

La sfida della qualità nell'Alta Formazione

Fabio Togni

Abstract:

Il contributo, partendo da una riflessione epistemologica che mostra la connessione tra le categorie di qualità e di quantità, passando attraverso il costrutto di 'misura', mostra l'evoluzione dei processi di assicurazione della qualità negli ultimi cinquant'anni, fino a giungere agli attuali modelli del cosiddetto *Total Quality Management*. L'applicazione di questi modelli ai contesti dell'istruzione e formazione formale, con particolare attenzione agli ambiti dell'Alta Formazione, apre numerose sfide e compiti che devono ancora essere pienamente accolti sia al livello micro della progettazione dei percorsi del terzo livello dell'Higher Education (dottorati di ricerca) sia al livello macro delle politiche complessive, che se vogliono dirsi di qualità, dovrebbero essere favorite dall'esercizio effettivo dell'autonomia.

Parole chiave: Alta Formazione; Assicurazione della qualità; Politiche educative

L'assicurazione della qualità nei contesti dell'Alta Formazione, nella comune *vulgata*, viene spesso tacciata di essere una delle forme, se non la più emblematica e mal sopportata, della burocratizzazione contemporanea dei servizi pubblici dell'Higher Education. Tale giudizio dipende da un'idea, forse, troppo egoriferita della qualità – la qualità dell'insegnamento individuale, inteso, spesso, come trasmissione di contenuti ritenuti personalmente di eccellenza – nella conseguente dimenticanza educativa degli studenti, unici riferimenti della cultura ritenuta 'di qualità', ivi compresa quella accademica.

Ad acuire tale giudizio, la percezione che la *misura della qualità* debba riferirsi a performance quantitative nei termini, ad esempio, di indicatori di laureabilità e acquisizione di CFU, intesi come una sorta di ingerenza 'consumistica', a sensibile deperimento della qualità culturale di eccellenza dell'insegnamento, destinato, in questo modo, a un destino di lassismo e un impoverimento progressivo, a cui si debba necessariamente resistere.

Tuttavia la separazione 'idealistica' tra qualità (dell'insegnamento, in quel caso) e quantità (delle performance, in questo caso), pare non avere riscontro neppure nella visione humboldtiana dell'università, che mette in stretta relazione 'ricerca' e 'didattica', sottolineando come la dimensione culturale per quanto alta e di eccellenza non possa che avere una 'relazione d'aula' con gli studenti, con le loro domande di formazione e con il loro potenziale progettuale futuro. Ma tale separazione pare non avere riscontri nemmeno nello sviluppo della cul-

Fabio Togni, University of Florence, Italy, fabio.togni@unifi.it, 0000-0002-3693-5209

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Fabio Togni, *La sfida della qualità nell'Alta Formazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.04, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 23-38, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

tura classica – e, quindi, afferibile alla cosiddetta cultura ‘alta’ – che si è sempre misurata con la relazione – necessaria, sicuramente, ma, anche, virtuosa – con queste due categorie, mostrando come solo una loro corretta articolazione possa contribuire a un incremento della conoscenza della realtà esperita, a evidente beneficio del processo di costruzione e incremento della cultura.

Forse i problemi della qualità, inevitabili e necessari, sono altri e si nascondono all’interno di una visione politica e di azioni politiche sull’istruzione, che chiedono, esse stesse, un orizzonte sistemico e integrato e un panorama che non rinunci al postulato pedagogico dell’autonomia.

Con queste persuasioni, ci accingiamo a un percorso di approfondimento che ha come solo obiettivo quello di assumere che l’imperativo categorico della qualità è fondamentale e non supererogatorio rispetto alla missione formativa – nel senso pedagogico vero e compiuto del termine, da intendersi come ‘processo di presa di forma’ – dell’istruzione formale e che la sua comprensione è finemente pedagogica, necessitando di una visione educativa matura e nutrita, come richiesto dalla stessa assicurazione della qualità, dalla responsabilità e dalla tensione al miglioramento.

1. Dal «che cosa» al «come»: dalla qualità alla quantità e il problema della ‘misura’

Nel contesto aristotelico delle *Categorie*, il concetto di ‘sostanza’ rappresentava l’essenza inerente a un individuo, il cosiddetto *tode ti*, che andava oltre la sua manifestazione fisica, il suo genere ‘naturale’ e la sua classificazione, elementi che risultavano, invece, essere ‘secondi’ e, per questo, successivi. Consapevole della strategicità del concetto di sostanza per rispondere all’interrogativo fondamentale della filosofia («che cosa è l’ente?»), nella *Metafisica* lo Stagirita la identificava con il *ti esti* e l’*eidos*, ovvero, rispettivamente e in modo complementare, concorrente e immanente, l’*essenza* e la *specie formale*. In questo modo, egli ne dichiarava il primato ontologico rispetto a tutte le specificazioni ‘materiali’ nella ‘costruzione’ della natura (*physis*) individuale (il famoso *sinolo*) (Zanatta 2021).

Insieme e successivamente alla categoria della *sostanza*, Aristotele poneva la *qualità*.

Quest’ultima rispondeva alla questione della determinazione di una realtà individuale (il *come*) e, quindi, anche della sua *natura propria*, mediante la relazione che essa intratteneva con le altre dimensioni, di cui era *simile* e da cui si differenziava in ragione della sua apparenza sensibile, del suo stato fisico, delle sue capacità proprie e della sua figura. Tale categoria assumeva il ruolo di ‘ponte’ tra la realtà metafisica e l’esperienza sensibile che di essa si poteva avere, in ragione del ‘realismo ontologico’ della prospettiva teoretica aristotelica (Bonitz 1995, 117 e ss.).

Durante il periodo della Scolastica medievale e, soprattutto, lungo la sistematizzazione rinascimentale, in conseguenza di un’interpretazione più magica e alchemica della *natura*, si intuì l’esistenza di qualità non visibili e non sensibilmente percepibili. Queste ultime erano oggetto dell’indagine alchemica che era interpretata come parte integrante della riflessione e del ‘mestiere’ filosofico.

Tuttavia, con l'avvento del pensiero moderno, a seguito della divaricazione tra le arti magico-alchemiche e le speculazioni filosofiche, grazie allo sviluppo di accurate metodologie di indagine della realtà, suggellate dai protocolli sperimentali, la tendenza fu quella di focalizzarsi sempre di più su elementi misurabili e quantificabili, intendendo la qualità nella sua componente materiale e quantitativa (Federici Vescovini 2008), svelando – e de-teologizzando – in questo modo i misteri della Natura e le sue qualità.

La connessione tra qualità e quantità, come vedremo, non era, per la verità, assente nel pensiero classico, ma era ancora metafisicamente garantita. Il pensiero moderno, sempre più predisposto, galileianamente parlando, a una separazione tra le 'cose del cielo' e le «meccaniche celesti», procedette, piuttosto, a una radicale demistificazione della Natura, al fine di dimostrare la possibilità razionale del controllo su di essa (Festa 2012).

Nella stessa prospettiva cartesiana, la figura – *continua*, per natura – veniva riportata nell'orizzonte numerico della quantità, come nel caso delle *terne ordinate di numeri reali*, mostrando come la questione della qualità dovesse confrontarsi inevitabilmente con il problema complesso della misura, declinandosi nella complessa e articolata questione del rapporto tra quantità *discrete* e quantità *continue*. In altri termini, il problema della qualità e della sua forma si declinava come una sorta di analogo della questione, in parte risolta solo due secoli dopo da Cantor, della controllabilità del *continuum*, nella forma e per mezzo della *misura* (Bernays et al. 1979). La qualità, infatti, riguardava la forma e quindi la dimensione. Quest'ultima, per essere definita necessitava di essere misurata e quantificata. In questo modo la qualità veniva ricondotta alla *matematica*. Della sua triplice origine etimologica (Curtius 1879²), quella del prefisso *ma-* del 'pensare come misura della mente' le 'cose che sono viste da *Theos*', ovvero da Dio; quello che la poneva all'origine della temporalità – dal termine 'mese', a sua volta originato da *mensura* –; infine, quello legato alla pratica del costruire ed edificare i luoghi della vita quotidiana – quello del termine 'mensa', anch'esso derivato da *mensura* – la prima specificazione, tipica del pensiero classico, cedeva il passo alle ultime due, segnando una netta divaricazione tra il mondo delle cose fisiche e il regno metafisico.

2. La qualità e la sua 'misura'

La stessa idea di misura, infatti, ha subito profonde trasformazioni nel corso dei secoli, riflettendo i cambiamenti culturali, scientifici e filosofici delle diverse epoche. Da un concetto prevalentemente geometrico nell'antichità classica, la misura si è progressivamente trasformata in un concetto e, perché no, in una pratica multidimensionale (Agnoli 2004).

Nell'antichità classica, il combinato disposto tra geometria e matematica occupava una posizione centrale nel tentativo di comprendere l'ordine e l'armonia del cosmo, incarnando una visione cosmologica e teologica che integrava *Téchne* e *Theoreia*, all'insegna dell'armonia. In questo quadro qualità, quantità e misura erano metafisicamente intese.

Pitagora sosteneva, infatti, che l'universo fosse governato da leggi matematiche e geometriche, enfatizzando il ruolo centrale dei numeri – emblematicamente 'naturali' – elementi in sé *discreti* e, quindi, controllabili nella struttura fondamentale dell'universo, che aveva, invece, una struttura, apparentemente, *continua* e, quindi, non contabile e controllabile. Del resto, la sua celebre affermazione «Tutto è numero» evidenziava la convinzione profonda dell'importanza dei principi matematici nella comprensione dell'armonia cosmica, nel non celato obiettivo di ricondurre il molteplice all'uno.

Platone, nel *Timeo*, offrì, da parte sua, una visione teologica della creazione dell'universo, sostenendo che il demiurgo avesse dato forma all'universo seguendo principi geometrici e matematici perfetti. Egli considerava le forme geometriche ideali – o, meglio, stereometriche – come manifestazioni fisiche delle idee divine e immutabili che governavano la realtà. Infatti, «lo torni arrotondato, in forma di sfera che si stende dal centro agli estremi in modo uguale da ogni parte, ossia la più perfetta di tutte le forme e la più simile a se medesima, ritenendo il simile più bello del dissimile» (*Timeo*, 33 C)¹.

Aristotele, nella *Metafisica*, senza soluzione di continuità esplorò la natura della realtà e la relazione tra forma e materia, contribuendo a sviluppare una comprensione più sofisticata della geometria e della matematica nel contesto dell'ontologia e della cosmologia. Egli riconobbe l'importanza della misura e della proporzione nella natura, sottolineando che proprio la misura fosse l'atto attraverso il quale si dava forma alle cose, evidenziando l'interconnessione tra la geometria e la struttura essenziale della realtà (*Metafisica*, X, 1056b-1057).

Euclide, in questo quadro unitario e metafisicamente garantito, negli *Elementi*, provvide alla sistematizzazione della riflessione geometrica e stereometrica, stabilendo i principi e le definizioni che divennero la base della matematica occidentale. Questo lavoro monumentale, basato su un processo di astrazione metafisica, consolidò l'importanza 'ontologica' della geometria come strumento fondamentale per l'indagine scientifica e filosofica, contribuendo a definire il quadro intellettuale che ha plasmato lo sviluppo della scienza e della filosofia occidentale. La visione geometrico-matematica esulava dall'ambito disciplinare – che non sarà preoccupazione se non dalla tarda modernità e dalla contemporaneità – e si dimostrava una strategia per accedere a una comprensione più profonda dell'ordine e dell'armonia universale, riflettendo una visione integrata in cui le dimensioni ontologica, cosmologica e teologica convergevano e si sovrapponevano (Corradetti e Chiocchetti 2009).

Durante il Medioevo e il Rinascimento, la misura iniziò a estendere la sua 'influenza', incorporando i concetti di misura morale – per altro già presente nell'*Etica nicomachea* aristotelica, attraverso il costruito della *megalopsychia* –, estetica e divina.

Ad esempio, l'arte e il metodo geometrico-matematico si avvicinarono con intenti operativo-tecnici al fine di esplorare la natura della realtà attraverso l'os-

¹ Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

servazione e la rappresentazione accurata del mondo naturale, all'insegna dei suddetti presupposti onto-teo-cosmologici classici. Artisti, filosofi e scienziati iniziarono a utilizzare la prospettiva e la proporzione per rappresentare la realtà in modo più accurato e armonioso, nella consapevolezza di rendere conto della perfezione divina nella perfetta coincidenza tra misura e rappresentazione (Camerota 2006).

Con l'avvento della Rivoluzione Scientifica e l'emergere del metodo scientifico, la misura divenne un principio fondamentale per l'indagine, il controllo e la comprensione del mondo naturale. Scienziati come Galileo, Newton e Keplero applicarono metodi quantitativi e misurabili per formulare leggi universali della fisica e dell'astronomia, operando, però, un'inversione rispetto a quanto operato nel periodo classico, che tendeva a ricalcare le leggi universali nella realtà. La misura divenne sinonimo di precisione, oggettività e certezza nel perseguire la conoscenza e sempre di più si faceva una abilità soggettiva.

Se per il pensiero classico e, in parte per quello medioevale, qualità e quantità rappresentavano strumenti 'ontologici' per la valorizzazione delle differenze degli enti, la svolta della modernità contribuì alla scotomizzazione dei principi metafisici da quelli fisici. Nell'ambito filosofico questo processo di laicizzazione della misura diede avvio a un movimento di separazione – ancora implicito, ma poi esplicitato dal pensiero contemporaneo – tra le leggi del mondo naturale, dominate dal controllo della misura e le leggi del mondo soprannaturale dominate dalle leggi morali della teologica. Il concetto di misura si fece, dunque, sempre di più un concetto strumentale, divenendo un dispositivo funzionale alla conoscenza e al controllo soggettivo della sola realtà fenomenica, lasciando ad altri dispositivi – in *primis* quello della *fides* – il campo noumenico.

Nella società contemporanea, venuta ormai meno l'unità onto-teo-cosmologica che aveva caratterizzato il suo avvio, in cui la qualità precedeva la quantità, l'idea di misura nel suo intento di rendere discreto e controllabile il *continuum* si estendeva ulteriormente, abbracciando una gamma più ampia di dimensioni e di campi di indagine. La misura si applicava ora a campi come l'economia, la psicologia, la sociologia e le scienze sociali, dove si esploravano aspetti quantitativi della realtà – oggi diremmo *evidence based* –, a cui seguivano interpretazioni e inferenze di tipo qualitativo.

Tuttavia, la stessa questione della misura, intesa come adeguamento della realtà a un modello – si pensi alla misurazione fisica o topografica, che partiva da un preciso modello (il metro fisico-canonico) e lo applicava alla realtà, contandone la presenza – subiva nell'epoca contemporanea una scissione interna, come evidente nella dialettica tra il *determinismo della teoria della relatività*, che forniva regole precise sul comportamento dello spazio e del tempo nei diversi sistemi di riferimento, secondo le regole delle trasformazioni di Lorentz e il *probabilismo della teoria quantistica*, in cui la misura si rarefaceva e otteneva come risultato il 'collasso' in un possibile stato del sistema (il cosiddetto 'collasso della funzione onda'). Ciò portò a pensare che la misura rappresentasse una possibilità solo per i sistemi macroscopici (in cui la contrazione delle lunghezze e le dilatazioni temporali erano previste), mentre non potesse essere applicata ai

contesti microscopici della materia, che risultavano dominati da leggi di indeterminatezza. Werner Heisenberg poteva affermare che la legge di indeterminazione è una legge della natura (1927), riportando la questione della natura, della sua misura, del suo valore e della sua definizione all'aforisma «*physis kryptesthai philei*» di Eraclito (*Frammento CXXIII*), ricordando che la natura sempre sfuggiva alla comprensione e al controllo umano, non lasciandosi mai cogliere in flagranza. Questo introdusse la variabile della *scala di misura* all'interno del problema della quantità e, di conseguenza, della qualità della realtà.

Venendo al nostro tema, questa ricostruzione apre numerose questioni intorno alla misurazione e alla qualità in generale.

In primo luogo, mostra come la questione della qualità sia implicata con la questione della quantità, non solo dal punto di vista concettuale e teoretico, ma anche dal punto di vista pratico e concreto. Ogni tentativo di liquidazione dell'una a vantaggio dell'altra rappresenta, dunque, un tentativo di semplificazione che non è facile da sostenere nella pratica effettiva. Usando un'espressione icastica e paradigmatica si potrebbe dire che la qualità debba, sempre più, essere connessa in termini proporzionali con la quantità e che solo in quest'ultima si possano rinvenire tracce della prima.

In termini scientifici, tale affermazione può valere per la meccanica statistica, dove grandi insiemi di dati o particelle possono fornire informazioni significative sulla natura e sul comportamento di un sistema. Ma può valere anche per gli altri ambiti disciplinari, ivi compresi quelli dell'apprendimento e dell'educazione in cui è chiaro e dimostrato che lo sviluppo della competenza personale non possa che giovare dell'acquisizione di conoscenze e abilità in grande quantità, pur non essendo il risultato matematico e deterministico di esse. Analizzare un gran numero di eventi o elementi può fornire una visione più accurata e dettagliata della qualità o delle proprietà di un sistema o fenomeno. Allo stesso modo, una comprovata competenza situata non può realizzarsi senza una consistente dote di conoscenze e di abilità.

In secondo luogo, ci mostra che la misura della qualità è operazione complessa che comporta la presa in carico dell'indeterminatezza e della parzialità, in relazione alla scala di misura che, necessariamente, si deve adottare. La misurazione, infatti, man mano che il contesto di osservazione si riduce, è costretta a fare i conti con la libertà costitutiva e sfuggente degli elementi che si vogliono ponderare, che, per loro natura, 'amano nascondersi'.

In terzo luogo, ci mostra che la questione della qualità nella sua relazione con la quantità abbia uno stretto legame con il concetto di valore.

In economia, ad esempio, il valore di un bene o servizio è spesso correlato alla sua qualità/quantità. Un prodotto di alta qualità, ma poco disponibile, tende ad avere un valore superiore sul mercato rispetto a un prodotto simile disponibile in quantità significative, che, di conseguenza, è percepito di bassa qualità. I consumatori, per ragioni che esulano la qualità, sono disposti a pagare di più per prodotti che, a parità di qualità, affidabilità e durata, sono meno disponibili.

Di contro, dal punto di vista filosofico, il concetto di qualità è spesso legato al concetto di valore intrinseco. La qualità di un'esperienza, di un'opera d'arte o

di un'azione può influenzare la percezione del suo valore. Questo mostra che la questione della qualità abbia in relazione alla quantità un profondo profilo etico e, soprattutto, morale – legato cioè ai comportamenti (*mores*) d'uso – incidendo sulla percezione generale di beni e servizi sia al livello interno dei contesti d'azione sia dal punto di vista esterno sia, infine, dal punto di vista interiore, relativamente all'uso e all'utile.

Tutto ciò dimostra come il problema della qualità nella sua relazione al valore debba confrontarsi tanto con il prodotto, ivi compresa la sua quantità, quanto con il processo che l'ha generato, senza dimenticare il suo svolgimento a partire dalla sua ideazione e progettazione e la percezione soggettiva del suo valore.

3. Dalla conformità dei prodotti al *Total Quality Management*

Prima dell'industrializzazione, la qualità nella sua relazione con la quantità e, di conseguenza, il valore erano legati alla produzione artigianale familiare, guidata da una gerarchia domestica e basata sull'esperienza diretta con il cliente. Con l'ascesa dell'economia industriale, la produzione, massificata in una logica di mercato sempre più orientata al consumo, si è tecnologizzata e de-familiarizzata, riducendo progressivamente la specializzazione del lavoratore e adottando un approccio rigidamente quantitativo nel controllo di qualità.

Nel contesto post-industriale, la qualità è diventata centrale nella competizione, con modelli come il *Japanese Industrial Standard* che enfatizzano la produzione di alta qualità attraverso processi controllati. L'attenzione, in questo modo, si è spostata progressivamente dai prodotti ai processi, con l'esigenza di elaborare veri e propri sistemi di *Assicurazione della Qualità*, mediante l'identificazione di protocolli e procedure che contribuiscano a guidare la gestione orientata alla qualità del progetto e alla conformità del prodotto.

Negli anni '80, il *Total Quality Management* (TQM) ha introdotto un nuovo approccio alla qualità, focalizzato sul coinvolgimento del cliente e sull'efficienza dei processi.

Il TQM si basa su quattro principi: conformità, controllo, compartecipazione e coprogettazione, mirando a equilibrare la qualità del prodotto con le aspettative dei clienti e degli *stakeholders*. Questo modello si è evoluto nel tempo, dando origine a diverse varianti come il modello PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) di Edwards Deming (1993), focalizzato sull'innovazione e la resistenza al cambiamento; il modello di Philip Crosby (1980; 1995; 1996), che enfatizza gli investimenti in qualità per ridurre errori e difformità finanziarie; e il modello di Joseph Juran (Juran e Gryna 1988), che pone l'accento sulla formazione e il miglioramento continuo, spostando l'attenzione dalla conformità all'innovazione.

Più recentemente, Kaoru Ishikawa ha introdotto nel TQM l'analisi di Pareto (*Quality Best Practice - TQM Strategies* 2001, 30-33), evidenziando come, statisticamente, l'80% dei problemi derivi dal 20% delle cause e, quindi, la qualità dipenda dalla capacità di correlare virtuosamente *Risk Management* e *Quality Management*, enfatizzando la prevenzione degli errori. L'EFQM (European Foundation for Quality Management 2003) ha proposto una tassonomia focaliz-

zata sul rapporto continuo con il cliente e la formazione costante del personale. Il *Six Sigma*, invece, si è concentrato sulla riduzione degli sprechi e sull'applicazione del ciclo DIMAC (*Define, Measure, Analyze, Improve, Control*) per migliorare continuamente la missione dell'organizzazione.

Questi approcci hanno influenzato sia il settore produttivo sia quello educativo e sociale, trasformando la qualità in un elemento chiave di politica trasformativa, senza dimenticare di affrontare le sfide di standardizzazione e rigidità istituzionale insite nei sistemi dell'istruzione formale.

4. La qualità nei processi e nei contesti di istruzione e formazione formali e non-formali

La formazione non-formale è stata integrata nell'assicurazione della qualità attraverso standard come l'ISO 29990, focalizzato sui *Learning Services Providers* (LSP). Questo standard è rivolto a enti di formazione, sia pubblici che privati, e promuove progettazione, verifica e miglioramento continuo dei servizi formativi, mettendo al centro il valore, la conformità e il coinvolgimento attivo del cliente. Parallelamente, le cosiddette *Benefit Corporations* e il movimento *B-Corp*[®] hanno introdotto standard che promuovono la creazione di valore sociale attraverso la qualità, enfatizzando la sostenibilità e l'inclusione, riconoscendo così il profilo sociale di tutte le organizzazioni e la necessità trasversale ed educativa dell'assicurazione della qualità.

Nei contesti formali, gli *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2015) sono stati sviluppati per promuovere una cultura della qualità e migliorare la trasparenza e la fiducia tra istituzioni e *stakeholders*. Questi principi hanno trasformato le politiche formative, focalizzandole sullo studente e facilitando il dialogo tra i sistemi educativi europei. Gli assi fondamentali degli ESG sono l'*Accountability* e l'*Enhancement*, promuovendo una cultura della qualità che trasformi in chiave innovativa il processo educativo e contribuisca a una rivoluzione culturale nell'Alta Formazione. Questo approccio non solo standardizza i servizi educativi, ma promuove una cultura organizzativa centrata sulla qualità e sull'etica, generando benefici in termini di benessere e inclusione culturale e sociale. L'introduzione della cultura della qualità nell'Alta Formazione, dunque, ha trasformato i percorsi educativi, focalizzandoli come luoghi di apprendimento organizzativo e non solo di erogazione di servizi.

In generale, l'introduzione dei quattro pilastri del TQM – Conformità, Controllo, Compartecipazione e Coprogettazione –, ha avuto un impatto significativo nel promuovere l'innovazione e la trasformazione dell'istruzione europea.

La *conformità* ha contribuito a sottolineare l'importanza della coerenza tra gli obiettivi formativi dichiarati e quelli effettivamente implementati, sviluppando un orientamento verso un monitoraggio continuo, al fine di garantire la fiducia tra istituzioni e studenti.

Il *controllo* ha contribuito a una maggiore concentrazione su strumenti e indicatori per valutare l'efficacia dei percorsi di studi, come la regolarità e la laureabilità.

La *compartecipazione* ha contribuito a evidenziare che la qualità è responsabilità di tutti i membri dell'organizzazione, incentivando una cultura della qualità condivisa tra personale tecnico, amministrativo e accademico.

La *coprogettazione*, infine, ha contribuito a promuovere la valorizzazione degli *stakeholders*, ivi compresi gli studenti, intesi sempre di più come creatori di valore, mediante l'utilizzo sempre più ampio di strumenti avanzati di *Customer Relationship Management* (CRM), che combinano dati di percezione e risultati finali.

4.1 *Accountability* e *Enhancement* dell'Alta Formazione

L'assicurazione della qualità nell'Alta Formazione è, dunque, un tema di crescente rilevanza e complessità nel panorama educativo globale.

Due concetti chiave che emergono in questo contesto, come abbiamo avuto modo di evidenziare, sono l'*accountability* (responsabilità) e l'*enhancement* (miglioramento). Questi due principi sono strettamente interconnessi e fondamentali per garantire e promuovere la qualità e l'eccellenza nell'istruzione superiore.

In un'ottica formale e sostanziale, l'*accountability* si riferisce alla responsabilità che le istituzioni dell'istruzione formale hanno nell'erogare servizi educativi di alta qualità e nella misura dei risultati ottenuti. In questo quadro, le istituzioni sono tenute a essere trasparenti, responsabili e rispondere alle esigenze degli studenti e degli *stakeholders* nel loro complesso. L'*accountability* si manifesta attraverso l'adozione di meccanismi di valutazione e monitoraggio, la pubblicazione di risultati e la rendicontazione delle attività svolte.

In un'ottica metodologica, l'*enhancement* si riferisce al processo continuo di miglioramento e sviluppo delle attività di insegnamento, di ricerca e di erogazione dei servizi nell'istruzione superiore. Questo concetto sottolinea l'importanza dell'innovazione, dell'adattamento e dell'eccellenza come elementi fondamentali per garantire una formazione di alta qualità. Tale costrutto descrive un processo dinamico che coinvolge la revisione e l'aggiornamento continuo dei programmi di studio, delle metodologie didattiche e delle infrastrutture, al fine di rispondere alle mutevoli esigenze della società e del mercato del lavoro.

L'*accountability* fornisce il quadro di riferimento e la motivazione per il miglioramento continuo e definisce la natura intrinsecamente auto-educativa e di auto-apprendimento dell'organizzazione, che assume la sua forma peculiare in modo evolutivo. La trasparenza e la responsabilità nei confronti degli *stakeholders* stimolano le istituzioni educative a identificare aree di miglioramento e ad adottare strategie efficaci per elevare la qualità dei servizi offerti. Allo stesso tempo, l'*enhancement* contribuisce all'*accountability* fornendo evidenze tangibili dei progressi e dei risultati ottenuti.

Questo riporta a quanto già evidenziato precedentemente intorno alla questione della misura, che, come avevamo avuto modo di rilevare, porta con sé la

presa in carico della relazione complessa tra qualità e quantità, ma soprattutto l'adozione inevitabile della variabile della *scala di misura* che, avendo a che fare con contesti di dimensioni in sé ridotte, chiede di fare i conti con una inevitabile quota di indeterminazione e non prevedibilità. Tali condizioni, lungi dall'essere elementi di minorità e difetto, a inevitabile deperimento della qualità e, di conseguenza, del valore, diventano, invece, l'occasione per intendere le organizzazioni come contesti in assetto valutativo e auto-valutativo continuo, orientate al miglioramento. Questo porta necessariamente a intendere le istituzioni dell'istruzione formale in forme e modi che non sono statico-conservativi, ma dinamico-innovativi.

Tale assunto ideale si scontra, tuttavia, con la natura stessa dell'istruzione formale che, in un regime di moderata autonomia, non può liberare appieno il proprio potenziale e intradarsi compiutamente all'interno del sentiero della qualità.

L'applicazione, infatti, delle logiche dinamiche del TQM in contesti centralizzati e dal moderato spazio di innovazione o in cui l'innovazione è relegata alla semplice volontà individuale, rischia non sempre di ottenere i risultati sperati. Come evidenziato nell'indagine *TALIS 2018* (OECD 2020), che ha per oggetto il primo e secondo livello dell'istruzione, ma che fornisce indicazioni utili e parzialmente generalizzabili anche al contesto dell'Alta Formazione, la soddisfazione dei docenti, che ha evidentemente un impatto significativo sulla qualità percepibile e fattuale è connessa al solo sforzo individuale. Essi, sempre di più, si trovano a dover attivare processi di miglioramento personale in relazione alle rinnovate sfide della contemporaneità. Ciò avviene spesso e purtroppo in completa solitudine, con l'aggravante di non essere motivazionalmente sostenuti da alcuna forma di incentivazione, con l'aggravante di operare in un contesto sociale di depressione progressiva del valore attribuito e riconosciuto alla professione docente.

Sebbene i margini di movimento nell'ambito del terzo livello della formazione siano maggiori, l'acquisizione di una postura e di un'attitudine al miglioramento risulta non pienamente garantita anche nei contesti accademici sia a livello personale e individuale sia a livello sistemico e organizzativo.

Naturalmente molto può essere fatto in termini di formazione professionale delle componenti in gioco.

Un serio lavoro sull'orientamento personale e sulla professionalizzazione nei contesti dell'Alta Formazione nei termini della *professione*, ma soprattutto della *professionalità*, infatti, non può essere scisso e distanziato dall'ambito dell'Assicurazione della Qualità, pena la concentrazione della questione al solo ambito dell'erogazione dei servizi, ma ciò deve essere inteso in forme sistemiche e ampie, che prevedano anche strategie di incentivazioni sensibili non solo in termini economici, ma nelle forme tangibili della possibilità di sviluppo professionale e dell'effettiva attuazione ed esercizio di innovazione.

5. Assicurazione della qualità ed *employability*

Una considerazione ovvia e scontata va dedicata non solo agli aspetti generali e ordinamentali dell'organizzazione dell'Alta Formazione, ma alla sua visione e missione istituzionale.

In un'ottica di compimento – o superamento, a seconda delle prospettive – della visione integrata e integrale del modello humboldtiano, l'organizzazione universitaria, senza soluzione di continuità con l'intero sistema dell'istruzione e formazione, la tensione universitaria è orientata non tanto e non solo, economicisticamente parlando, all'inserimento lavorativo degli studenti al termine del percorso (*occupability/placement*), quanto piuttosto alla formazione trasversale e applicazione dinamica del principio pedagogico dell'*employability*, inteso come orientamento positivo e proattivo verso l'impegno personale e l'azione. Il principio pedagogico dell'*employability* si riferisce alla focalizzazione dell'istruzione e della formazione sull'acquisizione di competenze, conoscenze e abilità che rendano gli individui pronti e capaci di entrare con successo nel mercato del lavoro e di adattarsi a un ambiente lavorativo in continua evoluzione, nei termini di *knowledges* e *profili*. Questo approccio pedagogico mira a garantire che l'istruzione non solo fornisca una solida base accademica, ma prepari anche gli studenti per il mondo reale, facilitando la loro integrazione nel mondo del lavoro e promuovendo la loro successiva progressione e trasformazione professionale (Boffo 2018; 2019; 2022).

L'accento viene posto, dunque, sullo sviluppo di competenze trasversali come il *problem solving*, la comunicazione efficace, il lavoro di squadra e il pensiero critico, che sono rilevanti in una varietà di settori e ruoli vitali e professionali. Tale obiettivo è realizzato mediante l'adozione di metodi di apprendimento che integrino esperienze pratiche, come tirocini, *project work* e collaborazioni con l'industria e sono considerati essenziali per collegare la teoria alla pratica, in una logica di «alternanza formativa» (Potestio 2020). L'importanza dell'apprendimento continuo (*Continuing Education*) e della capacità di adattarsi a nuove sfide e opportunità nel mercato del lavoro viene enfatizzata, incoraggiando gli studenti e i laureati a investire nella loro formazione e sviluppo professionali durante tutta la loro carriera. Il tutto, in un quadro di percepita autoefficacia e confidenza, mediante una maggiore consapevolezza delle proprie abilità, interessi e ambizioni professionali, in un quadro di *entrepreneurship*, direzionata allo sviluppo e promozione personale e professionale (Yorke e Knight 2003; 2004; 2006).

Questo amplifica le difficoltà della misura della qualità nell'ambito specifico dell'Alta Formazione, poiché non è in questione il problema 'semplificato' del *mismatch* con il mercato del lavoro, risolvibile, a ben vedere, con interventi di tipo tecnico, ma la comprensione nel processo educativo e di assicurazione della qualità dello stesso mercato del lavoro nelle figure degli *stakeholders*. Questi ultimi, dovendo anch'essi acquisire una attitudine all'*employability* e una capacità di *future design*, non sempre favoriti dalla struttura economica italiana basata sulle PMI, necessitano essi stessi degli interventi di una formazione continua capace di individuare e operazionalizzare le sfide del domani.

Dunque, un difetto di autonomia istituzionale e ordinamentale, lacuna registrabile a livello fattuale e trasversale nell'orientamento all'*employability*, tanto dell'istituzione quanto degli *stakeholders*, risulta essere, a nostro giudizio, una variabile che rischia di complessificare ulteriormente l'esercizio qualitativo dell'Alta Formazione (Barbati 2019).

Va sottolineato, inoltre, che, in una visione maggiormente orientata all'epistemologia pedagogica, l'interconnessione tra *enhancement*, *accountability* e *employability*, fondante i processi di qualità nei percorsi formali dell'istruzione, risulta particolarmente efficace per mostrare il processo di formazione della persona umana e quindi determina in modo inevitabile la missione della stessa Alta Formazione.

Creare una cultura della qualità effettiva diviene, quindi, un compito primariamente educativo e porta con sé tutta la dimensione imperativa che questa sfida rappresenta. In questo senso, non c'è nulla di formale nelle incombenze dei processi di assicurazione della qualità nelle organizzazioni dell'istruzione e formazione. Si tratta, infatti, di realizzare e inverare la propria missione educativa.

L'autonomia di queste organizzazioni, in tal senso, diventa fondamentale per poter meglio rispondere a questo imperativo nelle forme e nei modi più propri, rispettando non solo il principio dell'equivalenza – dare a tutti la medesima cosa –, ma realizzando il doveroso ufficio dell'equità, garantendo, cioè, risposte personalizzate e personalizzanti per ciascun studente, in un'ottica di sussidiarietà e corresponsabilità.

6. Assicurazione della Qualità nei percorsi dottorali: una questione di politica dell'istruzione

Il processo di de-accademizzazione operato negli ultimi anni nei confronti dei Dottorati in Italia, come evidenziato dal DM 226/2021, date queste premesse, rischia di rimanere sulla carta.

Se nei livelli precedenti di istruzione, infatti, alcune buone pratiche sono consolidate (si pensi all'istituzionalizzazione dei cosiddetti *comitati di indirizzo* fondamentali nell'elaborazione e nella progettazione dell'offerta formativa, come evidenziato nelle Schede Uniche Annuali, che costituiscono l'elemento di contrattualizzazione formativa con gli studenti), nei percorsi dottorali questo processo si è appena avviato e richiede una riforma radicale di usi e di pensiero.

Tale andamento ha il potere di contribuire a de-accademizzare i percorsi, spostando l'attenzione dal solo profilo professionale accademico verso una visione più ampia che veda il dottorato come percorso di formazione dei livelli gestionali e di secondo e terzo livello dei diversi contesti professionali. In modo integrato e complementare, l'individuazione di *learning outcomes*, e quindi la progettazione dei percorsi formativi, funzionali all'operationalizzazione delle attività volte allo sviluppo delle competenze per la vita e per il mondo del lavoro, operazione che non può essere pensata a prescindere da una relazione con gli *stakeholders*, è ancora di là da venire.

Tali evidenze paiono disinnescare le potenzialità delle intenzioni di riforma, che per altro sono il frutto di una virtuosa relazione con le intenzioni degli istituti nazionali deputati alla valutazione (ANVUR) che, giustamente, hanno inserito nei processi di assicurazione della qualità anche i dottorati (AVA 3, 2023. Tra gli altri si vedano i quadri 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).

La disciplina di questi percorsi, infatti, non può essere pensata in forme scotomizzate rispetto all'intero sistema dell'Alta Formazione e, addirittura, nel quadro di una visione riformata, all'intero impianto dell'istruzione e formazione, soprattutto se orientato all'*employability*.

Una progettazione educativa orientata al miglioramento, elemento che rappresenta la sfida pedagogica interna dei processi di assicurazione della qualità, infatti, richiede una visione che colleghi l'intero del percorso di istruzione e formazione. È necessario, cioè, che la suddetta triangolazione tra *enhancement*, *accountability* e *employability* sia reso effettivo e operativo lungo l'intero percorso di istruzione sia a livello micro (all'interno dei percorsi di istruzione primari, secondari e universitari) sia a livello sistemico e macro (coinvolgendo tutti e tre i livelli dell'istruzione e della formazione in una visione di filiera integrata).

Per questo i percorsi dottorali, nell'attuale configurazione ancora legata a principi accademizzanti, una volta decostruiti della loro esclusiva funzione di introduzione al mestiere universitario, devono poter mostrare il loro effetto trasformativo a tutti i livelli formali dell'istruzione. Ci riferiamo, ad esempio, alla dimensione, alla metodologia e alla postura della ricerca, come compiuto elemento descrittivo di tutti i processi di apprendimento.

Queste istanze mostrano come la questione della cultura della qualità, oltre a uno sforzo interno alle organizzazioni, necessiti di uno sforzo di elaborazione a livello strutturale di politiche sistemiche e complessive, che abbiano il coraggio di rispondere alle rinnovate esigenze poste dal progressivo innalzamento dell'istruzione che, se, da un lato, richiedono di agire con realismo nei confronti della massificazione dell'istruzione superiore, dall'altro lato, necessitano di una trasformazione che non veda i percorsi dottorali come compimento dell'istruzione, ma come catalizzatori e fondamenta dell'istruzione e della formazione. Tale progetto, mosso da una evidente intenzione di democratizzazione, passa da un'azione di riforma complessiva del sistema improntato all'autonomia, attraverso, anche, la valorizzazione di alcuni dispositivi che, anche nei percorsi dottorali, non hanno ancora manifestato tutti i loro effetti positivi. Questo è necessario al fine di garantire il profilo professionalizzante dei dottorati di ricerca, ivi compreso il loro valore professionalizzante 'accademico'.

In particolare, venendo agli interventi specifici da rivolgere ai contesti dei percorsi dottorali, ci si riferisce ai dispositivi dell'alternanza formativa e al ripensamento delle attuali pratiche di sostegno dei percorsi dottorali da parte dello Stato, elementi che, a ben vedere, sono tra di loro interconnessi². Il sentiero 'spezzato',

² I recenti dispositivi connessi ai Bandi PON 2021, ex DDMM 351-352/2022 e DM 117-118/2023, questi ultimi su fondi PNRR – Next Generation EU, hanno mostrato un orien-

ad esempio, dei cosiddetti dottorati in apprendistato – ma dell'apprendistato in generale, integrato nel sistema di istruzione e formazione – costruiti, come noto, su un principio di compartecipazione fattiva ed effettiva tra istituzioni pubbliche e *stakeholders*, implicito e non sufficientemente pensato e formalizzato anche nei percorsi dottorali finanziati mediante borse pubbliche, avrebbe da essere ulteriormente sviluppato (Perla e Vinci 2012).

Questo necessiterebbe una visione più ampia, che comprenda, ad esempio, una migliore definizione del profilo professionale dell'accademico che, oggi, si è molto ampliato e diversificato rispetto a quarant'anni fa. Si tratta cioè di mostrare come il doveroso approfondimento culturale dei percorsi dottorali, se vogliono essere di qualità, abbia da agganciarsi in modo più deciso con le istanze della professionalizzazione, anche nel caso, dato per scontato da quattro decenni di pratica quotidiana inerziale, della professione accademica. Se si amplia questa visione, includendo tutti gli *stakeholders* coinvolti, questo richiede l'attivazione di un lavoro molto serio nell'elaborazione di *learning outcomes* e *job profiles* anche nel terzo livello dell'Alta Formazione, nello spirito del Quadro Europeo delle Qualificazioni.

Questo è solo un esempio a cui ne potrebbero seguire molti.

Resta la convinzione che i processi di assicurazione della qualità rappresentano primariamente una sfida politica che richiede, oltre alla corretta e virtuosa pratica valutativa e auto-valutativa interna, politiche sistemiche orientate alla qualità che siano in grado di garantire, in un ambiente di autonomia effettiva e sostanziale, la realizzazione della creatività progettuale che è sostanziale per la trasformazione e l'innovazione.

Solo in questo modo la triangolazione pedagogica tra *enhancement*, *accountability* e *employability* potrà liberare tutte le sue potenzialità e contribuire alla diffusione di una reale e tangibile cultura della qualità.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli, P. 2004. *Il senso della misura: la codifica della realtà tra filosofia, scienza ed esistenza umana*. Roma: Armando.
- ANVUR. 2023. *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari con Note*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf> (2024-02-01).
- Arcidiacono, G., Calabrese, C., e K. Yang. 2013. *Governare i processi per governare l'impresa: Lean Six Sigma. Metodologia scientifica applicata per Kaizen Leader & Green Belt*. Milano: Springer.
- Barbati, C. 2019. *Il sistema delle autonomie universitarie*. Torino: Giappichelli.

tamento positivo in questo senso, integrando e formalizzando dispositivi come quello del tirocinio nelle aziende e dimostrando come il finanziamento di borse dottorali debba, a livello originario, connettersi con progettazioni già inserite in un ambito traslazione e di Terza Missione.

- Bernays, P., Kreisel, G., Montague, R., Mostowski, A., Skolem T., et al. 1979. *Il Paradiso di Cantor: il dibattito sui fondamenti della teoria degli insiemi*, a cura di C. Cellucci. Napoli: Bibliopolis.
- Boffo, V. 2019. "Innovare i Corsi di Studio in Alta Formazione." In *Digital Scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, a cura di P. Federighi, M. Ranieri, e G. Bandini, 198-204. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V. 2022. "Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia." In *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, a cura di V. Boffo, e F. Togni, 17-35. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3.04>.
- Boffo, V., e M. Fedeli, eds. 2018. *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-672-9>.
- Bonitz, H. 1995. *Sulle categorie di Aristotele*, a cura di G. Reale. Milano: Vita e Pensiero.
- Camerota, F. 2006. *La prospettiva del Rinascimento. Arte, architettura, scienze*. Milano: Electa.
- Corradetti, D., e G. Chiocchetti. 2009. *Le forme e il divino. Elementi di geometria sacra*. Chianciano Terme: Argonautiche.
- Crosby, P.B. 1980. *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: New American Library.
- Crosby, P.B. 1995. *Quality Without Tears: The Art of Hassle-Free Management*. New York: McGraw-Hill Education.
- Crosby, P.B. 1996. *Quality is Still Free: Making Quality Certain in Uncertain Times*. New York: McGraw-Hill.
- Curtius, G. 1879². *Grundzüge der griechischen Etymologie*. Leipzig: B.G. Teubner.
- Deming, W.E. 1993. *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge, MA: MIT.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2015. *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG)*, Yerevan, Armenia. <www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Italian.pdf> (2024-02-01).
- European Foundation for Quality Management. 2003. *Il modello EFQM per l'eccellenza*. Bruxelles: EFQM.
- Federici Vescovini, G. 2008. *Medioevo magico: la magia tra religione e scienza nei secoli XIII e XIV*. Torino: UTET libreria.
- Festa, E. 2012. *Galileo: la lotta per la scienza*. Roma-Bari: Laterza.
- Heisenberg, W. 1927. "Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik." *Zeitschrift für Physik* 43: 172-98. <https://doi.org/10.1007/BF01397280>.
- Juran, J.M., e F.M. Gryna. 1988. *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results. vol. 2. Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4eaa775a-en>.
- Perla, L., e V. Vinci. 2012. "Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine." *CQIA Rivista* 5: 26-41.
- Potestio, A. 2020. *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Edizioni Studium.
- Quality Best Practice 2 - TQM Strategies. 2001. n.p.: Select Knowledge Limited.

- Yorke, M., e P. Knight. 2003. *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, M., e P. Knight. 2004. "Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education." *Studies in Higher Education* 29 (1): 25-37. <https://doi.org/10.1080/1234567032000164859>.
- Yorke, M., e P. Knight. 2006. *Embedding Employability into the Curriculum*. York: The Higher Education Academy.
- Zanatta, M. 2021. *Tóde ti: la sostanza individuale e le sue strutture nella metafisica dell'esperienza di Aristotele*. Milano: Unicopli.