñanzas conducentes a la *obtención de los títulos de Máster o Doctor*» (corsivo mio). Tale formulazione sottintende una visione integrata del *Posgrado* che vede *Máster* e *Doctorado* come un percorso in sequenza, fortemente integrato. Il *Máster* è definito come “secondo ciclo”; e il *Doctorado* “terzo ciclo”, la cui finalità è «[...] 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»²³. Questa interpretazione, suggerita dagli stessi testi ufficiali, legge il *Máster* come periodo di formazione del *Doctorado*. Sono le università, all'interno di ciascun *Programa de Posgrado* a individuare 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. Sebbene i criteri specifici di ammissione siano delegati alle università, il decreto stabilisce i criteri generali di ammissione, precisando 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

²³ Cfr. RD 56/2005, art.10.

Posgrado»²⁴. Nel successivo decreto del 2007 è stabilita la possibilità di iniziare un programma di dottorato dalla sua fase di formazione o dalla sua fase di ricerca²⁵. 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»²⁶. Per l'accesso diretto al *período de investigación* (il periodo che conduce alla tesi) sono ribaditi i requisiti stabiliti dal precedente decreto, ossia 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 aver ottenuto il titolo finale;

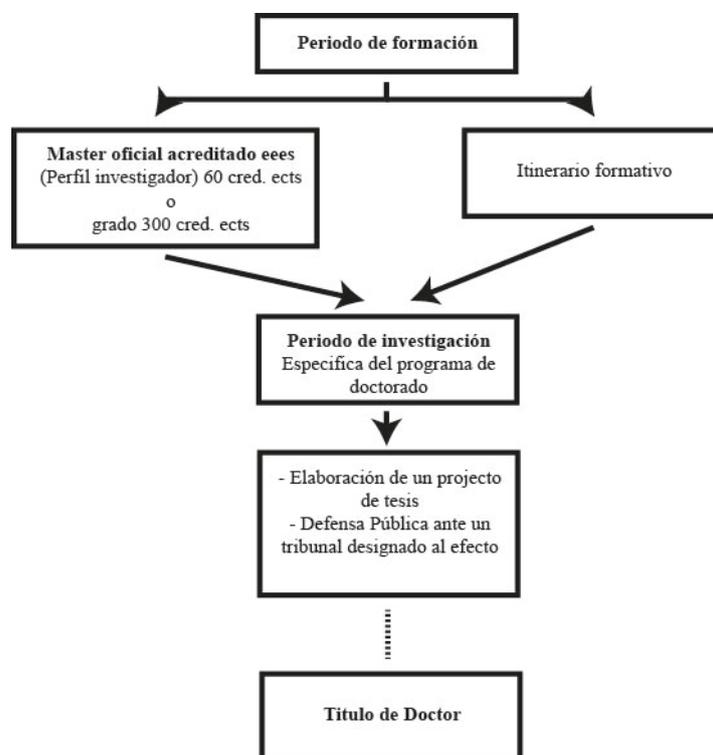
In ogni caso spetta alle università stabilire le procedure e i requisiti di ammissione per ciascun programma di dottorato. Il dottorato risulta così organizzato secondo lo schema seguente. È importante ribadire che in questa fase il *Máster* è considerato come *periodo di formazione del Doctorado*.

²⁴ Cfr. RD 56/2005, art.10.4.

²⁵ Cfr. RD 1393/2007, art.19.

²⁶ Cfr. RD 1393/2007, art.16.1.

Fig. 3: Il dottorato in Spagna adattato allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore



Fonte: Ibarra Sáiz (2009)

Infine, è di più recente approvazione il RD 9/2011, nuovo provvedimento che riguarda il dottorato e che mette terzo ciclo in relazione esplicita con le dimensioni di sviluppo strategico elaborate nell'ambito del BP. I temi elaborati nell'ambito delle dichiarazioni di Berlino, Bergen, e dei principi di Salisburgo sono infatti incorporati nel preambolo della legge ed esplicitano il ruolo svolto dal dottorato come intersezione tra Spazio europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio europeo della Ricerca. Il recepimento delle indicazioni europee evidenzia ancor più l'importanza della ricerca come parte integrante della formazione universitaria; in maniera specifica, nell'ambito della formazione alla ricerca, grande importanza è attribuita alla mobilità, sia nella fase di dottorato, sia nella fase di postdottorato, come parte essenziale nella formazione dei giovani ricercatori. L'accento, in questo caso è posto sul ruolo che i giovani ricercatori possono

avere nel cambiamento dell'economia verso un modello di sviluppo orientato alla sostenibilità: essi devono essere in grado di offrire un contributo fondamentale al sistema di ricerca, sviluppo e innovazione ed agire come attori principali del trasferimento di conoscenza per il benessere della società.

Elemento centrale della legge è l'esplicitazione di una strategia di istituzionalizzazione a livello universitario dei cambiamenti che riguardano il dottorato: infatti si chiarisce che il dottorato deve essere al centro delle strategie di ricerca, sviluppo e innovazione delle singole università, conservando flessibilità e autonomia ma raggiungendo al tempo stesso picchi di qualità, internazionalizzazione, innovazione, riconoscimento e mobilità. A questo scopo il provvedimento introduce le *Escuelas Doctorales*²⁷, il cui obiettivo è la promozione di: «[...] 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 [...] están llamadas a jugar un papel esencial»²⁸. 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 *Escuelas doctorales* - 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. È alle *Escuelas doctorales* che spetta di creare le condizioni di sviluppo di attività trasversali e innovative, tra cui le iniziative legate alla mobilità, che, tra le altre cose, sono oggetto di valutazione per il rinnovo

²⁷ 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. In proposito, cfr. D. Sevilla, *op.cit.*

²⁸ Cfr. RD 9/2011, Preambolo.

dell'accREDITamento dei programmi di dottorato presso l'ANECA ogni sei anni²⁹.

La legge fa proprie anche altre indicazioni sviluppate nel dibattito europeo sui dottorati, come l'attenzione a una migliore strutturazione didattica interna del dottorato: accanto alle preesistenti *comisiones académicas* dei corsi di dottorato, responsabili di ciascun programma, e al coordinatore del corso, sono aggiunti alcuni elementi che contribuiscono a definire meglio il processo formativo e la supervisione dei ricercatori in formazione, rendendo tali processi più trasparenti, misurabili e documentabili; in particolare, l'attenzione all'aspetto didattico è accresciuta dall'introduzione del cosiddetto *documento de actividades del doctorando*³⁰ e di un limite temporale per il completamento delle attività di ricerca e per il conseguimento del titolo (stabilito in tre anni a tempo pieno e cinque anni a tempo parziale, con possibilità di proroghe)³¹. Si introducono alcune

²⁹ Per completezza, si riportano qui i criteri individuati nella legge per il rinnovo dell'accREDITamento ai programmi di dottorato, art.10 comma 5: «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».

³⁰ Cfr. RD 99/2011, art. 2, comma 5.

³¹ Tali provvedimenti mirano, tra le altre cose, a migliorare la produttività in termini numerici del dottorato, e a mitigare gli alti tassi di dispersione, problema molto sentito nel panorama spagnolo. Il miglioramento dei meccanismi interni di monitoraggio e supervisione e l'introduzione di un tempo massimo per il conseguimento del titolo sembrano muoversi in tale direzione. Sui temi relativi al *fracaso*, cioè all'abbandono nel corso del dottorato, si veda ad esempio l'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/elpopusoc/20080715elpepusoc_9/Tes [verificato il 13 settembre 2012] e Cortina García, F., González Olmos, B. «La encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología. un

innovazioni di carattere strettamente organizzativo-didattico, come la figura del *tutor*³², responsabile dell'orientamento del dottorando nell'ambito della formazione erogata nel programma di dottorato o nella *Escuela doctoral*³³, accanto alla figura del *Director de tesis*, principale responsabile del lavoro di ricerca del dottorando. A proposito della supervisione (*seguimiento*) del lavoro di ricerca, il decreto definisce alcuni dispositivi di controllo, come ad esempio la redazione e l'approvazione di un *plan de trabajo*, che deve essere verificato e approvato annualmente attraverso una relazione favorevole (*informe*) del *Director de tesis* presentata alla *Comisión Académica*, e il già citato *documento de actividades*.

Nell'art.2 il decreto ritorna sulla funzione del *programa di dottorato*, concepito come l'insieme di una parte formativa e di una parte di ricerca; tale elemento, come si è potuto evincere, è presente sin dalla costituzione dei primi dottorati "moderni", ossia dal 1983. La parte formativa è una parte essenziale per la maturazione scientifica dei dottorandi, perché in essa maturano gli interessi scientifici e le conseguenti scelte di approfondimento, 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»³⁴. La novità apportata dal provvedimento è nella lettura del dottorato come segmento autonomo rispetto al *Máster* e che, pertanto, deve essere dotato di una propria parte formativa indipendente da quella del

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, 2009.

³² Cfr. RD 99/2011, art.2, comma 7.

³³ 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. La funzione assegnata al tutor, diversa da quella del *Director* e, nel caso, del *codirector*, è la medesima anche nell'ambito del dottorato; la presenza di questa figura evidenzia dunque la centralità del processo formativo all'interno del dottorato spagnolo. In proposito, cfr. RD 99/2011, art. 10, b.

³⁴ Cfr. RD 99/2011, art.2.

ciclo precedente. La legge inoltre 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. 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 e di consistenti periodi impiegati in rilevanti attività di ricerca, secondo quanto stabilito dal RD 1086/1989; si tratta del cosiddetto *tramo de investigacion o sexenio*.

In sintesi, la nuova legge dà un contributo importante all'autonomia del dottorato, nel senso che lo svincola definitivamente dal Máster, in modo da farne apparire più chiaramente la natura di terzo ciclo, e riepiloga le istanze strategiche e relative alla qualità derivanti dai provvedimenti precedenti.

Uno specchio dei cambiamenti nella cultura universitaria

Al fine di comprendere meglio il valore e la portata dei cambiamenti intervenuti nel dottorato in Spagna, le tematiche individuate dall'analisi delle recenti politiche universitarie relative al dottorato sono state approfondite attraverso una serie di colloqui³⁵ in presenza svolti nell'ambito di un soggiorno di ricerca presso l'Università di Granada (d'ora in avanti: UGR).

³⁵ I colloqui sono stati condotti con testimoni privilegiati, vale a dire con soggetti prevalentemente provenienti dall'ambito accademico, coinvolti nella progettazione, gestione, supervisione, coordinamento di dottorati, ma anche a soggetti responsabili dell'elaborazione di politiche strategiche sui temi della ricerca. Nello specifico, gli intervistati sono stati i seguenti:

- JDS – coordinatore di un dottorato in area educativa, UGR

Il confronto diretto con attori coinvolti nei processi di cambiamento in corso ha permesso l'approfondimento di un quadro estremamente indicativo in particolare in relazione a compiti, funzioni e significati attribuiti al BP, che risulta declinato in ragione di obiettivi e necessità fortemente *locali*. L'adattamento allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore diviene occasione per rafforzare la dimensione europea e internazionale dell'istruzione superiore spagnola; il dottorato risulta così un punto di partenza per iniziare a cambiare dal basso - ossia dal momento della formazione iniziale dei ricercatori - il sistema della ricerca universitaria verso una prospettiva più internazionale, permettendo l'uniformazione delle molteplici e distinte pratiche e culture disciplinari. Infatti, il cambiamento del dottorato legato al BP, secondo quanto riconosciuto dagli intervistati, è andato di pari passo con un cambiamento nella cultura accademica;³⁶ tale cambiamento, sotto molti punti di vista, ha avuto effetti importanti nelle pratiche accademiche legate al dottorato. Un esempio emblematico è il cambiamento nell'idea di tesi dottorale: soprattutto nelle aree di ricerca umanistiche, prima delle riforme citate, la tesi era considerata in molti casi come elemento finale della carriera di professionisti già esperti, in molti casi provenienti dal mondo della scuola e rappresentava il

- ABB - membro de la Comisión Académica de Posgrado presso la *Escuela de Posgrado* UGR;
- PAR - professore in area scientifica e *ex-Secretaria* del *Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación*;
- MLJ - coordinatore di un 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;
- FS - *Secretario General del Plan Andaluz de Investigación - Junta de Andalucía*.

³⁶ 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. Su questi temi, cfr. F. Michavila e B. Calvo, *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.

coronamento di un percorso di ricerca durato tutta la vita, «il culmine della propria professionalizzazione»³⁷. In questa visione era completamente estranea l'idea di trasferimento di conoscenza; la tesi e il conseguimento del titolo di *Doctor* rappresentavano un traguardo personale. In questa visione della ricerca dottorale, non era usuale derivare dalle tesi un gran numero di pubblicazioni, né era necessario che le tesi fossero precisamente inquadrare in più ampi progetti di ricerca o precise *lineas de investigación*. Per questo motivo, a fronte di un gran numero di tesi, l'impatto in termini di pubblicazione era molto basso, al punto che per alcuni campi del sapere si verificava una invisibilità della ricerca. A seguito delle avvenute riforme, invece, il dottorato ha invece fatto propria l'idea di trasferimento di conoscenza, prestando una grandissima attenzione alle dimensioni della scientificità, della trasferibilità, della pubblicabilità e della riproducibilità e della discussione scientifica; tutte queste dimensioni di performance portano a precisi output di produttività, che si concretizzano in

³⁷ Sul cambiamento di tipologia di dottorandi, che ha interessato soprattutto le aree di Ciencias sociales e Humanidades, si riporta il seguente passaggio tratto da F. Toledano, «La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos*, op.cit., pp. 69-70: «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 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 especialmente 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».

articoli, progetti, pubblicazioni, attività di comunicazione scientifica e trasferimento di conoscenza. È perciò cambiato il modo di intendere la tesi: prima doveva dimostrare, spiegare, proporre; le era però estraneo il compito del trasferimento di conoscenza. Attualmente, invece, le questioni legate all'impatto scientifico, alla pubblicabilità, al trasferimento, all'internazionalizzazione acquistano importanza anche a livello di dottorato. Questi cambiamenti sono stati particolarmente percepiti in ambito umanistico, in cui è tradizionalmente prevalsa l'idea della monografia come strumento principe nella diffusione di nuova conoscenza³⁸. Un altro elemento di performance (e di performatività) è la rilevanza della ricerca: in passato l'approfondimento di qualunque argomento poteva essere considerato rilevante per una tesi di dottorato; nella situazione attuale, è ormai consolidata la prassi di inquadrare precisamente le tesi nell'ambito di una *línea de investigación*. La prevalenza dell'organizzazione della ricerca universitaria in *líneas de investigación* ha avuto importanti conseguenze anche a livello di dottorato: i temi delle tesi devono essere "rilevanti" dal punto di vista scientifico. Le selezioni sui candidati sono nella prassi

³⁸ Sulla diversità di approccio al tema della pubblicazione nelle varie discipline e in particolare in *Ciencias Sociales e Humanidades*, si veda F. Toledano, op.cit., p.73: «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 si tenemos en cuenta las singulares tradiciones académicas que se exponen, por ejemplo, en los procesos de investigación y de exposición de resultados». Per una prospettiva critica su questi temi, cfr. J. C. Bermejo Barrera, *Ciencia, ideología y mercado*, Madrid, Akal, 2006.

diventate più selettive (la selezione avviene in genere attraverso il curriculum); anche i requisiti richiesti ai potenziali direttori di tesi sono diventati più selettivi³⁹. Tutti i tasselli che compongono il dottorato diventano dunque molto più competitivi. Il cambiamento nelle modalità di comunicazione dei risultati di ricerca, d'altra parte, ha determinato anche un cambiamento nel tipo di formazione che viene impartita nei dottorati: c'è oggi infatti un'accresciuta attenzione alla formazione metodologica. Inoltre, una grande attenzione è riservata alla mobilità, che precedentemente avveniva prevalentemente a livello di postdottorato e che, invece, nell'ambito della costruzione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, viene anticipata nel corso della formazione dottorale.

Le influenze dirette del BP sulla struttura e sull'organizzazione dei dottorati sono inoltre molto legate all'introduzione delle istanze di qualità che hanno determinato, nell'arco di un breve periodo di tempo, una razionalizzazione dei dottorati. L'assegnazione delle menzioni di qualità ai dottorati ha richiesto il soddisfacimento di precisi requisiti quantitativi relativi alla qualificazione del personale accademico e al numero di pubblicazioni, favorendo così una fusione tra programmi: a una situazione in cui esistevano tanti dottorati quanti Dipartimenti, si è 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. Il processo di razionalizzazione di Máster e dottorati, iniziato a partire dall'input fornito dalle convocatorias relative alla qualità, ha determinato in misura netta la costituzione di programmi interdipartimentali a partire dalle *líneas de investigación* più potenti, che si sono raggruppate. Questo cambiamento ha un'altra importante conseguenza: se nella precedente fase il dottorato era

³⁹ Cfr. M.S. Ibarra Sáiz, *EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales*, Madrid, ANECA, 2009.

vincolato al dipartimento e ne condivideva l'identità, nella situazione attuale i dottorati sono per lo più interdipartimentali o interuniversitari e nascono dalla confluenza di una serie di programmi di *Doctorado* (e Máster) differenti. L'identità del dottorato corrisponde perciò solo in parte con l'identità dell'*area de conocimiento*. Di tale nuova identità entrano inoltre a far parte le strutture che si occupano del *Posgrado*, nonché le Facoltà, che stabiliscono le linee di ricerca prioritarie. L'idea di dottorato assume dunque una nuova forma di percorso scientifico autonomo adatto a stare sulla scena scientifica internazionale. Le idee di trasparenza, controllo e qualità sono fortemente enfatizzate, a partire dalla organizzazione dei controlli interni, che sono collocati a diversi livelli e sono di pertinenza di diversi organismi. Nonostante le differenze tra le discipline, la *convergenza nelle pratiche scientifiche* risulta dunque avviata.

Ad esempio, presso l'UGR, l'organizzazione di un dottorato organizzato secondo la normativa 1393/2007 attualmente vigente 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 del lavoro e di vigilare sulla qualità della formazione, l'offerta didattica, le proposte e le approvazioni di mobilità. La *Comisión Académica* di un dottorato, come si è detto, è composta dai coordinatori, direttori e rappresentanti delle linee di ricerca e dei *grupos de investigación* provenienti da tutti i Master e tutti dottorati che, attraverso processi di razionalizzazione, hanno dato vita ai programmi attualmente in essere ai sensi del R.D. 1393/2007. Le valutazioni sui lavori di ricerca di pertinenza della *Comisión Académica del Programa* acquisiscono dunque una natura più rigorosa perché avvengono in un contesto di *svincolamento* dei dottorati dai dipartimenti. Pertanto, la supervisione della commissione accademica è considerata un cambiamento positivo per il dottorato e per la sua qualità scientifica, in quanto il dipartimento,

in questa nuova percezione accademica che potremmo definire *post-Bologna*, è un'entità troppo vicina ai direttori di tesi, elemento che può generare poca oggettività nella valutazione dei lavori di ricerca. Alla supervisione assegnata alla *Comisión Académica* segue poi quella del *Consejo asesor de Doctorado* che è un organo interno alla *Escuela de Posgrado*, l'organismo che in alcune università spagnole, come quella di Granada, ha anticipato la legge del 2011 che istituisce la costituzione delle *Escuelas Doctorales*. Le *Escuelas de Posgrado*, ove presenti, hanno in parte svolto 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* dell'UGR⁴⁰, che gestisce gli studi di secondo e terzo ciclo attraverso una precisa ripartizione interna delle responsabilità. La direzione della Scuola è infatti 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 *Secretariado de Programas de Doctorado*, che è

⁴⁰ La escuela de Posgrado dell'UGR è nata nel 2008, con l'intento di raggruppare, migliorare e coordinare i differenti studi di *Posgrado*, ossia *Másteres propios*, *Másteres oficiales* e *Doctorado*, avendo come obiettivi:

- la formazione di un'offerta coerente con le necessità lavorative e di ricerca degli studenti
- il rafforzamento del *lifelong learning* e delle competenze professionali promuovendo corsi adeguati alle necessità di proseguimento, aggiornamento e diversificazione della formazione dei professionisti
- la facilitazione della riuscita professionale degli studenti anche attraverso la promozione dell'inserimento lavorativo degli stessi alla fine del percorso
- la promozione di relazioni con altre istituzioni e la proiezione delle proprie attività nel contesto sociale
- il mantenimento della vitalità dei propri corsi
- il monitoraggio sul controllo di qualità dei corsi di tutti i livelli di propria pertinenza (*Másteres propios e oficiales*, dottorato)
- l'incentivazione dell'internazionalizzazione dei corsi e la promozione di scambi, mobilità e dottorati interuniversitari e cooperativi

Elementi tratti dal documento *Estatuto de la Escuela de Posgrado de la UGR*, URL: <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/ugr/consejo-de-gobierno/creacionescuelaposgrado/%21>

responsabile delle attività formative e di ricerca che conducono al conseguimento del titolo di *Doctor*. Vi sono inoltre due organi collegiali: il *Consejo Asesor de enseñanzas de Posgrado* e il *Consejo Asesor de enseñanzas de Doctorado*. Quest'ultimo in particolare si occupa del controllo della gestione, della qualità, della promozione 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 della Scuola e al Direttore del citato Secretariado, quattordici professori permanenti (*titulares o catedráticos*) 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*⁴¹: *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 *seguimiento* delle tesi: si occupa infatti di decidere dell'ammissione dei progetti di tesi, dell'ammissione alla *defensa pública* e della designazione del *Tribunal*. Il passaggio attraverso la valutazione del *Consejo* rappresenta dunque un ulteriore momento di supervisione finale rispetto alle decisioni prese negli organi interni di ciascun dottorato. I livelli di valutazione sono dunque multipli e la confluenza di diversi orientamenti disciplinari all'interno di un unico programma favorisce l'esistenza di percorsi più interdisciplinari.

E' importante notare che i passaggi sopra ricostruiti attraverso la consultazione con docenti dell'UGR a vario titolo impegnati nell'organizzazione, nel coordinamento, nella docenza di

⁴¹ I *ramas de conocimiento* sono stati introdotti con il R.D. 1393/2007, per raggruppare gli studi di *Grado*. Cfr. in particolare, art. 2.4 e annexo II, *Materias básicas por rama de conocimiento*.

programmi di dottorato, trovano conferma anche in altri contesti. Ad esempio, anche Hernández Pina e Díaz Martínez⁴² di recente osservano:

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 máster⁴³.

Infatti, la *Escuela de Posgrado* è l'organo che si occupa di guidare il dottorato verso le linee strategiche dell'università⁴⁴. La sua missione, a 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 di Granada è stata in grado di fornire un buon supporto per il miglioramento dei dottorati, che da essa attualmente dipendono in maniera organica.

⁴² Cfr. F. Hernández Pina e E. Díaz Martínez, *La Formación de Doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias*, in «Revista Fuentes», n°10, 2010, pp. 69-82.

⁴³ *Ivi*, p.71.

⁴⁴ Si sottolinea qui che questa affermazione, riportata a partire dal colloquio intercorso con la professoressa EM, all'epoca *Secretaria del Consejo asesor de Doctorado*, ricalca quasi precisamente l'art. 8.1 della nuova legge: «*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 del RD 99/2011: «*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).

In generale, l'idea delle nuove *Escuelas doctorales* 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, in direzione di un dottorato sempre più integrato non solo nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore ma anche e soprattutto in un panorama universitario *research intensive*.

Infatti, ad una prima lettura, i cambiamenti del dottorato osservati, avvenuti come conseguenza dell'adattamento alla struttura dei cicli di Bologna, al di là del complicato percorso legislativo che è stato illustrato, appaiono per il momento definiti e declinati in funzione di obiettivi prettamente finalizzati al cambiamento interno al mondo accademico; i cambiamenti osservati sino a questo momento sono legati al consolidamento della funzione del dottorato inteso come luogo principale in cui si forma il nuovo ricercatore *accademico*, che deve operare in un contesto di ricerca internazionale, competitivo e performante. Il BP ha influito decisamente nei processi di cambiamento osservati, agendo come acceleratore di trasformazioni ritenute necessarie. Tuttavia, sarà interessante osservare le trasformazioni che seguiranno, per comprendere in che misura saranno orientate in direzione dell'altra parola d'ordine, più volte al centro delle politiche programmatiche spagnole, ossia il *trasferimento di conoscenza*, inteso anche e soprattutto in direzione extra-accademica.

Bibliografia

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid. CRUE.
Cortina García, F., González Olmos, B., «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, 2009, pp. 21-30.

European Council, *Presidency conclusion*, Lisbon, (23-247372000)

Hernández Pina, F., Díaz Martínez, E. *La Formación de Doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias*, «Revista Fuentes», n°10, 2010, pp. 69-82.

Ibarra Sáiz, M.S., *EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales*, Madrid, ANECA, 2009.

Michavila, F. y Calvo, B., *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*, Madrid, MEC, 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Estrategia Univesidad 2015*, Madrid, MEC, 2008.

Mora, J.G. *Spagna*, in «Universitas Quaderni» n° 24, *La Governance nelle università europee*, Roma, Cimea della Fondazione RUI, 2009, pp. 211-260

Mora, J.G., Vieira, M.J., Chaparro, D., Detmer, A. (2009). «National Report - Spain» in *Good Practices in University-Enterprise Partnerships - GOODUEP PROJECT* (a cura di JG. Mora, A. Detmer, M.J. Vieira), 2009. http://gooduep.eu/documents/Spain_National_Report.pdf

(verificato il 9 settembre 2012)

Simón, P., *Y al Acabar la Carrera, ¿“Master” o Doctorado? Los “master” dan prioridad a la práctica, frente a la vocación académica del doctorado*, in «Su Dinero - El Mundo» n°140, 4 ottobre 1998: <http://www.elmundo.es/sudinero/noticias/act-140-11.html> (verificato il 9 settembre 2012)

Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D., *Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio* «Revista Española de Educación Comparada», n°12, 2006, pp. 113-143.

M. A. Pereyra, A. Luzón e D. Sevilla, «Spanish Universities and the Process of Construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and structural difficulties», in *Changing University in Europe and the "Bologna Process"*, (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 149-193.

Schimank, U., Winnes, M., *Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems* in «Science and Public Policy», n°27, 6, 2000, pp. 397-408.

Schriewer, J., «“Bologna”: a Neo-European Myth?» in *Changing University in Europe and the "Bologna Process"*, (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 229-258.

Sevilla Merino, D., *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*, in corso di pubblicazione.

Toledano, F., «La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid, ANECA, 2009, pp. 63-78.

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.

Leggi e decreti

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE, 01.09.1983).

Jefatura de Estado. Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.(BOE, 18.04.1986)

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, 24.12.2001).

Jefatura de Estado. 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 Educación y Ciencia. 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. 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. 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. 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. 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 Ciencia e Innovación. Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. B.O.E. (2.06.2011).

Ministerio de Educación. Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, (BOE, 10.02.2011).