



BUSINESS ADMINISTRATION AND ACCOUNTING STUDIES

ROCCO FRONDIZI

LA TERZA MISSIONE DELLE UNIVERSITÀ

Strategia, Valutazione e Performance



G. Giappichelli Editore

Procedura per l'approvazione dei volumi in Collana e referaggio.

La pubblicazione di una monografia nella Collana è subordinata al verificarsi di due circostanze:

- a) accettazione della proposta editoriale presentata dall'autore/i secondo il formato definitivo dalla collana;
- b) ottenimento di un giudizio positivo sul volume da parte di due revisori anonimi.

La proposta editoriale segue questo iter:

- la proposta viene inviata all'Editor in Chief attraverso la casella di posta elettronica `csr.ba.management@unito.it` (con richiesta di ricevuta) nel format previsto per la collana dall'Editore;
- valutazione da parte dell'Editor della proposta/manoscritto il quale decide del rigetto o dell'invio al referaggio; nel processo di valutazione si può avvalere del supporto del Comitato Scientifico;
- le proposte che ottengono un giudizio positivo sono senz'altro accettate;
- le proposte che ottengono un giudizio non pienamente positivo sono rivalutate dall'Editor avvalendosi del Comitato Scientifico per formulare il giudizio definitivo.

All'accettazione della proposta editoriale segue il referaggio del volume.

Il referaggio è condotto da due revisori (referee). Questi possono essere scelti nell'ambito del Comitato Scientifico, ma anche al di fuori di esso, fra accademici che possiedano competenze adeguate sui temi trattati nella monografia inseriti nell'elenco dei referee.

I revisori sono scelti dall'Editor. I revisori non devono conoscere il nome dell'autore del volume oggetto di valutazione. L'Editor contatta i revisori individuati e invia loro, attraverso la casa editrice, il volume debitamente reso anonimo.

I revisori formulano il loro giudizio entro due mesi dal ricevimento del volume. Il giudizio è articolato secondo i punti contenuti in una scheda di referaggio appositamente redatta.

Il giudizio viene inviato all'Editor. Se, per entrambi i revisori, il giudizio è positivo e senza suggerimenti di revisione, il volume viene passato direttamente alla stampa. Se uno o entrambi i revisori propongono correzioni, l'Editor, inoltra i suggerimenti all'autore perché riveda il suo lavoro. Il lavoro corretto viene nuovamente inviato all'Editor che lo sottopone a una seconda revisione da svolgersi entro il termine massimo di un mese. In caso di giudizi contrastanti, l'Editor decide se acquisire un terzo parere, stampare comunque il volume o rifiutarlo.

Advisory Board

Presieduto dal Prof. Valter Cantino

Prof. Paolo Andrei (Università di Parma)

Prof. Nunzio Angiola (Università di Foggia)

Prof. Luigi Brusa (Università di Torino)

Prof. Lino Cinquini (Scuola Superiore Sant'Anna Pisa)

Prof. Luciano D'Amico (Università di Teramo)

Prof. Roberto Di Pietra (Università di Siena)

Prof. Francesco Giunta (Università di Firenze)

Prof. Giorgio Invernizzi (Università Bocconi)

Prof. Alessandro Lai (Università di Verona)

Prof. Luciano Marchi (Università di Pisa)

Prof. Libero Mario Mari (Università di Perugia)

Prof. Andrea Melis (Università di Cagliari)

Prof. Luigi Puddu (Università di Torino)

Prof. Alberto Quagli (Università di Genova)

Prof. Ugo Sostero (Università di Venezia Ca' Foscari)

ROCCO FRONDIZI

LA TERZA MISSIONE DELLE UNIVERSITÀ

Strategia, Valutazione e Performance



G. Giappichelli Editore

Copyright 2020 - G. GIAPPICHELLI EDITORE - TORINO
VIA PO, 21 - TEL. 011-81.53.111 - FAX: 011-81.25.100
<http://www.giappichelli.it>

ISBN/EAN 978-88-921-3602-1
ISBN/EAN 978-88-921-8996-6 (ebook - pdf)

Editor in Chief
Prof. Piero Pisoni

Comitato Scientifico
Prof. Marco Allegrini (Università di Pisa)
Prof. Paolo Pietro Biancone (Università di Torino)
Prof. Paolo Ricci (Università Sannio di Benevento)
Prof. Pier Luigi Marchini (Università di Parma)
Prof.ssa Katia Corsi (Università di Sassari)



Opera distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione – non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

Composizione: Voxel Informatica s.a.s. - Chieri (TO)
Stampa: Stampatre s.r.l. - Torino

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Indice

	<i>pag.</i>
Prefazione	IX
1.	
Il nuovo ruolo delle università: un quadro teorico	1
1.1. Introduzione	1
1.2. L'evoluzione del ruolo delle università nella storia	4
1.2.1. Le origini delle università	5
1.2.2. La prima rivoluzione accademica	9
1.2.3. La seconda rivoluzione accademica	11
1.3. L'università in una <i>knowledge-based economy</i>	12
1.3.1. L'importanza della conoscenza	13
1.3.2. Gli elementi della conoscenza	15
1.3.3. Un modello dinamico di creazione della conoscenza	18
1.4. Il dibattito accademico sul nuovo ruolo delle università	23
1.4.1. L'evoluzione delle modalità di trasferimento della conoscenza: dal Modo 1 al Modo 2	26
1.4.2. La nuova configurazione dell'università nel modello della Tripla Elica	28
1.4.3. Verso un'evoluzione del modello: la Quadrupla Elica	33
1.4.4. L'attenzione per la sostenibilità: il modello della Quintupla Elica	34
1.4.5. La configurazione della università imprenditoriale	37
1.4.6. Il concetto di imprenditorialità accademica	43

2.

Verso una definizione del nuovo ruolo delle università: il concetto di Terza Missione	47
2.1. Introduzione	47
2.2. Le definizioni di Terza Missione	48
2.3. Le dimensioni della Terza Missione	55
2.3.1. Il trasferimento tecnologico	56
2.3.2. L'educazione permanente	59
2.3.3. Il <i>Social Engagement</i>	62
2.4. Le attività di Terza Missione: alcuni esempi	66
2.4.1. Il fenomeno <i>spin-off</i>	67
2.4.2. Il <i>Lifelong Learning Programme</i> per una società basata sulla conoscenza	71
2.4.3. <i>Marketing e merchandising</i> universitario	73

3.

La valutazione della Terza Missione	79
3.1. Introduzione	79
3.2. Origini e criticità nel processo di valutazione della Terza Missione	81
3.3. La valutazione della Terza Missione nei <i>ranking</i> internazionali	85
3.4. La valutazione della Terza Missione nei progetti di ricerca internazionali	89
3.5. La valutazione della Terza Missione in Italia	91
3.5.1. La valutazione della Terza Missione nel sistema AVA	94
3.5.1.1. La Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD)	97
3.5.2. La valutazione della Terza Missione nel sistema VQR	98
3.5.2.1. La Terza Missione nella VQR 2004-2010	99
3.5.2.2. La Terza Missione nella VQR 2011-2014	102
3.5.2.3. La Terza Missione nella VQR 2015-2019	103
3.5.3. La valutazione delle attività di valorizzazione della ricerca nella VQR 2011-2014	107
3.5.3.1. Gestione della proprietà intellettuale	108
3.5.3.2. <i>Spin-off</i>	110
3.5.3.3. Contratti conto terzi e convenzioni	111
3.5.3.4. Intermediari	111

	<i>pag.</i>
3.5.4. La valutazione delle attività di produzione di beni pubblici sociali e culturali nella VQR 2011-2014	112
3.5.4.1. <i>Public engagement</i>	113
3.5.4.2. Patrimonio culturale	114
3.5.4.3. Formazione continua	115
3.5.4.4. Sperimentazione clinica	116
3.5.5. I risultati della VQR 2011-2014	116
3.6. Un confronto a livello internazionale	125
3.7. Il capitale intellettuale come strumento di valutazione delle attività di Terza Missione	127

4.

La pianificazione strategica delle università in un'ottica di Terza Missione

4.1. Introduzione	137
4.2. Il ruolo della Terza Missione nella strategia delle università	140
4.3. Terza Missione e definizione di <i>mission</i> e <i>vision</i>	141
4.4. Terza Missione e decisioni strategiche	144
4.4.1. Fusioni e alleanze strategiche	147
4.4.2. Diversificazione	148
4.4.3. Internazionalizzazione	150
4.4.4. Innovazione e <i>distance learning</i>	153
4.4.5. Sostenibilità	160
4.4.6. Percorsi di sviluppo	163
4.5. Terza Missione e <i>leadership</i> strategica	165
4.6. Terza Missione e processi di valutazione e <i>accountability</i>	171

Postfazione

Bibliografia

Prefazione

Il presente lavoro monografico si sviluppa intorno all'evidente rivoluzione che ha caratterizzato il ruolo delle università nel corso del tempo: da istituti dediti all'istruzione superiore e nati con l'intento di perseguire l'unica missione della didattica, le università sono state infatti chiamate a svolgere altri due compiti ben precisi, rappresentati dalla ricerca e poi dall'impegno a contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società, noto come "Terza Missione". Più nello specifico, l'obiettivo di questo testo è quello di analizzare la Terza Missione delle università in chiave strategica, investigandone gli aspetti legati alla valutazione, nonché alla misurazione della *performance*. Il lavoro è strutturato in quattro capitoli e colma un *gap* nella letteratura, offrendo una sistematizzazione delle conoscenze su un tema ancora molto discusso e poco chiaro, sia per quanto riguarda la terminologia utilizzata che le implicazioni legate al processo di valutazione.

Il primo capitolo ripercorre le principali tappe nella storia dell'università e quindi le due rivoluzioni accademiche che hanno attribuito alle stesse anche il compito della ricerca e poi quello della Terza Missione. All'interno di una società e di un'economia basate sulla conoscenza, si sottolinea la centralità dell'università percepita come patria della stessa, ma anche come responsabile del suo trasferimento e della sua applicazione pratica. In tal senso, si propone un'analisi dei diversi modelli di trasferimento della conoscenza che si sono susseguiti nel corso del tempo. Dal Modo 1 si è passati al Modo 2, per arrivare poi al modello della tripla elica (Etzkowitz, Leydesdorff, 1995, 2000) che, aggiornato tramite l'introduzione di una quarta e quinta elica, invita le università a favorire pratiche di sostenibilità a più livelli: economico, sociale ed ambientale.

Il secondo capitolo è, invece, interamente dedicato alla Terza Missione: in un contesto che non manca di confusione, l'obiettivo è quello di definire e formalizzare, per quanto possibile, il concetto in questione. Non poche, infatti, sono le diverse accezioni attraverso cui, in contesti diversi, si parla di Terza Missione; in Italia, questa viene definita dall'ANVUR come "l'insieme delle

attività con le quali le università attivano processi di interazione diretta con la società civile e con il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita di un territorio, in modo che la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di *output* produttivi". Si tratta di un concetto molto ampio, che potrebbe però essere sintetizzato in tre ambiti principali, rappresentati dal trasferimento tecnologico, dall'educazione permanente e dal *social engagement*. Se il trasferimento tecnologico riguarda tutte le pratiche attraverso cui si cerca di porre la conoscenza a disposizione di un pubblico più vasto, andando oltre le mura universitarie e superando la vecchia concezione secondo cui l'università viene percepita come una "torre d'avorio", l'educazione permanente è quel processo attraverso cui si cerca di garantire, a tutti e in qualsiasi momento, un aggiornamento continuo delle conoscenze e delle competenze. Il *social engagement*, infine, riguarda proprio il nuovo modo attraverso cui il ricercatore si pone nei confronti del proprio contesto di riferimento, artefice e partecipe di un processo di co-evoluzione. Così, dopo aver definito le tre dimensioni da un punto di vista teorico, il capitolo si chiude con una sezione volta proprio ad offrire degli esempi concreti di applicazione della Terza Missione, direttamente estrapolati dal contesto italiano. A testimonianza del processo di trasferimento tecnologico, si prende in considerazione e si approfondisce il fenomeno degli *spin-off*, presentati come particolari imprese costituite almeno da un soggetto appartenente al mondo accademico e volte a contribuire, attraverso la conoscenza generata al loro interno, al progresso dello specifico settore in cui andranno ad operare. Con riferimento all'educazione permanente, viene presentato il *Lifelong Learning Programme*, ossia un programma emanato a livello comunitario e pensato proprio per sostenere l'educazione e la formazione degli individui in ogni fase della loro vita (dalla scuola, all'educazione per gli adulti). La dimensione del *social engagement* viene invece analizzata passando in rassegna le strategie di *marketing* e di *merchandising* attraverso cui le istituzioni universitarie cercano di stimolare nei principali *stakeholder* uno specifico senso di appartenenza nei confronti dell'università.

Una volta inquadrato e definito il concetto di Terza Missione, il terzo capitolo si concentra sui diversi sistemi di valutazione che sono stati sviluppati con l'intento di considerare, oltre la qualità della ricerca svolta e del reclutamento accademico, anche l'impatto generato da ogni singolo ateneo sulla società. L'obiettivo, non facile, è dunque quello di misurare e valutare un impatto che nella realtà si concretizza attraverso svariate attività che coinvolgono diversi *stakeholder*, per cui non esiste una "*best practice* globale" e per cui ogni nazione è costretta a cercare la propria soluzione (E3M, 2012). In tal senso, il capitolo analizza il contributo offerto dai vari *ranking* e dai vari progetti svolti a livello internazionale, per poi concentrarsi esclusivamente sulla situazione

che caratterizza il contesto italiano. In Italia, la valutazione della Terza Missione delle università è affidata all'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) ed è stata svolta in occasione di due esercizi di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR 2004-10 e VQR 2011-14), con il secondo che risulta sicuramente più evoluto, in grado di tenere in considerazione, oltre agli aspetti quantitativi della valutazione, anche quelli qualitativi. I risultati ottenuti lasciano intravedere degli atenei sempre più attenti alle proprie attività di Terza Missione, integrando funzioni ed uffici ad essa dedicati (gli uffici di trasferimento tecnologico o di *placement* ne sono un esempio). In merito alla VQR 2015-2019, al momento il Ministero di riferimento ha provveduto ad emanare ulteriori linee guida, attraverso cui si è finalmente compiuto quel passo in avanti da tanti auspicato per quanto riguarda la valutazione della Terza Missione. Le università sono infatti invitate a presentare dei *case study*, valutabili durante il periodo 2015-2019, al fine di rilevare l'effettivo impatto generato dagli stessi sulla società. In fase di chiusura, il capitolo offre uno spunto interessante per quanto riguarda il capitale intellettuale che, dopo essere definito come "la somma di tutte le cose o di tutte le persone che all'intermo di un'organizzazione permette il vantaggio competitivo" (Stewart, 1997), viene considerato al tempo stesso come uno strumento di valutazione e di miglioramento delle attività di Terza Missione.

L'ultimo capitolo rappresenta la parte cruciale del contributo, testimoniando, a fronte di una centralità della conoscenza sempre più evidente e di una sua commercializzazione sempre più rilevante, una certa incapacità da parte delle istituzioni universitarie a gestire tale risorsa in maniera strategica. Alla base ci sarebbe, purtroppo, un'università (con chiaro riferimento alle università pubbliche) che ancora appartiene ad una pubblica amministrazione prigioniera delle pratiche burocratiche e limitata nei suoi tentativi di cambiamento, alle prese con finanziamenti pubblici sempre più ridotti. In aggiunta, il perseguimento della Terza Missione ha portato le università a relazionarsi con più soggetti, spingendole così a ragionare in chiave di pianificazione strategica. Più nello specifico, lo sforzo delle università consiste oggi nel migliorare l'occupabilità per i propri studenti e nel rispondere alle richieste formative provenienti dal mondo del lavoro: è importante essere competitivi ed esserlo anche a livello internazionale; allo stesso tempo, è importante soddisfare le esigenze di più *stakeholder* e le richieste di *accountability*, visto come l'onere di dover dimostrare all'esterno i risultati derivanti dall'attività svolta. È importante aprirsi all'innovazione, allo sfruttamento delle nuove tecnologie, senza però perdere punti in termini di qualità e tradizione. Ovviamente, la pianificazione strategica all'interno del sistema educativo può essere vista come una delle più dirette conseguenze del processo di aziendalizzazione che ha coinvolto tutto il

settore pubblico, dunque un nuovo modo di operare che non consiste più soltanto nel reagire a ciò che accade, ma che spinge ad agire in maniera proattiva all'interno di un contesto in continuo mutamento (Solbrekke, Englund, 2011).

Negli ultimi mesi il contesto non è semplicemente mutato, piuttosto è stato stravolto dalla diffusione del Covid-19, segnando una nuova fase nella storia delle università. E così, una pandemia mondiale ha costretto le istituzioni universitarie ad un'evoluzione senza precedenti, tanto drastica quanto immediata. Dal canto loro, le università si sono adattate, di sicuro hanno reagito e lo hanno fatto traslando *online* la totalità delle attività svolte, dalla didattica alla ricerca, alla Terza Missione e alle attività amministrative, sottolineando, ancora una volta, la centralità del loro ruolo all'interno della società. Non poteva quindi mancare, a conclusione del lavoro, uno spazio interamente dedicato a questo particolare momento vissuto dalle istituzioni universitarie (e non solo) italiane e di tutto il mondo, con un particolare riferimento al potenziale che caratterizza ciascuna delle tre dimensioni della Terza Missione. Adesso, lo sforzo che si chiede alle università è quello di andare oltre suddetta reazione e quindi proprio di agire proattivamente in vista di una ripresa che già lascia intravedere i segni, in termini di conseguenze economiche e sociali, derivanti dall'emergenza sanitaria.

1.

Il nuovo ruolo delle università: un quadro teorico

1.1. Introduzione

Durante il Consiglio Europeo di Lisbona, tenutosi nel marzo del 2000, all'Unione Europea fu attribuito un obiettivo strategico, tanto innovativo quanto rilevante in termini di benefici ottenibili, da perseguire entro il 2020. L'obiettivo riguardava lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza, più competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita sostenibile prevedendo nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale¹. Questa nuova economia doveva essere fondata sulla produzione di beni e sull'erogazione di servizi derivanti da attività fortemente incentrate sull'utilizzo della conoscenza stessa, in grado di garantire il manifestarsi di progressi scientifici e tecnologici ad un ritmo accelerato, paragonabile a quello attraverso cui si manifesta l'obsolescenza (Powell, Snellman, 2004). In questo contesto, risulta cruciale il coinvolgimento degli enti educativi, in particolar modo di quelli universitari, che, chiamati ad evolversi e ad ampliare i propri ruoli, si trovano costretti a fronteggiare delle sfide senza precedenti per quanto riguarda la definizione dei propri scopi e della propria organizzazione, ma anche e soprattutto relativamente al contributo offerto all'interno della società e dell'economia in cui sono inseriti.

Tradizionalmente, nella sua definizione più superficiale, l'università viene semplicemente vista come un istituto dedito all'istruzione superiore e caratterizzato dalla previsione di un ciclo di corsi che si conclude con un esame di laurea o di diploma²; si tratta di un'istituzione che si è sviluppata in Occidente

¹ Cfr.: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

² Il termine deriva dall'espressione latina "*universitas magistrorum et scholarium*", che designava un'unione o corporazione di maestri ed allievi, organizzata con l'obiettivo di trarre un mutuo vantaggio.

nel Medioevo con una funzione ben precisa, quella che potrebbe essere definita la missione della didattica, dal momento che l'intento iniziale era esclusivamente quello di trasferire la conoscenza e la verità, oltre quello di formare la nuova classe dirigente del tempo. Nel corso della storia, svariati avvenimenti hanno favorito il manifestarsi di ben due rivoluzioni accademiche, alle quali si associa l'introduzione di altri due obiettivi: dapprima la ricerca e poi un impegno a contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società, meglio conosciuto ed identificato con la denominazione "Terza Missione dell'università"; terza proprio perché viene posta semplicemente accanto alle missioni tradizionali, rappresentate dall'insegnamento e dalla ricerca scientifica, senza ovviamente modificarle, come se l'università fosse chiamata a conservare la parte migliore di ciò che da sempre caratterizza la sua tradizione e ad accogliere la parte migliore di ciò che rappresenterà il suo futuro.

Un concetto innovativo, che va ad individuare proprio il contributo che gli enti educativi potrebbero offrire allo sviluppo della società, che non è più espresso solo in termini culturali, ma che coinvolge anche aspetti sociali ed economici. Si tratta di un'apertura che l'università attua nei confronti del mondo esterno, al fine di sfruttare appieno quel valore, relativo alle idee e ai progetti generati, che altrimenti resterebbe nascosto e che potrebbe trasformarsi, invece, in reputazione, in valore economico e, soprattutto, in un miglioramento della vita per tutti. L'oggetto della ricerca, quindi, si trasforma e fa in modo che tutti gli attori sociali, e quindi ricercatori, cittadini, pubblica amministrazione, imprese e terzo settore, possano lavorare insieme, al fine di adeguare il processo di innovazione sociale³ a quelli che sono i bisogni e le aspettative della società tutta. L'università diventa, inoltre, un vero e proprio *partner* per il mondo economico e quindi per le imprese, iniziando a dialogare con esse con l'intento di generare nuovi obiettivi di ricerca, collegati a risultati economici condivisi; per farlo, risulta necessaria la costituzione di un modello basato sullo scambio continuo e soprattutto l'impegno da parte degli attori coinvolti, al fine di poter applicare il metodo della ricerca scientifica, apparentemente astratta e distaccata, alla praticità del mondo industriale, e non solo (Novelli, Talamo, 2014). Quanto detto si ricollega, in un certo qual modo, al modello di *open innovation* (Chesbrough, 2003), secondo cui la risorsa della conoscenza va ricercata al di fuori dei confini dell'impresa, con le università che potrebbero giocare un ruolo chiave nello sviluppo di processi innovativi, modificando dunque la tradizionale relazione tra mondo universitario e *business*.

³ Per innovazione sociale si intendono tutte quelle "nuove idee (sotto forma di prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali in modo più efficace delle alternative esistenti, accrescendo le possibilità di azione per la società" (Murray et al., 2010).

La crescente pressione verso un'economia basata sulla conoscenza ha favorito lo sviluppo di un nuovo filone di studi, interessati a comprendere le diverse modalità attraverso cui questa conoscenza viene trasferita una volta creata, partendo dal presupposto secondo cui diventa ormai fondamentale per tutte le organizzazioni perseguire un ulteriore obiettivo, ossia quello di migliorare la propria capacità di assorbire nuova conoscenza, al fine di poter competere ed ottenere un vantaggio competitivo. Soltanto dopo aver analizzato diversi modelli di trasferimento della stessa, dal Modo 1 al Modo 2, si arriva all'introduzione del modello della tripla elica (Etzkowitz, Leydesdorff, 1995, 2000), che si concentra proprio sulle relazioni tra le università, le imprese e il settore della pubblica amministrazione, enfatizzando l'importanza di una ibridazione tra le tre sfere coinvolte, che favorirà la generazione di nuove modalità utili alla produzione, al trasferimento e all'applicazione della conoscenza, superando il naturale processo di "distruzione creatrice", introdotto, invece, da Schumpeter (1942). Di recente, il modello della tripla elica è stato ampliato, prevedendo prima una quarta elica, identificata con l'opinione pubblica e la società civile (Carayannis, Campbell, 2009), ed in ultimo una quinta elica, che lascia trasparire, invece, una certa attenzione nei confronti delle problematiche ambientali e della sostenibilità.

La Terza Missione e i modelli della tripla, quadrupla e quintupla elica, rappresentano i concetti sviluppati per testimoniare il nuovo ruolo delle università, visto come un coinvolgimento del tutto positivo per lo sviluppo di un contesto capace di suscitare lo scambio di conoscenza e il trasferimento di tecnologia e di favorire pratiche di sostenibilità economica, sociale ed ambientale. La Terza Missione si basa sulla convinzione secondo cui lo sviluppo di un territorio è frutto della capacità di instaurare circoli virtuosi e co-evolutivi (Abatecola, 2014; Cafferata, 2014; Abatecola *et al.*, 2015) tra la ricerca, l'industria e l'innovazione, con un'attenzione sempre più evidente ai reali bisogni e alle caratteristiche di una specifica area geografica. Secondo quanto affermato da Ranga e Etzkowitz (2013), le attività di Terza Missione favoriranno poi il concretizzarsi di un'università imprenditoriale, capace di trasmettere agli studenti nuove idee, competenze e capacità di business, e in grado di diventare un nuovo attore di innovazione rilevante, non soltanto per la sua capacità di generare conoscenza, ma anche per la sua abilità di trasmetterla (Ciapetti, 2012). L'università è chiamata a fare *network*, a mettere in campo il proprio sapere, ad incontrare le imprese, e a sfruttare a fini economici i risultati derivanti dalla propria attività di ricerca e sviluppo. In questo senso, con questa nuova accezione, l'università non può non essere analizzata nella sua potenziale capacità di favorire l'innovazione e di gettare le basi per un'economia basata sulla conoscenza.

Sulla base di questa breve introduzione, il capitolo è organizzato come segue. Il paragrafo 1.2 offrirà una panoramica sulla storia dell'istituzione universitaria, mettendo in evidenza quella che è stata, nel corso del tempo, l'evoluzione del ruolo attribuito alla stessa: si vedrà come al primordiale compito, rappresentato dall'insegnamento, ne verranno associati altri due, la ricerca e appunto la Terza Missione, in forza delle due rivoluzioni accademiche che si sono presentate come necessarie. Se l'università viene vista come un generatore o contenitore di conoscenza, il paragrafo successivo metterà in evidenza l'importanza della conoscenza stessa all'interno di una società del tutto nuova, anche in forza di quanto sostenuto nel Consiglio Europeo di Lisbona del 2000. Si analizzerà dunque la conoscenza, in tutte le sue componenti, nonché in tutte le sue dimensioni, e poi si porrà l'attenzione sul modello di creazione della conoscenza introdotto da Nonaka e Takeuchi (1995), che rappresenta la generazione e la diffusione di conoscenza utilizzando l'espedito della spirale, che si concretizza proprio attraverso l'interazione tra le sue diverse forme. La sezione 1.4 si aprirà con una rassegna della letteratura sul nuovo ruolo attribuito all'università, per poi passare allo studio dei diversi modelli che, nel corso del tempo, permettono di spiegare le modalità attraverso cui la conoscenza viene trasmessa: da un modello lineare di trasferimento (Modo 1) si è passati ad un modello in cui la conoscenza viene trasmessa all'interno di *network* generati tra più attori e assume valore soltanto se riesce a generare delle implicazioni anche al di fuori del contesto accademico (Modo 2). Successivamente, verrà analizzato il contributo offerto da Etzkowitz e Leydesdorff (1995) con il modello della tripla elica, in cui, come già anticipato, il trasferimento tecnologico prenderebbe vita proprio grazie al ruolo attivo (e non alla casualità) che si richiede a tutti gli attori coinvolti, ovverosia università, settore industriale e pubblica amministrazione, per poi passare ad analizzare anche l'evoluzione di tale modello, che va a considerare, nel processo di trasferimento tecnologico, anche l'influenza di una quarta e di una quintupla elica. In ultimo, la sezione terminerà con l'individuazione di un ulteriore modello, quello dell'università imprenditoriale (Etzkowitz, 2000), di cui verranno studiate le principali caratteristiche.

1.2. L'evoluzione del ruolo delle università nella storia

Le università rientrano tra le più antiche istituzioni sociali e da sempre sono state costrette ad affrontare cambiamenti e sfide che hanno portato ad una vera e propria trasformazione del loro ruolo e della loro essenza. A tal riguardo, Etzkowitz (2002) ha individuato tre momenti, o meglio tre periodi, fonda-

mentali nella storia degli enti educativi, soffermandosi sulle priorità che nel corso del tempo hanno captato le loro attenzioni. Il primo periodo va dal Medioevo fino all'età industriale del XIX secolo e si interrompe con il manifestarsi della "prima rivoluzione accademica", a cui si deve l'introduzione, accanto alla didattica, di un nuovo compito, rappresentato dall'attività di ricerca (von Humboldt, 1810). Il periodo successivo è sicuramente più recente e coinciderebbe con la "seconda rivoluzione accademica", manifestatasi a partire dalla seconda metà del XX secolo. Alla base vi sarebbe la convinzione che l'università possa contribuire allo sviluppo industriale, tecnologico ed economico della società in cui è inserita ed è proprio in questo frangente che Clark Kerr (1963) introduce per la prima volta il termine "*Multiversity*", con l'intento di sollecitare le università verso un'apertura nei confronti del contesto in cui sono inserite.

1.2.1. *Le origini delle università*

L'inizio delle attività dell'istituzione scientifica e didattica chiamata "università" viene comunemente fatto risalire al Medioevo; in realtà, è doveroso tenere conto che, già nell'antichità classica, vi erano dei "luoghi" che, data la profondità della ricerca scientifica compiuta al loro interno e il metodo attraverso cui si trasferiva il sapere e si concretizzavano le prime forme di insegnamento, possono essere paragonati proprio alle università medievali, nonché a quelle moderne.

La prima accademia⁴ venne fondata nel 387 a.C. ad opera di Platone: si trattava di una corporazione religiosa⁵ che richiedeva la comunanza di vita e di ricerca e che era diretta da uno "scolarca", eletto a vita dai componenti della scuola stessa. A seguito dell'esperienza platonica, si svilupparono poi altri esempi di scuole filosofiche e scientifiche all'interno del mondo classico, caratterizzate da una dipendenza da parte dell'autorità pubblica, che poteva essere più o meno forte⁶.

Intorno all'XI secolo, iniziarono a comparire delle nuove realtà, ossia le università medievali⁷, indicate molto spesso attraverso la locuzione *studium*

⁴ Il termine deriva dal greco e viene introdotto proprio per indicare la scuola platonica. Deriva dal nome dell'eroe di guerra Academo, che aveva donato agli ateniesi un terreno che divenne un giardino aperto al pubblico dove Platone filosofava con i suoi discepoli.

⁵ Denominata *thiasos*.

⁶ Le scuole giuridiche dell'Impero Romano ne sono un esempio.

⁷ Rappresentano l'evoluzione di un modello di insegnamento impartito soprattutto nelle scuole delle chiese cattedrali e dei monasteri.

generale, a testimonianza non tanto del fatto che all'interno di ogni istituzione fossero impartiti gli stessi insegnamenti, piuttosto che i titoli rilasciati da ciascuna di esse (riconosciuti o dal Papa o dall'imperatore) avessero un valore universale. La nascita di questa nuova istituzione è parte di un movimento di restauro della cultura antica, che prese avvio proprio grazie alle prime scuole sorte all'interno delle cattedrali. Si tratta di un movimento che, sviluppatosi sotto il mecenatismo della Chiesa, favorì poi le prime comunità di intellettuali e giovani interessati ad apprendere nuove conoscenze.

Le prime università nella storia (la cui apparizione viene fatta risalire intorno al XII secolo) sono considerate oggi un elemento di forte modernizzazione della cultura medievale. Infatti, nonostante la loro nascita fosse fortemente influenzata, e a volte anche incoraggiata, dalla Chiesa, queste nuove istituzioni hanno trasformato nel corso del tempo uno dei principi chiave della filosofia cristiana tipica dell'era, arrivando poi a considerare la conoscenza e la natura umana come fattori imprescindibili del progresso. In questo senso, un recupero della scienza antica, unito ad un miglioramento dell'interpretazione della scrittura sacra, iniziò a garantire l'estensione e l'accrescimento della conoscenza, percepita inizialmente come transitoria e superficiale anche a causa della stessa natura umana, che comunque veniva percepita come imperfetta. È così che la trasmissione della conoscenza e della verità diventarono l'obiettivo principale delle istituzioni emergenti. Rilevante fu anche il ruolo esercitato dalla cultura e dal mondo arabo, dal momento che i testi degli antichi Greci vennero tradotti in lingua araba e quindi studiati e commentati dagli stessi studiosi arabi che, sulla base degli ingenti scambi commerciali e culturali che avvenivano tra Oriente ed Occidente, ne favorirono la diffusione anche in Europa.

In Europa, le prime università sorsero nell'area mediterranea e, più nello specifico, fu l'Università di Bologna, conosciuta anche come *Alma Mater Studiorum*⁸, la prima ad essere fondata. In realtà, non esiste una data certa di fondazione, ma il 1088 è stato convenzionalmente scelto nell'Ottocento come anno per festeggiare l'ottocentesimo anniversario della stessa. In questo periodo iniziarono a diffondersi le prime associazioni libere tra docenti o tra docenti e studenti e l'*Alma Mater Studiorum* assunse le sembianze di un'*universitas scholarium*⁹, quindi un insieme di tante corporazioni studentesche che avevano l'intento di difendere determinati diritti. La *Schola Medica* salernitana rap-

⁸ Tale denominazione è stata sostituita a quella ufficiale data dal Ministero, *Università degli Studi di Bologna*, attraverso il decreto rettorale del 2000; più recentemente è diventata "*Alma Mater Studiorum-Università di Bologna*".

⁹ Termine utilizzato per indicare delle associazioni di docenti e studenti assieme, con l'obiettivo di riconoscere e fissare determinati diritti spettanti agli studenti stessi.

presentò, invece, la prima e più importante istituzione medica, caratterizzata da una nascita alquanto incerta (addirittura narrata attraverso una leggenda¹⁰) e da un'evoluzione alquanto discontinua.

Anche Parigi fu una delle città preminenti: dalla scuola della cattedrale di Notre Dame, si sviluppò la prima *universitas magistrorum*¹¹, ossia la prima associazione di docenti. Ancora una volta non si dispone di una data certa, ma, convenzionalmente, si fa riferimento al 1200, anno in cui venne emanato il primo decreto regio che riconobbe l'università parigina in quanto tale. I numerosi intellettuali che erano soliti riunirsi nelle cattedrali della città francese iniziarono a trasmettere gli studi teologici e filosofici anche ai maestri delle scuole del quartiere latino, dove in seguito si sviluppò la Sorbona. La città di Oxford vedrà ben presto crescere la propria fama grazie alla sua scuola di logica e di scienze e, prima della fine del 1300, saranno non meno di venti le università, in Europa, ad essere riconosciute dall'autorità papale od imperiale come personalità giuridiche, soggette a regolamentazione accademica e in possesso di specifici diritti e privilegi. È proprio spostandosi da Bologna a Parigi, da Parigi ad Oxford, che per secoli maestri e scolari generarono e diffusero il sapere, favorendo l'insorgere di nuove idee e, soprattutto, mantenendo viva l'unità spirituale dell'Europa. In Germania, invece, l'università si sviluppò con un certo ritardo, e fu fondata proprio dagli stessi maestri tedeschi che già insegnavano alla Sorbona.

Al tempo le università erano ispirate a principi come l'autonomia e la libertà, principi che permisero l'accesso agli studi anche alle classi sociali più basse, il che consentì ai giovani non appartenenti ai ceti sociali più agiati di migliorare la propria preparazione attraverso dei percorsi fatti da esami da superare e certificazioni da ottenere. Sicuramente, la concezione medievale del sapere era caratterizzata dal fatto di attribuire un ruolo prioritario alla teologia, una teologia che però rimanda ad una logica comune, ad una condivisione di luoghi e di diritti, ad una certa sensibilità nei confronti della figura umana, che favorì dunque la diffusione delle facoltà di Giurisprudenza e di Medicina. L'autorità ecclesiastica si preoccupò anche di garantire l'universalità degli studi e il riconoscimento dell'attività di docenza, oltre che di difendere, appunto, la gratuità degli studi e il loro libero accesso.

¹⁰ Secondo cui un pellegrino di nome Pontus decise di trascorrere la notte a Salerno, sotto gli archi dell'antico acquedotto dell'Arce. Durante la notte anche un altro pellegrino, Salernus, e due viandanti si rifugiarono nello stesso luogo. I quattro uomini scoprirono di avere in comune l'interesse per la medicina e decisero così di fondare una nuova scuola, dove le loro conoscenze potessero essere raccolte e divulgate.

¹¹ Termine utilizzato per indicare delle associazioni tra docenti, aventi l'obiettivo di rilasciare delle certificazioni attestanti l'attitudine ad insegnare.

L'avvento del Rinascimento e il dilagarsi del movimento umanista¹² non entrarono in conflitto con le istituzioni universitarie, ma sicuramente contribuirono ad un'evoluzione delle stesse, le quali assorbirono e fecero propri i principi dettati dall'Umanesimo. Eventi di notevole rilevanza, quali la Riforma¹³ in Germania e lo Scisma anglicano¹⁴ in Inghilterra, coinvolsero inevitabilmente le università, accentuandone il carattere nazionalistico e confessionale.

Tra il XV e il XVI secolo le università cambiarono la propria forma giuridica ed amministrativa e da corporazioni divennero fondazioni, ma, soprattutto, da organismi privati, espressione del pluralismo, si trasformarono in istituzioni pubbliche, espressione di selezioni sociali. Iniziarono a ricevere finanziamenti da parte di principi e sovrani, ma in cambio accettarono di perdere buona parte della loro autonomia e libertà e il loro carattere internazionale. Così le università cambiarono ruolo e funzioni, diventando esclusivamente dei centri di formazione professionale al servizio dei pubblici poteri: gli studenti provenivano esclusivamente dalla borghesia o dalla nobiltà e anche il professore iniziò ad adottare uno stile di vita di tipo nobiliare, distinguendosi attraverso l'utilizzo di anelli, fiocchi e guanti.

Nel XVIII secolo gli intellettuali, i saloni e i gruppi letterari acquisirono una maggiore importanza, così che le università persero il proprio controllo sulla conoscenza scientifica. Si arrivò ancora ad una nuova concezione di università, in cui le esposizioni sistematiche presero il posto della vecchia *lectio*¹⁵ e le esercitazioni pratiche sostituirono quella che era la *disputatio*¹⁶.

Tali cambiamenti investirono le istituzioni in esame in maniera diversa in ciascun Paese, in quanto diretta conseguenza delle differenti situazioni sociali, politiche ed economiche delle singole realtà nazionali. Le svariate modalità di

¹² Atteggiamento spirituale e culturale, diffusosi tra gli ultimi decenni del XIV secolo e la fine del XV secolo, caratterizzato da un particolare interesse per lo studio dell'antichità, che si esplicava attraverso un'intensa attività filologica, e una centralità che viene attribuita alla figura dell'uomo.

¹³ Movimento religioso, con risvolti politici di tipo rivoluzionari, che ha interessato la Chiesa nel XVI secolo e che ha portato alla nascita del "cristianesimo evangelico". Lutero ne fu il principale esponente.

¹⁴ Riguarda una serie di avvenimenti del XVI secolo che portarono alla rottura tra la Chiesa d'Inghilterra e l'autorità papale (e, quindi, anche con la Chiesa cattolica romana).

¹⁵ Termine che, nelle università medievali, rappresentava la lettura e la spiegazione di un testo.

¹⁶ Modalità formale di dibattito che veniva utilizzata per elaborare teorie e leggi in ambito teleologico e scientifico nel sistema di istruzione medievale.

rapporto tra Stato e sistema universitario, emerse nel corso del tempo nei diversi contesti nazionali, possono essere riassunte in due modelli di base (Van Vught, 1994):

- il primo modello è quello dello “*state control*”, caratterizzato da una notevole influenza delle istituzioni statali, come ad esempio i ministeri, sulla gestione dell’università stessa. Allo stesso tempo, però, relativamente alle pratiche puramente accademiche, si lascia un elevato grado di autonomia alle comunità scientifiche;
- nel secondo modello, denominato dello “*state supervising*”, alle burocrazie statali spetta esclusivamente una funzione di supervisione a distanza, senza intervenire direttamente nelle questioni accademiche, istituzionali ed amministrative.

La differenza tra i due modelli di università potrebbe essere meglio spiegata facendo una distinzione tra autonomia sostantiva ed autonomia procedurale (Kingsley, 1999; Capano, 1998): in entrambi i casi si fa riferimento alla possibilità di progettare e realizzare programmi didattici e di ricerca secondo la volontà e i valori perseguiti dai docenti e dai ricercatori; la differenza sostanziale sta nel fatto che, mentre nel primo caso il cosa fare viene deciso sulla base di un piano di azione collettivo, definito dunque a livello di dipartimenti, facoltà e organi di governo centrale, nella seconda configurazione ci si riferisce principalmente alla possibilità di delineare il come fare e quindi i mezzi da utilizzare.

Con l’avvento della Prima Rivoluzione Industriale, anche l’istituzione universitaria subirà una vera e propria rivoluzione, la c.d. prima rivoluzione accademica, che favorirà l’insorgere di determinate caratteristiche che permangono ancora oggi.

1.2.2. *La prima rivoluzione accademica*

Nell’intervallo temporale che va dal Medioevo fino al XIX secolo, l’università svolse esclusivamente il ruolo sociale della formazione, dal momento che l’obiettivo prioritario era quello di formare la classe dirigente statale e le libere professioni, garantendo il trasferimento della conoscenza e della verità. La prima e più antica missione ad essere perseguita riguardò dunque la didattica che, non a caso, venne emblematicamente associata all’Università di Bologna, la prima ad essere fondata nel territorio europeo.

A partire dal XIX secolo, però, si manifestò quella che viene comunemente considerata come la prima rivoluzione accademica, fondamentale perché portò le stesse istituzioni a sviluppare al loro interno una seconda funzione, ossia

quella della ricerca¹⁷. In quel momento, le università diventarono allo stesso tempo enti di formazione e di ricerca, non mirando più esclusivamente a conservare e a trasmettere la conoscenza, ma anche a divenirne produttrici. È sempre in quel momento che iniziò a diffondersi un'idea, del tutto rivoluzionaria, proposta da Wilhelm von Humboldt¹⁸, secondo cui l'unione tra ricerca ed insegnamento rappresenterebbe il nucleo fondante dell'istituzione universitaria: sarà proprio l'Università di Berlino, fondata dallo stesso von Humboldt, la prima a perseguire questa duplice funzione.

Sulla base di questa nuova concezione, l'università farebbe parte di un sistema di educazione nazionale governato dall'autorità competente, ma godrebbe comunque di un'ampia autonomia, visto che, secondo von Humboldt, lo Stato non dovrebbe richiedere nulla alle istituzioni universitarie, ma, al contrario, dovrebbe "nutrire l'intimo convincimento che esse, se raggiungono il loro obiettivo peculiare, adempiono anche ai fini dello Stato, ed anzi li adempiono da un punto di vista più ampio" (von Humboldt, 1810). È così che, man a mano, la ricerca diventa una componente inscindibile del processo di insegnamento, che, a sua volta, riesce ad ampliare il proprio raggio d'azione, arrivando anche a comprendere lo sviluppo di nuove metodologie in grado addirittura di recuperare le conoscenze perdute; è così che l'università riesce ad incorporare e quindi a superare le dicotomie che precedentemente si erano diffuse in Europa, così come oltreoceano.

Si arriva a pensare che il distacco tra didattica e ricerca sia un distacco che, se cresce, produce effetti poco vantaggiosi sia per la ricerca che per la didattica. Difatti, se la seconda non viene alimentata dalla linfa proveniente dalla prima, perde in qualità ed attrattività per gli studenti, riducendo la loro motivazione. D'altra parte, per quanto riguarda la ricerca, è chiaro che una mancanza di nesso tra le due funzioni fa in modo che il docente sia distolto dalla ricerca durante il periodo che dedica alla didattica e, non essendoci *input* incrociati, sia spinto dunque a ridurre in modo significativo il tempo dedicato alla ricerca, incidendo negativamente sui risultati ottenuti dai singoli e dalle università tutte.

Nasce una nuova università che deve essere interpretata come una comunità accademica: non si tratta più di un'università degli studi, quanto di un'università di studenti e di docenti, come un luogo che è per entrambi sia di vita che di studio, nel rispetto dei bisogni di ciascuno. Von Humboldt non ha dubbi

¹⁷ Attività avente lo scopo di scoprire, interpretare e revisionare fatti, teorie e comportamenti basandosi sul metodo scientifico, ovvero su dati oggettivi e verificabili.

¹⁸ Linguista, diplomatico e filosofo tedesco, fondatore dell'Università di Berlino.

sul fatto che all'interno di questa nuova università la ricerca prevalga sulla didattica, ma sottolinea anche il fatto che questa ricerca offra agli studenti un sapere comunque incompleto, il cui completamento spetta alla stessa comunità di docenti e di studenti, una comunità in cui i primi ricercano nei secondi la propria motivazione e i secondi le regole, i criteri e le ragioni per poter procedere con tale completamento.

1.2.3. *La seconda rivoluzione accademica*

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, diversi fattori, quali una notevole crescita demografica, un'idea democratica basata sulla possibilità di migliorare le condizioni di vita attraverso la scienza e la tecnologia, ma anche una certa massificazione delle università esistenti e la considerazione che la ricerca potesse rappresentare una professione per molti, accentuarono la stessa attività di ricerca svolta all'interno degli enti educativi, rendendola sicuramente più attiva.

L'ultima fase individuata da Etzkowitz si sviluppò a partire dalla seconda metà del XX secolo, quando iniziò a concretizzarsi una seconda rivoluzione accademica, alla cui base ci sarebbe l'idea che l'università potesse, in un certo qual modo, svolgere un ruolo attivo nello sviluppo industriale e tecnologico, attraverso una ricerca che non fosse più pura e totalmente indipendente da interessi economici, ma che avesse essa stessa un determinato valore economico. Si iniziò a ragionare sull'influenza esercitata dalla conoscenza sullo sviluppo economico e sociale dei Paesi e, visto il ruolo di preminenza svolto dalle università nei confronti della conoscenza stessa, queste non poterono non esserne coinvolte.

Una terza ed ulteriore missione, quella legata allo sviluppo economico e sociale, venne quindi incorporata all'interno dell'università, causando inevitabilmente una certa ristrutturazione dei modi in cui le precedenti venivano realizzate e facendo sì che la stessa assumesse, nei confronti della società tutta, anche un altro ruolo, quello imprenditoriale. A tal riguardo, è nel 1963 che Clark Kerr¹⁹, rettore dell'università della California, sostituì “*multi*” ad “*uni*”, coniando così il termine “*Multiversity*” (Kerr, 1963), volto proprio ad identificare una nuova comunità universitaria che fosse anche capace di rispondere alle mutevoli esigenze, culturali ed economiche, della società in cui è inserita.

Diventa importante, inoltre, assicurare una certa autonomia economica alle università; secondo Kerr, queste dovrebbero contare, da una parte, sui finan-

¹⁹ Professore americano di economia e amministratore accademico, primo rettore dell'Università della California.

ziamenti messi a disposizione dall'ente pubblico, dall'altra, sui contratti di ricerca con gli utilizzatori che hanno bisogno di sfruttare i risultati derivanti dall'attività scientifica. Ne deriva dunque un rapporto sempre più stretto con il tessuto economico, che, se da una parte viene visto come una potenziale fonte da cui attingere per ottenere ulteriori risorse, dall'altra viene percepito come il destinatario del servizio offerto, che intende soddisfare le proprie esigenze in termini di profili adeguatamente preparati e prodotti innovativi, frutto dell'attività di ricerca. Tale necessità deriva anche dal fatto che l'università percepita da Kerr è un'università che ha subito una serie di trasformazioni: da una "scuola di comando", volta a formare le *élites*, è diventata una "scuola di mestiere", volta a formare professionisti e stimolare l'innovazione, e di massa, dovendo fronteggiare un notevole incremento della popolazione studentesca, dal momento che, se prima era riservata a pochi, ora è aperta a tutti. Iniziano dunque a cambiare le clausole del contratto sociale tra gli enti di educazione e di ricerca e lo Stato: ora le università sono chiamate a ricoprire un importante ruolo per quanto riguarda il raggiungimento di obiettivi generali e sociali, a garantire un'educazione che non sia più distaccata e poco utile, ma adeguata alle esigenze, alle motivazioni, alle attese e alle aspettative di carriera degli individui, infine, a partecipare direttamente al processo di cambiamento sociale.

Accanto a didattica e ricerca, emerge così una Terza Missione delle università, riconosciuta come l'abilità di queste ultime di connettersi con l'ambiente esterno, di interpretare le sue necessità ed offrire una risposta appropriata alla società, attraverso un interscambio continuo.

1.3. L'università in una *knowledge-based economy*

Il nuovo ruolo delle università potrebbe essere visto come una semplice conseguenza delle numerose sfide e pressioni che le istituzioni educative si sono trovate a fronteggiare negli ultimi 25 anni (Dan, 2012); la globalizzazione e la competitività a livello internazionale hanno infatti influenzato la mentalità del "fare *business*" e i fattori tradizionali di produzione – terra, capitale e lavoro – non sono più sufficienti, non venendo più percepiti come le uniche leve su cui puntare per poter progredire. L'attenzione si sposta su *asset* immateriali e l'informazione e la conoscenza diventano il fulcro della creazione del valore all'interno di un'economia e di una società che oggi appaiono come *knowledge-based* (Powell, Snellman, 2004; Leydesdorff *et al.*, 2006; Leydesdorff, 2010), fino ad essere percepite, da parte delle organizzazioni, come delle risorse principali che devono essere generate e difese.

Il tema della conoscenza diventa dunque cruciale, e non soltanto nelle organizzazioni, ma anche nella vita del singolo individuo, all'interno del settore pubblico e nella società nel suo complesso. In questo frangente emerge la centralità dell'università, che resta l'istituzione madre della conoscenza, responsabile della sua generazione e custodia, nonché della sua trasmissione.

1.3.1. *L'importanza della conoscenza*

Negli anni '60, la conoscenza assume, per la prima volta, un ruolo centrale all'interno dell'economia. Sono sempre di più infatti le imprese animate dalla voglia di innovare, con una propensione a sperimentare nuove opportunità legate allo sviluppo e all'impiego della conoscenza, un impiego che favorisca la crescita e il progresso (Stanback, 1979; Noyelle, 1990). A partire dagli anni '90, la priorità diventa quella di andare ad individuare i settori che, più di altri, risultino prettamente basati sulla conoscenza, al fine di verificare, al loro interno, il manifestarsi di benefici in termini di produzione ottenuta (Brynjolfsson, Hitt, 2000; Gordon, 2000). Ci si inizia inoltre a concentrare sugli aspetti gestionali relativi al binomio conoscenza-economia, analizzando il ruolo della formazione e dell'innovazione continua all'interno delle imprese (Drucker, 1993; Nonaka, Takeuchi, 1995).

Quella che potrebbe poi essere considerata la “celebrazione” della conoscenza, come già anticipato, arriva quando il Consiglio Europeo, nel marzo del 2000, presenta a Lisbona una nuova Agenda, all'interno della quale emerge l'obiettivo principale di trasformare l'economia europea in un'“economia basata sulla conoscenza, la più dinamica che esista al mondo” (Consiglio Europeo, 2000). Un obiettivo ambizioso, che spinge, anche in periodi caratterizzati da difficoltà economiche e contrazioni nelle risorse, ad affrontare sfide importanti, in cui la cultura e la ricerca diventano le “energie morali” capaci di garantire la salvezza e dunque l'uscita dalla crisi.

Inizia così a diffondersi il modello di un'economia basata sulla conoscenza e diventa cruciale il processo di codificazione della stessa, dal momento che la conoscenza tacita continua comunque ad assumere un ruolo critico rispetto a quella esplicita, che risulta, invece, facile da decontestualizzare e, addirittura, da commercializzare sul mercato (Dasgupta, David, 1984). La conoscenza è lo strumento che dà significato all'informazione e che favorisce, nel presente, il concretizzarsi di aspettative prendendo atto di quanto avvenuto nel passato; si tratta dunque di un processo che si sviluppa nel corso del tempo, capace di rigenerarsi in continuazione (Lundvall, Borrás, 1997) e di alimentare tutte le relazioni sviluppatesi al suo interno. È in questo senso che il modello viene percepito come un modello endogeno, perché è il frutto delle modifiche subite dai rapporti tra i soggetti coinvolti: istituzioni educative, imprese e settore pubbli-

co. Si costituisce attraverso un processo di tipo *bottom-up*, che, in un primo momento, risulta dettato dalla prossimità geografica e che poi evolve perseguendo quella che è la priorità di obiettivi economici e tecnologici; inoltre, secondo quanto affermato da Giddens (1979), tenderebbe ad operare seguendo una prospettiva “virtuale”, dovuta al fatto di prevedere un ulteriore processo di controllo, che inevitabilmente verrà eseguito in modalità *top-down*.

Le aspettative che prendono vita proprio grazie alla conoscenza potrebbero addirittura orientare il modello (influenzando i comportamenti al suo interno) in una prospettiva futura, prevedendo e anticipando, per quanto sia possibile, ciò che avverrà, diventando così all’interno del mercato addirittura più importanti di quelli che sono i prezzi correnti, in maniera che il consumatore non compia più la propria scelta d’acquisto basandosi esclusivamente sulla comparazione degli stessi, ma iniziando a considerare anche criteri “più astratti” (Freeman, 1982; Rothwell, Zegveld, 1981). Da una parte, inizia ad emergere, dunque, la voglia di sfruttare la conoscenza a fini economici e sociali, non più esclusivamente culturali, mentre dall’altra si osserva una continua rivisitazione dei rapporti e quindi una costituzione di nuovi accordi tra gli attori del sistema: tutto questo causerà un’inevitabile riconfigurazione del ruolo svolto dalle università, patria per antonomasia della conoscenza, e la sua relazione con il mondo dell’industria e con quello pubblico.

Come visto, alle istituzioni universitarie si richiede una connessione sempre più serrata con il contesto sociale, una didattica, una ricerca e una diffusione del sapere che contribuiscano alla crescita del capitale umano, e che, oltre a semplificare l’accesso al sapere da parte di tutti, ne garantiscano anche un continuo aggiornamento, necessario per affrontare un contesto turbolento e in continuo cambiamento, diventando così attori chiave nell’economia della conoscenza e nelle relazioni con la società.

Nei suoi studi, Lundvall (1988) arriva a considerare il rapporto tra utilizzatore e produttore di conoscenza come il nuovo principio microeconomico alla base del processo di creazione del valore: da questo rapporto, infatti, si genererebbe un modello di innovazione capace di coinvolgere più e diversi settori all’interno della stessa società. L’innovazione, vista proprio come il risultato dell’attività di ricerca e sviluppo svolta dalle istituzioni universitarie, viene integrata nel processo produttivo, arrivando a generare benefici percepibili per tutta la nazione (Aoki, 2001), così che lo staff universitario è chiamato ad operare “imprenditorialmente”, sfruttando al massimo il potenziale della conoscenza, anche in chiave economica. Il modello non risulta comunque privo di eventuali limitazioni, rappresentate ad esempio dal fatto che non esiste un naturale legame tra la produzione di conoscenza e il raggiungimento di una maggiore flessibilità per quanto riguarda le competenze maturate da parte dei

lavoratori: è chiaro come particolari categorie di soggetti possano soffrire particolarmente il passaggio ad una *knowledge-based economy*, non essendo abituati all'idea di poter e dover migliorare il proprio rendimento attraverso un aggiornamento continuo della propria preparazione. In ultimo, risulta difficile valutare qualitativamente il livello di conoscenza su cui si fonda un certo sistema, perché se, ad esempio, il numero di brevetti maturati offre un'idea sull'ammontare relativo alla risorsa immateriale, allo stesso tempo non dà alcuna informazione sulla specificità delle competenze e delle capacità effettivamente maturate; a tal riguardo, l'unica soluzione sarà dunque rappresentata da una valutazione che si basi su un *set* di indicatori, in grado di tenere conto di aspetti quantitativi e qualitativi allo stesso tempo.

1.3.2. *Gli elementi della conoscenza*

In letteratura non esiste una definizione esaustiva del concetto di conoscenza, ma diverse forme e aspetti di questa che, di volta in volta, vengono approfonditi da parte di autori e studiosi. È diffusa una concezione pragmatica della conoscenza, vista come la capacità che porta ad un'azione efficace, disponendo di un *set* di informazioni (Nonaka, 1994); secondo O'Dell, Grayson e Essaides (1998), la conoscenza sarebbe, invece, "informazione in azione", mentre Davenport e Prusak (1998) intendono la conoscenza come "un mix di esperienze, valori, informazioni di contesto ed intuizioni", mettendone in risalto una certa dinamicità, dovuta anche alle interazioni che si generano tra ciò che un individuo conosce. È il risultato di un processo di apprendimento, che porta all'elaborazione dell'informazione; è tutto ciò che si sviluppa mettendo in relazione le esperienze vissute, gli errori compiuti, le competenze degli altri e i dati sulla realtà (Fabbri, 1994; Ciappei, 2006). La difficoltà nel definirla potrebbe derivare dal fatto che molto spesso si tende ad attribuire lo stesso significato a concetti comunque differenti, quali il "dato", l'"informazione" e, appunto, la "conoscenza".

Il dato è un numero, una lettera, un fatto, un'immagine, insomma un simbolo privo di significato, che non ha un contesto di riferimento; è il semplice risultato di un'osservazione, un esperimento o un calcolo matematico. Più dati messi insieme permettono di ottenere un'informazione, vista come il risultato di un processo semplice che attribuisce appunto riconoscimento al dato. Nel momento in cui svariate informazioni vengono ad essere organizzate in uno schema logico ed elaborate, si ottiene la conoscenza, che non è statica e che implica anche un certo grado di soggettività, dal momento che permette di generare opinioni sulla base dei valori e dell'impegno del singolo individuo (Nonaka, 1994). La principale differenza tra informazione e conoscenza sta proprio nel fatto che quest'ultima sarà sempre contestualizzata e legata ad una determinata azione.

Andando ancora oltre la conoscenza, si potrebbe addirittura arrivare alla saggezza, intesa come la conoscenza che viene interpretata sulla base della propria intuizione ed esperienza (Campisi, Passiante, 2007).

Figura 1 – Dal dato alla saggezza



Fonte: rielaborazione propria (Rowley, 2007).

La conoscenza può essere classificata con riferimento a tre diverse dimensioni, rappresentate dalla natura, dalla localizzazione ed infine dalla sorgente.

Prendendo in considerazione la sua natura, la conoscenza si distingue in tacita ed esplicita (Nonaka, 1994); la conoscenza tacita non è formalizzata, è soggettiva, deriva dall'esperienza e dalle capacità maturate dagli individui nel corso del tempo e per questo non può essere trasferita ad altri se non dopo un processo di codificazione (Walsh, Ungson, 1991). La conoscenza esplicita è invece quella conoscenza che è già stata codificata e che quindi può essere trasferita ad altri attraverso un linguaggio che è condiviso da tutti. Queste due forme di conoscenza possono essere ulteriormente scomposte: alla conoscenza tacita farebbero riferimento il *Know-how* e il *Know-who*, mentre alla conoscenza esplicita il *Know-what* e il *Know-why*. Il *Know-how* è quella capacità che permette di applicare la conoscenza in più contesti diversi, mentre il *Know-who* rappresenterebbe quelle capacità sociali che permettono di far venire fuori la conoscenza di altre persone. Il *Know-what* fa riferimento alle informazioni disponibili rispetto ad una determinata situazione, il *Know-why* alla conoscenza scientifica, allo sviluppo tecnologico che caratterizza una specifica epoca (Lundvall, Johnson, 1994).

Nel momento in cui si considera la dimensione della localizzazione, si distingue una conoscenza che può risiedere sia all'interno che all'esterno di una

specifica organizzazione. Ovviamente, la conoscenza interna sarà quella conoscenza che viene generata all'interno dei confini organizzativi, facendo leva sulle attività di ricerca e sviluppo, mentre la conoscenza esterna è quella conoscenza che si trova al di fuori e che molto spesso viene assorbita attraverso dei processi che possono essere di acquisizione e di imitazione (Bierly, Chakrabarti, 1996). Secondo Bierly e Chakrabarti, entrambe le forme di conoscenza risulterebbero necessarie all'organizzazione, ma quella interna sarebbe sicuramente più importante; altri autori (Iansit, Clark, 1994) sarebbero concordi nell'affermare che, invece, affinché si possa generare innovazione e, se possibile, un vantaggio competitivo, conoscenza interna e conoscenza esterna assumono egual valore e devono essere assolutamente integrate tra loro.

La conoscenza potrebbe poi trovarsi in un rapporto caratterizzato da dipendenza o da indipendenza rispetto a quella che è la sua sorgente, o meglio il suo soggetto generatore. È chiaro che, nelle situazioni caratterizzate da una maggiore difficoltà a trasferire la conoscenza, aumenterà quello che è il livello di dipendenza dalla fonte, mentre nelle situazioni in cui il processo di codificazione e trasmissione risulti più semplice, si parla di indipendenza della conoscenza rispetto alla fonte di generazione.

Figura 2 – *Classificazione della conoscenza*



Fonte: rielaborazione propria (Campisi, Passiante, 2007).

Indipendentemente dalla modalità di classificazione, la conoscenza si caratterizza poi per la sua dinamicità e per quello che è il suo carattere reticolare. La dinamicità allude al fatto che anche la conoscenza è un bene esposto all'obsolescenza, dal momento che perde valore con il passare del tempo e che, proprio per questo, deve essere continuamente rinnovata, se non addirittura rigenerata; il carattere reticolare si riferisce, invece, al fatto che essa può essere vista anche come il frutto di più interazioni sociali. Di conseguenza, l'individuo non può che rappresentare l'elemento centrale del sistema di conoscenza: è colui il quale utilizza la conoscenza in maniera produttiva e ne garantisce appunto lo sviluppo attraverso un processo di apprendimento individuale.

Quando più individui all'interno di un'organizzazione iniziano ad interagire tra loro, si genera quella che è la "conoscenza organizzativa"; anche in questo caso, la fase relativa al pensiero e all'apprendimento non potrà che spettare agli individui stessi, e all'organizzazione, chiaramente inadeguata a compiere determinati processi cognitivi, non resterà altro che supportare i propri membri, favorendo un contesto che risulti ideale alla creazione di conoscenza. Tale conoscenza organizzativa è ravvisabile: all'interno delle persone, e sarà per lo più conoscenza di natura implicita; nei vari documenti organizzativi, contenitori di conoscenza esplicita, generalmente grafica e stabile; e nei *software*, che l'organizzazione utilizza perché di proprietà o in licenza.

Infine, il rapporto che si instaura tra conoscenza ed organizzazione potrebbe essere spiegato attraverso due differenti prospettive, la prospettiva occidentale e quella nipponica. Secondo il filone occidentale, la conoscenza è una credenza che è stata dimostrata come vera e quindi giustificata; sulla base del dualismo "soggetto conoscente" e "oggetto conosciuto", derivante dal pensiero cartesiano, la conoscenza può essere insegnata attraverso la formazione e l'educazione e all'organizzazione spetterà semplicemente il ruolo di elaborazione delle informazioni. La tradizione giapponese, al contrario, vede la conoscenza come un processo dinamico di natura umana; in questo senso, fondamentale diventa il processo di interazione tra più individui, che ne permette appunto l'ottenimento.

1.3.3. *Un modello dinamico di creazione della conoscenza*

Secondo Nonaka e Takeuchi (1995), la generazione e la diffusione di conoscenza possono essere rappresentate attraverso una spirale, derivante dall'interazione tra le sue diverse forme. Il modello di riferimento è conosciuto come modello SECI (*Socialization, Externalization, Combination, Internalization*) e

si articola su due dimensioni principali: quella epistemologica²⁰ e quella ontologica²¹.

La dimensione epistemologica è rappresentata sull'asse verticale e, basandosi sul contributo offerto da Polanyi (1966), si concentra sull'oscillazione che si genera tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita; lungo tale dimensione la conoscenza seguirebbe quattro diverse modalità di conversione, rappresentate appunto dalla socializzazione, dall'esternalizzazione, dalla combinazione e dall'internalizzazione (Nonaka, Takeuchi, 1995).

- La socializzazione rappresenterebbe il processo di trasferimento della conoscenza tacita da un individuo all'altro, che spesso si concretizza anche senza l'utilizzo del linguaggio, ma che si basa sull'osservazione, sull'imitazione e sulla pratica, una sorta di *Learning by Watching*. Affinché possa concretizzarsi tale processo, è necessario che ci sia la volontà da parte di un individuo di condividere con chi apprende la propria esperienza; a volte, infatti, la pura trasmissione di informazioni risulta inutile se non è accompagnata dalle emozioni e dalla necessità di imparare che emerge in particolari contesti.
- L'esternalizzazione consiste, invece, nel processo di conversione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita, un processo che avviene attraverso l'assunzione di uno specifico linguaggio. In questo momento, è importante scegliere una modalità di conversione, e quindi di comunicazione, che risulti efficiente, dal momento che la comunicazione verbale si rivela spesso riduttiva nello spiegare la conoscenza tacita.
- La combinazione della conoscenza si concretizza tra conoscenza esplicita e conoscenza esplicita, nel senso che può essere vista come l'integrazione di più informazioni che gli individui si scambiano attraverso svariati strumenti di comunicazione.
- Infine, la fase di internalizzazione della conoscenza rappresenta quella fase attraverso cui la conoscenza esplicita torna ad assumere le sembianze della conoscenza tacita; in questo senso, tutte le informazioni vengono immagazzinate da parte dell'individuo, che vedrà accrescere il proprio bagaglio di esperienze, saperi e competenze.

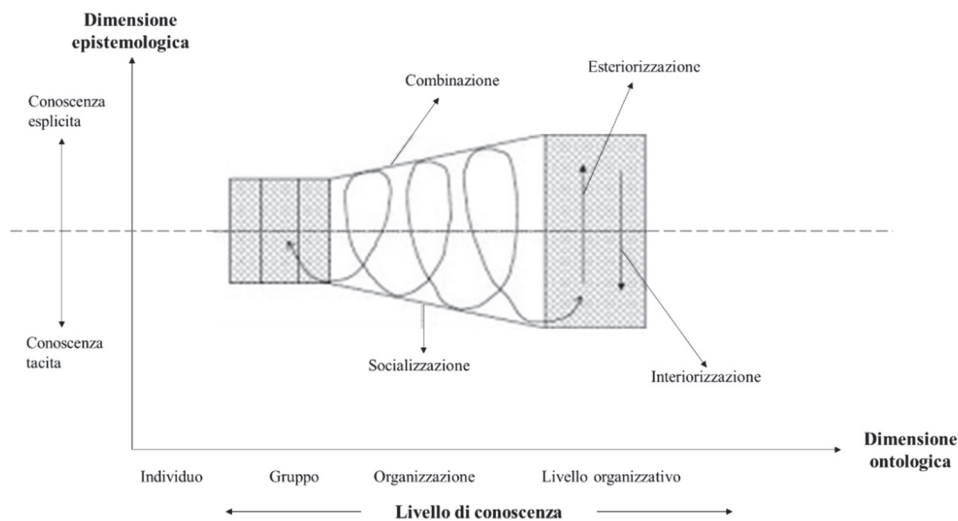
²⁰ L'epistemologia indica l'indagine critica intorno alla struttura logica e alla metodologia delle scienze. Il termine è stato coniato dal filosofo scozzese J.F. Ferrier ed indica la branca della gnoseologia dedicata allo studio dei fondamenti, della validità e dei limiti della conoscenza scientifica.

²¹ L'ontologia rappresenta una delle branche fondamentali della filosofia e riguarda lo studio dell'essere in quanto tale e tutte le sue categorie.

Sulla base del principio secondo cui la conoscenza tenderebbe ad evolversi non soltanto in termini qualitativi, ma anche in termini quantitativi, emerge la seconda dimensione, quella ontologica, che coinvolge diversi livelli, rappresentati dall'individuo, dal gruppo, dall'organizzazione e poi da quello che è l'ambiente al di fuori del contesto organizzativo.

Solitamente, il processo si conclude con l'ottenimento di un nuovo prodotto o di un nuovo progetto e poi ricomincia partendo da un livello di conoscenza che è sicuramente superiore rispetto a quello precedente. Attraverso le suddette dimensioni, il modello riesce a soddisfare due condizioni necessarie affinché si sviluppi la conoscenza organizzativa, rappresentate dunque prima dalla conversione e poi dalla condivisione della stessa.

Figura 3 – La conversione della conoscenza secondo il modello SECI



Fonte: rielaborazione propria (Nonaka, Takeuchi, 1995).

In un secondo momento, il modello è stato ampliato da Nonaka, Toyama e Konno (2000) ed è diventato il modello *“SECI, Ba and Leadership”*, che considera anche quei fattori che in un certo qual modo influenzano tutto il processo di creazione della conoscenza. I nuovi fattori presi in considerazione sono rappresentati dai *“Ba”*, termine giapponese utilizzato per indicare i contesti, dai *“Knowledge-Assets”* e dalla *“Leadership”*.

La conoscenza è fortemente influenzata dal contesto e per questo l'organizzazione deve preoccuparsi di favorire lo sviluppo di un *Ba* caratterizzato dalla

presenza di partecipanti e di modalità di partecipazione al processo che facilitino la creazione e l'accumulo di conoscenze. Sostanzialmente, il *Ba* è uno spazio, che potrebbe essere rappresentato da un luogo fisico (come, ad esempio, un ufficio), o da un modello mentale in grado di accomunare più persone, oppure ancora da uno spazio virtuale generato dalle tecnologie e dalle comunicazioni, che prende il nome di *Cyber Ba*.

L'ambiente globale, sempre in giapponese, viene identificato con il termine *Bashu* ed è costituito da tantissimi *Ba*; Nonaka si concentra soltanto su quattro di questi sotto-ambienti, ognuno dei quali con la funzione di supportare una specifica fase di tutto il processo di creazione della conoscenza:

- l'*Originating Ba* si concretizza attraverso l'interazione tra due individui, che permette di condividere determinate esperienze, ma anche sentimenti ed emozioni, a patto che non vi siano barriere ad ostacolare il flusso della conoscenza. È chiaro come questa particolare tipologia di contesto risulti fondamentale nella prima fase, ossia in quella di socializzazione;
- nella seconda fase di esternalizzazione, la conoscenza deve essere convertita da tacita ad esplicita e per questo diventa necessario un *Dialoguing Ba*, un contesto che favorisca, dunque, un'interazione non più tra due individui, bensì all'interno di una comunità e che porti all'ottenimento di una conoscenza definita concettuale;
- il *Sistemizing Ba* è quel contesto utile affinché la conoscenza esplicita venga trasferita ad un pubblico più vasto, attraverso metodi di divulgazione che risultino più o meno tradizionali, per ottenere questa volta una conoscenza che è considerata sistematica;
- in ultimo, l'*Exercising Ba* rappresenta un'interazione virtuale che però torna ad essere individuale; in questo momento, gli individui si apprestano ad internalizzare la conoscenza esplicita, generando nuova conoscenza operativa.

Generalmente, gli *asset* rappresentano delle risorse specifiche, indispensabili all'interno dell'impresa per generare valore; proprio per questo, oggi la conoscenza è considerata, nonostante intangibile, un *asset* di primaria importanza all'interno non soltanto delle università, ma di qualunque tipo di organizzazione. I *Knowledge Asset*, caratterizzati da una forte dinamicità e da un'elevata difficoltà di misurazione (dovuta sempre alla natura tacita della conoscenza), vengono classificati in quattro diverse categorie: *Experiential*, *Conceptual*, di *Routine* e *Systemic*.

- L'*Experiential Knowledge Asset*, anche detto empirico, riguarda la conoscenza tacita che si genera tra i membri all'interno dell'organizzazione e tra questi e quelli che sono i clienti, i fornitori e le imprese affiliate, dunque

con chiunque abbia un certo rapporto con l'organizzazione stessa. Si tratta di un *asset* che è complicato da percepire, da valutare e quindi anche da commercializzare; in più, essendo difficile da imitare, permette il conseguimento di un vantaggio competitivo sostenibile. Deriva da un processo di socializzazione e per questo un ruolo rilevante viene svolto dalla componente umana, dalla fiducia che si instaura tra i vari membri, ma anche dalle diverse modalità di comunicazione, come le espressioni del volto o i gesti utilizzati.

- Il *Conceptual Knowledge Asset* rappresenta l'insieme delle conoscenze esplicite che si articolano attraverso immagini, simboli e linguaggi. Essendo elementi espliciti, questi sono ovviamente più facili da percepire anche all'esterno e riguardano ad esempio la *brand equity* o quello che è il *design* del prodotto.
- Il *Systematic Knowledge Asset* consiste nella conoscenza esplicita che viene confezionata in dati e documenti; generalmente, è rappresentata da specifiche tecnologie, da brevetti e da licenze, che sono trasferibili all'esterno, ma per questo anche imitabili ed esposti ad essere sottratti da soggetti non autorizzati. Per tale motivo, sarà necessaria una certa forma di protezione, rappresentata solitamente da strumenti di natura legale.
- Infine, il *Routine Knowledge Asset* indica quella conoscenza ravvisabile nelle *routine* e nella cultura organizzativa; si sviluppa attraverso un uso comune dei modi di pensare e di agire all'interno di un'organizzazione, assorbiti e resi forti da parte di tutti i membri.

L'ultimo fattore introdotto dall'evoluzione del modello è rappresentato appunto dalla *Leadership*, vista come una peculiarità del *top* e del *middle management*. Infatti, affinché si generi conoscenza all'interno dell'organizzazione, non bastano i processi di tipo “*top-down*” e “*bottom-up*”, ma si richiede una *leadership* che risulti distribuita, in maniera da favorire il flusso delle informazioni nelle due direzioni. Fondamentale è il ruolo dei *manager* intermedi, che hanno proprio il compito di conciliare il flusso verticale con il flusso orizzontale di circolazione delle informazioni e che tramutano le strategie e i piani del *top management* in azioni pratiche. Fondamentalmente si occupano di gestire al meglio le componenti del modello, assicurandone un funzionamento migliore. Tale *leadership* permetterà che il *knowledge asset* venga mobilizzato e condiviso all'interno del *Ba*, dove la conoscenza tacita viene ampliata e condivisa proprio grazie alla spirale della conoscenza.

Il processo di creazione descritto si manifesta all'interno dell'organizzazione, ma è comunque importante sottolineare che questa conoscenza verrà scambiata sul mercato con quella appartenente ad altre organizzazioni o ai destina-

tari, ipotizzando una situazione ideale in cui lo Stato, il sistema delle imprese e le università collaborino per creare nuova conoscenza.

Tabella 1 – *Le quattro categorie di “knowledge asset”*

<i>Experiential Knowledge Asset</i>	<i>Conceptual Knowledge Asset</i>
Conoscenza tacita condivisa attraverso esperienze comuni Competenze e <i>know-how</i> degli individui Cura, amore, fiducia e sicurezza (conoscenza emozionale) Energia, passione e trepidazione (conoscenza energetica)	Conoscenza esplicita articolata attraverso immagini, simboli e linguaggio Contenuti del prodotto Design Valore del marchio
<i>Routine Knowledge Asset</i>	<i>Systemic Knowledge Asset</i>
Conoscenza tacita racchiusa nella routine e incorporata in azioni e pratiche <i>Know-how</i> nelle azioni quotidiane Routine organizzative Cultura organizzativa	Conoscenza esplicita sistematizzata e impacchettata Documenti e manuali Banche dati Brevetti e licenze

Fonte: rielaborazione propria (Nonaka, Toyama, Konno, 2000).

1.4. Il dibattito accademico sul nuovo ruolo delle università

In una società che sia basata sulla conoscenza e che miri ad un'economia competitiva, diventa rilevante, se non fondamentale, il ruolo giocato dalle università. Negli ultimi anni, tutte le istituzioni di educazione superiore sono state catapultate in un contesto caratterizzato da globalizzazione e da una competizione a livello internazionale; sono state dunque costrette ad evolversi, non preoccupandosi più esclusivamente dell'attività didattica e di ricerca, bensì diventando protagoniste della crescita economica e sociale, trasformandosi in entità impegnate e coinvolte nelle interazioni con il tessuto economico e produttivo e con la società più in generale.

Le università, come già detto, sono nate con l'intento di svolgere il tradizionale compito dell'insegnamento; la notevole importanza associata a questo obiettivo, ma anche l'impegno attraverso cui si pensa a realizzarlo, spingono a parlare di una vera e propria missione, una missione che nel corso del tempo si è ampliata, costringendo le stesse istituzioni ad essere attive su più fronti e a farlo in una modalità che sia il più efficiente possibile. Sono state due le rivoluzioni accademiche ad associare, come già messo in evidenza, al compito

della didattica anche quello della ricerca (Storr, 1952; Metzger, 1955; Veysey, 1965; Jencks, Reisman, 1968), e poi quello dello sviluppo economico (Etzkowitz, 2002). Alle università viene sempre più chiesto di abbandonare la propria “torre d’avorio”²², a favore di un maggior interessamento nei confronti di preoccupazioni più pratiche, di un utilizzo della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico; inoltre, di aprire la propria conoscenza ad un pubblico più ampio, andando oltre l’esclusività finora garantita ai ceti più agiati.

Si richiede una maggiore creatività ed innovazione, al fine di rispondere, anch’esse, a pressioni di carattere prettamente economico. In questo senso, sono i governi stessi a richiedere alle università un comportamento “imprenditoriale”, che le aiuti a generare ritorni economici attraverso un maggiore sfruttamento delle risorse intellettuali generate al loro interno. A tal riguardo, Shattock (2005) sostiene che le università debbano adoperarsi al fine di cercare nuove forme di finanziamento, riducendo quindi la dipendenza dalle istituzioni pubbliche.

Urayaa (2010) individua diverse modalità attraverso cui l’università assolve questo nuovo compito all’interno del contesto in cui si trova inserita: secondo una prima accezione, l’istituzione viene vista come una “fabbrica di conoscenza”, interessata esclusivamente a risultati innovativi; successivamente, ci sarebbe uno spostamento verso un’università vista come “relazionale”, più orientata verso il mercato e concentrata sullo scambio di informazioni e conoscenza; l’ulteriore passaggio prevede il configurarsi di un’università imprenditoriale, in cui la commercializzazione, intesa come trasferimento tecnologico, finanziamento di *spin-off* e contratti con il mondo delle imprese, diventa fondamentale; infine, l’ultima espressione è quella contenuta all’interno del modello della *Tripla Elica*, ossia quella di un’università sempre più attiva, *partner* di diversi *stakeholder*.

Nel momento in cui i più tradizionali fattori di produzione, ossia terra, capitale e lavoro, non sono più sufficienti per competere (Dan, 2012), informazioni e conoscenza diventano i beni su cui puntare e l’insieme delle relazioni tra università, industria e pubbliche amministrazioni i mezzi attraverso cui scambiarli, al fine di garantire la produzione, l’occupazione e la più giusta allocazione di beni e servizi. Bilanciare valori accademici e forze di mercato non è comunque semplice e le università si presentano come le istituzioni più resistenti al cambiamento; la capacità di combinare le proprie missioni con il

²² Il termine viene utilizzato a partire dal XIX secolo con l’intento di delineare un’atmosfera in cui gli intellettuali sono impegnati nelle attività di didattica e di ricerca, completamente distaccati dal resto della società.

mercato resta un obiettivo chiave che, se raggiunto, permetterebbe da una parte di incrementare la propria forza di mercato e, dall'altra, di migliorare la propria reputazione.

Secondo David e Foray (1995), questa nuova tendenza seguita dalle università genererebbe un certo conflitto di interessi tra valori interni, strettamente legati all'attività didattica e di ricerca, e valori esterni, dettati dalle pressioni economiche. Il conflitto potrebbe essere risolto separando nettamente le attività indirizzate all'avanzamento della conoscenza da quelle dedite alla commercializzazione della stessa, oppure integrando la ricerca con la commercializzazione, in un modello in cui l'università sia intesa come istituzione e le imprese godano di diritti e rispettino determinati obblighi.

In questo senso, il trasferimento tecnologico viene visto come quel processo che, se implementato, è in grado di garantire benefici per tutti gli attori coinvolti, dunque di generare, acquisire, applicare e rendere accessibile tutta la conoscenza necessaria al benessere umano, sociale ed ambientale. Nonostante ciò, esistono delle barriere all'implementazione di tale trasferimento da parte degli accademici, rappresentate per lo più da restrizioni temporali e da una potenziale distrazione da quelle che sarebbero le attività *core*. Le restrizioni temporali riguardano il fatto che resta poco tempo da dedicare a compiti che vadano oltre la didattica e la ricerca, mentre la distrazione riguarda il rischio che questo interessamento al trasferimento di conoscenza riduca la qualità delle attività che fin dall'inizio hanno rappresentato la forza di determinati atenei. La soluzione sta nel vedere il trasferimento tecnologico come un'opportunità che permetta alle università di diventare innovative, creative e di acquisire una posizione *leader* all'interno del settore educativo, nonché evidenti benefici nel lungo periodo.

Il punto di arrivo sarebbe rappresentato da una "capitalizzazione" della conoscenza, un trasferimento della stessa possibile solo attraverso l'implementazione di nuovi modelli e l'assunzione di un nuovo ruolo, quello "imprenditoriale", da parte dell'università. Un'università imprenditoriale che riesca a superare le dicotomie torre d'avorio/politecnico, didattica/ricerca, valori accademici/forze di mercato, che sia al tempo stesso endogena ed esogena, nel senso che riesca a sviluppare nuova conoscenza al suo interno, ma anche a cogliere e ad importare al proprio interno spunti provenienti dall'ambiente esterno.

La comunicazione tra soggetti esperti della conoscenza e soggetti non esperti diventa necessaria al fine di un maggior coinvolgimento da parte delle università nelle esigenze della società nel suo complesso e si è evoluta nel corso del tempo, passando da modelli di trasferimento lineare a modelli in cui l'università è diventata imprenditoriale, senza abbandonare comunque le pre-

cedenti funzioni della didattica e della ricerca, ma perseguendone semplicemente una terza. Un compito non facile, viste le numerose difficoltà incontrate nel trasferire una conoscenza che, a seconda delle situazioni, è esplicita e formale, quindi semplice da quantificare e trasmettere, oppure tacita, dunque difficile da misurare e spesso esposta ad un processo di svalutazione. Ulteriori difficoltà sarebbero legate poi all'impossibilità, almeno nel breve termine, di valutare i risultati derivanti dallo sfruttamento economico di un *asset* immateriale come la conoscenza e alla necessità di dover coinvolgere diverse tipologie di attori con interessi apparentemente diversi, ma tutti convogliati verso lo sviluppo, sia esso sociale, culturale o economico.

1.4.1. *L'evoluzione delle modalità di trasferimento della conoscenza: dal Modo 1 al Modo 2*

Il ragionamento che si sviluppa intorno alla possibilità di trasferire la conoscenza parte dal presupposto che, affinché tutto ciò possa concretizzarsi, è necessario che si soddisfino una serie di condizioni. Innanzitutto, è fondamentale che si tratti di una conoscenza esplicita e non tacita, che la stessa risulti poi intellegibile da parte degli attori coinvolti ed infine anche integrabile con altra conoscenza.

È bene tenere a mente che tutto il processo di trasferimento si esplica comunque intorno a tre diversi elementi: gli attori, il contenuto e il contesto. Gli attori coinvolti sono rappresentati dagli individui e dalle organizzazioni e, ovviamente, una certa influenza sarà esercitata anche dall'esperienza di tali soggetti e dalla loro disponibilità a condividere la propria conoscenza. Il contenuto riguarda, invece, l'insieme delle informazioni che si intendono trasferire. Il contesto fa riferimento proprio allo spazio in cui diventa possibile tale trasferimento; con un particolare riferimento all'organizzazione, diventa importante distinguere se appunto la conoscenza venga ad essere trasferita all'interno piuttosto che all'esterno dei confini organizzativi.

Abramowitz e David (1996) affermano che il processo di codificazione della conoscenza, inteso come sua conversione da tacita in esplicita, assuma un ruolo di primaria importanza nell'economia, dal momento che permetterebbe di ottenere una conoscenza non contestualizzata e applicabile in più ambiti differenti. La creazione, e quindi anche la diffusione, della conoscenza sarebbe, secondo quanto sostenuto da Leydesdorff (2010), comunque fortemente influenzata dalla variabile territoriale che, a sua volta, potrebbe sostenere piuttosto che scoraggiare tale processo e, conseguentemente, anche quello dello sviluppo scientifico. Sulla stessa linea emergono gli studi di Lundvall (1988), riassunti nei modelli dei Sistemi Nazionali di Innovazione e dei Sistemi Re-

gionali di Innovazione. Il contributo derivante da tali modelli sta nella conclusione secondo cui, al fine di interpretare i risultati economici ottenuti da una nazione, non si deve considerare esclusivamente quello che l'impresa fa all'interno del suo ambiente, ma è necessario tenere conto anche della presenza di infrastrutture che in un certo qual modo permettano la creazione e la diffusione della conoscenza a livello locale, coinvolgendo prima di tutto le istituzioni interessate. La struttura più importante è rappresentata dal *network* che si genera tra le varie imprese e che permette di ottenere il massimo risultato dallo sfruttamento della prossimità geografica (Jongbloed *et al.*, 2008).

Sono molti gli studiosi che iniziano a concentrarsi sul processo attraverso cui la tecnologia sviluppata all'interno delle università verrebbe trasformata in "prodotti commerciabili", un concetto identificato come "trasferimento tecnologico". La prima teoria, e anche la più conosciuta, è stata introdotta da Gibbons *et al.* nel 1994 e riguarda un modo del tutto nuovo di concepire il processo di scambio della conoscenza, che viene visto come una transizione da un Modo 1 ad un Modo 2. Si tratta di un'evoluzione secondo cui da una scienza tradizionale e priva di immediati risultati per la società (Modo 1) si arriverebbe ad ottenere un sistema aperto per tutti gli utilizzatori, in cui la scienza è considerata un bene prezioso soltanto se associata ad implicazioni che vanno oltre il mondo accademico e che riguardano anche l'aspetto commerciale e sociale.

Il Modo 1 rappresenta quella modalità di trasmissione della conoscenza che si è costruita sulla concezione di un'università che svolga esclusivamente il suo ruolo più tradizionale e che si inserisca all'interno di un sistema lineare di trasferimento della conoscenza, il cui successo dipende dall'equilibrio e dalla qualità delle relazioni gerarchiche che si instaurano tra gli attori coinvolti nello scambio (Carayannis, Campbell, 2010). È possibile osservare una certa progressione di fasi: si parte dalla realizzazione dell'idea e dello sviluppo tecnologico all'interno dell'università, per arrivare poi alla copertura brevettuale, all'instaurazione del rapporto con l'impresa ed infine alla concessione di determinati diritti.

Successivamente emerge un Modo 2, che tende a superare i limiti del modello precedente, rappresentati dall'omogeneità degli attori coinvolti e dalla concentrazione all'interno di uno specifico ambiente, quello accademico (Gibbons *et al.*, 1994). Gli autori arrivano addirittura ad affermare che la conoscenza si genera anche all'interno dei diversi contesti in cui viene applicata, sminuendo dunque quello che è il ruolo svolto dalle università per quanto riguarda la dinamica di produzione della stessa. Si supera così il vecchio modello lineare di trasferimento, in cui l'università assume un ruolo centrale soltanto nella prima fase di tutto il processo, quando è chiamata a trasferire i risultati

della ricerca, per arrivare ad un modello basato sulla presenza di *network* tra più attori coinvolti, al fine di generare innovazione. Il mondo dell'educazione superiore inizia ad interagire con il mondo del *business* attraverso modalità formali e informali e i principali canali di contatto sono rappresentati dalle pubblicazioni scientifiche, dalle conferenze, dai contratti di ricerca e dai vari servizi offerti. Si tratta di una serie di relazioni pregresse e generalmente stabili che prendono vita tra l'università e il mondo delle imprese, possibili grazie al sistema di comunicazione e alle varie attività a supporto delle collaborazioni.

Dopo aver scoperto le potenzialità nascoste dietro ai diritti intellettuali, sia in termini commerciali che di misurazione dello *stock* di conoscenza sviluppato, sono molte le università che iniziano ad adottare un atteggiamento aggressivo nei confronti del mercato della conoscenza e a sviluppare nuove strutture che favoriscano il contatto con le industrie (Powell, Snellman, 2004). Il tutto sarebbe comunque confermato dal notevole incremento che ha caratterizzato l'ammontare di brevetti registrati nel corso del tempo: soltanto negli Stati Uniti, si è passati da circa 50.000 brevetti nel 1963 a circa 170.000 brevetti nel 2001²³.

Nonostante l'evidente supporto mostrato da numerosi studiosi al Modo 2, tra cui Lee e Bozeman (2005), che sottolineano l'importanza delle collaborazioni di ricerca, questa teoria è stata fortemente criticata. La principale critica sarebbe indirizzata proprio alle caratteristiche estremamente innovative introdotte dal modello. L'importanza attribuita al contesto di applicazione, ma anche i concetti di eterogeneità e di transdisciplinarietà, sembrerebbero troppo vaghi, ambigui e difficili da considerare (Hessels, Van Lente, 2008). Sulla base di tali considerazioni, si evidenzia come con le due modalità precedentemente analizzate non si esauriscano gli studi sul trasferimento di conoscenza, ma si gettano le basi per lo sviluppo di altri nuovi modelli, i quali risultano sempre più caratterizzati da dinamismo e da un certo orientamento verso nuove prospettive di crescita.

1.4.2. *La nuova configurazione dell'università nel modello della Tripla Elica*

Nel momento in cui le relazioni tra università, sistema delle imprese e Stato diventano sempre più complesse e sempre più funzionali alla generazione di conoscenza e di processi innovativi, emergono nuovi modelli che, andando appunto oltre il Modo 1 e il Modo 2, attribuiscono un ruolo primario e del tut-

²³ Dati dello *United States Patent and Trademark Office*, l'organismo amministrativo incaricato di rilasciare i brevetti ed i marchi depositati negli USA (cfr. www.uspto.gov).

to innovativo alle università. Se il Modo 1 si caratterizzava per una concezione tradizionale del compito spettante alle istituzioni universitarie, all'interno di un modello di innovazione c.d. lineare²⁴, e il Modo 2 spostava l'attenzione sul contesto di applicazione, sminuendo dunque l'attività svolta dalle università stesse, il nuovo modello della tripla elica, introdotto da Etzkowitz e Leydesdorff (1995), enfatizza l'importanza della conoscenza e di conseguenza dell'università, che viene concepita, per definizione, come il luogo che favorisce la sua generazione. Si tratta di una nuova configurazione in cui le università verrebbero identificate con la "prima elica", il settore industriale con la "seconda elica" ed infine gli enti governativi con la "terza elica", i cui rapporti non sarebbero dettati dalla casualità, ma dal ruolo attivo che viene richiesto ad ognuno di loro (Hessels, Van Lente, 2008).

Il modello della tripla elica stravolge dunque gli equilibri tra i soggetti coinvolti all'interno del trasferimento tecnologico, considerando le università, il settore industriale e lo Stato come tre elementi fortemente connessi tra di loro, tutti parte dello stesso processo. Si supera la tradizione di un modello basato sulla netta separazione tra le capacità e le competenze maturate dal soggetto produttore e quelle del soggetto utilizzatore e si arriva ad un sistema sicuramente più dinamico, basato invece sulla possibilità di soddisfare il meccanismo della domanda e dell'offerta, ovviamente di conoscenza (Hessels, Van Lente, 2008).

I confini dei tre diversi mondi coinvolti (quello universitario, quello delle imprese e quello della pubblica amministrazione) sarebbero poi caratterizzati da una certa permeabilità, considerata come l'*input* necessario alla creatività organizzativa e del singolo, volta alla combinazione di più elementi per ottenere poi nuove forme di organizzazioni. Dalla visione offerta da Lowe (1982) e da Sábato e Mackenzi (1982), secondo cui la società industriale sarebbe gestita dalla diade industria-governo, si arriva ad una società della conoscenza che si rafforza attraverso la triade università-industria-governo (Ranga, Etzkowitz, 2013). Inevitabilmente, viene messo in risalto un nuovo compito che viene richiesto alle università, ossia la loro partecipazione allo sviluppo economico e sociale, possibile anche grazie all'assunzione di nuove caratteristiche che verranno definite poi addirittura "imprenditoriali". L'ambizione non è più soltanto quella di formare e fornire il capitale umano, e dunque i funziona-

²⁴ I modelli lineari percepiscono il processo di innovazione come una successione lineare di attività funzionali: una nuova opportunità scientifica genera miglioramenti che verranno collocati sul mercato. In questo senso, l'attenzione è posta sulle attività di ricerca e sviluppo, senza considerare la possibilità di ricevere *input* da parte dei soggetti destinatari dell'innovazione stessa.

ri del futuro, ma diventa quella di offrire conoscenza utile alle imprese, una conoscenza che derivi proprio dall'analisi di ciò che queste ultime necessitano. In questo senso, il nuovo modello viene concepito come il potenziale per l'innovazione e lo sviluppo economico.

Si tratta comunque di un risultato che è frutto di una certa evoluzione che ha coinvolto nel corso del tempo le relazioni università-imprese-pubblica amministrazione. Infatti, in un primo momento, tali istituzioni faticano a collaborare, visto che i ricercatori all'interno delle università tendono a lavorare individualmente e ad aprirsi poco al mondo delle imprese; successivamente, iniziano a configurarsi delle relazioni accademico-industriali di vario genere, ma i rapporti tra università e pubblica amministrazione continuano a manifestarsi sporadicamente. Soltanto in un terzo momento, università, imprese e pubblica amministrazione iniziano ad operare tutte sullo stesso piano, collaborando tra loro affinché organizzazioni ibride possano emergere e favorire l'innovazione grazie alle interazioni che nascono tra i bisogni, le conoscenze e le competenze possedute da ognuna di loro (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000).

Sulla base di più contributi, offerti da studiosi diversi (Carlsson, Stanekiewicz, 1991; Carlsson *et al.*, 2002; Edquist, 2005; Bergek *et al.*, 2005), il modello della tripla elica potrebbe essere spiegato come l'insieme di più componenti, rappresentati principalmente dalle sfere istituzionali delle università, delle industrie e della pubblica amministrazione; di più relazioni tra tali componenti, che sempre più spesso contribuiscono alla realizzazione di un *network*; e poi di più funzioni, che permettono appunto l'esplicazione dei vari processi.

Attraverso un'analisi più approfondita, secondo Ranga ed Etzkowitz (2013), i componenti del modello potrebbero essere distinti in: *R&D innovators*; *non-R&D innovators*; istituzioni definite "*single-sphere*"; istituzioni definite "*multi-sphere*"; "*innovation organizer*"; "*entrepreneurial scientist*". La prima distinzione riguarda semplicemente il fatto che i *R&D innovators* si trovano all'interno dell'istituzione universitaria, nelle industrie e nella pubblica amministrazione, ma sono quei soggetti direttamente coinvolti nel processo di innovazione; dal canto loro, i *non-R&D innovators* afferiscono per lo più al settore delle imprese e riguardano tutti quegli attori coinvolti in attività diverse dalla ricerca e sviluppo, che si occupano, ad esempio, di acquisizioni, vendite, *marketing*, cura del cliente. Le istituzioni "*single-sphere*" sarebbero le istituzioni (università, industria e Stato) tradizionalmente delineate e dunque delimitate all'interno dei propri confini, mentre le "*multi-sphere*" sarebbero quelle istituzioni che sorgono ed operano nell'intersezione tra università, mondo delle imprese e pubblica amministrazione (gli uffici di trasferimento tecnologico previsti nelle università e le istituzioni che offrono supporto finanziario ne sono

un esempio). L'ultima distinzione permette di individuare da una parte quegli individui che ricoprono un ruolo chiave per quanto riguarda l'organizzazione di processi, che possono essere sia *top-down* che *bottom-up*, volti a garantire l'innovazione attraverso lo sfruttamento della conoscenza acquisita; dall'altra parte, ci saranno, invece, individui che cercano di soddisfare, attraverso la propria attività, interessi sia accademici che commerciali. Il loro obiettivo sarà infatti quello di oltrepassare le frontiere attuali della conoscenza, ma, allo stesso tempo, di raggiungere determinati risultati economici.

Anche le relazioni che si concretizzano all'interno del modello possono assumere diverse forme: generalmente riguardano la possibilità di tramutare potenziali conflitti in convergenze di obiettivi, di generare delle collaborazioni, ed infine, in caso di debolezza di una delle sfere, a prevedere la sua momentanea sostituzione da parte di un'altra sfera.

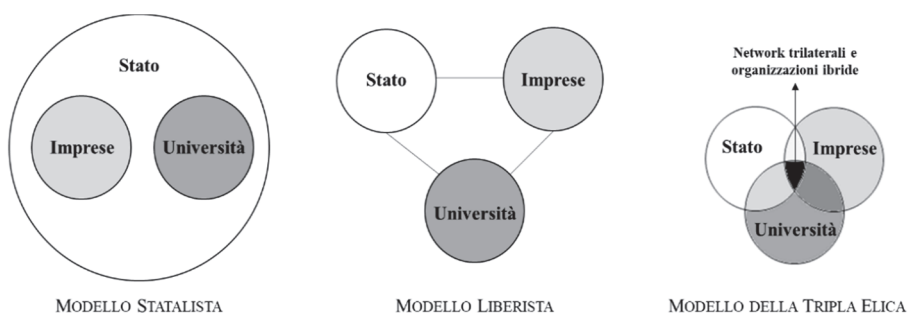
Le funzioni previste all'interno del modello riguardano, invece, tutte quelle attività volte alla generazione di specifici spazi che favoriscano la produzione, la diffusione e l'utilizzo della conoscenza, nonché lo sviluppo del potenziale intellettuale ed imprenditoriale e, in un secondo tempo, la possibilità di coinvolgere sempre più attori (anche appartenenti a sfere diverse), in maniera da poter progredire verso un regime che si basi proprio sulla conoscenza.

La principale caratteristica ravvisabile nel modello è sicuramente la semplicità, una semplicità che si associa a vantaggi e svantaggi, perché, se da una parte stimola e mobilita tutti gli agenti locali all'innovazione (Rodrigues, Melo, 2010), dall'altra potrebbe fare in modo che il modello non risulti sufficiente qualora applicato all'interno di contesti più evoluti, in cui i principali attori sono più maturi ed interagiscono attraverso delle soluzioni sicuramente più complesse.

La teoria della tripla elica si collega direttamente a due diverse prospettive complementari tra loro: la prospettiva "(neo)istituzionale" e quella "(neo)evolutiva" (Leydesdorff *et al.*, 2006). Nella prospettiva (neo)istituzionale, l'analisi ruota intorno al posizionamento delle tre eliche, quindi delle tre diverse entità, durante il processo di trasferimento della conoscenza. Nel corso del tempo, le relazioni tra Stato, imprese e università hanno assunto diverse configurazioni e, come già messo in evidenza, è diminuita l'influenza esercitata dallo Stato nella gestione degli altri attori e dei rapporti tra gli stessi; in un certo senso, le configurazioni dello "*state control*" e dello "*state supervising*", precedentemente menzionate, potrebbero coincidere rispettivamente con il modello "*statalista*" (o "*dirigista*") e con quello "*liberista*" (o del "*Laissez-faire*"). Nella prima modalità, infatti, lo Stato incorpora sia il mondo accademico che il mondo delle imprese e dirige i rapporti fra loro. Nella seconda configurazione, opposta alla precedente, le tre sfere istituzionali appaiono ben

separate da confini netti, che limitano l'intervento dello Stato e la sua capacità di sviluppare relazioni. Nel modello della tripla elica, infine, vi è una zona di stretta interazione tra Stato, industria e università, che si concretizza nell'istituzione di organizzazioni ibride, finalizzate a coordinare le attività in modo unitario, allo scopo di favorire l'erogazione di servizi di pubblica utilità per la diffusione dell'innovazione. L'obiettivo è quello di stimolare la creazione di un ambiente innovativo, caratterizzato da imprese *spin-off*, che prendono vita da iniziative trilaterali volte a favorire lo sviluppo economico e da alleanze strategiche che si instaurano tra imprese operanti in settori differenti e abituate a sfruttare diversi livelli di tecnologia (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000).

Figura 4 – *Le configurazioni della tripla elica*



Fonte: rielaborazione propria (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000).

La prospettiva (neo)evolutiva, d'altro canto, risulta ispirata dalle teorie dei "sistemi sociali di comunicazione" (Luhmann, 1975) e dalla "teoria matematica di comunicazione" (Shannon, 1948) e si concentra sulla co-evoluzione dei tre sotto-sistemi all'interno della società. Le interazioni che ne derivano influenzano il processo di comunicazione dividendolo in due parti: una funzionale e relativa ai legami che si generano tra scienza e mercato e l'altra istituzionale, volta ad incrementare il controllo pubblico e privato nelle università, all'interno del settore industriale e nello Stato (Leydesdorff, Etzkowitz, 1996). Ne deriva che i confini tra pubblico e privato, tra scienza e tecnologia, tra università e industria sono trasformati in un flusso che dimostra che le entità finalmente comunicano tra loro. Il contesto istituzionale faciliterebbe inoltre la selezione di nuovi ambienti, generati dall'intersezione delle sfere, come garanzia di una continua "rigenerazione" di tutto il processo (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Leydesdorff, 2000). L'influenza delle relazioni tra le diverse

istituzioni causerà, inoltre, un processo di differenziazione all'interno delle tre sfere, favorendo dunque le nuove tipologie di legame tanto attese.

Entrambe le prospettive sarebbero comunque riflesse nelle interazioni che si generano all'interno del modello della tripla elica e che non sono altro che manifestazioni di sistemi sociali caratterizzati da azione (Parsons, 1951) e comunicazione (Luhmann, 1975; 1984; Shannon, 1948).

Il modello risulta comunque esposto ad un problema principale, rappresentato dal fatto che il contatto continuo tra università, imprese e pubblica amministrazione genera un certo arricchimento reciproco, che imprime un effetto moltiplicatore all'innovazione, ma che potrebbe anche portare, come suggerisce Paparella (2014), ad una sorta di "meticciamiento" e quindi di ibridazione delle tre entità di base. A tal riguardo, lo stesso Etzkowitz (2011) ribadisce che ogni elica dovrebbe procedere su due assi differenti, uno che riguarda la sua attività peculiare e l'altro che, invece, si genera proprio grazie agli scambi continui che avvengono a livello inter-istituzionale. Si tratta di un problema che non può non essere preso in considerazione, ma, d'altra parte, è bene anche sottolineare determinati aspetti positivi che da sempre costituiscono la forza di tutto il modello. Per prima cosa, va sicuramente notato l'impianto sistemico, grazie al quale, nel momento in cui si ragiona in termini di trasferimento tecnologico, non ci si limita a considerare soltanto ciò che ha a che fare con la scienza o appunto con la tecnologia, ma si cerca un certo risvolto anche nel sociale, visto che qualunque innovazione genererà sicuramente un beneficio ravvisabile all'interno del contesto di riferimento. Il secondo punto di forza è rappresentato dal dinamismo riscontrabile all'interno del sistema, quindi un continuo scambio di informazioni capace di generare una serie, a volte anche infinita, di effetti.

1.4.3. *Verso un'evoluzione del modello: la Quadrupla Elica*

Grazie al modello della tripla elica, la scienza e la tecnologia diventano il fulcro dello sviluppo di un determinato contesto socio-economico (Braczyk *et al.*, 1998) e le attività di ricerca e sviluppo, inizialmente relegate all'interno del contesto accademico, cominciano ad essere analizzate anche in termini di mercato, considerando dunque la possibilità di sfruttarle al fine di trarne benefici commerciali (Dasgupta, David, 1994). La conoscenza deve essere traslata dal mondo accademico a quello delle imprese e strumenti come ad esempio i brevetti diventano l'emblema di tale trasferimento, capaci di incapsulare tale conoscenza, generando, però, una serie di inevitabili costi di transazione. Ed è proprio l'intento di voler annientare tali esternalità a trascinare il modello in esame verso un nuovo percorso evolutivo, a guidarlo verso una trasformazione

da una modalità che potrebbe essere definita “*endless transition*”, dunque una transizione senza fine, esclusivamente volta a favorire l’insorgere di nuove tecnologie, nuove imprese e nuove modalità di relazionarsi anche nel lungo periodo (Ranga, Etkowitz, 2013), ad una modalità “*endless frontier*”, che non prevede limiti di alcun genere, sia nello spazio che nel tempo (Etkowitz, 2008).

Non essendoci più confini, le tre eliche risultano limitanti per un modello che ha l’intento di perseguire un obiettivo tanto grande, ed è così che viene introdotta una “quadrupla elica”, identificata con l’opinione pubblica e la società civile; viene dunque posto in evidenza il contributo attivo della cittadinanza e del mondo della cultura e dei *media* al processo innovativo. Il contesto territoriale e quello della società civile diventano i fattori chiave nella diffusione dei benefici derivanti dalla ricerca e sviluppo e, secondo un approccio democratico, si arriva ad una situazione in cui il mondo universitario non collabora più soltanto con il mondo del *business* e con il governo, ma lavora insieme anche a numerosi attori della società civile, con l’intento di gettare delle basi più solide per un futuro migliore. Incessantemente si cerca di andare oltre il concetto di un’economia basata sulla conoscenza e verso una prospettiva sicuramente più vasta, in cui la società tutta guardi alla conoscenza come la linfa in grado di aprire nuove opportunità di innovazione e di sviluppo.

1.4.4. *L’attenzione per la sostenibilità: il modello della Quintupla Elica*

Un’ulteriore estensione del modello verrà poi sollecitata nel 2009, quando la Commissione Europea identifica la dimensione socio-ecologica come la più grande sfida da affrontare lungo il cammino dello sviluppo. Una sfida raccolta anche dalle Nazioni Unite nel 2015 con la definizione dell’Agenda 2030²⁵ e i relativi Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile²⁶ (*Sustainable Development Goals – SDGs*). Emerge dunque la necessità di prestare attenzione a nuove preoccupazioni di carattere globale, quali ad esempio il cambiamento climatico, che faranno poi sorgere nuove responsabilità in tutti i settori dell’economia. Una “quintupla elica”, espressione di una nuova sensibilità, tipica del

²⁵ L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU.

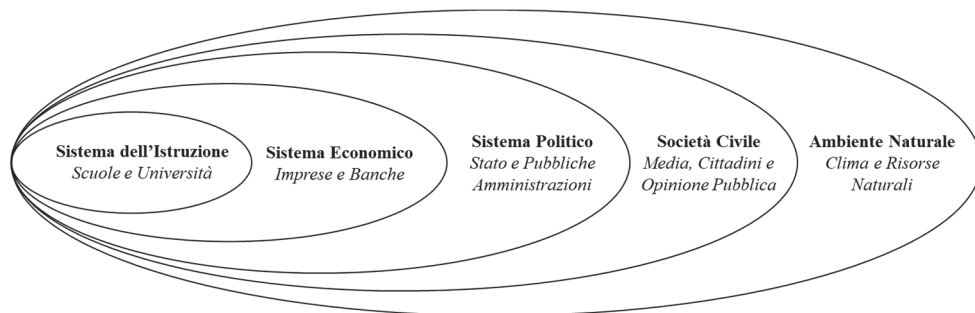
²⁶ Si tratta di 17 obiettivi, interconnessi ed indivisibili, articolati in 169 target, che i Paesi membri dell’ONU si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. Essi bilanciano le tre dimensioni chiave dello sviluppo sostenibile: crescita economica, tutela dell’ambiente e inclusione sociale.

ventunesimo secolo, che enfatizza appunto la transizione socio-ecologica a cui l'economia e la società in generale vengono esposte e la necessità di pensare ed agire con responsabilità, prevedendo delle soluzioni che siano sostenibili ed associate ad esternalità positive.

In questo senso, il modello della quintupla elica cerca di rispondere alle necessità emerse attraverso lo scambio e l'applicazione della conoscenza all'interno di specifici sotto-sistemi. Ancora un modello di innovazione non lineare che, basandosi sull'interdisciplinarietà e sulla transdisciplinarietà, ricerca un certo equilibrio con la natura ed offre la possibilità di capire come favorire, ancora una volta, lo sviluppo, non solo nel presente, ma anche per le generazioni future. Aumenta la complessità della struttura, che adesso prevede appunto ben cinque eliche e diventa necessaria una completa ed analitica comprensione di ciascuna entità coinvolta, che sarà possibile soltanto attraverso un coinvolgimento di tutte le discipline che costituiscono l'apparato accademico, dalle scienze naturali a quelle sociali ed umanistiche. Ancora una volta, l'elemento principale è rappresentato dalla conoscenza, che viene trasformata in innovazione attraverso quelle interazioni che ora avvengono tra sistema educativo, sistema economico, pubbliche amministrazioni, società civile e, appunto, ambiente naturale (Carayannis *et al.*, 2012). Questa conoscenza circolerebbe poi da un sotto-sistema all'altro (Barth, 2011), presentandosi come *input* quando è conoscenza di base e come *output* quando assume le sembianze di una nuova invenzione (Carayannis, Campbell, 2006).

In quest'ottica, il sistema dell'istruzione (Prima Elica), comprendente scuole e università, viene percepito come necessario alla formazione del capitale umano. Il sistema economico (Seconda Elica), formato da imprese e banche, si renderà responsabile della generazione di quello che all'interno di un Paese costituisce il capitale economico, e dunque l'insieme delle macchine, dei beni, dei servizi, delle tecnologie e del denaro che circola. Al sistema politico (Terza Elica) si deve il capitale legale e politico, quindi le norme, le leggi e i programmi attraverso cui diventa possibile la gestione delle condizioni generali all'interno di uno specifico contesto. La società civile (Quarta Elica) contribuirà, invece, sia alla formazione di un capitale che potrebbe essere definito "sociale", rappresentato dalla cultura, dai valori e dalle tradizioni che caratterizzano una certa società, sia alla formazione del capitale informativo, possibile attraverso lo sfruttamento dei diversi canali di comunicazione. In ultimo, la considerazione dell'ambiente naturale (Quinta Elica) permetterà di rilevare la straordinaria potenza rappresentata proprio dalle risorse naturali che vengono messe a disposizione dell'uomo e che troppo spesso vengono sottovalutate e non sfruttate in maniera intelligente.

Figura 5 – I sotto-sistemi del modello della Quintupla Elica



Fonte: rielaborazione propria (Carayannis, Barth, Campbell, 2012).

Il modello inizia a funzionare nel momento in cui nuovi investimenti confluiscono all'interno del settore educativo, generando impulsi e suggerimenti volti alla creazione di nuova conoscenza e incrementando l'efficienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, al fine di ottenere un impatto positivo sul capitale umano, che, a sua volta, spingerà verso uno sviluppo sicuramente più rispettoso dell'ambiente.

Quanto ottenuto all'interno del settore educativo rappresenterà il giusto *input* all'interno del settore delle imprese, in cui l'avanzamento di conoscenza permetterà di stimolare e raggiungere una *green economy*. La tendenza verso una nuova sostenibilità rappresenterà così l'*output* ottenuto all'interno del contesto economico, ma, allo stesso tempo, anche il giusto *input* per progredire in armonia con la natura, sviluppando delle tecnologie in grado di rigenerarsi da sé e sfruttando, con un atteggiamento comunque sostenibile, le limitate risorse a disposizione, anche in un'ottica di economia circolare²⁷. La natura permetterà di ottenere un *know-how* che è anch'esso *green* e che, trasferito all'interno del sotto-sistema dell'opinione pubblica e della società civile, permetterà di diffondere un modo del tutto nuovo di vivere la quotidianità e di comunicare, prestando sempre attenzione alla sostenibilità. Una sostenibilità che passerà poi all'interno del settore pubblico, diventando un nuovo *input* per la creazione di altra nuova conoscenza. In questo modo, la quintupla elica si auto-alimenta, raggiungendo una qualità sempre migliore e diventando sempre più sostenibile per quanto riguarda il rispetto nei confronti dell'ambiente naturale.

²⁷ Per economia circolare si intende un sistema economico pianificato per riutilizzare i materiali in successivi cicli produttivi, riducendo al massimo gli sprechi.

Ogni sotto-sistema ricopre un ruolo centrale all'interno di tutto il modello, che altrimenti non potrebbe funzionare e che non potrebbe generare effetti benefici nelle istituzioni educative, così come nelle industrie, nelle pubbliche amministrazioni, nella società tutta, e sempre con il massimo rispetto dell'ambiente naturale. Come a ribadire ulteriormente che tutto ha inizio proprio grazie alla conoscenza, risorsa imprescindibile e chiave per la sostenibilità, dunque per il benessere delle comunità e dell'ambiente.

1.4.5. *La configurazione della università imprenditoriale*

Il modello dell'università imprenditoriale è stato introdotto sempre da Henry Etzkowitz (2000) e si manifesta come il risultato di una "logica interna" allo sviluppo accademico, quella stessa logica che in un primo momento aveva ampliato l'impegno delle università, facendo in modo che le stesse non si preoccupassero più soltanto della semplice conservazione di conoscenza, ma ne divenissero dirette produttrici, e che poi ha favorito l'assunzione di un ruolo sempre più attivo all'interno della società, contribuendo alla generazione di processi di co-evoluzione (Balsamo, 2014).

Si tratta di un modello che potrebbe essere percepito come il fulcro e la sintesi dei modelli precedenti, dal momento che li include tutti e va oltre, offrendo una chiara descrizione del nuovo ruolo assunto dalle università, con una riorganizzazione dell'ente educativo, risultato dei mutamenti che nel corso del tempo hanno influenzato il processo di creazione, e quindi di utilizzo, della conoscenza. Vengono elencate le caratteristiche per cui diventerebbe possibile associare all'istituzione universitaria l'etichetta "imprenditoriale", e quindi il nuovo ruolo, sicuramente più attivo, che la stessa assume nel favorire l'utilizzo della conoscenza, mostrandosi indipendente nei confronti di Stato e settore industriale e, allo stesso tempo, capace di interagire con essi.

Se il modello della tripla elica preannuncia una ridefinizione dei ruoli di università, Stato e settore industriale, quello dell'università imprenditoriale si concentra sull'atteggiamento proattivo che si richiede all'ente accademico (Etzkowitz, 2002), che va oltre la formazione di professionisti ed agisce da incubatore di idee nuove, contribuendo dunque alla crescita economica. Così diverse istituzioni, afferenti al settore pubblico e a quello delle imprese, iniziano a cercare nelle relazioni con il mondo universitario risposte alle proprie esigenze, ed è in questo frangente che emerge la rilevanza del contributo offerto dalle stesse università, un contributo che va inteso sia in termini di funzioni sociali ed economiche svolte, che di servizi offerti.

Come già emerso, per quanto riguarda l'aspetto economico, alle università si richiede di soddisfare le esigenze dei lavoratori, che si ritrovano catapultati

all'interno di un'economia moderna e basata sulla conoscenza (Castells, 1996); per quanto riguarda il sociale, invece, dalle università ci si aspetta la previsione di nuove modalità che favoriscano l'accesso all'educazione a più e diverse classi sociali, dislocate in differenti zone geografiche (Shavit, Blossfeld, 1993). Si tratterebbe di un nuovo compito che viene attribuito alle istituzioni universitarie, che va oltre gli aspetti economici e di breve durata ad esso immediatamente riconducibili, cercando risultati di più ampio respiro. L'idea di sviluppare delle competenze che siano imprenditoriali non è legata tanto alla voglia, da parte dell'università, di entrare in un nuovo *business* al fine di trarne il massimo rendimento, piuttosto alla possibilità di garantire ai propri studenti un adeguato *placement* e lo sviluppo della propria carriera e alle imprese la possibilità di soddisfare le proprie esigenze di attrarre personale altamente qualificato.

Le persone all'interno delle università iniziano a svolgere un ruolo polivalente, impegnate su tre diversi fronti, e anche la conoscenza, a sua volta, assume la caratteristica di polivalenza, essendo contemporaneamente teorica e pratica, brevettabile o pubblicabile. Praticamente parlando, l'università assume un ruolo che è appunto imprenditoriale e i membri al suo interno (docenti, studenti e personale amministrativo) sono costretti a diventare imprenditori e, in quanto tali, iniziano a gestire le proprie relazioni con l'ambiente circostante, seguendo dei modelli imprenditoriali (Etzkowitz, 2000).

L'università, dunque, viene paragonata ad un'impresa e, se gli *stakeholder* possono essere visti come quei gruppi di soggetti con svariati interessi che potrebbero essere influenzati o influenzare gli obiettivi perseguiti dall'organizzazione imprenditoriale (Freeman, 1984), è chiaro che ora l'ente educativo non può non preoccuparsi dei suoi *stakeholder*. Se un tempo l'attenzione era rivolta principalmente e quasi esclusivamente agli studenti, ora l'università inizia a considerare un insieme sicuramente più vasto di interessi da soddisfare, attivandosi anche all'interno delle aree relative alla salute, all'industria, alla cultura, nonché allo sviluppo del territorio e al mercato del lavoro. L'obiettivo dovrebbe essere quello non solo di considerare questi *stakeholder*, ma anche quello di cercare delle collaborazioni con gli stessi, collaborazioni che possano tramutarsi in nuovi spunti utili alla formazione imprenditoriale e ad uno scambio dinamico di conoscenza. In altre parole, l'università assume una responsabilità che potrebbe essere definita "pubblica" (derivante anche dal sostegno finanziario messo a disposizione da parte del governo), e, in forza di tale responsabilità, non è più chiamata a garantire soltanto una didattica e una ricerca che siano caratterizzate da eccellenza, piuttosto deve adoperarsi al fine di contribuire alla definizione di una società che sia basata sulla conoscenza (Guston, Keniston, 1994).

Dietro tutto ciò ci sarebbe un nuovo *contratto sociale*, tra università da una parte e settore pubblico e imprese dall'altra, che, oltre a reclamare un maggiore contatto con l'ambiente esterno, porti alla generazione di meccanismi di collaborazione e ad una rivisitazione del concetto di *accountability*²⁸. Tale processo è a due direzioni: l'università, aprendosi verso l'esterno, sollecita il sistema di riferimento, favorendo svariate forme di interazione e promuovendo progetti di innovazione e cambiamento del territorio e, allo stesso tempo, subisce una certa retroazione, derivante dalla propria attività, che la rende sicuramente più attenta alle problematiche pratiche riscontrabili all'interno di uno specifico contesto (Lazzeroni, Piccaluga, 2003). Ciò significa attribuire alle università delle nuove capacità, facendo in modo che esse siano in grado di rispondere alle esigenze della società, il che rappresenterebbe un nuovo motivo di qualificazione e di competitività tra gli atenei, sempre a patto che le attività principali di insegnamento e ricerca non ne risultino sminuite.

Tale nuovo ruolo implica per le università cinque diverse nozioni, una serie di norme e contro-norme (Etzkowitz, 2000) che contribuiscono fortemente all'innovazione e che, in un certo qual modo, caratterizzano le istituzioni educative, considerate oggi a tutti gli effetti responsabili del mondo economico produttivo. Esse riguardano:

- capitalismo, secondo cui la conoscenza è creata e trasmessa per essere utilizzata e per consentire un avanzamento scientifico; in questo senso, la capitalizzazione della conoscenza diventa la base per lo sviluppo economico e sociale, ma anche il fondamento di un ruolo sempre più rilevante che l'università svolge nei confronti della società;
- interdipendenza, nel senso che l'università smette di essere una torre d'avorio ed inizia ad interagire strettamente con l'industria e con il settore pubblico;
- indipendenza, in quanto l'università imprenditoriale si presenta come un'istituzione indipendente, che non opera come se fosse un'emanazione di altre sfere istituzionali;
- ibridazione, perché la presenza sia del principio di interdipendenza che di quello di indipendenza comporta la formulazione di modelli che siano ibridi e che permettano simultaneamente il perseguimento dei due obiettivi;
- riflessività, in quanto la struttura interna dell'università si presenta in una condizione di rinnovamento perenne, dal momento che le sue relazioni con imprese e pubblica amministrazione si modificano e che queste ultime rivedono in continuazione il modo attraverso cui interagire con la stessa.

²⁸ Intesa come un modello di rappresentazione del rapporto che si genera tra un'istituzione e la sua missione, il suo comportamento adottato rispetto agli obiettivi prefissati.

Relativamente allo sviluppo di un'università che abbia tali caratteristiche, è possibile individuare poi un processo e quindi tre fasi (Etzkowitz, 2011). La prima comporterà l'assunzione da parte dell'istituzione di una linea strategica da seguire e la definizione di specifiche priorità; quella successiva, invece, riguarderà l'assunzione di un ruolo attivo nella commercializzazione della proprietà intellettuale relativa a quanto svolto all'interno delle facoltà dai docenti o dagli studenti; infine, l'ultima fase sarà relativa proprio allo svolgimento di un ruolo che può essere considerato trainante e che favorisce il miglioramento del processo di innovazione. Un processo necessario per l'ente universitario, che, trovandosi all'interno di un'economia nuova e basata sulla conoscenza, è costretto a rinnovarsi in continuazione. Si parte dal presupposto secondo cui chi possiede conoscenza in eccesso è invitato ad offrirla a chi ne ha necessità e presenta comunque una certa capacità di recepimento della stessa (Dell'Anno, Del Giudice, 2015); tuttavia, affinché l'università possa assumere a tutti gli effetti tale caratteristica di imprenditorialità, diventa necessaria l'adozione di una vera e propria strategia imprenditoriale, che preveda lo svolgimento di attività volte al raggiungimento di obiettivi valutabili e che sia condivisa da parte di tutto il personale coinvolto, superando, lì dove possibile, eventuali barriere burocratiche che impedirebbero lo sviluppo di nuove idee e il concretizzarsi del processo decisionale.

L'università imprenditoriale è anche un'università autonoma, in grado di ridurre la propria dipendenza dal finanziamento pubblico, capace di auto-finanziarsi attraverso lo svolgimento della sua nuova attività; è un'università che cerca nuove tipologie di collaborazione, anche tra studenti e docenti, visto che tutte le parti sono necessariamente chiamate a lavorare insieme, cercando di raggiungere lo stesso obiettivo. Diventa importante, al contrario di quanto avvenuto finora, coinvolgere anche del personale che abbia una certa esperienza nel mondo delle imprese, così che gli studenti possano entrare in contatto con soluzioni maturate all'esterno del contesto accademico, più pratiche e derivanti direttamente dal mondo del lavoro, e prevedere poi delle modalità di insegnamento che siano alternative rispetto alle lezioni tradizionali, per stimolare gli studenti a ragionare come se fossero dei veri imprenditori. In questo senso, si fa ricorso a *casistudio*, a giochi o simulazioni che mettano i discenti nella condizione di doversi scontrare direttamente con situazioni pratiche. Per quanto riguarda quello che è il personale "tradizionale" all'interno dell'università, caratterizzato da un *background* principalmente accademico, è importante stimolarlo affinché intraprenda uno specifico atteggiamento imprenditoriale, il che diventa possibile soltanto programmando determinati sistemi di incentivi e premi e sistemi che prevedano una continua integrazione della ricerca nell'attività didattica, al fine di garantire una preparazione che sia aggiornata.

L'università dovrebbe, inoltre, essere in grado di offrire supporto a tutti coloro abbiano una idea imprenditoriale, e quindi prevedere una serie di servizi e opportunità che favoriscano lo sviluppo di tutto il processo di *start-up* di impresa.

L'imprenditorialità dell'università si collega poi direttamente con la sua capacità di essere internazionale, ossia con la sua capacità di perseguire degli obiettivi caratterizzati da approcci interculturali e globali; di conseguenza, l'università imprenditoriale supporterà la mobilità del personale, così come quella di tutti i suoi studenti, prevedendo programmi di mobilità che permettano la costituzione di *network* che siano anche internazionali.

Tutto il modello richiede due capacità fondamentali, senza le quali sarebbe comunque impossibile per l'università, o per qualsiasi altra organizzazione coinvolta, sviluppare nuova conoscenza. Si tratta di quella che viene identificata come "*absorptive capacity*", in forza della quale l'organizzazione percepisce il valore, anche se potenziale, associato ad informazioni provenienti dall'esterno e decide di farle proprie con l'intento di sfruttarle a fini economici, facilitando dunque il processo di accumulazione di conoscenza (Cohen, Levinthal, 1990); è una risorsa critica, che dipende dalla priorità che l'organizzazione decide di attribuire alla conoscenza e che determina quindi la sua capacità di innovare. Ma la "*absorptive capacity*" non può non essere accompagnata dalla "*desorptive capacity*", che viene vista, invece, come l'abilità di individuare e sfruttare le opportunità esistenti al fine di favorire il trasferimento di conoscenza (Le Masson *et al.*, 2012); infatti, se una certa organizzazione risulta in grado di comprendere, decodificare e sfruttare le idee degli altri, non può non essere in grado di trasferire ulteriormente tali idee, aggiungendo comunque il proprio contributo. Una sorta di equilibrio, dunque, tra lo sfruttamento della conoscenza esistente, che appunto deve essere trasferita da un soggetto all'altro e applicata in contesti differenti, e la sua esplorazione, al fine di evitare una possibile cristallizzazione della stessa.

È chiaro che la costituzione di *network* rappresenti un elemento fondamentale per la buona riuscita del modello: dalle interazioni che inevitabilmente si generano al suo interno deriveranno una serie di vantaggi, tra cui, primo fra tutti, la possibilità di trasferire la conoscenza in tutte le sue forme, e quindi anche quella tacita. Le imprese genereranno competenze distintive; sarà poi possibile godere dei benefici derivanti dalla condivisione dei costi legati allo svolgimento delle attività di ricerca e sviluppo ed infine si concretizzerà un evidente sfruttamento della tecnologia. D'altro canto, il *network* porterà con sé anche aspetti negativi, che inevitabilmente devono essere considerati e, qualora possibile, gestiti. Principalmente, si tratta della possibilità che atteggiamenti opportunistici prendano vita (Williamson, 1975), e che quindi i soggetti coin-

volti all'interno degli accordi di collaborazione non siano disposti a condividere risorse, perseguendo gli stessi interessi.

All'interno della strategia imprenditoriale, l'università dovrebbe poi prevedere anche delle modalità che permettano di rilevare l'impatto generato dalle attività poste in essere, sia nei confronti di *stakeholder* interni, e quindi docenti, studenti e personale amministrativo, sia nei confronti di quelli esterni, rappresentati invece dalle imprese, dalle altre organizzazioni e dal settore pubblico in generale.

L'università deve essere in grado di valutare il suo livello di coinvolgimento per quanto riguarda l'insegnamento imprenditoriale all'interno di tutte le facoltà e dei dipartimenti, non attraverso una semplice rilevazione dei partecipanti o del loro grado di soddisfazione, ma mettendo in atto un vero e proprio processo di valutazione, che permetta di considerare eventuali modifiche per quanto riguarda la motivazione dei soggetti partecipanti e il livello delle capacità maturate proprio attraverso l'educazione imprenditoriale, sia secondo una prospettiva interna (relativa al numero di *start-up* sviluppate, di brevetti registrati, di nuove collaborazioni instaurate), che secondo una prospettiva esterna (relativa alla percezione che l'ambiente esterno ha sull'attività dell'università).

Nel momento in cui innovazione ed imprenditorialità si riconoscono come processi cruciali per la crescita economica e la competitività tra le regioni, è necessario che un nuovo archetipo di capitale umano venga ad essere sviluppato al loro interno, ossia un "ingegnere imprenditore", che sia in grado di combinare tecnologia ed innovazione con le sfide provenienti dal mondo del *business* e lo sviluppo della società, assicurando una sostenibilità economica, tecnologica ed ambientale (Elia *et al.*, 2017). Un nuovo profilo che, a seconda del contesto, potrebbe assumere le sembianze di un imprenditore tecnologico, un imprenditore ingegnere o un imprenditore scienziato, in ogni caso una figura che sia in grado di identificare e sviluppare nuove idee, generando nuove opportunità che siano *technology-based*, sempre con l'intento di contribuire alla creazione di nuovo valore, economico e sociale (Elia *et al.*, 2017). Il soggetto ingegnere, secondo l'enciclopedia Britannica del 1779, sarebbe "all'interno dell'arte militare, un uomo esperto che, in forza di una perfetta conoscenza matematica, definisce su carta o applica direttamente sul campo, ogni fatto o qualunque altro tipo di lavoro per offendere e difendere". Sulla linea di questa ormai vecchia definizione, seppur con le dovute differenze, è possibile comunque delineare i tratti di quel nuovo ingegnere, che oggi si presenta come "una persona che utilizza la conoscenza scientifica al fine di realizzare prodotti, materiali e processi che siano utili per l'uomo stesso" (Tadmor, 2006), emblema quindi della nuova funzione svolta proprio all'interno delle università, in grado di combinare conoscenza scientifica e competenze tecniche, creatività

e capacità di *design*, ottenendo un risultato prezioso (Elia *et al.*, 2017). Un ingegnere che è allo stesso tempo: uno specialista, che mette le proprie competenze tecniche a disposizione del mondo; un integratore, che riesce a perseguire contemporaneamente obiettivi che siano di *business*, sociali, etici e tecnologici; un *leader*, che mette a disposizione la sua creatività e le sue strategie con l'intento di rimodellare le imprese; una sorta di intermediario, che favorisce l'incontro tra l'offerta di progressi tecnologici e la domanda di soluzioni effettive; infine, un imprenditore, che, in forza del suo "spirito selvaggio", formula nuove idee e le trasforma in *business* rilevanti, gestendo risorse e rischi (Byers *et al.*, 2011).

1.4.6. *Il concetto di imprenditorialità accademica*

Una volta accettata questa nuova idea di università, caratterizzata dall'assunzione di approcci strategici, continuamente alla ricerca di connessioni con il mondo esterno e animata da docenti, ricercatori e studenti che iniziano ad operare in maniera imprenditoriale (Gunasekara, 2006), Crow *et al.* (2019) introducono il concetto di "imprenditorialità accademica", soffermandosi principalmente sull'impegno mostrato dalle istituzioni universitarie per quanto riguarda le attività di commercializzazione e di trasferimento tecnologico. Ovviamente, rientrano in questo concetto tutte quelle transazioni, formali, che hanno a che fare con la proprietà intellettuale (brevetti e licenze), ma anche quelle iniziative imprenditoriali più informali, pensate esclusivamente al fine di rendere studenti e università più vicini (Siegel, Wright, 2015), dando così vita a svariate forme di *social engagement* (Vorley, Nelles, 2008). Più nello specifico, Clark (2015) si concentra sugli aspetti finanziari legati a suddetta transizione degli enti educativi e in questo senso sottolinea come la diversificazione delle fonti di finanziamento possa essere considerata la principale innovazione. Dunque, le università iniziano a diversificare le proprie entrate con l'intento di ridurre sempre di più la propria dipendenza nei confronti del settore pubblico, delle imprese e delle tasse pagate dagli studenti. Il tutto risulterebbe in linea con una specifica logica, che è quella di mercato (Clark, 1986; Leslie, Johnson, 1974) e che è stata sviluppata in contrapposizione con la logica accademica e con quella burocratica, tutte introdotte al fine di spiegare il ruolo di enti educativi e Stato all'interno della società e quindi il loro rapporto. Secondo la logica di mercato, infatti, le università risulterebbero maggiormente autonome nei confronti dello Stato, ricercando il modo più giusto per essere competitive sul mercato dell'educazione, migliorando le proprie *performance*, concentrandosi sulle necessità e sulle richieste dei principali *stakeholder* (gli studenti in questo caso) e rintracciando eventuali collaborazioni di successo.

D'altra parte, la logica accademica legittimerebbe sempre una certa autonomia e un certo auto-governo per le istituzioni universitarie, lasciando però che lo Stato svolga il ruolo di finanziatore; secondo la logica burocratica, invece, lo Stato sarebbe addirittura responsabile per quanto riguarda l'identificazione degli obiettivi perseguiti poi dalle stesse università (Martinez, 1999).

Con l'intento di studiare meglio gli istituti di educazione superiore contemporanei, Nelles e Vorley (2009) hanno introdotto il modello dell'architettura imprenditoriale, costituito da cinque elementi fondamentali: strutture, strategie, sistemi, *leadership* e cultura, che sinergicamente contribuirebbero al successo della Terza Missione delle università. In questo senso, le strutture rappresentano i luoghi fisici predisposti per il trasferimento di conoscenza, quindi parchi tecnologici, incubatori, uffici di trasferimento tecnologico e dipartimenti di educazione continua e sviluppo professionale, mentre i sistemi riguardano le norme a sostegno della comunicazione tra ricercatori e strutture imprenditoriali, così come i legami tra insegnamento, ricerca e attività di Terza Missione. Il ruolo della *leadership* è, nello specifico, quello di prevedere queste strutture e questi sistemi, così da assicurare il raggiungimento degli obiettivi strategici individuati e descritti attraverso la strategia. In ultimo, la cultura organizzativa sintetizza il comportamento degli individui all'interno dell'organizzazione, quindi i valori perseguiti e la loro predisposizione verso l'impegno sociale.

Questi specifici elementi, sommati alle nozioni tipiche dell'università imprenditoriale, rappresentano dei nuovi fattori su cui puntare in un contesto in cui anche le istituzioni di educazione superiore si sono ritrovate in competizione tra loro, alla continua ricerca di una maggiore visibilità internazionale, così da attirare sempre più studenti. Si tratta dunque di un modello attraverso cui diventa possibile, da una parte, estendere la ricerca accademica alle problematiche sociali ed economiche e, dall'altra, inserire obiettivi industriali e pratiche di mercato nelle università (Etzkowitz, 1998). Secondo Chell (2007), una combinazione tra le motivazioni sociali, tipiche delle organizzazioni *non profit*, e le opportunità di perseguire un processo imprenditoriale, tipiche, invece, delle organizzazioni *for profit*. L'imprenditorialità accademica permette di giustificare l'applicazione di svariati aspetti, appartenenti al mondo delle imprese, da parte delle università (Crow *et al.*, 2019), con l'intento di generare nuove fonti di finanziamento, che verranno poi impiegate al fine di migliorare i risultati di insegnamento e ricerca, cercando anche di offrire una risposta alle richieste economiche e sociali. Si tratta di pratiche che ovviamente porteranno con sé ulteriori costi e studi, necessari al fine di migliorare la loro efficacia, ma che, auspicabilmente, saranno anche in grado di garantire risultati di un certo valore (Angulo-Ruiz *et al.*, 2016). Diversi autori (Gibbs, 2018; Wil-

liams, 2013) hanno individuato i potenziali rischi derivanti da questo nuovo interesse/approccio delle istituzioni universitarie. In questo senso, il pericolo potrebbe essere quello di applicare un modello prettamente consumeristico al sistema educativo, ossia quello di ridurre l'educazione ad una mera pratica di *business* che deve essere consumata, quando invece l'intento sarebbe soltanto quello di facilitare e migliorare questa educazione, intesa proprio come un percorso verso quella che ormai rappresenta la principale risorsa all'interno della società: la conoscenza.

2.

Verso una definizione del nuovo ruolo delle università: il concetto di Terza Missione

2.1. Introduzione

Soltanto a partire dal 2000 si inizia finalmente a dare un nome allo stravolgimento che aveva investito in maniera diretta le istituzioni di educazione superiore, generando evidenti conseguenze all'interno di tutta la società. "Oltre al ruolo da loro svolto tradizionalmente nei campi dell'istruzione e della ricerca, le università dovrebbero assumere una Terza Missione". È attraverso queste parole, contenute in una raccomandazione comunitaria¹, che, anche in Europa, inizia a diffondersi questa nuova idea, forse una nuova necessità o semplicemente una nuova tendenza; fatto sta che si inizia sempre di più ad utilizzare questo nuovo termine, senza avere una chiara e completa comprensione delle implicazioni, in termini di attività da svolgere, così come di benefici raggiungibili, ad esso strettamente connessi.

Tale concetto potrebbe essere sintetizzato in tre ambiti principali: il trasferimento tecnologico, secondo cui la conoscenza è una ricchezza che va applicata alla quotidianità della vita; l'educazione permanente, che tende a sopperire alla necessità (sentita principalmente dalle imprese) di disporre di conoscenze e competenze sempre all'avanguardia; il c.d. *social engagement*, visto come un nuovo modo di comunicare, in virtù del quale il ricercatore non è più preoccupato di custodire i propri risultati all'interno delle mura universitarie, ma tende a trasferirli al grande pubblico, rendendosi dunque, allo stesso tempo, artefice e partecipe di sistemi di co-evoluzione² con il proprio contesto di riferimento.

¹ Cfr.: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-00-1035_it.htm.

² Intesa come evoluzione congiunta di due o più soggetti/enti appartenenti alla stessa comunità, che interagiscono tra loro tanto strettamente al punto da influenzarsi a vicenda.

Il presente capitolo ha come obiettivo, sulla base di quanto esposto in precedenza, di formalizzare e definire, per quanto possibile, il concetto di Terza Missione. Si tratta di un compito non semplice, vista la confusione terminologica che nel corso del tempo si è sviluppata intorno a tale espressione. Nella sezione 2.2, verranno dunque analizzate le diverse accezioni che, a seconda del contesto, vengono utilizzate per parlare di Terza Missione. Nella sezione 2.3, verranno analizzate più nello specifico le tre principali dimensioni attraverso cui può essere sintetizzata tutta l'attività di Terza Missione, e quindi il trasferimento tecnologico, l'educazione permanente e il *social engagement*. La sezione 2.4, infine, sarà dedicata ad alcuni esempi riconducibili alle suddette tre dimensioni, con l'intento di offrire un'idea più concreta di come queste possano manifestarsi all'interno della società.

2.2. Le definizioni di Terza Missione

Il concetto di Terza Missione negli anni ha assunto diverse connotazioni: Holland (2005) afferma che la terminologia varia a seconda dei contesti territoriali di riferimento, visto che si instaurerebbe un importante legame tra le missioni delle università e le comunità in cui queste sono inserite.

Nei Paesi anglosassoni, a partire dagli anni 2000, si adotta il termine *Third Stream*, proprio a significare un'aggiunta alle due attività istituzionali primordiali, con riferimento ad un nuovo modo di agire che caratterizza gli enti educativi e che, andando oltre la didattica e la ricerca, permette di instaurare delle relazioni tra le università e il resto della società (SPRU, 2002), generando un impatto positivo sullo sviluppo economico e sociale (HEFCE, 2008). Il rapporto finale del *Russell Group of Universities* definisce la *Third Stream* come l'insieme delle attività relative alla generazione, all'utilizzo, all'applicazione e allo sfruttamento della conoscenza e delle altre potenzialità dell'università; anche Molas-Gallart *et al.* (2002) parlano di *Third Stream* in riferimento a tutte le interazioni che si sviluppano tra l'università e il resto della società. Il concetto di *Third Stream* implicherebbe l'instaurarsi di relazioni, a volte anche faticose ed impegnative, tra il mondo universitario e tutto ciò che si trova al suo esterno, relazioni che genererebbero determinate conseguenze per quanto riguarda gli scopi, i principi e le priorità delle università: l'attività di insegnamento ed apprendimento verrebbe dunque estesa ad un pubblico più vasto, e si instaurerebbe un dialogo reciproco tra ricercatori e professionisti, oltre ad una maggiore responsabilità nei confronti dei cittadini (Holland, 2005). Watson e Hall (2015) offrono un'ulteriore defini-

zione dello stesso concetto, intendendo la *Third Stream* come una strategia volta a migliorare l'apprendimento degli studenti e quindi la loro occupabilità. A Pilbeam (2006) si attribuisce invece l'introduzione del termine *Third Stream Income*, con riferimento alle entrate percepite dalle università attraverso lo sfruttamento commerciale della proprietà intellettuale.

Sempre a Molas-Gallart *et al.* (2002) si deve poi l'adozione del termine *Third Leg*, utilizzato perlopiù in riferimento a tutti quei servizi di consulenza messi a disposizione da parte dello *staff* universitario, a beneficio di soggetti terzi, quali imprese o pubbliche amministrazioni.

Weber e Jones (2011) parlano di *Third Constituent of Higher Education*, indicando invece l'insieme delle relazioni, ovviamente collaborative e di valore, che le università instaurano con gli altri settori all'interno della società.

Gunasekara (2006) utilizza i termini *Third Role* e *University Engagement* al fine di indicare questo ulteriore e nuovo impegno delle università, attraverso cui le stesse, con le proprie attività, offrirebbero un rilevante contributo allo sviluppo regionale, economico e sociale. Un approccio simile a quello seguito da Breakwell e Tytherleigh (2010), che parlano invece di *University Engagement*, o di *Community Engagement*, per indicare la miriade di modalità attraverso cui le attività e i benefici derivanti dall'educazione superiore e dalla ricerca possano essere condivisi con un pubblico più vasto, al fine di favorire l'innovazione all'interno della società. Come meglio specificato da Howard e Sharma (2006), si tratterebbe di un processo costituito da due fasi, che prima mira all'instaurazione di un contatto e che poi si concentra sull'ascolto, generando quindi dei vantaggi reciproci. A primo impatto si pensa che questi vantaggi siano prettamente riferiti alla sfera economica (basti pensare alla realizzazione di *start-up* o alla commercializzazione della proprietà intellettuale); in realtà, il coinvolgimento a cui si allude va oltre il *business* e richiede alle università un impegno che sia nello stesso tempo anche sociale, ambientale e culturale, che favorisca quindi il miglioramento della qualità di vita dei cittadini e l'efficienza del servizio pubblico. Praticamente parlando, si tratta di una serie di interventi che permetterebbero, anche in questo senso, di generare, applicare, utilizzare la conoscenza e tutte le altre capacità tipiche del mondo universitario anche al di fuori del contesto accademico, aiutando esponenti politici, *leader* dell'industria o *manager* ad innovare e, possibilmente, a risolvere problemi complessi, nonché a sviluppare nuove opportunità per il miglioramento della produttività e dei risultati, senza compromettere, però, quanto svolto nei campi dell'educazione e della ricerca (B-HERT, 2006).

Sempre con riferimento a questo nuovo ruolo delle istituzioni universitarie,

Sanchez-Barrionuevo (2014) parla di *Social and Business Engagement* per indicare l'evoluzione naturale e la tendenza della conoscenza scientifica e del mondo accademico ad adattarsi e a far fronte ai cambiamenti avvenuti all'interno della società.

A Bornmann (2013) si deve poi l'utilizzo dell'espressione *Societal Impact of Research*, con riferimento al processo di valutazione dell'attività di ricerca svolta, che tenga conto di diversi parametri, quali i benefici sociali, la qualità riscontrabile, l'utilità, i valori condivisi, il trasferimento della conoscenza e la rilevanza sociale.

Montesinos *et al.* (2008) utilizzano l'espressione "Terza Missione" per identificare i servizi offerti dalle università alla società, suddividendoli in tre categorie:

- *Una Terza Missione Sociale*, con riferimento a tutti quei servizi offerti da parte dell'università senza ricevere in cambio alcun beneficio di carattere economico, se non un miglioramento dell'immagine agli occhi dei soggetti interessati;
- *Una Terza Missione Imprenditoriale*, cioè l'insieme dei servizi offerti con l'intento di incrementare i proventi economici, ad esempio la consulenza offerta alle imprese, la registrazione di brevetti, la ricerca collaborativa;
- *Una Terza Missione Innovativa*, con riguardo alla voglia di contribuire allo sviluppo di innovazioni all'interno di settori industriali ben specifici.

Per concludere, Guerrero *et al.* (2015) spiegano la Terza Missione facendo sempre riferimento all'università imprenditoriale, alla sua capacità di favorire lo sviluppo economico e sociale attraverso le sue "missioni multiple".

Una varietà di termini che fa quindi riferimento al medesimo filone o che tende a concentrarsi su sfumature dello stesso, alimentando quell'indeterminatezza che oggi si manifesta attorno a questo nuovo ruolo. In un contesto che manca di certezza e definizioni puntuali e condivise, prendendo come riferimento il contesto italiano, la Terza Missione può essere intesa come "l'insieme delle attività con le quali le università attivano processi di interazione diretta con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita di un territorio, in modo che la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di *output* produttivi" (ANVUR, 2013, 559).

Nella Tabella 2 sono riassunte le diverse definizioni analizzate.

Tabella 2 – *Le diverse accezioni di Terza Missione*

<i>Autore/i (anno)</i>	<i>Fonte</i>	<i>Concetto</i>	<i>Definizione</i>
SPRU (2002) Molas-Gallart <i>et al.</i> (2002)	Electronic Paper Number 187 Science and Technology Policy Research	Third Stream/Leg	Third Stream/Leg activities “are concerned with the generation, use application and exploitation of knowledge and other university capabilities outside academic environments”.
Montesinos <i>et al.</i> (2008)	Higher Education in Europe	Social Third Mission Enterprising Third Mission Innovative Third Mission	Universities generate “services with no cost or little cost to the final user. The benefits are largely image or relational ones”. “Institutions try to diversify their incomes and generation of sources of funding by developing services to society, industry, other institutions and/or former students”. “Services, products or process that research units or institutes are able to transmit to society”.
Breakwell and Tytherleigh (2010) Howard and Sharma (2006)	Higher Education B-HERT POSITION PAPER	University/Community Engagement	Researches in academic institutions are based on the “engagement in innovation systems”.
Gunasekara (2006)	Journal of Technology Transfer	Third Role	“Third role [is] performed by universities in animating regional economic and social development”.
		University Engagement	“The universities engagement approach points to a developmental role performed by universities in regional economic and social development that centres on the intersection of learning economies and the regionalisation of production and regulation”.
Pilbeam (2006)	Journal of Higher Education Policy and Management	Third Stream Income	“Revenues from the commercial exploitation of university intellectual assets (third stream income)”.
HEFCE (2008) Watson e Hall (2015)	International Journal of Academic Research in Management	Third Stream	“Third Stream refers to work to increase the impact of higher education on economic development and the strength and vitality of society as a third stream of activity alongside, and complementary to, teaching and research”.

<i>Autore/i (anno)</i>	<i>Fonte</i>	<i>Concetto</i>	<i>Definizione</i>
			“Third Stream agenda is a critical strategy in the pursuit of enriched learning, enhancing student employability and much needed revenues”.
Webber e Jones (2011)	Journal of Higher Education Policy and Management	Third Constituent of Higher Education	“Third constituent of higher education can be described as consisting of universities’ relations with and contributions to other sectors of society”.
Bornmann (2013)	Journal of the American Society for Information and Science Technology	Societal Impact of Research	“Societal impact of research is concerned with the assessment of social, cultural, environmental, and economic returns (impact and effects) from results (research output) or products (research outcome) of publicly funded research”.
Sánchez-Barrioluengo (2014)	Research Policy	Social and Business Engagement	“Social and Business Engagement is seen as reflecting the changing nature of scientific knowledge and the natural tendency for academia to adapt in response to social changes”.
Guerrero <i>et al.</i> (2015)	Research Policy	Third Mission	“The entrepreneurial university serves as a conduit of spillovers contributing to economic and social development through its multiple missions of teaching, research, and entrepreneurial activities”.
ANVUR (2013)		Terza Missione	“Insieme delle attività con le quali le università attivano processi di interazione diretta con la società civile e con il tessuto imprenditoriale, con l’obiettivo di promuovere la crescita di un territorio, in modo che la conoscenza diventi strumentale per l’ottenimento di output produttivi”.

Fonte: elaborazione propria.

Le definizioni indicate, pur nelle loro diverse sfaccettature, hanno in comune il porre al centro la trasformazione del ruolo dell’università in un’ottica più sociale e, per certi versi, imprenditoriale. In questo senso, fondamentale è stato il passaggio da un’università di *élite*, e quindi di piccole dimensioni e rivolta soltanto ad una ridotta porzione di popolazione (destinata a diventare la futura classe dirigente), ad un’università di *massa*, più vasta e pronta ad acco-

gliere un maggior numero di studenti, a rispondere alle esigenze più variegata. È in questo senso che le università diventano attori economici, ma anche e soprattutto che evolvono il proprio ruolo, passando dalla semplice produzione di conoscenza alla condivisione della stessa. Come sottolineato da Coniglione (2012), infatti, è proprio attraverso la diffusione della cultura, e non attraverso la costituzione di università di eccellenza, che si favorisce la formazione di un capitale umano di qualità, che rappresenta il patrimonio cognitivo di una nazione.

Ci si attende che l'università vada oltre il numero di studenti laureati o di pubblicazioni scientifiche e che si concentri anche sul numero di brevetti acquisiti, sulle entrate relative ai contratti di ricerca e consulenza, nonché sul numero di imprese originate da iniziative di *spin-off*³ e *start-up*⁴. Ci si attende, dunque, un'apertura nei confronti di nuovi utenti, non tradizionali, esterni ai corpi sociali che solitamente costituiscono l'università stessa (Boffo, Moscati, 2015). In questo modo ci si riferisce comunque ad una particolare manifestazione della Terza Missione, che ha come obiettivo principale la valorizzazione economica della conoscenza, possibile attraverso una trasformazione della stessa (generata dalla ricerca) in una forma utilizzabile a fini produttivi (Susa, 2014). A tal riguardo, Leydesdorff (2010) afferma che “la conoscenza stessa può essere codificata, e la conoscenza codificata può, ad esempio, essere commercializzata”. Ma, affinché processi virtuosi possano iniziare a dispiegarsi all'interno del sistema economico, saranno comunque necessarie ulteriori attività di contestualizzazione e applicazione, quali ad esempio la gestione della proprietà intellettuale, la creazione di imprese, operazioni di ricerca conto terzi⁵ e la gestione di strutture di intermediazione e di supporto.

È chiaro che una concentrazione esagerata sul ruolo economico svolto dalle università rischierebbe di oscurare in un certo qual modo quella che è la Terza Missione, non permettendo di cogliere tutti quegli aspetti ad essa relativi, principalmente volti ad aumentare il benessere della comunità. Di conseguenza, le implicazioni economiche che si generano non devono essere interpretate

³ Ci si riferisce ad ogni iniziativa imprenditoriale in cui l'università partecipa in qualità di socio, con lo scopo di sfruttare i risultati della ricerca e di sviluppare quindi nuovi prodotti e servizi.

⁴ Si intende ogni iniziativa imprenditoriale alla quale l'università, al contrario di quanto avviene nello *spin-off*, non partecipa in veste di socio.

⁵ Riguarda una prestazione a pagamento attraverso la quale l'università mette a disposizione delle imprese le proprie conoscenze tecnologiche e scientifiche, nonché la professionalità dei propri docenti, al fine di offrire al soggetto committente diversi servizi (di consulenza, di formazione o di laboratorio).

come semplici derivazioni del nuovo ruolo che si attribuisce alle istituzioni, bensì come una spinta, una richiesta continua di nuova ricerca. Non è infatti nell'esplicazione delle suddette attività che si esaurisce quello che è il concetto di Terza Missione, dal momento che la stessa si presenta anche come un sinonimo di impegno nel sociale e per quanto riguarda la preservazione della cultura (Susa, 2014). In forza di tale impegno, l'ente universitario si rende responsabile della produzione di beni pubblici in grado di aumentare il benessere della società. Si tratta di beni a contenuto culturale, sociale, educativo o di consapevolezza civile, generalmente non associati ad un vero e proprio prezzo, o quanto meno ad un prezzo di mercato⁶: l'organizzazione di eventi culturali, la gestione dei poli museali, così come il dibattito pubblico o la divulgazione scientifica ne rappresentano delle possibilità (Susa, 2014).

Rispetto a tutto ciò, Boffo e Moscati (2015) mettono in luce una resistenza, da parte delle istituzioni universitarie, nel recepire e poi applicare tali concetti, una difficoltà che si accentua soprattutto nei confronti dell'impegno sociale di cui sopra, generalmente associato ad un ritorno economico alquanto esiguo, per cui non diventerebbe conveniente condividere specifiche iniziative proposte. Il tutto sarebbe spiegato da un'interpretazione tardiva, o meglio limitativa, della Terza Missione, che trascura le interazioni con il resto della società, che dovrebbe, al contrario, essere coinvolta nelle decisioni relative alla ricerca scientifica (De Bortoli, 2013). A tal riguardo, un riconoscimento dell'importanza di tali attività da parte degli organi di *governance* degli atenei, e di conseguenza l'offerta di un solido supporto finanziario, la possibilità di operare con estrema autonomia organizzativa, l'attribuzione di personale amministrativo dedicato, rappresenterebbero tutti dei fattori trainanti, individuati dalla Commissione Europea in uno specifico rapporto sul tema⁷, in grado di sensibilizzare e quindi incoraggiare iniziative legate alla Terza Missione. Se da una parte risulta evidente il carattere innovativo attribuito a questa nuova tendenza, una novità che implica una revisione del ruolo tradizionale di università e docenti, dall'altra emerge una stretta correlazione con l'evoluzione della società, secondo cui diventa quasi impossibile non prestargli le attenzioni più adeguate (Capogna, 2015). Non esiste infatti un approccio universale e generico attraverso cui la Terza Missione potrebbe essere implementata al meglio, o applicata alle diverse realtà, vista la dipendenza dai fattori di contesto e anche

⁶ Determinato dall'incontro tra domanda e offerta.

⁷ *E3M-Indicators and Ranking Methodology for University's Third Mission* è un progetto triennale, co-finanziato dalla Commissione Europea in forza del "Lifelong Learning Programme" e sviluppato da otto Paesi partner all'interno dell'Europa.

la natura dei dati richiesti al fine di tracciare le attività ad essa relative, dati che spesso risultano invisibili, difficili da quantificare, informali e non disponibili per le università stesse.

Ad ogni modo, è importante che questa Terza Missione non venga intesa come una semplice aggiunta, o, ancor peggio, come una distrazione, bensì come una nuova opportunità per le università stesse. Le altre due missioni non dovrebbero uscirne indebolite, ma dovrebbero riuscire a cogliere, proprio dal nuovo impegno, ulteriori stimoli verso una maggiore efficienza. Diventa importante, a questo punto, bilanciare nella maniera più corretta le risorse e le iniziative dedicate ad ogni singola missione perseguita, ad ogni singolo ruolo assolto: l'università deve stare attenta a non intervenire in prima persona per soddisfare i bisogni di innovazione delle imprese e dei sistemi territoriali in cui è inserita, ma a limitarsi allo sviluppo di nuove idee e nuovi progetti, all'attivazione di processi di cambiamento territoriale, alla codificazione e al trasferimento delle innovazioni tecnologiche, per poi farsi da parte e lasciare a soggetti più competenti la realizzazione concreta delle azioni.

2.3. Le dimensioni della Terza Missione

È possibile raggruppare le attività di Terza Missione all'interno di tre ambiti principali:

- trasferimento tecnologico;
- educazione permanente;
- *social engagement*.

Il trasferimento tecnologico riguarda l'insieme delle attività che permettono l'effettivo scambio di conoscenza dal soggetto produttore al soggetto utilizzatore. Si basa su una nuova concezione di conoscenza, secondo cui la stessa non sarebbe più vista soltanto come una forma di cultura, ma anche come una soluzione da applicare alla vita di tutti i giorni.

L'educazione permanente allude ad un processo educativo che dura per tutta la vita dell'uomo; ricercatori e società devono rendersene conto e le istituzioni universitarie devono organizzarlo, al fine di mantenerlo perennemente attivo.

In ultimo, il *social engagement* spinge il ricercatore a trovare una nuova forma di comunicazione, attraverso la quale possa rivolgersi non più soltanto ai suoi pari, bensì anche al grande pubblico.

2.3.1. *Il trasferimento tecnologico*

All'interno di un' "economia basata sulla conoscenza", in cui il settore industriale ha fame di nuove idee che favoriscano l'innovazione e la crescita, ci si concentra sulle modalità attraverso cui la conoscenza stessa viene prodotta e poi condivisa: il trasferimento tecnologico è proprio quel processo che ne rende possibile lo scambio tra i soggetti produttori e quelli utilizzatori.

Anche in riferimento al trasferimento tecnologico, esistono diverse concezioni. Gibson e Rogers (1994) lo considerano come una semplice applicazione dell'informazione, un utilizzo della stessa, mentre altri autori preferiscono concentrarsi sulla dimensione relazionale ad esso associata. Feller *et al.* (1987) parlano, infatti, di una serie di "relazioni interattive che collegano le attività funzionali della ricerca di base, la ricerca applicata, lo sviluppo, la diffusione, l'adattamento e la disseminazione in un sistema globale di diffusione della tecnologia". A Levin (1993) si deve, invece, la considerazione di quella che è una dimensione sociale, dal momento che il trasferimento tecnologico viene visto come un processo di apprendimento e sviluppo socio-tecnico, dove la tecnologia viene percepita come un costrutto sociale in cui le decisioni e i valori degli individui influenzano il risultato. Infine, Power e McDougall (2005) si concentrano sugli aspetti puramente economici, considerando il trasferimento tecnologico come quel processo attraverso cui le tecnologie sviluppate all'interno delle università vengono trasformate in prodotti commerciabili.

Esistono comunque dei meccanismi che faciliterebbero ed incoraggerebbero il processo di trasferimento della tecnologia all'interno dell'istituzione universitaria:

- la previsione di linee guida relative al trasferimento che risultino chiare per tutti;
- un certo grado di trasparenza in merito alle decisioni prese per quanto riguarda lo sfruttamento e la commercializzazione della conoscenza;
- uno stretto contatto tra tutto il personale accademico;
- un buon sistema informativo.

Allo stesso tempo, tutto il processo potrebbe comunque incontrare delle difficoltà che limiterebbero la completa realizzazione del trasferimento e che per questo vanno necessariamente gestite; il rischio più grande è rappresentato da una scarsa collaborazione tra i soggetti coinvolti, che potrebbe essere dovuta anche ad una mancanza di consapevolezza da parte del personale accademico rispetto alle potenzialità di commercializzazione dei propri risultati (Forfàs, 2004).

È chiaro che l'attività di trasferimento tecnologico generi delle implicazioni per gli enti educativi che, fondamentalmente, dovrebbero essere orientati

verso lo sviluppo di beni pubblici e la protezione della proprietà intellettuale, continuando comunque ad eccellere nelle tradizionali attività di insegnamento e di ricerca. È necessaria una riconfigurazione dell'università, che viene chiamata ad operare a stretto contatto con il mercato, attraverso una ricerca applicata, e poi a generare delle sinergie con quei soggetti che trasformano la conoscenza in prodotti e servizi pronti per essere commercializzati. Professori e ricercatori universitari si trovano così costretti a sviluppare nuove competenze in termini di capacità commerciali, di innovazione e di attrazione delle risorse anche al di fuori del tradizionale circuito, arrivando dunque a generare una serie di relazioni sia con il mondo industriale, che con quello delle istituzioni.

Praticamente parlando, una concreta manifestazione del concetto potrebbe essere sintetizzata pensando alla costituzione di *start-up* e di *spin-off* universitari. Infatti, le *start-up* o gli *spin-off* fondati da studenti, o comunque da soggetti appartenenti al mondo accademico, rappresenterebbero la principale attività di trasferimento tecnologico, attraverso cui l'ente universitario pone nuova conoscenza sul mercato e genera occupazione. Diversi autori (Schivardi, Torrini, 2011; Bugamelli *et al.*, 2012) sostengono che il *background* (in termini di educazione e formazione) dei soggetti imprenditori eserciti una certa influenza sullo stile manageriale adottato, sulle strategie perseguite, sulla *performance* ottenuta e sulla profittabilità dell'impresa stessa: a tal fine, è importante che le istituzioni di educazione superiore si preoccupino di avvicinare gli studenti al mondo delle imprese, fornendo loro una formazione sicuramente più pratica. Delle buone competenze imprenditoriali favorirebbero l'innovazione all'interno dell'organizzazione (Commissione Europea, 2012; Ferrante, Supino, 2016), anche secondo quanto sostenuto da Iyigun e Owen (1999), Wennekers e Thurik (1999) e Wennekers *et al.* (2005), secondo cui l'imprenditorialità costituirebbe uno dei principali *driver* per l'innovazione e la crescita sostenibile, anche in termini di occupabilità per donne ed immigrati.

Nel corso del tempo, sono poi stati istituiti gli uffici di trasferimento della conoscenza o di trasferimento tecnologico (UTT), tutti strumenti che rispondono alle esigenze della Terza Missione, dal momento che rappresentano delle strutture in grado di gestire l'intera trasmissione della conoscenza, dall'amministrazione delle attività individuali fino alla commercializzazione della stessa e che potrebbero poi gettare le basi anche per la misurazione dell'impatto generato da tale attività, considerando, ad esempio, il numero delle persone coinvolte o i ritorni in termini economici ottenuti. Per quanto riguarda la costituzione di tali uffici, Etzkowitz (2004) ha individuato tre diversi momenti di sviluppo, che riguarderebbero inizialmente una semplice gestione delle relazioni che si instaurano tra i gruppi di ricercatori universitari e le imprese, successivamente la creazione di un ufficio che si occupi di promuovere e quindi brevettare la proprietà

intellettuale ed infine la costituzione di un vero e proprio incubatore, con l'intento di trasferire le risorse agli *spin-off* creati dalle università.

I primi uffici si sono sviluppati in Francia, Spagna ed Inghilterra alla fine degli anni '80, per arrivare poi a diffondersi in tutta Europa già dalla metà degli anni '90. Oggi tutte le università italiane prevedono al loro interno almeno un ufficio di trasferimento tecnologico, contribuendo alla costituzione dell'opinione comune secondo cui questi verrebbero considerati come l'istituzionalizzazione della Terza Missione stessa (Cesaroni, Piccaluga, 2015). Molte università sono andate anche oltre la costituzione di UTT e, con l'intento di garantire delle relazioni con il mondo delle imprese che risultino sempre più solide, si sono preoccupate di dare vita a delle associazioni o *network* tra più uffici interconnessi tra loro, favorendo quindi la condivisione di *best practice* ed esperienze tra i vari partecipanti. A tal riguardo, in Italia, merita di essere citata l'esperienza Netval⁸, che raccoglie 58 università e 7 enti pubblici di ricerca non universitari, con l'intento di generare un ponte tra la ricerca pubblica e tutte quelle imprese che cercano di differenziarsi tramite l'innovazione.

Ad ogni modo, è comunque importante che ogni istituzione universitaria ricerchi la soluzione organizzativa, e quindi la modalità di intervento, più coerente in riferimento alle necessità delle imprese con cui si collabora o alle risorse di cui si dispone, cercando il giusto equilibrio tra grado di decentramento, livello di internalizzazione/esternalizzazione della struttura di supporto e modello organizzativo adottato. Ovviamente, il grado di decentramento riguarda la possibilità di optare per delle strutture di trasferimento tecnologico che siano centralizzate o decentrate in base agli obiettivi che si decide di perseguire, mentre, per quanto riguarda l'internalizzazione degli uffici che si occupano di conoscenza, esistono tre diverse configurazioni di organizzazione (Brescia *et al.*, 2016). Secondo la prima configurazione, gli UTT sarebbero imprese indipendenti al di fuori dell'università, mentre la seconda modalità affiderebbe l'attività di trasmissione della conoscenza ad uffici appositi, previsti, però, all'interno delle università stesse; infine, l'ultima configurazione costituirebbe un ibrido, rappresentando dunque un misto tra un ufficio interno all'università e un'organizzazione esterna.

Facendo riferimento al modello organizzativo che potrebbe essere adottato, secondo quanto affermato da Bercovitz e Feldmann (2001), esisterebbero quattro diverse possibilità, esportate direttamente dal mondo delle imprese. A tal riguardo, nel modello funzionale l'ufficio di trasferimento sarebbe gestito a livello dipartimentale, con *leadership* e *management* nelle mani di poche per-

⁸ Costituita nel 2002 come *network* informale, nel 2007 è stata trasformata in associazione.

sone; nel modello multi-divisionale, invece, le attività relative alla trasmissione di conoscenza spetterebbero a più unità semi-autonome. Ci sarebbe poi un modello in cui le attività di trasferimento sono affidate sempre a molteplici unità semi-autonome, con la differenza che queste sono gestite a livello centrale da una singola struttura; infine, una configurazione a matrice combinerebbe peculiarità tipiche sia del modello funzionale che di quello divisionale. Sicuramente, ciascuna delle opzioni a disposizione si caratterizza per alcuni punti di forza o punti di debolezza, confermando comunque tutte la necessità di sviluppare una *leadership* universitaria forte e delle strutture che operino al confine tra università e settore industriale, al fine di realizzare quegli obiettivi che afferiscono al concetto di Terza Missione.

Purtroppo, in Italia gli investimenti in attività di trasferimento della conoscenza risultano ancora molto esigui, visto comunque il ritardo con cui, rispetto agli altri Paesi europei, ci si è aperti a questo nuovo concetto; di conseguenza, anche gli *output* generati dagli UTT italiani risultano limitati rispetto a quelli generati nel resto dell'Europa o addirittura negli Stati Uniti (Cesaroni, Piccaluga, 2015). Ci troviamo infatti di fronte ad uffici di trasferimento di piccole dimensioni, che non impiegano più di cinque persone ciascuno e che si occupano indistintamente sia della creazione di nuovi *business* che della gestione e protezione dei relativi brevetti. Nonostante ciò, va comunque sottolineato un evidente incremento della cultura imprenditoriale all'interno delle stesse università italiane, dal momento che, secondo il rapporto VQR svolto dall'ANVUR e relativo al periodo 2004-2010, sarebbero soltanto 8 le università a dichiarare di non aver attivato *spin-off*, lasciando dunque trasparire l'intento del sistema educativo di contribuire, per quanto possibile, allo sviluppo locale, promuovendo processi di innovazione e attivando processi virtuosi tra tutti gli attori coinvolti.

2.3.2. *L'educazione permanente*

L'educazione permanente può essere definita come qualsiasi attività, avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale (Commissione Europea, 2001), avente come obiettivo l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e soprattutto l'adattabilità professionale. Si tratta di una semplice conseguenza: fenomeni come la globalizzazione e un'economia della conoscenza in rapida evoluzione richiedono delle persone che siano in grado di aggiornare continuamente le proprie capacità durante tutto il corso della loro esistenza, per affrontare l'evoluzione della vita lavorativa così come di quella privata (OECD, 2007).

Il concetto di *Lifelong Learning*, o educazione/apprendimento permanente, inizia a prendere vita nel 1930, ma in un primo momento risulta strettamente legato all'idea di un'istruzione popolare, all'educazione degli operai e quindi alla formazione del lavoratore, con lo scopo di migliorare il suo rendimento esclusivamente all'interno dell'ambito lavorativo. Successivamente, la stessa idea inizia a modificarsi e soltanto nel 1979, grazie ad un rapporto rilasciato dall'UNESCO, e intitolato "*Learning to be*", si arriva ad intendere l'educazione permanente come una forma di istruzione che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della sua vita, in diversi luoghi e con diverse modalità.

Le diverse modalità alludono ad un apprendimento che è formale, informale e non formale (Boucouvalas, 1981; Jarvis, 1986). Formale con riferimento a quel tipo di educazione che è, appunto, formalizzata, intenzionale e programmata; tipicamente viene erogata da istituzioni educative e avviene nel periodo che precede la prima entrata nel mondo del lavoro. L'educazione informale, invece, potrebbe essere definita come quell'apprendimento che, pur essendo intenzionale, non è istituzionalizzato, includendo tutte quelle attività che potrebbero manifestarsi, ad esempio, in famiglia, sul posto di lavoro o nella vita di tutti i giorni. Anche l'educazione non formale, così come quella formale, è istituzionalizzata, intenzionale e programmata, ma viene erogata da istituzioni non propriamente educative; si tratta di un aggiornamento o, in alcuni casi, di un'alternativa all'educazione formale, pensata proprio per garantire l'apprendimento in qualunque fase della vita di ciascuno; solitamente viene impartita attraverso la previsione di corsi brevi, *workshop* o seminari. A queste modalità si potrebbe poi aggiungere anche un'educazione "incidentale", con riferimento a tutte quelle forme che, oltre a non essere organizzate e strutturate, non sono neanche intenzionali e che semplicemente potrebbero svilupparsi ovunque e in qualunque momento.

Di conseguenza, qualunque istituzione, sia essa governativa, economica, sociale ed educativa, dovrebbe essere in grado di offrire delle opportunità di apprendimento anche a soggetti adulti, opportunità che comunque risultino disponibili in egual misura per tutti i membri della società. L'esperienza di apprendimento favorirebbe quindi la crescita della persona nella sua totalità, coinvolgendo aspetti sociali ed emozionali, nonché l'aggiornamento dei ruoli che ci si trova a ricoprire, dall'amico al cittadino, dall'agente economico al genitore, e, a fronte di ciò, tutte le istituzioni, governo incluso, dovrebbero garantire il manifestarsi di opportunità utili a tale apprendimento, un apprendimento che sia, per quanto possibile, anche adattato alle esigenze di ciascuno. Così, come sottolineato sempre dall'UNESCO, la rilevanza legata ad un processo simile sta nella capacità di ristrutturare il sistema educativo esistente, ma, nello stesso tempo, anche in quella di sviluppare un certo potenziale edu-

cativo che si trova al di fuori del sistema stesso, manifestandosi di volta in volta in forme differenti, a beneficio degli individui prima di tutto, ma anche della società nel suo complesso.

Dunque, l'intento non è tanto quello di sviluppare un sistema educativo del tutto nuovo, bensì quello di enfatizzare un principio fondante che permetta la massima realizzazione di ogni suo componente (Faure *et al.*, 1972). A tal fine, sembrerebbe necessario sviluppare un modello che sia basato sul concetto di *empowerment* permanente e quindi un processo continuo di acquisizione di conoscenze e competenze, che sviluppi negli individui quella che è la capacità di “progettare se stessi” e che permetta di affrontare, nel corso del tempo, tutte le difficoltà dettate dal cambiamento. Il processo è estremamente dinamico e non scontato, subordinato al superamento di barriere che possono essere: comportamentali, e quindi legate ad un atteggiamento negativo manifestato dall'individuo nei confronti dell'educazione e ad una mancanza di fiducia e di motivazione; fisiche e materiali, rappresentate dai costi che devono essere sostenuti e/o da una mancanza di tempo; di informazione e strutturali, dovute per lo più ad una mancanza di appropriate opportunità educative (Institute of Employment Studies, 2000).

Longworth (2003) offre una classificazione differente degli ostacoli all'educazione permanente, identificando, a sua volta: barriere mentali, dovute ad una cultura familiare che presta poca attenzione all'educazione, ad una mancanza di aspirazione, nonché di autostima, ma anche ad esperienze negative di apprendimento durante l'infanzia; barriere finanziarie, dovute a situazioni di difficoltà economica; barriere di accesso, legate alla distanza fisica dall'ente educativo o ad un eccessivo numero di studenti; barriere di apprendimento, che si concretizzano quando le opportunità non sono indirizzate a soddisfare particolari necessità o caratteristiche di chi vuole imparare; ed, infine, barriere informative, nel momento in cui le informazioni messe a disposizione si mostrino non esaustive, non rendendo i percorsi di apprendimento attraenti.

È evidente come molte delle barriere di cui sopra risultino estremamente correlate tra esse: quell'individuo che non ha più imparato al di fuori del proprio percorso scolastico potrebbe essere costretto a fronteggiare barriere comportamentali, legate ad una mancanza di fiducia nelle proprie potenzialità, barriere finanziarie, per la carenza di fondi utilizzabili, nonché una mancanza delle competenze basilari e di tempo. Ognuno è quindi chiamato a fronteggiare barriere differenti a seconda del proprio *background* e per questo saranno necessarie numerose iniziative volte a soddisfare le esigenze specifiche di diverse categorie di individui.

Il *Lifelong Learning* dovrebbe evitare la “fuga di talenti” e quindi mirare ad una ridefinizione delle politiche e delle azioni volte a favorire l'apprendimen-

to, garantendo l'apertura ad un pubblico sicuramente più vasto e variegato. Ciò non vuol dire prestare una maggiore attenzione a studenti meno qualificati, bensì cercare di supportare tutti i discenti, così da ottenere un duplice beneficio (per questi ultimi e per la società), derivante semplicemente dal fatto di prevedere percorsi di educazione superiore per tutti. A tal riguardo, ancora una volta, le università si trovano a ricoprire un ruolo fondamentale, un ruolo che inevitabilmente implica una rottura con il passato e che reclama proprio una riformulazione dell'offerta formativa, in maniera da sviluppare delle politiche in grado di garantire questa possibilità di continuare ad imparare.

2.3.3. *Il Social Engagement*

Il *Social Engagement* riguarda le modalità attraverso cui le istituzioni di educazione superiore, e gli *stakeholder* interni ad esse, possono instaurare un contatto con il pubblico e condividere con lo stesso i risultati del proprio lavoro, al fine di ottenere dei benefici reciproci, dovuti al fatto che ogni componente è messo nella condizione di imparare dall'altro, condividendo conoscenza, esperienza e capacità (NCCPE, 2011). Si tratta di una necessità particolarmente percepita nel mondo di oggi, un mondo in continua evoluzione che reclama un nuovo paradigma di istruzione, in grado di soddisfare categorie diverse di individui attraverso contenuti, metodi e strumenti che siano basati su legami con tutta la società (UNESCO, 1998).

L'ANVUR (2014) definisce lo stesso concetto utilizzando una denominazione leggermente differente, identificando il *Public Engagement* come "l'insieme delle attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società". Si tratterebbe di un impegno delle istituzioni universitarie che in realtà allude a due ambiti principali, rappresentati dalla partecipazione e dal cambiamento. La partecipazione viene intesa come la propensione a creare nuove modalità al fine di diffondere il sapere nella comunità, siano esse relative a nuovi processi di comunicazione, nuovi canali a cui attingere per il reperimento dei fondi e un maggiore coinvolgimento dei cittadini; il cambiamento riguarderebbe, invece, il contributo offerto dalle università stesse in termini di nuova formazione e nuovo apprendimento, in un'ottica di cambiamento e quindi di sviluppo sociale.

In tal senso, l'università è chiamata ad operare in una maniera del tutto nuova e più ampia, andando oltre lo specifico progetto individuale, destinato a rimanere all'interno delle proprie mura, e offrendo il proprio contributo al contesto in cui si va ad inserire, un contributo sia dal punto di vista economico che da quello sociale. La missione dell'università, infatti, dovrebbe essere integrata da una certa dimensione sociale, dal momento che la ricerca dipende

dalla quantità e dalla qualità del capitale umano coinvolto, un capitale che non ha bisogno di università perfette e inarrivabili per svilupparsi, ma di un Paese intero che cresce in termini di competenze e informazioni.

Il patrimonio cognitivo di un Paese si costruisce attraverso una rete universitaria che garantisca un certo grado di intellettualità diffusa, su cui sviluppare poi la società della conoscenza. L'intervento universitario non deve limitarsi a formare gli individui, ma deve preoccuparsi anche di garantire un contesto esterno che li stimoli a sviluppare tutte le capacità necessarie per cogliere e sfruttare le opportunità offerte dalla società, quello che Del Gottardo (2014) definisce un "*Welfare capacitante*". La formazione sembrerebbe l'unico elemento in grado di garantire tutto ciò; per tale motivo, le università devono lavorare in un'ottica che è al tempo stesso di *engagement* e di *empowerment*, nel senso che, oltre ad estendere la propria attività didattica e di ricerca, devono presentarsi come agenti per il cambiamento sociale.

Esistono numerosi dibattiti relativi all'estensione geografica di tale intervento da parte degli atenei, visto che, mentre da una parte si parla di un coinvolgimento che risulta comunque locale e che si limita a considerare le relazioni instaurate con l'ambiente immediatamente oltre i confini del *campus* universitario, alcuni ricercatori spingono affinché si abbia una percezione più globale dello stesso (Ivanov, 2008; Millican, 2008; Watson, 2007); altri ancora supportano particolari tendenze, sociali ed economiche, che porterebbero a considerare il coinvolgimento in questione come un impegno nei confronti di *stakeholder* esterni, ma solo a livello regionale (Chatterton, 2000; Goddard, 2000).

Altri contributi enfatizzano le criticità del *Social Engagement*, sottolineando la possibilità di ottenere effetti avversi qualora le relazioni che si vanno ad instaurare non dovessero risultare collaborative (El-Askari *et al.*, 1998); in risposta, Eyler e Giles (1999) considerano la fine delle *partnership* e dei relativi benefici reciproci come una naturale conseguenza a cui si arriverebbe qualora la comunità dovesse essere percepita, ancora una volta, come un semplice laboratorio in cui lavorare, piuttosto che un alleato con cui collaborare. Emblematico risulta, a tal riguardo, *The Engaged University*, un manifesto reso pubblico nel dicembre del 2010 dal National Coordinating Centre for Public Engagement⁹, secondo cui le università e gli enti di ricerca sarebbero chiamati a riconoscere una propria e maggiore responsabilità nel contributo offerto alla società e ad imparare attraverso l'esperienza maturata all'interno delle differenti comunità in cui sono impegnati, a sviluppare un approccio in cui tutto il

⁹ Organizzazione stabilita nel 2008 con l'intento di supportare e facilitare l'impegno pubblico degli enti di educazione superiore, al fine di generare un contributo vitale e strategico all'interno della società del XXI secolo.

personale (docenti e ricercatori), gli studenti e il pubblico possano trarre benefici e condividere quanto appreso attraverso il lavoro pratico.

Gli obiettivi ottenibili riguardano la possibilità di favorire il dialogo sociale, di progettare e quindi offrire una modalità di insegnamento ed apprendimento di alta qualità, capaci di rispondere alle esigenze della società e di formare laureati occupabili, che siano cittadini impegnati. Il tutto comporterà comunque il sostenimento di costi, nonché il superamento di eventuali ostacoli, per lo più comportamentali, dovuti al fatto che sono ancora troppo pochi i lavori in grado di mettere in evidenza il valore creato per tutti gli attori coinvolti all'interno di un sistema così nuovo (Stoecker *et al.*, 2010). L'intento è dunque quello di creare un legame tra l'università e il mondo del lavoro, al fine di ottenere una più giusta corrispondenza tra il capitale umano formato attraverso l'educazione superiore e le richieste delle imprese, riducendo la disoccupazione giovanile; è in questo senso che l'ente universitario si impegnerebbe nell'ottenimento di un *output* utile a tutta la società.

Infine, diversi ricercatori hanno individuato più modalità attraverso cui può manifestarsi il *Social Engagement*, una vasta gamma di attività che permettono l'incontro con la società e, di conseguenza, la creazione di un valore che è per tutti i soggetti che vi partecipano:

- *service learning*: riguarda una modalità di apprendimento pratico, attraverso cui gli studenti possono imparare erogando dei servizi a favore della propria comunità; l'obiettivo è quello di sviluppare le competenze e le capacità chiave, ma anche una maggiore consapevolezza civica ed una cittadinanza attiva (Annette, 2002);
- *community-based learning*: il *focus* è sull'implementazione di progetti legati al territorio attraverso cui i laureandi imparino ad applicare la teoria studiata all'esperienza pratica e offrano un importante contributo alla società che li circonda; si tratta di una modalità che garantisce quindi lo sviluppo di quelle capacità che non maturerebbero attraverso un approccio puramente didattico (Millican, 2008);
- *community-based research*: l'attenzione è posta su tutti quei progetti di ricerca volti ad identificare e quindi soddisfare le esigenze emergenti. Si tratta di una ricerca diversa da quella accademica, che viene svolta *con* la società e non soltanto *nella* società e che ha come fine primario quello di migliorare la vita di tutti coloro i quali vivono al suo interno (Strand, 2000);
- *work-based learning*: fa riferimento a quella parte di educazione superiore dedicata all'apprendimento pratico e professionale e riguarda l'insieme delle attività che permettono ai discenti di imparare direttamente sul posto di lavoro la praticità di alcuni mestieri. Langworthy e Turner (2003) conside-

- rano questo approccio fondamentale affinché gli studenti realizzino il loro primo contatto con la società e si preparino a diventare dei *lifelong learner*, quindi ad imparare durante tutto il corso della loro vita;
- *education for sustainable development and global citizenship*: si tratta di un filone che intende riconoscere l'educazione superiore come il principale artefice di uno sviluppo sostenibile all'interno della società; a tal fine, si richiede a ricercatori e studenti di essere dei cittadini ben informati, capaci di intervenire e di partecipare nella comunità in cui scelgono di vivere e lavorare (Corcoran, Wals, 2004; Gough, Scott, 2007).

Dunque, le parole chiave sono coinvolgimento, impegno e partecipazione, per progettare delle università in grado di rispondere alle domande provenienti dalla società e dall'economia; ma affinché tutto questo possa realizzarsi, diventa necessario che le università stesse siano pronte ad accogliere al loro interno dei soggetti rappresentanti dei vari interessi della società, ossia gli *stakeholder*, e a creare con loro delle *partnership* che garantiscano vantaggi per tutti. Si tratterebbe infatti di una partecipazione a doppio senso, una partecipazione che viene richiesta anche al contesto esterno, ma che si basa su una maggiore autonomia dell'ente, e su una struttura amministrativa di supporto: solo in questo senso sarà infatti possibile adottare effettivamente le decisioni assunte da accademici e soggetti esterni e poi trasformare tali decisioni in comportamenti organizzativi, in grado di gettare le basi per il cambiamento.

Si tratta quindi di un processo di tipo co-evolutivo (Boyer, 2005), attraverso cui i sistemi di educazione superiore, le amministrazioni pubbliche e le istituzioni economiche, ognuna con le proprie esigenze, trovano un proprio equilibrio dettato dalla formazione e preparazione della forza-lavoro, ma anche dallo sfruttamento dei risultati della ricerca. Una *partnership* tra diversi attori che, facendo leva su prospettive, esperienze e risorse differenti, riescono ad identificare e comprendere problemi di carattere generale, sviluppando poi delle soluzioni (Schulz *et al.* 2003). Alla base ci sarebbero delle relazioni di tipo non gerarchico, basate sulla cooperazione, sullo scambio di risorse e sulla condivisione di rischi, fondamentali per il raggiungimento di un obiettivo comune. Affinché tali relazioni prendano vita, è importante che i soggetti coinvolti arrivino a condividere un'agenda comune, che condividano lo stesso modo di interpretare i problemi e lo stesso approccio per risolverli e che comunichino tra loro.

Tale interazione garantirebbe all'università il raggiungimento di benefici differenti:

- finanziari: legati alle *fee* derivanti dall'attività di consulenza svolta;
- organizzativi: rappresentati dal *placement* per gli studenti, dalle convenzio-

- ni tra i vari dipartimenti e le imprese per l'attività di ricerca, dagli accordi di *temporary management*;
- di prestigio: derivanti dall'immagine e dalla reputazione acquisita agli occhi del pubblico e quindi dalla possibilità di scalare i *ranking* internazionali.

Lo sviluppo di suddetta *partnership* non è semplice, piuttosto risulta caratterizzato da una serie di tensioni, sfide e conflitti (Barnes *et al.*, 2009; Garber *et al.*, 2010): secondo Stephens *et al.* (2008), le maggiori difficoltà riguarderebbero proprio la ricerca di un sostegno finanziario, la diffusione di un processo decisionale che sia democratico e la comunicazione/interazione con la società. Non a caso, diversi studi (Gray, 2000) metterebbero in evidenza una certa disparità di potere tra i diversi attori coinvolti e quindi che alcune categorie percepiscano più benefici di altre, quando invece la forza di una relazione del genere dovrebbe essere rappresentata essenzialmente dal fatto che ogni *partner* apporti valore e riesca, allo stesso tempo, a trarre la propria porzione di benefici (Nehring, O'Brien, 2012; Ofek, 2017).

2.4. Le attività di Terza Missione: alcuni esempi

A conclusione del capitolo, lo scopo del presente paragrafo è quello di offrire degli esempi concreti di attività di Terza Missione all'interno del contesto italiano. In tal senso, ci si sofferma su delle specifiche manifestazioni relative a ciascuna delle tre dimensioni appena analizzate, con l'intento poi di individuarne lo stato dell'arte a livello nazionale.

Per quanto riguarda il trasferimento tecnologico, verrà preso in considerazione il fenomeno degli *spin-off*, quindi delle "particolari" imprese, costituite almeno da un soggetto appartenente al mondo accademico, volte proprio a valorizzare la conoscenza generata al suo interno, contribuendo allo sviluppo del settore dove andranno ad inserirsi.

Per quanto riguarda, invece, l'educazione permanente, ci si soffermerà sul *Lifelong Learning Programme*, un programma emanato a livello comunitario a partire dal 2006, con l'intento di favorire e sostenere l'educazione e la formazione per gli individui lungo tutto il corso della loro vita. In tal senso, il programma è composto da quattro sottoprogrammi, uno pensato per le scuole, uno per l'istruzione superiore, uno per l'istruzione e la formazione professionale e uno dedicato all'educazione degli adulti, tutti integrati poi da un Programma Trasversale e dal Programma Jean Monnet. Volendo analizzare lo stato dell'educazione permanente in Italia, è stato studiato il contributo offerto dalle università popolari, dalle università della terza età e dai centri territoriali

permanenti, tenendo in considerazione le evidenti difficoltà che si incontrano nel tenere traccia di tutte le esperienze di apprendimento offerte da questi enti, soprattutto per quanto riguarda le esperienze informali e non formali che non vengono rilevate con esattezza neanche da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca.

In ultimo, per quanto riguarda la dimensione del *social engagement*, ci si soffermerà sulle strategie di *marketing* e di *merchandising* realizzate dalle istituzioni di educazione superiore, al fine di generare uno specifico senso di appartenenza nei confronti dell'università stessa da parte dei principali *stakeholder*, quindi docenti, studenti e *staff* amministrativo.

Ciò che emerge, per quanto riguarda i suddetti ambiti investigati, è un ritardo da parte del sistema educativo italiano rispetto al resto del mondo, un ritardo che, sulla base degli sforzi che le diverse istituzioni lasciano intravedere, chi più chi meno, si cerca di ridurre sempre più.

2.4.1. *Il fenomeno spin-off*

Come già messo in evidenza, lo *spin-off* rappresenta uno tra i principali strumenti attraverso cui l'ente universitario manifesta il proprio impegno o il proprio contributo all'interno del contesto industriale di riferimento. Si tratta di uno strumento attraverso cui si valorizza e sfrutta la conoscenza generata, una conoscenza che, a sua volta, potrebbe presentarsi come codificata o non codificata e quindi essere tutelata mediante un brevetto o meno.

Stando alla definizione fornita dall'associazione Netval (2018), lo *spin-off* potrebbe essere definito come un'impresa che opera all'interno di settori *high-tech*, costituita da (almeno) un professore o ricercatore universitario e/o da un dottorando, un contrattista o uno studente che abbia effettuato attività di ricerca pluriennale su un tema specifico, oggetto di creazione dell'impresa stessa.

È possibile andare ad individuare diverse tipologie di *spin-off*:

- *spin-off universitari*: caratterizzati dal fatto che l'ateneo detiene una quota (generalmente di minoranza) dello *spin-off*;
- *spin-off accademici*: nel momento in cui l'ente universitario, in qualità di persona giuridica pubblica, non entra nel capitale sociale dello *spin-off* costituito, limitandosi ad offrire comunque il proprio sostegno attraverso svariate modalità;
- *spin-off da brevetto*: basati sulla possibilità di sfruttare i benefici derivanti dalla proprietà intellettuale di uno specifico brevetto, attraverso la realizzazione/erogazione del prodotto/servizio ad esso associato; questa tipologia necessita di investimenti iniziali consistenti;

- *spin-off da competenze*: riguardano la valorizzazione economica delle elevate competenze di gruppi di ricerca con una massa critica ed esperienza sufficienti all'erogazione. Rappresentano la modalità più diffusa, nonostante sia anche la più difficile da controllare.

Uno *spin-off* si caratterizza per la presenza di due tipologie di soci, ossia i soci proponenti e i soci partecipanti. Per quanto riguarda i soci proponenti, questi possono essere rappresentati esclusivamente dalle università, quindi da uno o più docenti e/o ricercatori oppure da soggetti appartenenti al personale tecnico-amministrativo, tutti dipendenti dell'università, mentre per i soci partecipanti non si richiede nessun requisito di tale genere. È evidente, dunque, come la costituzione di uno *spin-off* permetta di soddisfare diverse categorie di interessi: l'università o i soci accademici, oltre a perseguire la Terza Missione, cercano di trarre dalla ricerca svolta benefici economici o di immagine; i *partner* industriali si affidano alla ricerca universitaria per ottenere quel fattore di differenziazione rispetto al proprio *competitor*; i *partner* commerciali intendono massimizzare le vendite del prodotto/servizio oggetto dello *spin-off*; infine, i *partner* finanziari cercano di ottenere il massimo rendimento dal finanziamento effettuato.

Da parte dell'ente di ricerca, l'obiettivo dovrebbe essere principalmente quello di rendersi utile nei confronti del sistema economico, offrendo l'innovazione realizzata, contribuendo alla crescita occupazionale attraverso la generazione di nuovi sbocchi professionali e favorendo l'insorgere di relazioni verso l'esterno, l'imprenditorialità e quindi lo sviluppo locale. In secondo piano, compaiono motivazioni meno rilevanti, ma comunque in grado di convogliare verso una certa direzione, e quindi la possibilità di ottenere un guadagno in conto capitale e ulteriori commesse di ricerche o addirittura quella di "omologarsi al *trend*", dunque di farlo semplicemente per non risultare inferiore rispetto alle altre istituzioni educative di fronte agli occhi dei soggetti esterni interessati. D'altra parte, il soggetto imprenditoriale sarà mosso fondamentalmente dalla voglia di fare profitto e di accedere alle innovazioni, ma anche dalla curiosità di instaurare un contatto con l'ateneo, che magari favorirà l'accesso a nuovi progetti industriali. In questo senso, lo *spin-off* si presenta come la soluzione in grado di colmare la distanza che tradizionalmente intercorre tra il mondo della ricerca e il mondo delle industrie.

Si tratta di una costituzione comunque non priva di criticità, dettate da fattori interni, che possono essere individuali, istituzionali o comunque relativi all'assenza di una vera e propria, nonché chiara, strategia di attuazione da parte dell'università (Van Looy *et al.*, 2011), o fattori esterni, e quindi dovuti al contesto socio-economico e alle modalità di accesso alle tecnologie e alle ri-

sorse umane e finanziarie che risultano necessarie. Il rischio imprenditoriale legato alla generazione di questa particolare categoria di impresa potrebbe ridursi, vista la possibilità di accedere a laboratori ed incubatori scientifici messi a disposizione dalle università, ma potrebbe anche aumentare, a causa di regole universitarie specifiche e a causa dell'esonero dal rischio sopportato dall'università stessa.

Non pochi sono i limiti, le difficoltà o comunque gli errori che potrebbero subentrare durante il processo di sviluppo dello *spin-off*, causandone, in condizioni estreme, anche il fallimento. In termini di prospettiva futura, i problemi potrebbero riguardare uno scarso dinamismo nel corso del tempo, la mancanza di corrispondenza tra le richieste del mercato e il prodotto o servizio che effettivamente si va ad offrire, il fatto che si faccia sempre meno ricorso alla protezione della proprietà intellettuale, che non ci sia una chiara identificazione dei *competitor* e che non si miri all'internazionalizzazione. Con riferimento, invece, alle competenze necessarie, si evince una certa difficoltà nell'individuare e saper riconoscere all'interno della nuova organizzazione i ruoli e le competenze di ciascuno: molto spesso ci si affida completamente al socio industriale e non si attribuisce la giusta importanza alla gestione del rapporto tra i diversi soci. Potrebbero subentrare anche degli ostacoli culturali, dovuti, ad esempio, ad obiettivi personali limitati o ad un'avversione al cambiamento e all'apertura verso nuove esperienze derivanti da ambienti diversi, oppure degli ostacoli legati all'assetto della nuova azienda, e quindi al fatto che il *team* risulti incompleto, che ci si trovi di fronte ad una sottocapitalizzazione e che non ci si preoccupi della strategia da perseguire. Infine, altri ostacoli potrebbero derivare proprio dal sistema e riguardare quindi una tassazione elevata, tempi di pagamento troppo dilatati nel corso del tempo o l'instaurazione di relazioni complesse con le altre istituzioni e con gli atenei stessi.

Elementi come il coinvolgimento in contratti di ricerca e attività di consulenza, la conoscenza e l'esperienza accumulate nel corso del tempo e il ruolo svolto dall'ufficio di trasferimento tecnologico potrebbero poi influenzare, anche positivamente, l'attività dello *spin-off*. In tutto questo, le università dovrebbero preoccuparsi di sviluppare e quindi diffondere una certa cultura imprenditoriale, di supportare continuamente la creazione di nuovi *spin-off*, anche attraverso quanto svolto dagli incubatori, promuovendo dunque lo sviluppo di ecosistemi sempre più imprenditoriali.

Con particolare riferimento al contesto italiano, è doveroso sottolineare che la rilevanza e il potenziale di tale fenomeno siano stati riconosciuti nel periodo che va dal 1970 al 1985; così, a partire dal 1986, iniziarono a manifestarsi svariate iniziative spontanee di trasferimento tecnologico, che favorirono poi l'insorgere di entusiasmo ed aspettative nei confronti dello strumento stesso. Nel

periodo che va dal 2002 al 2015 si registra una crescita per quanto riguarda il numero delle imprese *spin-off* costituite, mentre diminuisce il numero di quelle cessate. I settori che si caratterizzano per un'elevata presenza di *spin-off* sono quelli relativi ai servizi di ricerca e sviluppo e all'ICT (*information and communication technologies*) e, a seguire, compaiono i settori riguardanti le scienze umane, energia ed ambiente, l'elettronica, l'automazione industriale e le nanotecnologie¹⁰. Praticamente parlando, sembrerebbe che le università italiane si siano messe a fare impresa e a confermarlo sarebbero anche gli ultimi dati aggiornati Netval, secondo cui il numero delle piccole imprese sviluppate proprio grazie al contributo universitario ammonterebbe a circa 1384, con un tasso di sopravvivenza che è pari all'86%. Il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) ha sviluppato ben 75 nuove aziende, seguito dal Politecnico di Torino con 74 e poi dall'Università di Genova con 51 *spin-off* portati a compimento, a seguire ancora l'Università di Padova e la Scuola Superiore Sant'Anna a quota 48, Firenze con 43, Pisa e Tor Vergata con 42 e il Politecnico di Milano con 41. La Statale di Milano ha provveduto ad incubare 22 nuove aziende e La Sapienza a Roma 19. A fine classifica si colloca lo Iuav di Venezia – architettura e *design* – con un solo *spin-off* realizzato. È chiaro come quindi ben il 47,3% delle imprese universitarie sia localizzato nell'Italia settentrionale, il 29% al Centro e il restante 23,7% nella parte meridionale della Penisola.

Sempre secondo quanto dichiarato dal XIV rapporto Netval, sembrerebbe che gli enti educativi italiani stiano coinvolgendo sempre più gli studenti (tesiisti e dottorandi), indirizzandoli verso la partecipazione a progetti di ricerca specifici o a percorsi formativi sul tema dell'imprenditorialità. Sono ben 56 gli atenei che in Italia presentano del personale dedicato esclusivamente alla gestione di brevetti, licenze e *spin-off*, arrivando così a detenere un totale di 3.917 brevetti (di cui 278 realizzato soltanto nel 2017). Tutti i parametri relativi al trasferimento tecnologico registrano comunque miglioramenti, basti pensare che il numero medio di addetti per ciascuna università è passato da 3,8 a 4,2 dal 2015 al 2016, e in media ogni istituzione dedica 240 mila euro annui alla protezione della proprietà intellettuale. Ovviamente, risulta ancora difficile anche solo pensare ad un confronto con le realtà straniere per quanto riguarda il trasferimento tecnologico svolto in Italia, ma ciò che conta è che, anche se lentamente, si stiano facendo passi in avanti.

¹⁰ Cfr.: www.spinoffitalia.it.

2.4.2. *Il Lifelong Learning Programme per una società basata sulla conoscenza*

Se l'apprendimento permanente viene visto come qualsiasi attività, formale, informale e non formale, volta al miglioramento delle conoscenze, capacità e competenze delle persone durante tutto l'arco della loro vita, inevitabilmente questo diventa il principale strumento al fine di raggiungere l'obiettivo fissato dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, quello di sviluppare un'economia e una società basate sulla conoscenza.

A tal riguardo, l'Unione Europea è intervenuta attraverso il *Lifelong Learning Programme*¹¹ (programma di apprendimento permanente), con l'intento proprio di favorire e sostenere l'istruzione e la formazione in ogni fase del ciclo di vita degli individui. Il programma include e sostituisce i precedenti programmi comunitari per l'istruzione, la formazione professionale e l'*e-learning*, rafforzando ed integrando tutti gli sforzi compiuti dagli Stati membri in materia di istruzione e formazione. Nella scelta di radunare tutti i programmi precedenti, risiede la volontà dell'Unione di creare maggiori sinergie tra i diversi settori di intervento, di supportare la cooperazione comunitaria, di seguire l'evoluzione dell'apprendimento permanente come se fosse un sistema e di dar vita a strumenti amministrativi che siano più razionali, semplici ed efficienti. A tal fine, si cerca di promuovere gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i vari sistemi d'istruzione e formazione, ma soprattutto si cerca di offrire delle opportunità di apprendimento che siano stimolanti all'interno dell'Unione. In questo senso, si prevedono quattro diversi sottoprogrammi, un Programma Trasversale e il Programma Jean Monnet. I sottoprogrammi hanno mantenuto lo stesso nome delle precedenti azioni derivanti dai programmi Socrates e Leonardo, ovverosia il *Comenius*¹² (previsto per le scuole), l'*Erasmus*¹³ (relativo all'istruzione superiore), il *Leonardo da Vinci*¹⁴ (per l'istruzione e la formazione professionale) e il *Grundtvig*¹⁵ (dedicato all'educazione degli adul-

¹¹ Decisione n. 1720/2006/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006.

¹² Programma volto a garantire lo sviluppo e la formazione scolastica per aiutare i giovani e il personale docente a comprendere meglio le diverse culture, lingue e valori europei.

¹³ Programma di mobilità studentesca creato nel 1987.

¹⁴ Programma finanziato dalla Commissione Europea che punta a sostenere progetti europei di formazione ed educazione permanente; sostiene i cittadini europei nell'acquisizione di nuove competenze, conoscenze e qualifiche che siano riconosciute all'interno di tutti gli Stati membri.

¹⁵ Programma rivolto a persone e organizzazioni che operano nel campo dell'istruzione degli adulti all'interno dell'Unione Europea.

ti). Questi sarebbero poi integrati dal Programma Trasversale¹⁶, pensato proprio per promuovere azioni di interesse comune e il coordinamento tra i diversi settori coinvolti e dal Programma Jean Monnet¹⁷, che serve invece ad incentivare la riflessione e il dibattito sul processo di integrazione europea negli istituti di istruzione superiore; entrambi sono coordinati dalla Commissione Europea.

Attraverso il *Lifelong Learning Programme* (LLP), in linea con gli indirizzi della Strategia di Lisbona, si gettano le basi per lo sviluppo dell'Unione Europea come una società avanzata e, per l'appunto, basata sulla conoscenza, ma soprattutto si promuove uno sviluppo economico sostenibile, una maggiore coesione sociale e migliori posti di lavoro. A beneficiarne sono ovviamente i singoli individui e le istituzioni/organizzazioni didattiche e formative, ma anche tutti coloro che direttamente o indirettamente possano essere interessati (aziende, centri di ricerca e orientamento, associazioni, organizzazioni, organismi di volontariato, ecc.). A livello nazionale, il coordinamento del programma spetta al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e al Ministero dell'Università e della Ricerca.

Più nello specifico, investigando quanto accade in termini di educazione permanente in Italia, ciò che emerge è sicuramente una chiara mancanza di politiche nazionali e regionali appositamente emanate. Nonostante ciò, è possibile comunque riscontrare svariati tentativi, da parte soprattutto di alcune regioni, volti proprio ad integrare, per quanto possibile, i sistemi di istruzione, la formazione professionale e l'educazione degli adulti. In questo senso, si potrebbe quasi affermare che tutto il sistema di apprendimento non formale, che va quindi oltre i tradizionali percorsi di istruzione e formazione, ruoti intorno a due pilastri fondamentali, rappresentati da università popolari e università della terza età da una parte e dai centri territoriali permanenti¹⁸ dall'altra.

Alle università popolari e della terza età si deve sicuramente l'erogazione di alcuni corsi dedicati a specifiche categorie di popolazione (le fasce deboli rappresentano il principale *target*), ma anche la fruizione di numerose esperienze di apprendimento non formale e informale, rappresentate, ad esempio, da conferenze, presentazioni di libri, seminari, *workshop* e anche viaggi o visite culturali. Purtroppo, l'importante contributo che viene offerto da questa ti-

¹⁶ Si differenzia dagli altri perché presenta degli obiettivi legati a tutto il processo dell'apprendimento permanente e non soltanto allo specifico settore dell'istruzione.

¹⁷ Le azioni di tale programma sono volte a promuovere l'eccellenza dell'insegnamento e della ricerca nel campo degli studi sull'Unione Europea e sul processo di integrazione nei suoi aspetti interni ed esterni.

¹⁸ Sono stati istituiti attraverso l'ordinanza n. 145 del 1997 del ministro Berlinguer.

pologia di università in termini di educazione permanente ancora non è ben riconosciuto all'interno della società, dal momento che le stesse continuano ad essere viste come un fenomeno di mera assistenza sociale.

D'altra parte, i centri territoriali permanenti sono degli enti pubblici, istituiti nel 1997, il cui intento è quello di fornire "opportunità per conferire titoli di studio", implementando innovazioni formative in grado di attirare una popolazione con età compresa tra i 35 e i 55 anni. Nonostante la loro recente introduzione nel mondo dell'educazione per adulti, sono ben conosciuti dalla popolazione, anche da quella straniera.

In termini di risultati ottenuti, nonostante gli ultimi dati Eurostat mostrino come, nella fascia d'età 25-64 anni, il tasso medio di partecipazione nel 2018 risultasse pari all'11,1%, quindi 0,2 punti percentuali in più rispetto a quello del 2017, la situazione italiana non appare del tutto rosea. Infatti, in un contesto in cui i migliori tassi di partecipazione al *lifelong learning* vengono registrati nei Paesi del nord Europa, con la Svezia che detiene il primato, arrivando ad un punteggio del 29,2%, l'Italia si posiziona dopo Malta, Spagna, Portogallo, Belgio, Repubblica Ceca e Germania, con un misero punteggio pari all'8,1% (Commissione Europea, 2019). Alla base vi sarebbe ancora una concezione sbagliata del concetto di *lifelong learning*, visto più come un'educazione rivolta esclusivamente ai lavoratori che come un processo volto ad ottenere una cittadinanza attiva. A tal fine, è necessario pensare ad una formazione che sia tarata in base alle esigenze di ciascuno: se è vero che manca un sistema legislativo che faccia da sostegno all'educazione permanente, è anche vero che risulta pienamente utopico pensare ad una legge che riguardi tutti, costruita senza consultare gli addetti ai lavori. In questo senso, il problema sarebbe rappresentato dall'incapacità di saper comunicare e saper ascoltare che caratterizza il rapporto tra politica e società civile e che non permette all'educazione permanente di diventare materia politica, superando la fase di stallo in cui verte attualmente. L'obiettivo resta quello di garantire un sistema di formazione che sia di qualità per tutti, lungi dalla tradizionale rigidità per cui da sempre si è distinto, più flessibile e in grado di soddisfare le nuove esigenze all'interno della società, incoraggiato anche dalla globalizzazione e dalla diffusione di Internet e delle altre tecnologie.

2.4.3. Marketing e merchandising universitario

Nel momento in cui l'obiettivo diventa quello di instaurare un rapporto sempre più diretto con il pubblico di riferimento, anche le istituzioni universitarie hanno iniziato ad attuare specifiche strategie di *marketing* e di *merchandising* (Angulo-Ruiz *et al.*, 2010; Hemsley-Brown, Oplatka, 2006), volte pro-

prio a suscitare un certo senso di appartenenza nei confronti dell'università da parte dei principali *stakeholder*, quindi *staff* amministrativo, docenti e, in particolar modo, studenti. Questo senso di appartenenza potrebbe essere inteso come la sensazione di sentirsi comunque “a casa” stando in università, di sentirsi membri di una comunità ben definita (Hausman *et al.*, 2007; Hurtado, Carter, 1997); per le istituzioni universitarie è importante che i propri studenti si sentano a casa, dal momento che così saranno più incentivati a proseguire e concludere i propri studi presso la stessa struttura e ad attirare anche altri e nuovi studenti. In questo senso, alcuni autori (Marginson, Van der Wende, 2007; Natale, Doran, 2012) parlano di un vero e proprio processo di *marketization*, con riferimento alla crescente competizione che sta caratterizzando il settore dell'educazione superiore, che spinge le università a definire dei piani strategici attraverso cui operare, quasi come se fossero delle imprese. Secondo Mourad, Ennew e Kortam (2011), gli studenti iniziano ad essere percepiti come dei veri e propri consumatori e le università non devono far altro che costruire e mantenere nel corso del tempo una buona reputazione, cercando di distinguersi rispetto alle altre istituzioni rivali. A tal fine, *marketing* e *merchandising* risultano delle pratiche utili, funzionali anche in un tempo storico in cui le stesse istituzioni di educazione superiore sono chiamate a diversificare le proprie fonti di finanziamento (Clark, 2015). È in questo senso, infatti, che le entrate generate, ad esempio attraverso la vendita di prodotti brandizzati con il logo universitario, vengono sfruttate per supportare la ricerca o gli studenti più meritevoli.

A fronte degli ulteriori costi che inevitabilmente dovranno essere sostenuti dalle università, queste attività garantiranno anche specifici benefici, soprattutto per quanto riguarda una maggiore visibilità a livello internazionale e un maggior coinvolgimento e interesse da parte di tutti gli *stakeholder*. Secondo Chen (2008), infatti, le attività di *marketing* potrebbero aiutare a stimolare una maggiore consapevolezza da parte degli studenti, mentre secondo Bélanger *et al.* (2014) e Shields e Peruta (2018) lo strumento più adatto al reclutamento di nuovi studenti sarebbe rappresentato da una *social media strategy*, e quindi da una buona presenza, da parte delle istituzioni, sui principali canali *social*. Non a caso, gli studenti che possono connettersi con le proprie università attraverso suddetti canali, sembrano costruire con le stesse delle relazioni che risultano sicuramente migliori rispetto a quegli studenti che invece non hanno la stessa possibilità (Clark *et al.*, 2017). Dunque, anche per le università, i *social media* rientrano a pieno nel *set* delle attività che possono essere scelte per raggiungere specifici obiettivi, essendo comunque caratterizzati da alcuni vantaggi, relativi al costo delle campagne, sicuramente più limitato rispetto ad altri strumenti, e alla possibilità di verificare in maniera del tutto istantanea l'efficacia dei

post e delle altre iniziative poste in essere. Ovviamente, ci saranno anche alcuni svantaggi e pericoli, rappresentati ad esempio dal fatto che si rischia di alienare alcuni *target*, ricorrendo magari ad eccessive pubblicazioni di concetti poco interessanti: in questo senso, la campagna *social* non è qualcosa di scontato neanche per le istituzioni universitarie, che sono chiamate dunque a sviluppare, o in alcuni casi ad acquisire, specifiche competenze in materia. Costruire e comunicare una propria “immagine”, quella che per le imprese è l’immagine aziendale, potrebbe aiutare le università ad influenzare il comportamento degli *stakeholder* esterni, così come di quelli interni, che molto spesso sono interessati a conoscere in che modo la propria università viene percepita al di fuori. In questo senso, le istituzioni di educazione superiore hanno iniziato a sfruttare quasi tutte le tradizionali tecniche di *marketing*, dalla radio alla TV, dai giornali ai mezzi di trasporto, alle fiere e alle esibizioni, sempre con l’intento di soddisfare le esigenze e le aspettative dei propri studenti, così da costruire delle relazioni che siano di lungo periodo (Arnett *et al.*, 2003; Hemsley-Brown, Oplatka, 2006; Moogan, 2011). A tal fine, funzionale risulta poi anche il *merchandising*, quindi la commercializzazione di specifici prodotti brandizzati, molto efficaci per ottenere il senso di appartenenza e di connessione di cui sopra. Ovviamente, la riuscita di tutte queste attività da parte delle istituzioni universitarie dipenderà anche dall’influenza esercitata da alcuni fattori, tra cui, fondamentale, la reputazione, che diventa importante in termini di affidabilità dell’istituzione stessa (Deephouse, 2000; Fischer, Reuber, 2007) e centrale per quanto riguarda poi la scelta degli studenti (Petruzzelli, Romanazzi, 2010). Nel momento in cui le università pensano alle proprie campagne di *marketing*, un ruolo alquanto rilevante viene svolto anche da ciò che gli studenti si aspettano nel momento in cui si avvicinano all’educazione superiore, dunque specifiche prospettive di carriera (Gray *et al.*, 2003; Mai, 2005; Wiese *et al.*, 2010) per alcuni o un’educazione di qualità per altri (Chapman, Pyvis, 2006; Wiese *et al.*, 2010). E se gli studenti guardano al sistema di educazione superiore come un modo, un’opportunità per costruire e migliorare la propria futura condizione lavorativa (Brinkworth *et al.*, 2009; Jimenez, Salas-Velasco, 2000; Rochat, Demeulemeester, 2001; Montmarquette *et al.*, 2002), le università hanno il compito di non deludere queste aspettative; in ultimo, anche le attività extracurricolari, come attività sportive o l’organizzazione di eventi sociali, potrebbero risultare utili per quanto riguarda il coinvolgimento degli studenti. A fronte di suddetti vantaggi, il rischio che le università corrono sfruttando le strategie di *marketing* o *merchandising* è quello di ridurre l’educazione ad una mera pratica di *business*, quando invece l’intento dovrebbe essere quello di comunicare e valorizzare il ruolo di questo bene all’interno della società.

In Italia, su 97 università, circa 60 dichiarano di implementare una strategia di *marketing*, che, a seconda delle situazioni, si concretizza in svariate modalità. Ciò che è curioso notare è che, almeno per il contesto italiano, le istituzioni caratterizzate da una natura pubblica sembrerebbero prestare più attenzioni e più risorse a questo tipo di attività rispetto a quanto non facciano le istituzioni private, dal momento che, per circa 22 di queste ultime, consultando i loro siti *web* o i loro documenti ufficiali (piano strategico, statuto o piano di *performance*), non emerge alcun riferimento al *marketing*. Questo dato lascia supporre che, di fronte ad una riduzione del finanziamento statale, le università pubbliche presentino un maggior bisogno di diversificare le proprie entrate e lo fanno proprio attraverso, per la maggior parte dei casi, la vendita di *gadget* o altri prodotti brandizzati, così da migliorare, al tempo stesso, anche la propria immagine agli occhi del pubblico. Più nello specifico, tra le 60 istituzioni che comunque hanno sperimentato strategie di *marketing*, 3 non lo implementano più e 2, la Scuola Normale di Pisa e l'Università di Trento, hanno deciso di non istituzionalizzarlo dopo averlo realizzato soltanto in sporadiche occasioni. Altre istituzioni fanno *marketing*, più nello specifico realizzano attività di *merchandising*, senza però coinvolgere tutto l'ateneo: l'Università della Calabria delega questa attività al *campus*, l'Università di Genova alla facoltà di ingegneria e l'Università di Messina al proprio CUS (centro universitario sportivo), mentre altre si dichiarano ancora in *work in progress* per quanto riguarda questo ambito. Particolare è il caso dell'Università di Macerata, che sponsorizza la propria attività attraverso la radio universitaria. Per il resto, come già messo in evidenza, per la maggior parte delle università italiane il *marketing* consiste nella commercializzazione di prodotti, abbigliamento o *gadget*, brandizzati con il logo istituzionale, mentre soltanto per due di queste consiste nello sviluppo di una campagna di comunicazione *ad hoc*. Ad ogni modo, il settore d'istruzione superiore italiano, anche per quanto riguarda le attività di *marketing* o *merchandising*, risulta indietro rispetto alle università straniere, dove la presenza di uno *store* all'interno del *campus* universitario è cosa ormai scontata.

È stato detto che la maggior parte delle istituzioni interessate a questo specifico tipo di attività si caratterizza per una natura pubblica, ma questo non significa comunque che nessuna università privata faccia *marketing* o *merchandising*, anzi, l'attività di alcune di esse potrebbe addirittura essere paragonata a quanto svolto a livello internazionale. Il riferimento è soprattutto all'Università Bocconi, la quale opera similmente ai *college* americani, mettendo a disposizione dei propri *stakeholder*, perlopiù rappresentati da studenti, ma anche da chiunque possa essere interessato, abbigliamento e attrezzatura sportiva brandizzata. Poi vi è il caso dell'Università Cattolica, che invece offre ai pro-

pri studenti la possibilità di acquistare *gadget* o praticare sport a condizioni sicuramente più vantaggiose, e il caso dell'Università Niccolò Cusano, che risulta particolare, dal momento che è l'unica università ad affiancare alla vendita di *gadget* brandizzati la realizzazione, e quindi la commercializzazione, di prodotti fatti a mano, sicuramente più costosi. Considerando che gli studenti costituiscono buona parte del pubblico a cui si rivolgono le università attraverso queste attività, generalmente i prodotti commercializzati sono associati a prezzi relativamente bassi, in questo senso, si potrebbe quindi affermare che la Niccolò Cusano rappresenti un'eccezione rispetto al resto. Tra le altre università non statali che comunque fanno *merchandising*, compaiono lo IULM, l'Università LUISS-Guido Carli, l'Università di Bolzano e l'Humanitas. L'Università Guglielmo Marconi, anch'essa privata, dichiara invece di essere interessata, in un futuro alquanto prossimo, ad implementare tale strategia. Anche le Scuole Superiori, seppur con qualche eccezione, non mostrano tanto interesse nell'investire risorse in queste specifiche attività: la Scuola Normale di Pisa, infatti, ha sperimentato in occasione della celebrazione per il suo bicentenario e poi non più implementato il *merchandising*, la Scuola Sant'Anna offre una vasta gamma di prodotti acquistabili presso lo *store* e la SISSA di Trieste preferisce, invece, coinvolgere i propri *stakeholder* facendo leva esclusivamente su uno specifico piano di comunicazione.

In linea di massima, la realizzazione di attività di *merchandising* viene associata alla presenza di uno *store*, quindi un negozietto *ad hoc*, dove vengono esposti e venduti questi prodotti brandizzati. Lo *store* può trovarsi all'interno delle facoltà, nel *campus* dell'università, ma anche nel centro della città e comunque, in svariati casi, potrebbe anche non essere previsto, svolgendo tutta l'attività *online*. In questo senso, ben 27 università in Italia dispongono di uno *store*, mentre altre due, che attualmente operano *online*, stanno lavorando al fine di realizzarlo nel breve periodo. L'Università di Bolzano e l'Università di Padova si distinguono per il fatto di prevedere ben tre *store* ciascuna, altre operano esclusivamente *online* ed altre ancora combinano l'attività *offline* e fisica presso lo *store* con quella *online*, svolta attraverso il sito Internet. Da notare lo scopo che si cela dietro la vendita di prodotti per due università, che invece preferiscono non percepire entrate: l'Università di Sassari offre *gadget* e abbigliamento in cambio di donazioni che verranno sfruttate per premiare gli studenti meritevoli e per sostenere le attività di ricerca, mentre il Politecnico di Bari costituisce un fondo per poter poi regalare ai nuovi studenti iscritti una *t-shirt* brandizzata. Ad ogni modo, soltanto l'Università dell'Insubria e il Politecnico di Milano dichiarano esplicitamente di considerare il *merchandising* come il cuore della loro strategia di *social engagement*, volto proprio a suscitare quel senso di appartenenza e di connessione nei loro studenti, mentre

l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università Mediterranea di Reggio Calabria e la SISSA di Trieste sembrerebbero considerare maggiormente le attività di comunicazione.

Non è possibile stabilire quale sia l'efficacia di queste attività, sempre in termini di *stakeholder engagement*; sicuramente è possibile affermare che la stessa dipende dall'effetto di alcuni fattori specifici, e quindi dal tipo di prodotti commercializzati, dal canale che si decide di sfruttare, dalla politica di prezzo che si decide di adottare, dalle risorse che l'istituzione decide di investire nella realizzazione della strategia e, ovviamente, dalla presenza di un pubblico che sia effettivamente disposto ad acquistare questi prodotti e ad instaurare questa relazione sempre più stretta con la propria università. Probabilmente il *merchandising* non è risultato efficace per quelle istituzioni che, dopo averlo implementato, hanno deciso di non continuare, di più per quelle istituzioni che invece hanno incrementato il loro interesse ampliando la tipologia dei canali sfruttati. Di sicuro, volendo delineare una panoramica generale su quello che è il *marketing* e il *merchandising* in Italia, ci si trova a documentare sempre la stessa situazione: le istituzioni si stanno sforzando al fine di adattare il proprio comportamento all'interno di un contesto, quello educativo, che inevitabilmente è cambiato rispetto al passato, ma la loro evoluzione, se paragonata a livello internazionale, risulta ancora in una fase del tutto preliminare.

3.

La valutazione della Terza Missione

3.1. Introduzione

Come ampiamente discusso nei capitoli precedenti, le università risultano sempre più sollecitate a trasferire e commercializzare i risultati derivanti dall'attività di ricerca svolta, al fine di contribuire al miglioramento e allo sviluppo socio-economico del contesto di riferimento. Sono stati di conseguenza sviluppati diversi sistemi di valutazione, dedicati proprio agli enti educativi, tutti caratterizzati dall'intento di non voler rilevare soltanto la qualità della ricerca svolta e del reclutamento accademico, ma anche il modo in cui gli atenei stessi cercano di massimizzare l'impatto del loro operato sulla società. Si tratta, però, di una attività alquanto problematica, dal momento che l'impatto generato, e che si intende misurare e valutare, in realtà si articola in più contesti, caratterizzati da *stakeholder*, esperienze, valori, interessi ed aspettative differenti. A tal riguardo, secondo quanto affermato all'interno del *report* E3M (2012), non esisterebbe una “*best practice* globale per quanto riguarda la Terza Missione” e, di conseguenza, ogni nazione e ogni università si troverà costretta a cercare la propria soluzione.

Sulla base di questo presupposto, in Italia la rilevazione sistematica delle attività di Terza Missione delle università rientra nei compiti affidati all'ANVUR¹ (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) ed è stata svolta già in occasione di due esercizi di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR 2004-10 e VQR 2011-14).

L'ANVUR definisce la Terza Missione come “la propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento della conoscenza”.

¹ Istituito nel 2006, con sede a Roma, è un ente pubblico della Repubblica Italiana che si occupa della valutazione dell'attività universitaria; è vigilato dal Ministero dell'Università e della Ricerca.

Gli ultimi dati² mostrano degli atenei molto attenti a mappare le proprie attività di Terza Missione, dal momento che la metà delle istituzioni universitarie italiane ha provveduto ad integrare delle funzioni e degli uffici ad essa relativi e dispone di una figura apicale con responsabilità accademiche e scientifiche. Ad oggi, sembrerebbe aumentato il numero delle strutture di intermediazione e degli uffici di trasferimento tecnologico o di *placement*, a testimonianza proprio dell'impegno degli atenei a valorizzare sempre di più le proprie attività di ricerca. Inoltre, quasi tutte le università svolgono attività configurabili come *public engagement*, formazione continua e conto terzi, rendono disponibile il proprio patrimonio culturale e svolgono un ruolo fondamentale per quanto riguarda la sperimentazione clinica; inoltre, anche l'attività imprenditoriale risulta aumentata su tutto il territorio italiano.

Ovviamente, l'ottenimento di un sistema capace di funzionare in tal modo e di offrire tali risultati non è stato né semplice, né immediato, piuttosto rappresenta il risultato di svariati lavori e tentativi portati avanti a livello internazionale. Infatti, dopo aver messo in evidenza, attraverso un paragrafo introduttivo, la natura delle difficoltà che caratterizzano un processo di valutazione della Terza Missione, il capitolo cercherà di prendere in rassegna il contributo offerto prima dai *ranking* e poi dai diversi progetti svolti a livello internazionale proprio per quanto riguarda la rilevazione e la valutazione della Terza Missione. Successivamente, ci si concentrerà, con atteggiamento critico, sul sistema normativo vigente in Italia, evidenziando le differenze, nonché peculiarità, relative ai due esercizi di valutazione svolti e i relativi risultati ottenuti. Partendo poi dall'ultima evoluzione che ha coinvolto l'università, secondo cui gli enti educativi hanno iniziato a ragionare in termini di pianificazione strategica, l'ultima parte del capitolo evidenzierà come questa "aziendalizzazione" o "managerializzazione" del sistema universitario abbia coinvolto anche il processo di valutazione, una valutazione sempre più vicina al concetto di *accountability* e di reputazione, fondamentale per sopperire alle esigenze di un finanziamento pubblico che si è ridotto (Turri, 2011). Concludendo, si analizzerà in che modo le attività svolte dagli enti educativi, e soprattutto quelle di Terza Missione, potrebbero essere monitorate e dunque valutate attraverso lo strumento del capitale intellettuale (Secundo *et al.*, 2017).

²I dati fanno riferimento all'esercizio di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2011-2014 e pubblicati sul sito ANVUR.

Cfr.: <http://www.anvur.it/attivita/temi/valutazione/vqr-2011-2014/risultati/>.

3.2. Origini e criticità nel processo di valutazione della Terza Missione

Le attività di Terza Missione delle università risultano strettamente legate alla generazione, all'utilizzo, all'applicazione e allo sfruttamento della conoscenza anche all'esterno del mondo accademico, al fine di apportare benefici a diverse categorie di *stakeholder*. È ormai evidente come la Terza Missione oggi non possa essere considerata semplicemente come una funzione residuale, bensì come complementare alle altre due missioni portate avanti dalle università e rappresentate proprio dalle attività di didattica e di ricerca. È cambiato il ruolo delle istituzioni universitarie e questo cambiamento ha fatto sì che nuove difficoltà emergessero anche durante quello che è il processo di valutazione della *performance* raggiunta dai diversi atenei, una *performance* che inevitabilmente dovrà considerare anche quanto svolto proprio in termini di Terza Missione. Ma, se da un lato si registra una crescente consapevolezza della rilevanza che il contributo universitario potrebbe apportare al processo di sviluppo sociale ed economico del contesto di riferimento, dall'altro lato ancora non vi è un'idea condivisa su quali siano i principali indicatori che dovrebbero essere presi in considerazione ai fini di una valutazione che sia il più completa ed oggettiva possibile (Montesinos *et al.*, 2008; Marhl, Pausits, 2011).

La necessità di valutare l'impatto di queste nuove attività sarebbe dovuta principalmente all'intento dei governi di garantire una certa qualità all'interno delle università, un intento che si è concretizzato, per la prima volta, con il *Research Assessment Exercise*, lanciato nel 1996 in Gran Bretagna, seguito poi dalla realizzazione di analoghi sistemi di valutazione all'interno di altre nazioni. Facendo ricorso a strumenti anche complessi ed articolati, l'obiettivo non è tanto quello di arrivare alla definizione di una classifica che generi competizione tra gli enti considerati, bensì di realizzare una valutazione vera e propria, che abbia come obiettivo principale quello di stimolare un miglioramento dei processi implementati. Numerosi sono stati gli sforzi in tale direzione, ma, nonostante ciò, sono ancora molte le limitazioni relative al processo di raccolta dati e a quello di sviluppo di indicatori efficienti, limitazioni dovute perlopiù alla necessità di dover tracciare attività percepite spesso come invisibili, difficili da quantificare, informali e non immediatamente riscontrabili all'interno delle unità universitarie, caratterizzate poi da una certa dipendenza dai fattori di contesto che potrebbero comunque alterarne la comparazione (E3M, 2012).

Al fine di ottenere una valutazione affidabile, diventa necessario tenere in considerazione informazioni eterogenee e provenienti da fonti diverse, che potrebbero riguardare:

- i dati di natura finanziaria raccolti da agenzie governative;
- le ricerche svolte al fine di dare una risposta a tutti quegli *stakeholder* che reclamano precisazioni sul sistema universitario;
- le informazioni contenute all'interno dei *database* universitari e relative alla qualità della ricerca svolta;
- le informazioni contenute nelle risposte fornite dagli atenei ai questionari a cui vengono sottoposti;
- altre informazioni, rappresentate ad esempio dai fondi a disposizione, dalle tasse applicate, dai riconoscimenti ottenuti, utilizzati, però, più per analisi comparative all'interno di una stessa nazione che a livello internazionale.

Inoltre, l'attività accademica viene svolta nei confronti di svariati soggetti e, a tal riguardo, Spaapen *et al.* (2007) identificano tre diverse categorie di *stakeholder*: gli esponenti politici, il cui obiettivo è proprio quello di sfruttare la conoscenza generata nei propri programmi di intenti, gli utilizzatori professionali, quindi imprese o organizzazioni *non profit* che necessitano di ulteriore conoscenza per la realizzazione di nuovi prodotti o servizi, ed infine i “semplici” utilizzatori, come ad esempio gli agricoltori o i pazienti di un ospedale. Al fine di dimostrare l'utilità apportata dall'attività di ricerca, risulta quindi necessario registrare e rendere noti i benefici percepiti da ciascuna di queste categorie di soggetti.

Nonostante la trasparenza³, la comparabilità⁴ e la rendicontabilità⁵ vengano ad essere identificati come i principi trainanti dei *ranking* di riferimento, utilizzati a livello internazionale e all'interno di ogni singolo Paese, ci si trova comunque di fronte ad una situazione che nel corso del tempo si è complicata sempre di più, dal momento che un'attenzione crescente nei confronti di tali tematiche ha inevitabilmente causato delle ripercussioni sul tipo di indicatori utilizzati e sulle metriche ad essi associate, nonché sulla procedura di raccolta dei dati e sulla definizione del profilo di competenze richieste alle persone coinvolte nel processo.

Oggi, le università sono stimolate da diverse fonti, ma questo ha favorito e favorisce l'emergere di nuove figure professionali dedicate alla valutazione e

³ Dal latino *trans arere*, ovvero far apparire, lasciar vedere, lasciar conoscere. Si tratta di un principio che obbliga i soggetti coinvolti a rendere visibile e controllabile dall'esterno il proprio operato.

⁴ Principio che presuppone la costanza di impiego nel corso del tempo degli aspetti valutativi, in maniera da rendere possibile una comparazione dei dati raccolti.

⁵ Principio che nasconde la possibilità di ordinare e presentare i dati raccolti attraverso una specifica indagine.

con loro nuove norme, regole o principi non sempre coerenti tra di essi o ispirati dalla medesima priorità. Purtroppo, alcune istituzioni non ricevono delle risorse differenziate da poter dedicare esclusivamente al nuovo compito e si ritrovano, a parità di risorse a disposizione, impegnate su una molteplicità di fronti, costrette anche a ridurre la qualità di quanto svolto e non sempre questo fattore è tenuto in debita considerazione. L'intento è quello di effettuare delle valutazioni, ma poi ci si rende conto del fatto che non esiste una chiara consapevolezza sul concetto stesso di misura e su cosa effettivamente si debba valutare e, in ultimo, è da notare anche il fatto che, invece di stimolare direttamente le comunità studentesche verso un atteggiamento proattivo nei confronti della società, addirittura mancano degli indicatori o strumenti in grado di rilevare, e se possibile premiare, quanto fatto dagli studenti stessi.

A tal riguardo, due autori spagnoli, Molas-Gallart e Castro-Martinez (2007), studiando i casi di Regno Unito e Spagna, arrivano ad affermare che il processo di generazione di dati chiari e comparabili, rispetto all'attività svolta dalle università, sia caratterizzato da ambiguità e da un conflitto che prenderebbe vita tra le parti interessate, mentre Pausits (2013) evidenzia addirittura la mancanza di un sistema coerente rispetto alla valutazione della Terza Missione, al contrario di quanto non avvenga relativamente alle altre due missioni tradizionali.

Accanto agli indicatori volti a misurare la produzione di pubblicazioni o la preparazione di laureati e dottori di ricerca, dovranno dunque emergere delle nuove variabili, capaci di attribuire un valore al processo di apertura verso l'esterno da parte dell'università, e quindi alla sua *performance* in generale (Lazzeroni, Piccaluga, 2008). Si tratta di un processo non semplice, che estende la valutazione anche ad altri aspetti, rappresentati ad esempio dagli *output* generati (Van der Meulen, Rip, 2000), o dai cambiamenti, in termini di benefici, registrati (Mostert *et al.*, 2010) sempre all'interno della società. L'intento è quello di valutare l'impatto sociale attraverso la rilevazione di risultati, sia intermedi che finali, che non sono relativi ad una singola nazione, bensì caratterizzati da una dimensione globale (Royal Society, 2011); allo stesso tempo, tuttavia, ci si scontra con la mancanza di un vero e proprio sistema che permetta di farlo (Godin, Doré, 2005).

Rispetto all'impatto generato dalla Terza Missione, Martin (2007) individua quattro problemi principali, rappresentati dalla causalità, dall'attribuzione, dall'internazionalità e proprio dal processo di valutazione. La causalità sarebbe principalmente dovuta al fatto che ancora non esiste un riferimento in base al quale andare ad identificare le sue cause. Il problema dell'attribuzione sarebbe invece dovuto al fatto che l'impatto è generalmente diffuso, complesso e contingente (Nightingale, Scott, 2007) e per questo diventa difficile andare a

capire la porzione dello stesso che deve essere attribuita ad una specifica ricerca o ad altri *input*. L'attribuzione diventerebbe potenzialmente impossibile se si pensa al carattere internazionale che identifica l'attività di ricerca e sviluppo e l'innovazione, mentre, per quanto riguarda la valutazione, è importante prestare attenzione a quando viene svolta, dal momento che una valutazione prematura dell'impatto potrebbe addirittura sovrastimare la misurazione dei benefici ottenuti nel breve periodo. A tali problemi si aggiunge anche il fatto che molto spesso gli studiosi tendono ad evitare le considerazioni relative all'impatto (Holbrook, Frodema, 2011) e che risulta estremamente difficile ottenere un unico sistema di valutazione che permetta di rilevare contemporaneamente quanto ottenuto attraverso il lavoro dell'ingegnere, del sociologo o dello storico in ambiti comunque differenti (SISOP, 2011). Non esiste, inoltre, un processo di valutazione che sia valido in assoluto, piuttosto è necessario che questo venga adattato rispetto alle peculiarità dell'ente universitario in esame, tenendo conto del *focus*, che potrebbe essere posto o sulla didattica o sulla ricerca, del contesto culturale di riferimento e anche degli *standard* internazionali (Goransson, Maharajh, Schmoch, 2009; Molas-Gallart *et al.*, 2002; Rymer, 2011; van der Meulen, Rip, 2000); in ultimo, è comunque importante considerare anche gli effetti negativi che potrebbero eventualmente essere generati dalla ricerca (Martin, 2011).

Il processo di valutazione viene definito come “qualsiasi analisi di *database* (anche qualitativa) che ha come obiettivo quello di determinare e rilevare gli impatti sociali o economici della ricerca impegnata” (Bozeman, Sarewitz, 2011); a tal riguardo, sarebbe necessario che gli indicatori garantiscano una certa coerenza tra ciò che effettivamente viene valutato e ciò che invece dovrebbe essere valutato (Barré, 2005) e che possano essere applicati in più contesti e compresi da parte di più *stakeholder*.

Indipendentemente dall'approccio adottato, lo sviluppo del processo di valutazione potrebbe essere suddiviso in tre diverse fasi (Donovan, 2007): i primi sforzi sono dedicati alla raccolta di dati utili a fornire informazioni sull'impatto economico della ricerca; in un secondo momento si va oltre l'impatto economico e l'interesse viene esteso all'impatto sociale sul contesto regionale di riferimento; infine, nella terza fase, la valutazione dell'impatto avviene attraverso l'analisi di casi studio e una serie di indicatori, qualitativi e quantitativi, che da un lato permetteranno di investigare la complessità relativa all'impatto, mentre dall'altro evidenzieranno la necessità di sviluppare una modalità di valutazione uniforme per tutte le istituzioni, vista la difficoltà e il costo che emergono nel voler procedere con una comparazione. Nonostante ci sia una certa riluttanza a valutare l'impatto sociale relativo all'attività accademica (Hanney *et al.*, 2000), è chiaro che il concetto giochi ora un ruolo importante

in un'ottica di sviluppo futuro, pertanto ogni ricercatore è chiamato a concentrarsi su quelli che sono i benefici sociali direttamente derivanti dalla propria ricerca.

Vista la complessità della valutazione, dovuta per lo più alla numerosità delle attività che potrebbero rientrare nell'ambito della Terza Missione, e dunque che potrebbero essere valutate, il rischio che si corre è quello di incentivare le università verso quelle categorie di attività che risultano soltanto più documentate rispetto ad altre e non verso quelle che sarebbero più utili per la società. La soluzione potrebbe essere quella di coinvolgere, almeno nella parte qualitativa del processo, non soltanto i soggetti direttamente coinvolti e appartenenti al mondo scientifico, ma tutti gli *stakeholder*, considerando la loro esperienza relativa proprio allo sfruttamento della conoscenza messa a disposizione dagli atenei.

3.3. La valutazione della Terza Missione nei *ranking* internazionali

Un *ranking* rappresenta una relazione che si instaura tra più elementi e si costruisce attraverso un confronto che viene fatto su due elementi per volta, secondo cui si arriva a stabilire che il primo “è classificato più in alto”, “è classificato più in basso” o “è considerato equivalente” rispetto al secondo (Rauhvargers, 2013). Recentemente i *ranking* universitari stanno acquisendo sempre più importanza, vista la loro capacità di influenzare gli atenei stessi, ma anche gli esponenti politici, l'opinione pubblica e i *media* (E3M, 2012; Hazelkorn *et al.*, 2014). Possono essere utilizzati dagli studenti e dalle loro famiglie al momento della scelta relativa al percorso di studi da intraprendere, dalle università per confrontare la propria *performance* rispetto a quella dei *competitor*, infine anche dai *policy makers*, nella definizione dei criteri per allocare le risorse tra le diverse istituzioni.

A livello internazionale, ogni sistema di valutazione⁶ adotta una specifica definizione del concetto di “qualità”, di conseguenza ogni sistema utilizzerà indicatori e pesi completamente differenti. I dati utilizzati vengono acquisiti attraverso delle indagini dirette (volte a cogliere le opinioni o le esperienze dei diversi *stakeholder* delle università), oppure vengono messi a disposizione da parte di soggetti terzi indipendenti, o ancora sono delle informazioni che vengono prodotte internamente, da parte di ogni singolo ente universitario.

⁶ Inteso come una risorsa strategica sulla cui base orientare le politiche scolastiche e formative alla crescita culturale, economica e sociale del Paese e per favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

I principali *ranking* accademici internazionali sono l'*ARWU*⁷, il *THE Ranking*⁸ e il *QS Ranking*⁹.

Tabella 3 – I principali ranking internazionali

Nome del Ranking	Indicatori	Fonte dei Dati
Academic Ranking of World Universities (ARWU)	10% Numero di Premi Nobel e Medaglie Fields ottenuti dagli alumni	http://nobelprize.org/
	20% Numero di Premi Nobel e Medaglie Fields ottenuti dal corpo accademico	http://www.mathunion.org/
	20% Numeri di <i>Highly Cited Researchers</i> presenti nel corpo accademico	https://clarivate.com/hcr/
	20% Numero di articoli pubblicati sulle riviste <i>Nature</i> e <i>Science</i>	http://www.webofscience.com/
	20% Numero di articoli indicizzati nel <i>Science Citation Index-expanded</i> e nel <i>Social Science Citation Index</i>	http://www.webofscience.com/
	10% Rendimento pro-capite dell'istituzione	Agenzie Nazionali
QS World University Rankings	40% Reputazione dell'istituzione	Sondaggio globale
	10% Reputazione del datore di lavoro	Sondaggio globale
	20% Rapporto totale docenti/totale studenti	Dati forniti dall'istituzione
	20% Rapporto totale citazioni/totale docenti	http://scopus.com
	5% Proporzione di docenti internazionali	Dati forniti dall'istituzione
	5% Proporzione di studenti internazionali	Dati forniti dall'istituzione
Times Higher Education World University Rankings (THE)	<i>Insegnamento (ambiente di apprendimento)</i> 15% Reputazione dell'istituzione 4.5% Rapporto staff accademico-totale studenti	Sondaggio annuale Dati forniti dall'istituzione

⁷ *Academic Ranking of World Universities*. Si tratta di una classifica redatta dall'università Jiao Tong di Shanghai (Cina) per valutare i principali istituti di educazione terziaria nel mondo.

⁸ *Times Higher Education World University Rankings*. È una pubblicazione annuale relativa ai ranking universitari svolta dal *Times Higher Education (THE) magazine*.

⁹ *QS World University Ranking* è una classifica mondiale di università pubblicata ogni anno da *Quacquarelli Symonds*.

<i>Nome del Ranking</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Fonte dei Dati</i>
	2.25% Rapporto dottorandi-studenti corsi di laurea 6% Rapporto dottorati conferiti-staff accademico 2.25% Entrate Istituzionali	Dati forniti dall'istituzione Dati forniti dall'istituzione Dati forniti dall'istituzione
	<i>Ricerca (quantità, entrate e reputazione)</i> 18% Reputazione dell'istituzione 6% Entrate legate alla ricerca 6% Produttività della ricerca	Sondaggio annuale Dati forniti dall'istituzione http://scopus.com
	<i>Citazioni (influenza della ricerca)</i> 30% Impatto delle citazioni	http://scopus.com
	<i>Internazionalizzazione (staff, studenti, ricerca)</i> 2.5% Proporzione di studenti internazionali 2.5% Proporzione di staff internazionale 2.5% Collaborazioni internazionali	Dati forniti dall'istituzione Dati forniti dall'istituzione http://scopus.com
	<i>Entrate dal settore privato (trasferimento tecnologico)</i> 2.5% Entrate dal settore privato	Dati forniti dall'istituzione

Fonte: elaborazione propria.

L'ARWU è il solo a basarsi esclusivamente su dati pubblicamente accessibili, di fonte esterna, e focalizza l'attenzione sulla qualità delle pubblicazioni e dei docenti, senza tenere conto dell'impatto generato sul territorio.

Il THE-Thomson Reuters World University Ranking, invece, offre una valutazione più completa, dal momento che tiene in considerazione anche elementi legati alla formazione e all'innovazione, oltre che alla propensione all'internazionalizzazione e alla qualità della ricerca svolta. Sembrerebbe il sistema di valutazione che più presta attenzione al concetto di Terza Missione; tuttavia, nonostante si riconosca l'importanza delle relazioni tra università e mondo esterno, il peso ad essere attribuito è davvero molto basso (il 2,5%).

Infine, per quanto riguarda il QS World University Rankings, si considerano sei indicatori principali, ad ognuno dei quali viene attribuito un certo peso, che indagano e quindi forniscono informazioni sulla reputazione che viene attribuita ad ogni ateneo, la qualità delle attività di didattica e ricerca e ancora la propensione all'internazionalizzazione. L'indicatore "citations per faculty" è

stato introdotto soltanto all'interno dell'edizione 2015/2016 e misura l'impatto generato dalla ricerca negli ultimi cinque anni.

Il crescente riferimento ai tre *ranking* appena citati non ha comunque annullato i numerosi dibattiti che spingono ancora una volta a dubitare dell'affidabilità dei processi implementati, e dell'adeguatezza ed efficienza degli indicatori utilizzati. A tal riguardo, la Fondazione CRUI¹⁰ ha realizzato svariati tentativi con l'obiettivo di colmare un *gap*, quello tra costruito teorico ed indicatori ad esso corrispondenti, che in ogni caso continua ad esistere. Anche in Europa si è aperto un dibattito sulla necessità di costruire un *panel* di indicatori che, focalizzandosi su diversi aspetti, siano in grado di offrire una visione totalitaria dell'attività svolta. Tra le varie proposte, si segnala l'*U-Multirank*¹¹.

L'*U-Multirank* rappresenta un'iniziativa avviata dalla Commissione Europea con l'intento di generare un nuovo meccanismo in grado di superare tutti i limiti tipici dei sistemi internazionali di valutazione. Non a caso, si tratta di un meccanismo che utilizza più di 100 indicatori relativi a cinque macro classi, rappresentate a loro volta dall'insegnamento e apprendimento, dalla ricerca, dall'orientamento al contesto internazionale, dal coinvolgimento regionale e dal trasferimento tecnologico. A queste si aggiunge anche un'area di valutazione generale, ma la particolarità dello strumento sta nel fatto che, per la prima volta, l'obiettivo non è più quello di attribuire un punteggio alle diverse università prese in considerazione, bensì diventa quello di offrire a studenti e docenti la possibilità di paragonare delle istituzioni simili dal punto di vista della dimensione e della missione perseguita. L'obiettivo è quello di evidenziare l'importanza della peculiarità attraverso cui ogni istituzione è chiamata ad organizzare i processi e le attività formative, di ricerca e di collegamento con il territorio, adattandosi alle necessità e sfruttando le opportunità a disposizione.

In ultimo, sempre a livello comunitario, è importante prestare attenzione anche al contributo offerto dal progetto Aquameth¹²: ancora una volta è stata sottolineata l'estrema frammentazione e i diversi livelli di affidabilità che caratterizzano le fonti informative a disposizione, ed è emerso un bisogno di armonizzazione ed integrazione di tutte le politiche europee utilizzate per la valutazione della Terza Missione. Come risposta, già all'interno del 7° Program-

¹⁰ Fondazione che fornisce servizi e consulenza ai maggiori interlocutori istituzionali del Paese per trasferire l'innovazione universitaria nei settori chiave di sviluppo.

¹¹ Classificazione mondiale delle università e degli istituti accademici riguardante numerosi aspetti dell'istruzione superiore, inclusa la ricerca, la didattica e l'apprendimento, l'orientamento internazionale e il trasferimento di conoscenza.

¹² Progetto che nasce con l'intento di esplorare e sfruttare il potenziale di metodi quantitativi avanzati per la valutazione della *performance* della ricerca nel settore pubblico.

ma Quadro¹³, in vigore dal 2007 al 2013, si è registrata una forte promozione di quella ricerca scientifica svolta in collaborazione tra università ed imprese; successivamente, in *Horizon 2020*¹⁴ (in atto nel periodo 2014-2020), l'investimento in ricerca e innovazione viene posto al centro della strategia Europa 2020, prevista per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva.

Ciò che emerge è comunque, ad eccezione del solo sistema *U-Multirank*, una marginale, se non addirittura inesistente, attenzione alle attività di Terza Missione.

3.4. La valutazione della Terza Missione nei progetti di ricerca internazionali

Oltre ai *ranking* internazionali individuati, negli ultimi periodi sono stati svolti numerosi progetti di ricerca, sempre con l'intento di identificare e valutare gli indicatori legati alle attività di Terza Missione. Ciò che caratterizza tali progetti non è tanto una concentrazione sull'impatto e sul risultato ottenuto da tali attività, quanto piuttosto le dimensioni che devono essere considerate al fine di ottenere una rilevazione affidabile delle stesse.

Una relazione commissionata dal *Russell Group of Universities*¹⁵ ha identificato ben dodici classi di attività attraverso cui andare ad individuare e gestire quanto svolto in ottica di Terza Missione: commercializzazione della conoscenza; attività imprenditoriali; lavori di consulenza e contratti; commercializzazione delle strutture a disposizione; contratti di ricerca; collaborazioni nella ricerca accademica; flusso del personale; *placement* degli studenti; attività di apprendimento; allineamento del *curriculum*; generazione di *network* sociali; disseminazione non accademica. Successivamente, per ogni categoria di attività, è stato individuato un *set* di indicatori, al fine di attribuire un valore al trasferimento di conoscenza nei confronti di un pubblico sicuramente più vasto; a tal riguardo, gli autori dello studio raccomandano di concentrarsi proprio sugli indicatori di Terza Missione e non tanto sull'analisi dei risultati raggiunti e sull'impatto generato, dal momento che l'impatto della ricerca accademica può essere misurato soltanto in un'ottica di lungo-termine e che questa misurazione potrebbe comunque alterare il comportamento assunto dagli enti.

¹³ Principale strumento con cui l'Unione Europea finanziava la ricerca in Europa.

¹⁴ Programma Quadro europeo per la Ricerca e l'Innovazione (2014-2020).

¹⁵ Associazione costituita da 24 università leader nel Regno Unito, che opera al fine di migliorare le *performance* delle istituzioni che ne fanno parte.

L'Observatory of European University (OEU)¹⁶ ha portato avanti il progetto PRIME, con l'obiettivo di mettere a disposizione delle università un *benchmark* di riferimento che facilitasse la comparazione tra istituzioni con le stesse caratteristiche e che tenesse conto anche dello spazio dedicato alla Terza Missione. Le misure utilizzate sono relative ai modelli di finanziamento, alle strutture di costo, alle risorse umane, ai risultati accademici, alla Terza Missione e alla *governance* e strategia e, distinguendo una dimensione più economica e una più sociale di quest'ultima, si è arrivati ad identificare un totale di ben trentasei indicatori. Più nello specifico, la dimensione economica include le risorse umane, la proprietà intellettuale, gli *spin-off*¹⁷ e i contratti con le industrie, mentre la dimensione sociale considera aspetti come la comprensione pubblica della scienza, il coinvolgimento nella vita sociale e culturale, la partecipazione al processo di *policy-making* e i contratti con enti pubblici.

L'Higher Education Funding Council for England (HEFCE)¹⁸ svolge con cadenza annuale uno studio, l'*Higher Education-Business and Community Interaction survey*, attraverso cui va ad esaminare lo scambio di conoscenza che si concretizza tra le università e il resto del mondo. Il *report* è stato pubblicato per la prima volta nel 2001 ed offre informazioni su diverse attività svolte all'interno dell'università, dalla commercializzazione di nuova conoscenza alla previsione di corsi di formazione professionale, dai servizi di consulenza a tutte quelle attività in grado di apportare benefici a livello sociale. Praticamente, le istituzioni sono chiamate a rispondere ad un questionario, che considera aspetti come la strategia, le infrastrutture, la ricerca legata alle attività, la proprietà intellettuale, l'impegno culturale e sociale, la rigenerazione, i servizi per le imprese e per la comunità, l'educazione e il continuo sviluppo professionale.

La Commissione Europea, in collaborazione con otto Paesi membri, ha cofinanziato e quindi reso possibile lo svolgimento di un progetto di tre anni, il già citato E3M, il cui obiettivo era quello di individuare il modo in cui identificare, misurare e comparare le attività di Terza Missione, attraverso un approccio e degli indicatori del tutto innovativi. Le metriche individuate (54 in totale) si ricollegano ai tre ambiti che costituiscono la Terza Missione e che sono rappresentati dal trasferimento tecnologico, dall'educazione permanente e dal *social engagement* e, al fine di ottenere consenso rispetto a tali indicatori, è stata applicata la metodologia Delphi (Dalkey, 1969; Eto, 2003; Linstone, Tu-

¹⁶ Ente che nasce con l'obiettivo di sviluppare pratiche e strumenti che aiutino le università a qualificare le proprie attività.

¹⁷ Definiti come "nuove imprese create al fine di sfruttare commercialmente la conoscenza, la tecnologia o i risultati di ricerca sviluppati all'interno dell'università" (Pirnay *et al.*, 2003).

¹⁸ È un organo che appartiene al Dipartimento per l'Educazione in Inghilterra, è responsabile dell'allocazione dei fondi alle università.

roff, 1975; Woudenberg, 1991). Affinché venga sollecitata la realizzazione di un ampio spettro di attività di Terza Missione, il progetto tende comunque a sottolineare l'importanza della consapevolezza e del pieno riconoscimento istituzionale della pari dignità che la Terza Missione merita rispetto alle tradizionali attività accademiche. Un altro fattore proattivo sembrerebbe essere rappresentato poi dalla comunicazione, sia interna che esterna, sulle attività di Terza Missione, fondamentale anche per quanto riguarda la lotta contro la riluttanza accademica nel dover impegnarsi in campi diversi da quelli tradizionali.

Infine, nel 2012 la Commissione Europea, in collaborazione con l'OECD, ha portato avanti un altro progetto con l'intento di aiutare le istituzioni europee di educazione superiore a gestire i cambiamenti istituzionali e culturali che si sono manifestati al loro interno, dovuti al nuovo ruolo che le stesse ricoprono nella società e nell'economia. Si tratta di un'autovalutazione attraverso cui le università possono rendersi conto delle proprie potenzialità, oltre che delle proprie debolezze, per quanto riguarda i campi dell'innovazione nella ricerca, dello scambio di conoscenza, dell'insegnamento e apprendimento, del governo, dei rapporti internazionali e del sociale (Commissione Europea, OECD, 2012).

A conclusione di quanto esposto, è chiaro come manchi ancora un'idea condivisa sugli aspetti e le attività di Terza Missione che devono essere presi in considerazione al fine di valutarla, e quindi anche attraverso quali indicatori sia opportuno farlo.

3.5. La valutazione della Terza Missione in Italia

Al fine di comprendere meglio lo stato della valutazione della Terza Missione in Italia, risulta necessaria una contestualizzazione storica, che immediatamente evidenzia una certa derivazione dagli sforzi compiuti in Gran Bretagna sotto il Governo Thatcher¹⁹, con riferimento proprio al *Research Assessment Exercise*²⁰.

In Italia, il primo tentativo in ambito di valutazione viene associato alla creazione di due organismi separati, il CIVR²¹ e il CNVSU²²: il primo doveva

¹⁹ Dal 1979 al 1990.

²⁰ Si tratta di un esercizio compiuto ogni cinque anni con l'intento di valutare la qualità della ricerca svolta all'interno delle istituzioni di educazione superiore britanniche.

²¹ Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca, istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca attraverso l'art. 5 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204.

²² Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, era un organo consultivo del MIUR ed è stato istituito dalla legge 19 ottobre 1999, n. 370.

concentrarsi esclusivamente sulla valutazione della ricerca, mentre al secondo spettava un monitoraggio complessivo, relativo anche all'attività didattica.

Il CIVR, composto di sette membri e supportato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha avviato nel dicembre del 2003 un esercizio identificato come VTR, ossia Valutazione Triennale della Ricerca, relativo alla ricerca svolta all'interno del triennio 2001-2003. Grazie a questo esercizio, l'Italia ha ottenuto un importante riconoscimento relativamente alla qualità dei prodotti di ricerca, distinguendosi all'interno del contesto europeo come un Paese che adotta pratiche di valutazione su ampia scala, sostenute da un sistematico ricorso alla *peer review* (Rebora, 2013).

Il merito che va al CNSVU è invece quello di aver messo a disposizione degli organi di governo, ma anche degli atenei, degli studenti e delle loro famiglie, nonché dei soggetti terzi interessati, uno strumento informativo trasparente ed affidabile, tempestivo e sempre aggiornato (Rebora, 2013).

Così, i due enti hanno rappresentato il fulcro di un complesso sistema di attività valutative, ma, proprio perché il primo iniziò ad operare focalizzandosi esclusivamente sulla valutazione della ricerca e il secondo ad occuparsi del funzionamento dell'università inteso nella sua accezione più vasta, è facile comprendere come i primi tentativi di valutazione non considerassero affatto la nuova missione.

Nel 2006 viene istituita l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (in acronimo ANVUR): è ad essa che viene attribuito l'arduo compito di "sovrintendere al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle università e degli enti di ricerca" (art. 2, comma 2 del Regolamento ANVUR), subentrando così in sostituzione sia del CIVR che del CNVSU.

È proprio grazie all'ANVUR, tramite l'Allegato E del D.M. 30 gennaio 2013, n. 47²³, che, in un secondo momento, anche in Italia si inizia a considerare la Terza Missione come parte integrante del ruolo universitario e che si inizia ad ipotizzare una valutazione della stessa, sulla base dei seguenti obiettivi:

- auto-valutazione: al fine di aumentare la consapevolezza della missione, della strategia perseguita e dei risultati ottenuti al riguardo;
- *accountability*: nel senso che si vuole offrire una misura dell'impatto relativo alle attività svolte dalle università sulle società;
- supporto alla narrazione: perché diventa importante tracciare e rappresentare determinate attività che altrimenti risulterebbero poco visibili.

²³ Relativo all'autovalutazione, all'accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e alla valutazione periodica.

L'intento risulta dunque quello di valorizzare e conseguentemente responsabilizzare i nuclei di valutazione all'interno delle università e, a tal fine, all'ANVUR viene dato il compito di verificare e indirizzare i sistemi di assicurazione della qualità negli atenei; in secondo luogo, l'agenzia si riserva anche la possibilità di sollecitare gli stessi atenei affinché provvedano a dotarsi di strumenti necessari ad assicurare una certa qualità nella didattica e nella ricerca, andando quindi a migliorare costantemente il servizio offerto agli studenti e alla società in generale. Si tratta di una verifica sullo stato di attuazione dei processi e di un eventuale intervento volto ad indirizzarne lo svolgimento, due fasi che in un certo qual modo richiamano quelle che Rebola (2013) identifica come le due anime della valutazione: la prima incentrata sulla responsabilità, affidabilità, garanzia e rendicontazione, e la seconda volta invece al miglioramento, all'apprendimento e anche alla promozione della qualità.

Ed è proprio questa nuova attenzione che viene posta sul concetto di qualità a rappresentare la novità più significativa attribuibile al nuovo sistema di misurazione previsto dall'ANVUR, una qualità che deve essere garantita nella didattica così come nella ricerca e che non viene più intesa esclusivamente come un concetto statico, derivante da una serie di norme e meccanismi operativi di controllo, ma anche come un qualcosa di dinamico (Rebola, 2013). Il tutto in linea con quanto dichiarato all'interno del processo di Bologna (Bologna Working Group, 2005), secondo cui ogni nazione dovrebbe prevedere un proprio sistema volto al monitoraggio della qualità interna, che risulti comunque in armonia con tutti gli altri sistemi, proprio perché basato sulle stesse idee di fondo.

Esprimere una valutazione sulla didattica svolta risulta comunque molto complesso, dal momento che si tratta di un'attività relazionale che prende vita tra il docente e lo studente e che per questo risentirà fortemente dell'influenza esercitata dalle variabili di contesto. Garantire una qualità dinamica vorrebbe comunque dire preoccuparsi di favorire un'interazione diretta ed attiva tra tutti i soggetti coinvolti, siano essi docenti, studenti o professionisti appartenenti al mondo del lavoro, al fine di guardare alla conoscenza non come un qualcosa di astratto che si apprende, bensì come un processo al quale si partecipa. A tal riguardo, l'ANVUR ha previsto una serie di questionari che verranno sottoposti a studenti e docenti in momenti diversi rispetto a quello che è il loro rapporto.

Per quanto riguarda la ricerca, invece, la qualità dinamica implica il superamento di una valutazione basata esclusivamente sul conteggio di pubblicazioni, brevetti o esperimenti, e quindi la considerazione e comprensione di problemi caratterizzati da una certa rilevanza sociale. In questo frangente subentra la necessità, da parte dell'Agenzia, di andare a valutare proprio la Terza

Missione, intesa come capacità dell'ente universitario di diffondere e comunicare la conoscenza ad un pubblico che è sempre più vasto (Cerroni, 2009).

In Italia l'ANVUR si sta concentrando sempre di più su questo nuovo approccio delle università, con l'intento di fornire ai decisori politici un quadro di indicatori che siano relativi alle nuove attività svolte, robusti e condivisi, sui quali basare poi le scelte relative all'allocazione delle risorse. Nonostante gli sforzi da parte dell'Agenzia, ciò che emerge a livello nazionale è comunque un'eccessiva debolezza della *governance* all'interno del sistema universitario, ancora un divario troppo vasto tra i risultati potenzialmente ottenibili attraverso un adeguato sistema di misurazione e l'effettiva, nonché limitata, capacità da parte degli organi di amministrazione e *management* di ogni singolo ateneo di sfruttarne i risultati ottenuti.

3.5.1. *La valutazione della Terza Missione nel sistema AVA*

Ispirandosi ai principi di autonomia, responsabilità e valutazione, l'ANVUR ha proposto il sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditemento (AVA), che verrà poi previsto dalla legge di riforma n. 240 del 2010, ed applicato tramite il decreto attuativo n. 19 del 2012 ed una serie di altri decreti ministeriali.

L'intento che si cela dietro l'implementazione di tale sistema è quello di favorire l'assicurazione della qualità per quanto riguarda l'attività svolta negli atenei e di fornire a tutte le università italiane delle informazioni che risultino utili nella definizione delle proprie strategie relative alla didattica, alla ricerca e alla Terza Missione.

Praticamente parlando, si tratta di un sistema in grado di garantire vantaggi anche ad altri e differenti soggetti: i singoli corsi di studio potranno infatti sfruttare le informazioni a fini comparativi e quindi di miglioramento, il Ministero dell'Università e della Ricerca lo farà per procedere poi con l'allocazione delle risorse, mentre gli studenti per definire le proprie scelte formative. In questo modo, anche il mondo del lavoro avrà a disposizione informazioni attendibili circa il percorso di studi seguito dagli studenti laureati e quindi lo stato della loro preparazione e formazione. Più che un sistema perfetto, si intende realizzare un sistema che possa essere effettivamente applicato, risultando allo stesso tempo utile.

La verifica in questione si traduce in un giudizio di accreditamento, ossia il risultato di un processo costituito da una fase di accreditamento iniziale e una di accreditamento periodico. La prima mira a testare la presenza all'interno di uno specifico ateneo dei requisiti di qualità necessari per poter iniziare a svolgere le funzioni istituzionali, mentre l'altra accerta la permanenza, ad essi relativa, nel corso del tempo.

Il processo di accreditamento di ateneo in generale, e quindi relativo alle sedi, ai corsi di studio e ai dipartimenti, si articola in tre fasi distinte:

- analisi *on-desk*, in cui una Commissione di Esperti della Valutazione (CEV) analizza la documentazione messa a disposizione da parte dell’ateneo;
- visita *in loco*: la CEV visita l’ateneo per verificare l’effettiva implementazione del sistema di assicurazione della qualità;
- relazione da parte della CEV e attività dell’ANVUR: la CEV redige una relazione sulla base di quanto riscontrato durante la visita da presentare all’ANVUR, che, a sua volta, delibererà sull’accREDITAMENTO dell’ateneo.

Più nello specifico, durante l’accREDITAMENTO iniziale si procede andando a verificare la presenza di requisiti di docenza e di qualificazione della docenza, che variano anche in base alla tipologia del corso di studi, e di requisiti per l’assicurazione della qualità, andando a rilevare l’esistenza di un sistema di assicurazione della qualità per quanto riguarda la sede e il singolo corso di studi che tenga in considerazione anche l’opinione di studenti, laureandi e laureati.

L’accREDITAMENTO periodico, a sua volta, verrà conseguito, in un arco di cinque anni, soltanto da quelle università che soddisfano i requisiti verificati durante la fase precedente, a seguito delle visite *in loco* svolte dalla CEV, tenendo conto: delle analisi effettuate sui dati derivanti dalla relazione annuale dei Nuclei di Valutazione; delle Schede Uniche Annuali relative ai corsi di studio e alla ricerca svolta dal dipartimento (considerando anche i rispettivi rapporti di riesame); delle attività di monitoraggio e di controllo della qualità di didattica e di ricerca svolte da tutti i soggetti coinvolti nel sistema; dei risultati derivanti dall’applicazione di alcuni indicatori di valutazione periodica, sempre relativi sia alle attività didattiche che di ricerca.

Il sistema di assicurazione della qualità opera principalmente con riferimento alla formazione dei corsi di studio e alla ricerca; a tal fine, gli strumenti necessari saranno rappresentati nel primo caso da una Scheda Unica Annuale dei corsi di studio e da un Rapporto Annuale di Riesame e sarà necessaria la presenza di un Presidio della Qualità per le attività formative, mentre, nel secondo caso, una Scheda Unica Annuale della ricerca dipartimentale, che includerà a sua volta un Rapporto Unico di Riesame, e sempre un Presidio della Qualità che si occupi delle attività formative.

Per quanto riguarda l’accREDITAMENTO iniziale delle sedi, queste verranno distinte in “non accreditate”, nel caso in cui non dovessero sussistere i livelli soglia relativi agli indicatori di accREDITAMENTO iniziale e la conseguenza sarà la fusione, la soppressione o la federazione della sede stessa, oppure “accreditate”, nel caso in cui vengano accertati i livelli soglia minimi per l’accREDITA-

mento, ovviamente in questo caso la sede sarà autorizzata a continuare lo svolgimento delle proprie attività.

Lo stesso si verifica rispetto ai corsi di studio già esistenti: i “non accreditati” verranno soppressi o fusi, mentre gli “accreditati” saranno autorizzati a continuare le proprie attività.

Le cause di non accreditamento riguardano principalmente tre ambiti: la domanda di formazione, dal momento che potrebbe esserci incoerenza tra gli obiettivi prefissati e le organizzazioni o le figure professionali/parti sociali coinvolte, oppure potrebbero mancare delle informazioni precise per quanto riguarda le conoscenze, le competenze e le abilità richieste; la coerenza interna dello stesso corso di studi, nel caso di discordanza tra gli obiettivi del corso prefissati e gli esiti effettivamente ottenuti o di mancanza di alcune delle attività formative richieste; l’organizzazione della stessa assicurazione della qualità, e quindi ancora la mancanza di informazioni o comunque delle informazioni poco precise.

Sempre sulla base delle informazioni ricevute, l’ANVUR disporrà l’accreditamento periodico per le sedi e per i corsi di studio, tenendo anche conto delle visite a campione svolte da parte della CEV.

Alla fine, per le sedi, sulla base dei requisiti di AQ 1-4 e 6-7, verrà disposto il “non accreditamento”, l’“accreditamento condizionato”, l’“accreditamento soddisfacente” e l’“accreditamento pienamente positivo”; ciascuna situazione comporterà delle conseguenze che vanno dalla soppressione, fusione o federazione in caso di “non accreditamento”, all’autorizzazione temporanea o per cinque anni, in caso di “accreditamento positivo”. Lo stesso si verificherà nei confronti dei corsi di studio, sulla base però del requisito di AQ 5.

Le attività di Terza Missione all’interno di tale sistema di valutazione vengono valutate facendo ricorso alla griglia di autovalutazione R4, attraverso cui si intende verificare che l’ateneo abbia definito gli obiettivi di Terza Missione e che gli stessi siano stati perseguiti da parte dei dipartimenti o comunque delle strutture ad essi assimilabili. Entrando più nello specifico, l’indicatore R4.B va ad accertare che i dipartimenti definiscano ed attuino delle strategie volte al miglioramento della qualità della ricerca, secondo la programmazione strategica dell’ateneo, e che dispongano delle risorse necessarie per farlo. A tal fine, gli atenei dovranno rispondere ad una serie di domande relative ad una serie di punti di attenzione, riguardanti: la definizione delle proprie linee strategiche (R4.B.1); la valutazione dei risultati e interventi migliorativi (R4.B.2); la definizione e pubblicizzazione dei criteri di distribuzione delle risorse (R4.B.3); la dotazione di personale, di strutture e di servizi di supporto alla ricerca (R4.B.4).

3.5.1.1. *La Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD)*

All'interno del sistema nazionale AVA rientra la Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD), un sistema di raccolta dati che ha lo scopo di "preparare" gli atenei alle visite di valutazione in vista dell'accreditamento periodico. In questo senso, la SUA-RD potrebbe essere vista come il principale campo di applicazione del sistema di Assicurazione della Qualità della Ricerca e della Terza Missione. Lo scopo principale è quello di offrire a tutte le categorie di *stakeholder*, quindi studenti, famiglie, aziende ed enti pubblici, un quadro generale sulle competenze esistenti all'interno di uno specifico dipartimento e sulle attività di ricerca e Terza Missione svolte, così da facilitare e rafforzare la collaborazione tra università, ricerca e società civile. La scheda risulta organizzata in tre parti, con la Parte III che è stata inserita in un secondo momento.

All'interno della Parte I del suddetto documento, ogni dipartimento è tenuto ad identificare i propri obiettivi per quanto riguarda la ricerca che si andrà a svolgere, coerentemente con quanto definito dal piano strategico, a descrivere la propria struttura organizzativa, a definire una propria politica volta ad assicurare qualità nella ricerca ed, infine, ad effettuare un riesame della ricerca dipartimentale. In questo senso, dipartimenti ed atenei sono chiamati a riflettere sulla propria programmazione per quanto riguarda l'attività di ricerca, dal momento che, facendo leva su dati ed indicatori empirici, si cerca di descrivere la struttura organizzativa e la politica di qualità che caratterizzano, per l'appunto, ogni dipartimento.

La Parte II risulta interamente dedicata all'attività di ricerca svolta all'interno del dipartimento stesso, riportando tutte le pubblicazioni dei docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti nell'anno di riferimento.

Per quanto riguarda la Parte III, questa costituisce un ambito nuovo dell'applicazione del sistema di assicurazione della qualità, dal momento che è stata introdotta in occasione dell'esercizio VQR 2011-2014, con l'intento di rilevare, in maniera sicuramente più sistematica, quanto svolto in ottica di terza di missione; a tal riguardo, infatti, viene indicata come Scheda Unica Annuale Terza Missione/Impatto Sociale (SUA-TM/IS). L'obiettivo è quello di ottenere una maggiore qualità per quanto riguarda i dati raccolti e, allo stesso tempo, quello di alleggerire il carico amministrativo degli atenei: a tal fine, alcuni dati vengono fatti direttamente confluire nella sezione a partire da banche dati ufficiali, all'interno delle quali i dati sono già presenti in maniera strutturata e certificata. Qui l'ateneo dichiara di impegnarsi per quanto riguarda gli specifici ambiti di Terza Missione individuati da parte dell'ANVUR sempre in occasione dell'esercizio VQR 2011-2014, dunque le attività di valorizzazione

della ricerca e le attività di produzione di beni pubblici sociali e culturali, che verranno approfondite nei paragrafi che seguono. Questa sezione ultimamente è stata anche oggetto di una proposta di revisione, approvata poi in occasione della seduta del Consiglio Direttivo ANVUR tenutasi il 31 Gennaio 2018. L'intento della proposta era quello di valorizzare i processi di apprendimento registrati negli ultimi anni all'interno delle istituzioni che sono state valutate e comunque si è optato per un approccio conservativo rispetto alle schede utilizzate per l'esercizio VQR 2011-2014. La novità più evidente riguarda l'ampliamento della sezione dedicata alla Terza Missione e identificata come "produzione di beni pubblici", enfatizzando la rilevanza del loro impatto a livello sociale, culturale ed economico.

La Terza Missione, a differenza di didattica e ricerca, è una responsabilità pienamente istituzionale e ogni ateneo vi risponde in maniera del tutto differenziata, sulla base delle proprie specificità e aree disciplinari, motivo per cui alcuni ambiti previsti all'interno della scheda potrebbero risultare marginali, se non del tutto assenti per alcuni atenei. L'assenza di determinati ambiti deve comunque essere motivata: infatti, all'apertura di ciascun quadro l'ateneo deve dichiarare se intende rispondere o meno; se la risposta è "no"; il quadro non viene aperto ma l'ateneo viene comunque invitato a motivare la sua risposta.

La compilazione di alcuni ambiti o quadri non spetta all'ateneo, ma, come già anticipato, viene effettuata direttamente da parte dell'ANVUR (sulla base di quanto riportato all'interno di particolari banche dati). Più nello specifico, la scheda SUA-TM/IS si apre con un questionario attraverso cui gli atenei vengono guidati ad esporre le linee strategiche adottate e i principali obiettivi delle attività di Terza Missione, riportando alcuni stralci di quanto descritto all'interno dei principali documenti, quindi statuto, piano strategico e altri documenti programmatici.

3.5.2. La valutazione della Terza Missione nel sistema VQR

La Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) riguarda la procedura di valutazione dei risultati derivanti dall'attività di ricerca scientifica degli atenei ed è svolta periodicamente da parte dell'ANVUR. La VQR si articola in 14 aree disciplinari differenti, relative a: scienze matematiche ed informatiche; scienze fisiche; scienze chimiche; scienze della terra; scienze biologiche; scienze mediche; scienze agrarie e veterinarie; ingegneria civile e architettura; ingegneria industriale e dell'informazione; scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche; scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche; scienze giuridiche; scienze economiche e statistiche; scienze politiche e sociali. Queste aree sono state selezionate dal Comitato Universitario Nazionale.

Lo scopo che si cela dietro l'implementazione della VQR è principalmente quello di mettere a disposizione del Paese una valutazione che risulti imparziale e rigorosa per quanto riguarda l'attività di ricerca svolta, ma anche quello di stilare una graduatoria nazionale per area scientifica su cui basare la distribuzione della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario delle università e quello di consentire un confronto tra la qualità della ricerca nazionale e quella svolta dai Paesi più industrializzati (Fondazione CRUI, 2015).

Al momento, sono state due le VQR svolte, la prima relativa al periodo compreso tra il 2004 e il 2010, la seconda tra il 2011 e il 2014, mentre la VQR relativa al periodo 2015-2019 è in corso di svolgimento.

3.5.2.1. La Terza Missione nella VQR 2004-2010

Alla VQR 2004-10 hanno partecipato 95 università, 12 enti di ricerca vigilati dal MIUR e 26 strutture (tra cui 19 consorzi interuniversitari e 7 enti di ricerca), che hanno deciso di sottoporsi spontaneamente all'esercizio. Si tratta del primo vero intervento che intende prestare attenzione al concetto di Terza Missione, intesa come senso di apertura verso il contesto socio-economico, attraverso la valorizzazione e il trasferimento di conoscenza.

Grazie al decreto legislativo 19 del 2012, che definisce i principi di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento, e al DM 47 del 2013, che identifica, invece, gli indicatori e i parametri relativi alla valutazione periodica della ricerca e della Terza Missione, quest'ultima viene inserita a pieno titolo nella struttura della VQR. Per la prima volta, infatti, si è cercato di definire un *set* di indicatori di Terza Missione, capaci di considerare sia aspetti strettamente tecnologici (come i contratti di ricerca e consulenza, i brevetti, la creazione di imprese *spin-off*, la partecipazione ad incubatori e consorzi), che aspetti più umanistici (come la gestione di siti archeologici e poli museali).

Si è trattato di un processo di valutazione che ha operato cercando la massima coerenza, una minimizzazione del carico amministrativo per le strutture degli atenei, un approccio graduale, laddove fossero necessarie informazioni provenienti dai singoli e su base volontaria²⁴, ed infine un aumento della capacità di lettura da parte del pubblico dei dati messi a disposizione.

Durante l'esercizio valutativo del 2004-10, ci si è concentrati sull'utilizzo di otto indicatori, cinque dei quali volti ad indagare quelle attività di Terza Missione che favoriscono la valorizzazione economica della conoscenza (attività conto terzi; brevetti; *spin-off*; incubatori e consorzi) e tre su quelle attività

²⁴ Con riferimento al *public engagement*.

prettamente culturali e sociali (musei; siti archeologici ed altre attività di Terza Missione).

Tabella 4 – *Indicatori di Terza Missione VQR 2004-10*

<i>Attività di Terza Missione di valorizzazione economica della conoscenza</i>	Attività conto terzi
	Brevetti
	Spin-off
	Incubatori
	Consorzi
<i>Attività di Terza Missione culturali e sociali</i>	Musei
	Siti archeologici
	Altre attività di Terza Missione

Fonte: elaborazione propria.

I risultati ottenuti dall’esperienza valutativa così svolta evidenziano comunque una ricerca italiana che, tutto sommato, appare in buono stato e risulta competitiva rispetto al contesto internazionale, nonostante le carenze (evidenti) per quanto riguarda il numero di addetti alla ricerca e il suo finanziamento (Fondazione CRUI, 2015).

Traspare anche una certa difficoltà, sentita da parte degli atenei, a concentrarsi su queste nuove attività, una difficoltà legata proprio alla natura delle stesse attività che risultano difficili da quantificare e alla poca esperienza, da parte degli atenei, nella gestione dei dati ad esse relativi; nonostante ciò, è stato possibile formalizzare le seguenti considerazioni:

- la ricerca finanziata da parti terze è cresciuta notevolmente negli ultimi anni, in particolar modo la mera commercializzazione della tecnologia e il lancio di progetti commissionati;
- per quanto riguarda i brevetti, circa il 60% è posseduto soltanto da dieci università e la maggior parte è concessa in licenza;
- nell’arco temporale di riferimento sono sorti ben 531 *spin-off*, tutti provenienti soltanto da cinque università su 95; si tratta comunque di un fenomeno in crescita, che ancora non ha raggiunto una maturità tale da poter sopravvivere nel mercato;
- gli incubatori, d’altro canto, hanno ricevuto meno successo, sollecitando

- una partecipazione da parte delle università alquanto marginale e pari al 20%;
- le università preferiscono la partecipazione ai consorzi piuttosto che il coinvolgimento negli incubatori; circa il 70% di esse è infatti membro di un consorzio;
 - le università che si dedicano anche alla gestione di musei riguardano per lo più il sud Italia;
 - in ultimo, sono numerose le attività che confluiscono all'interno dell'indicatore "altre attività di Terza Missione".

La scelta di inserire questo indicatore è dovuta alla voglia, da parte dell'ANVUR, di non escludere dal processo di valutazione quelle attività promosse dalle università che, non essendo propriamente attribuibili alla Terza Missione, non troverebbero collocazione all'interno di altri indicatori, come ad esempio il *placement* degli studenti, la capacità di sviluppare progetti locali che abbiano scopi socio-culturali o di instaurare *partnership* con altre tipologie di istituzioni; d'altra parte, si corre comunque il rischio di farvi confluire, a discrezione dell'ateneo, qualunque tipologia di attività, anche non propriamente legata alla Terza Missione.

Diverse sono state le critiche sollevate nei confronti del suddetto sistema di valutazione, critiche che mettono in evidenza una certa confusione per quanto riguarda l'identificazione dei progettisti dei criteri e dei soggetti valutatori, l'effettiva competenza da parte degli atenei nel saper gestire e condurre processi di valutazione, la mancanza di trasparenza nella definizione dei criteri bibliometrici ed infine uno spietato, e a volte quasi ridicolo, utilizzo di punteggi negativi.

Con l'intento di colmare, per quanto possibile, le lacune riscontrate nel corso della prima esperienza di valutazione, l'ANVUR ha provveduto emanando un vero e proprio manuale (Manuale per la Valutazione della Terza Missione), per definire ancora meglio i criteri da seguire e le domande da porsi e ottenere un giudizio che risulti esaustivo ed efficace. Attraverso l'introduzione del suddetto Manuale, sorgono nuove procedure e nuovi indicatori, relativi sia alle attività di avanzamento della ricerca (brevetti; *spin-off*; contratti con parti terze e convenzioni; intermediari), che alla produzione di beni pubblici sociali e culturali (*public engagement*; beni culturali; educazione permanente; esperimenti clinici), su cui si baserà la VQR successiva.

3.5.2.2. La Terza Missione nella VQR 2011-2014

Rispetto alla precedente, la VQR 2011-2014 presenta una differenza essenziale: se prima la valutazione risultava prettamente incentrata sul “prodotto”, e ottenuta attribuendo un valore quantitativo a ciascun indicatore, ora risulta basata sul “processo”, tenendo in considerazione anche aspetti qualitativi.

Le dimensioni investigate attraverso la valutazione riguardano: la strategia applicata dall’ente, intesa come chiarezza degli obiettivi prefissati, orizzonte temporale individuato, analisi dei propri punti di forza e debolezza; le risorse e i processi, dunque la messa in campo di strutture organizzative adeguate e di personale qualificato; infine, i risultati, intesi sia come valorizzazione in termini di risorse economiche acquisite da parte delle università stesse, o acquisite dai soggetti generati dalla ricerca, o ancora semplicemente generate a vantaggio del sistema economico, sia come impatto della produzione di beni pubblici sociali, culturali ed educativi in termini di entità dell’interazione che si instaura con la società. Proprio su queste due dimensioni, questi risultati attesi dalla Terza Missione, ossia quello della valorizzazione della ricerca da una parte e quello della produzione di beni culturali dall’altra, verrà posta l’attenzione nei seguenti paragrafi, con l’intento di evidenziare attraverso quali misure e quali indicatori diventa possibile la rilevazione del loro impatto.

Tabella 5 – Indicatori di Terza Missione VQR 2011-14

<i>Attività di Terza Missione di valorizzazione della ricerca</i>	Gestione della proprietà intellettuale
	Spin-off
	Contratti conto terzi e convenzioni
	Intermediari
<i>Attività di Terza Missione culturali e sociali</i>	Public engagement
	Patrimonio culturale
	Formazione continua
	Sperimentazione clinica

Fonte: elaborazione propria.

La VQR 2011-14 si presenta come un’esperienza del tutto nuova, basata su una *peer review* informata, ossia della valutazione tra pari, che combina l’ana-

lisi degli indicatori con la valutazione degli esperti; a tal riguardo, è stata infatti creata una commissione di esperti (CETM), che, oltre ad avere a disposizione i dati raccolti attraverso la misurazione degli indicatori, ha avuto la possibilità di incontrare i responsabili all'interno di ogni singola struttura, al fine di comprendere meglio quali fossero gli elementi essenziali delle attività di Terza Missione poste in essere. Alla fine, la Commissione ha espresso una valutazione qualitativa rispetto a ciascuna delle otto aree considerate. Il giudizio di qualità si è basato sui criteri di originalità, rigore metodologico e impatto attestato o potenziale e si è articolato su cinque diversi livelli (Eccellente; Elevato; Discreto; Accettabile; Limitato), mentre i prodotti sono stati definiti “non valutabili”, qualora non rientrassero nelle categorie di attività previste o la documentazione fornita risultasse insufficiente alla valutazione.

3.5.2.3. *La Terza Missione nella VQR 2015-2019*

Per quanto riguarda la VQR 2015-2019, al momento il Ministero dell'Università e della Ricerca ha provveduto ad emanare ulteriori linee guida, volte proprio a disciplinare il processo di valutazione della qualità della ricerca, del trasferimento tecnologico e dei risultati della ricerca per quanto riguarda le università statali, le università non statali legalmente riconosciute, tra cui anche le università telematiche, gli enti pubblici di ricerca, gli altri soggetti, sia pubblici che privati, che svolgono attività di ricerca e di tutte le loro articolazioni interne (come ad esempio i dipartimenti universitari). In questo senso, i prodotti della ricerca oggetto di valutazione riguardano sia le pubblicazioni scientifiche, sia altre categorie di prodotti che risultano liberamente e gratuitamente accessibili a tutti all'interno di specifici repertori.

Il processo di valutazione dovrà essere avviato attraverso l'emissione di un apposito bando da parte dell'ANVUR (avvenuta il 3 gennaio 2020) e dovrà necessariamente concludersi con la pubblicazione dei risultati entro il 31 luglio 2021.

I risultati della valutazione verranno articolati in tre specifici profili di qualità, relativi: ai prodotti realizzati dai ricercatori in servizio presso la specifica istituzione nel periodo 2015-2019; a quelli realizzati da ricercatori che in tale periodo sono stati assunti dall'istituzione, che presso la stessa hanno conseguito una progressione di carriera o che hanno conseguito il dottorato di ricerca nel periodo 2012-2016; ed infine ai prodotti proposti dalle istituzioni stesse.

La valutazione dovrà necessariamente tenere conto delle 17 aree di valutazione elencate all'interno nella Tabella 6.

Tabella 6 – Aree di valutazione VQR 2015-2019

<i>Aree di valutazione</i>	<i>Descrizione</i>
1	Scienze matematiche e informatiche
2	Scienze fisiche
3	Scienze chimiche
4	Scienze della Terra
5	Scienze biologiche
6	Scienze mediche
7	Scienze agrarie e veterinarie
8 a	Architettura
8 b	Ingegneria civile
9	Ingegneria industriale e dell'informazione
10	Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche
11 a	Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche
11 b	Scienze psicologiche
12	Scienze giuridiche
13 a	Scienze economiche e statistiche
13 b	Scienze economico-aziendali
14	Scienze politiche e sociali

Fonte: adattamento da Bando VQR 2015-2019.

Per ciascuna area l'ANVUR si avvale di un Gruppo di Esperti Valutatori (GEV), composto da studiosi italiani ed esteri di una certa qualificazione, selezionati in base alla loro esperienza internazionale nell'ambito della ricerca e della relativa valutazione.

Per quanto riguarda invece la valutazione delle attività di valorizzazione dei risultati della ricerca, verrà costituito un GEV interdisciplinare composto per metà da valutatori appartenenti alle suddette aree, con esperienza di almeno 5 anni di lavoro all'interno di un ufficio di trasferimento tecnologico e/o incarico dirigenziale di attività di Terza Missione, o con esperienza di almeno 3 anni in ambiti legati al trasferimento tecnologico o alla valorizzazione nella società dei risultati della ricerca e per l'altra metà da valutatori non appartenenti alle 17 aree, ma in possesso di altri specifici requisiti.

Proprio per quanto riguarda la valutazione delle attività di valorizzazione dei risultati della ricerca, e quindi della Terza Missione, ciascuna istituzione è chiamata a presentare un certo numero di *case study* riferibili ad un ampio spettro di campi d'azione, il cui impatto risulti verificabile durante il periodo 2015-2019. È nella presentazione di questi *case study* che si concretizza il passo in avanti finalmente svolto in ambito di valutazione della Terza Missione, arrivando quindi a verificare l'effettivo *outcome* generato dalle istituzioni universitarie all'interno della società, senza far più ricorso a liste infinite di indicatori che sostanzialmente dicevano tutto e non dicevano niente, esposti alla libera interpretazione di chi era chiamato ad utilizzarli.

Più nello specifico, le istituzioni universitarie possono presentare un numero di casi studio che sia pari alla metà del numero dei propri dipartimenti, mentre gli enti pubblici di ricerca e le istituzioni diverse possono presentare un numero di casi di studio che sia pari al numero dei propri dipartimenti. I casi riguardano svariati interventi il cui impatto risulti verificabile all'interno di particolari campi d'azione, tra cui:

- valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale;
- imprenditorialità accademica;
- strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico;
- produzione e gestione di beni artistici e culturali;
- sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute;
- formazione permanente e didattica aperta;
- svariate attività di *public engagement*;
- produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e di politiche per l'inclusione;
- strumenti innovativi a sostegno dell'*open science*;
- attività collegate all'Agenda ONU 2030 e al perseguimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile.

La valutazione dei GEV dovrà essere effettuata adottando la metodologia della *peer review* informata, ad eccezione di alcuni casi espressamente indicati all'interno del bando ANVUR, per i quali il GEV ha il diritto di far ricorso a due esperti valutatori esterni in possesso di alcuni requisiti, pur mantenendo la responsabilità sulla valutazione.

La valutazione terrà conto dell'originalità del prodotto, del rigore metodologico e dell'impatto nella comunità scientifica e nella società che lo caratterizzano, così da poterlo inserire in una delle cinque categorie di qualità predisposte, che vanno dall'"Eccellente ed estremamente rilevante", per quanto riguarda quei casi di studio chiaramente descritti, per cui risulta molto rilevante l'impatto determinato all'interno del campo d'azione cui si riferisce, alla "Scar-

sa rilevanza o non accettabile” per quei casi di studio che invece si caratterizzano per non essere sufficientemente chiari in termini di descrizione o di impatto generato all’interno del relativo campo d’azione.

Sempre ai GEV spetterà poi il compito di redigere il rapporto finale di area, specificando la metodologia adottata, l’organizzazione seguita e la valutazione dell’area stessa.

Il GEV interdisciplinare si occuperà della valutazione del *case study*, chiara manifestazione di Terza Missione, che a sua volta dovrà essere presentato in una scheda di lunghezza non superiore a 12.000 caratteri, rispettando il *template* proposto dall’ANVUR e tenendo conto della dimensione sociale, economica e culturale dell’impatto, della rilevanza rispetto al contesto di riferimento, del valore aggiunto per i beneficiari e del contributo della struttura che lo propone.

Tabella 7 – *Template per la presentazione dei casi di studio*

Istituzione
Dipartimento o Dipartimenti di riferimento:
Eventuali aree scientifiche di riferimento del caso studio:
Personale accademico di riferimento:
A) Parole chiave In questa sezione andranno indicate 10 parole chiave che si ritiene siano caratterizzanti per qualificare il caso studio e il suo impatto
B) Descrizione dettagliata del caso Studio In questa sezione andrà illustrato il caso studio con particolare riferimento al contesto di riferimento in cui si è collocato, al ruolo svolto dalla struttura, allo sviluppo temporale, ai soggetti coinvolti e al loro ruolo, alle risorse impiegate e, più in generale, a tutti quegli elementi che qualificano le azioni intraprese.
C) Descrizione dettagliata dell’impatto nel periodo 2015-2019 In questa sezione andrà illustrato l’impatto delle attività svolte con riferimento all’ambito territoriale, al periodo di riferimento, al valore aggiunto per i beneficiari, alla dimensione economica, sociale e culturale. Nella descrizione andrà data evidenza alle differenze derivanti dalle azioni intraprese rispetto alla situazione di partenza in cui si è collocato il caso studio.
D) Eventuali indicatori attestanti l’impatto descritto In questa sezione sarà possibile inserire gli indicatori, ritenuti pertinenti dalla struttura proponente, che consentano di apprezzare l’impatto delle attività svolte in coerenza con quanto riportato nella sezione G. Si possono inserire anche elementi di tipo qualitativo utile a dimostrare l’impatto dell’intervento.

E) Eventuali pubblicazioni di riferimento del caso studio

In questa sezione andranno indicate:

Principali pubblicazioni scientifiche di riferimento a livello nazionale/internazionale che supportino la rilevanza del caso studio;

Principali pubblicazioni scientifiche dell'Istituzione o del Dipartimento/i coinvolti rilevanti attinenti al caso studio o all'impatto da esso derivato.

Fonte: adattamento da Bando VQR 2015-2019.

In tutto questo all'ANVUR spetterà il compito di elaborare i profili di qualità e di presentare il Rapporto finale della VQR 2015-2019 entro tre mesi dalla data di conclusione dell'esercizio di valutazione.

Il finanziamento della VQR 2015-2019 relativa alle università e agli enti pubblici di ricerca vigilati dal Ministero grava sul bilancio dell'ANVUR, tenendo conto del co-finanziamento ministeriale, mentre gli altri soggetti dovranno provvedere da sé alla copertura delle spese per le attività di valutazione, sulla base di una convenzione che verrà stipulata sempre secondo i criteri stabiliti da parte dell'ANVUR.

Infine, la gestione della VQR è interamente demandata all'ANVUR, che si preoccuperà di assicurare l'efficienza delle procedure di presentazione dei prodotti e di garantire la sicurezza e la trasparenza delle procedure di valutazione nel rispetto dei tempi previsti dal decreto.

3.5.3. La valutazione delle attività di valorizzazione della ricerca nella VQR 2011-2014

Per valorizzazione della ricerca si intende l'insieme delle attività attraverso le quali la conoscenza originale prodotta dalle università con la ricerca scientifica viene attivamente trasformata in conoscenza produttiva, suscettibile di applicazioni economiche e commerciali (Manuale per la Valutazione, ANVUR, 2015). Si tratta di una trasformazione che richiede uno sforzo attivo da parte dell'università, dal momento che, se dovesse manifestarsi un trasferimento tecnologico senza coinvolgere direttamente i ricercatori, sicuramente questo sarebbe destinato al fallimento; in questo senso, i produttori di conoscenza sono invitati a promuovere delle attività che favoriscano l'applicazione dei loro risultati, al fine di valorizzarli. La valorizzazione della ricerca si otterrebbe attraverso svariati processi, rappresentati dalla gestione della proprietà intellettuale, dall'imprenditorialità accademica, dalle attività conto terzi poste in essere e dalle collaborazioni con gli intermediari territoriali, processi che richiedono l'intervento di personale tecnico amministrativo altamente qualifi-

cato e una sistematica interazione con soggetti esterni. Le università dovrebbero prevedere al loro interno delle strutture dedicate proprio all'attività di trasferimento, come l'ufficio o la commissione brevetti, l'ufficio o la commissione *spin-off* o soluzioni comunque simili, capaci di individuare per i ricercatori le possibilità di interazione e collaborazione con i soggetti esterni, di provvedere alla predisposizione e alla gestione di schemi contrattuali e legali relativi alla procedura di brevettazione, nonché di riconoscimento degli *spin-off* o di monitoraggio della loro attività. Le relazioni con le imprese tendono comunque ad essere gestite direttamente da parte dei ricercatori, il che rappresenterebbe sicuramente una condizione di maggiore efficacia ma anche un limite, visto che si ridurrebbe l'ammontare di contatti in capo all'università; tutto questo implica dunque una certa collaborazione tra i ricercatori stessi e quelle che sono le strutture previste all'interno degli atenei.

3.5.3.1. *Gestione della proprietà intellettuale*

La capacità di gestione della proprietà intellettuale viene vista come la capacità da parte degli organi di governo di un ateneo di saper valorizzare in maniera appropriata le invenzioni realizzate dai propri ricercatori attraverso la protezione della proprietà intellettuale e questa, secondo l'ANVUR, deve essere rilevata considerando il numero di brevetti pubblicati e i diritti di privativa sulle varietà vegetali acquisite.

I brevetti rappresentano uno dei canali più importanti ad essere utilizzato da parte delle università per trasferire la conoscenza all'interno del sistema economico, andando oltre i confini del mondo accademico; ai fini valutativi, ciò che si considera è la "famiglia brevettuale", ossia tutta la documentazione relativa ad una stessa invenzione e per la quale siano state depositate domande di brevetto presso gli uffici nazionali ed internazionali. Si considerano poi soltanto i brevetti di invenzione pubblicati presso quegli uffici che svolgono un *search report*, come ad esempio quelli aderenti alla *European Patent Convention* (EPC) e/o al *Patent Cooperation Treaty* (PCT) o ancora quelli di uffici nazionali quali lo *US Patent & Trademark Office* (USPTO) e l'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi (UIBM), andando dunque ad escludere tutti quei brevetti per cui, anche se è stata depositata domanda, non è stato richiesto alcun esame e tutti quei brevetti pubblicati presso uffici che non svolgono alcuna ricerca di anteriorità. In un primo momento verranno esclusi anche i brevetti che sono stati depositati presso gli uffici di Paesi in cui non si dispone di banche dati che consentano di ottenere informazioni standardizzate e comparabili.

Sempre secondo il Manuale ANVUR, vengono prese in rassegna tutte le domande che sono state depositate, ma anche pubblicate, nell'intervallo tem-

porale di riferimento per svolgere la valutazione e si ritengono inventori tutti i docenti, i ricercatori, gli assegnisti, i dottorandi e gli specializzandi all'interno dell'ateneo.

I brevetti verranno poi distinti in brevetti accademici e brevetti universitari: la differenza sta nel fatto che mentre i primi sono firmati da almeno un docente in qualità di inventore, i secondi risultano di titolarità degli atenei; in questo modo la rilevazione di tutti i brevetti, siano essi accademici o universitari, permetterà di valutare contemporaneamente la proprietà intellettuale e la capacità inventiva di uno stesso ateneo. I diritti di privativa riguarderebbero, invece, la registrazione di varietà vegetali ai sensi della normativa vigente e relativa alla registrazione di brevetti.

Con l'intento di facilitare per le università il processo di raccolta dati sui brevetti depositati dai propri affiliati, l'ANVUR ha redatto una lista sui "potenziali inventori" e ha poi sollecitato questi soggetti affinché validassero i brevetti presentati, in maniera da riconoscere la paternità sulle proprie invenzioni: soltanto i brevetti così effettivamente validati dall'inventore saranno riconosciuti. In questo modo, ogni ateneo renderà disponibile il numero di brevetti accademici (in cui almeno un solo soggetto affiliato risulta titolare) e il numero di brevetti per cui l'ateneo stesso risulta titolare dei diritti economici, in una situazione in cui la titolarità viene intesa anche nei casi di co-titolarità con altri soggetti, come ad esempio le imprese.

Nonostante il concetto di brevetto rappresenti soltanto una parte di quella che è l'invenzione, la pubblicazione di brevetti viene comunque intesa come un'approssimazione della capacità inventiva dell'ente; a tal riguardo, l'aumento dei brevetti di titolarità dell'ateneo non va comunque considerato come un obiettivo prioritario, dal momento che sarà comunque associato ad ulteriori costi che vanno necessariamente confrontati con i relativi benefici. Inoltre, va considerato anche il fatto che il deposito di un brevetto non assicura immediatamente la sua utilizzazione, e dunque la sua valorizzazione; proprio per questo, sarà necessario utilizzare l'indicatore della titolarità insieme a quella che è la concessione dei brevetti e anche la loro estensione internazionale, al fine di valutare la qualità del brevetto anche in termini di utilizzabilità da parte delle industrie e poi l'entità dell'interesse nei confronti del suo contenuto.

Tutti gli indicatori vanno comunque analizzati con cautela, dal momento che assumeranno un significato rilevante soltanto se confrontati nel corso del tempo. Valorizzare la proprietà significa scegliere strategicamente quali invenzioni tutelare attraverso la brevettazione e poi in che modo valorizzare i brevetti di proprietà, quindi se attraverso delle cessioni, delle concessioni in licenza o la costituzione di società *spin-off*. A tal riguardo il questionario in-

viato dall'ANVUR in occasione della VQR 2011-2014 ha permesso di rilevare tutte le entrate percepite da parte dell'ente in merito a ciascun brevetto posseduto, indipendentemente da quale fosse la sua tipologia. Inoltre, rispetto a questa categoria di attività, sono state previste alcune domande valutative, volte proprio ad individuare la capacità inventiva di ogni singolo ente, la capacità di gestire la proprietà intellettuale, nonché la valorizzazione relativa al portafoglio brevetti.

3.5.3.2. Spin-off

La definizione di *spin-off* prevista all'interno del Manuale per la Valutazione della Terza Missione è la stessa di quella utilizzata già per la VQR del 2004-2010 e identifica quell'impresa che opera sulla base dei risultati di ricerca prodotti da una determinata istituzione e/o con l'intento di mantenere con la stessa istituzione rapporti organici, basati sulla collaborazione. La partecipazione al capitale da parte dell'università o la presenza di ricercatori negli organi di amministrazione non è richiesta, ma è necessario un riconoscimento formale dello *spin-off*, un riconoscimento derivante da procedure esplicite e necessariamente documentato (ANVUR, 2015).

Rispetto ad ogni singola impresa *spin-off*, ogni ateneo è chiamato a fornire diverse informazioni, relative al numero di soci, al numero di addetti, quali siano le infrastrutture e i servizi forniti da parte dell'ateneo stesso e quali le attività svolte in collaborazione, il numero di brevetti, siano essi depositati, concessi, o a titolarità congiunta, la quota dello *spin-off* acquisita da parte di un altro soggetto economico e la sua natura. Considerando l'impresa *spin-off*, l'intento della valutazione è sicuramente analizzarne l'impatto occupazionale, e quindi la capacità da parte dell'impresa stessa di generare nuove opportunità di lavoro qualificato per i propri soci o collaboratori, e l'impatto economico, inteso invece come la capacità di ottenere volumi di fatturato che garantiscano la sostenibilità economico-finanziaria nel medio lungo periodo.

Gli indicatori previsti sono poi volti a valutare anche la capacità dello *spin-off* di generare un valore economico tale da attrarre l'attenzione di investitori industriali o finanziari o da poter addirittura rendere possibile la quotazione sul mercato finanziario (considerando anche l'acquisizione di quote di capitale e non solo la totalità dello stesso).

Lo *stock* delle imprese *spin-off* viene calcolato confrontando la situazione a inizio e a fine periodo relativamente alle imprese che nel corso del tempo sono state cessate o diventate inattive, a quelle acquisite da parte di un altro soggetto economico o che hanno subito cambiamenti nella composizione sociale, mentre la crescita, intesa sia in termini demografici che dimensionali, viene ri-

levata attraverso il confronto tra gli indicatori di impatto tra l'inizio e la fine del periodo considerato ai fini della valutazione. L'ultimo aspetto riguarda, invece, la collaborazione che prende vita tra lo *spin-off* e l'ateneo, rappresentata sia dalla possibilità di sfruttare attività ed infrastrutture messe a disposizione da parte dell'ateneo stesso, che, da parte di quest'ultimo, il grado di valorizzazione della proprietà intellettuale utilizzando brevetti di proprietà o sviluppandoli insieme alle imprese. Per ognuno di questi aspetti sono previste diverse domande di valutazione.

3.5.3.3. *Contratti conto terzi e convenzioni*

Secondo la definizione dell'ANVUR, le attività conto terzi sono relative alle attività commerciali, alle entrate derivanti da attività convenzionate, ai trasferimenti correnti da parte di altri soggetti e ai trasferimenti per investimenti sempre da parte di altri soggetti, con riferimento a tutto il personale affiliato all'ateneo, dal momento che le attività conto terzi potrebbero essere svolte, in linea di principio, all'interno di tutte le aree scientifiche.

Le domande valutative previste all'interno di tale sezione sono volte a rilevare informazioni utili rispetto all'intensità di ricerca conto terzi, intesa come propensione dell'ateneo a svolgere attività di ricerca su commessa, sulla base degli schemi contrattuali previsti dall'art. 66 del D.P.R. n. 382 del 1980.

L'interesse viene posto anche sull'intensità dei servizi e prestazioni conto terzi, che rappresentano, invece, la propensione dell'ateneo ad erogare servizi e prestazioni, o a svolgere attività diverse dalla ricerca e dalla didattica, mentre l'intensità di didattica conto terzi riguarda la propensione, sempre dell'ateneo, a svolgere attività di formazione per soggetti pubblici esterni e comunque paganti.

Gli ultimi due aspetti indagati riguardano poi l'intensità delle relazioni istituzionali, vista come la capacità dell'ateneo di ricevere finanziamenti o trasferimenti a vario titolo da parte di soggetti diversi da quelli interessati al conto terzi, secondo quella che è la modalità convenzionale (esente dall'IVA), e poi il finanziamento da parte di soggetti privati, quindi da parte di soggetti che non appartengano alla pubblica amministrazione.

3.5.3.4. *Intermediari*

Le strutture di intermediazione dell'università con il territorio circostante riguardano tutte quelle strutture che in un certo qual modo favoriscono la valorizzazione della ricerca, l'incubazione di nuove imprese e il *placement* degli studenti. Più nello specifico, si tratta di incubatori, consorzi e associazioni per

la Terza Missione, parchi scientifici²⁵, ma anche uffici di trasferimento tecnologico e uffici di *placement*. Tali strutture possono assumere qualsiasi forma giuridica e non è richiesta la partecipazione all'interno del capitale da parte dell'ateneo, ma è sufficiente l'esistenza di una collaborazione che sia formalizzata, tale da configurare un effettivo coinvolgimento da parte dell'ateneo stesso nelle attività operative all'interno di tali strutture.

Viene dunque previsto un questionario *ad hoc* per gli incubatori, uno per i consorzi e le associazioni di Terza Missione, per i parchi scientifici, per gli uffici di trasferimento tecnologico e per quelli relativi al *placement*.

La valutazione viene svolta principalmente attraverso delle analisi effettuate sui siti *web* dei soggetti intermediari, dal momento che una presenza strutturata e professionale sulla rete è considerata una condizione necessaria per effettuare una buona attività di intermediazione. Rispetto a tali strutture, ciò che viene rilevato è relativo all'intensità, dunque alla capacità da parte dell'ateneo di instaurare rapporti di collaborazione con altri soggetti, sempre con il fine di promuovere la trasformazione produttiva della conoscenza e il suo effettivo utilizzo da parte delle imprese. Inoltre, ci si concentra anche sul dinamismo dei soggetti intermediari, desumibile attraverso l'analisi effettuata proprio sui siti *web*, relativa al grado di operatività, di aggiornamento, all'attività posta in essere, a tutti gli *stakeholder* coinvolti e ad altri elementi eventualmente utili.

Si valutano poi anche la predisposizione da parte dell'ateneo a dotarsi di uffici dedicati, che prevedano al loro interno del personale altamente qualificato e specializzato nella valorizzazione della ricerca e l'impatto occupazionale ed economico, visto come la capacità delle strutture a cui l'ateneo partecipa di generare occupazione qualificata e fatturato attraverso le imprese ospitate o incubate.

L'ultimo aspetto è relativo al *placement* degli studenti, e quindi all'intensità attraverso cui l'università supporta i suoi laureati nella ricerca di lavoro e offre ai soggetti esterni informazioni utili per quanto riguarda l'identificazione dei profili richiesti.

3.5.4. *La valutazione delle attività di produzione di beni pubblici sociali e culturali nella VQR 2011-2014*

Il secondo fine attribuibile all'esercizio di valutazione posto in essere ri-

²⁵ Definiti come iniziative basate sulla proprietà che: a) mantengono formali legami operativi con i centri di creazione della conoscenza, come le università e i centri di ricerca; b) sono designate per incoraggiare la formazione e la crescita dell'innovazione; c) svolgono funzioni di gestione nel trasferimento di tecnologia e competenze specifiche alle organizzazioni (Colombo, Delmastro, 2002).

guarda proprio la capacità da parte degli atenei e dei dipartimenti di offrire alla società quelli che sono i risultati derivanti dalla propria attività di ricerca e servizi più specifici. Diversamente da quanto previsto per la valorizzazione economica della ricerca, che prevede l'attivazione di processi di innovazione all'interno delle imprese, queste attività sono destinate perlopiù alla produzione di beni pubblici.

Le modalità attraverso cui questi beni vengono messi a disposizione della società risultano molto articolate e prevedono dei processi alquanto differenziati, di conseguenza gli indicatori utilizzati appaiono molto meno standardizzati e dunque meno comparabili rispetto a quanto non avvenga rispetto alle altre aree: si tratta di un processo ancora più complesso, che richiede tempi lunghi e un approccio graduale.

Le aree considerate includono il *public engagement*, il patrimonio culturale gestito dagli atenei, la formazione continua e la sperimentazione clinica. La valutazione riguarda anche le modalità attraverso cui le università prevedono strutture che favoriscano la produzione di questi beni pubblici, occupandosi del coordinamento interno all'ateneo, della comunicazione al pubblico e dell'interazione specializzata con soggetti esterni. Non sono rilevanti le soluzioni scelte da parte dell'ateneo, ciò che effettivamente conta è la coerenza tra quanto effettivamente posto in essere e gli obiettivi prefissati.

3.5.4.1. Public engagement

Il concetto di *public engagement* è stato già analizzato all'interno del paragrafo 2.2.3, trattandosi, nella sua definizione più ampia di *social engagement*, di una delle tre dimensioni secondo cui si può sintetizzare tutta l'attività di Terza Missione. All'interno di questo paragrafo si procederà andando a considerare lo stesso concetto sulla base della definizione prevista dall'ANVUR, con una particolare attenzione agli aspetti che si cerca di rilevare al fine di valutare in che modo l'ente svolge le sue attività di Terza Missione.

Più propriamente, il *public engagement* viene definito come l'insieme delle attività, senza scopo di lucro, caratterizzate da un certo valore educativo, culturale e di sviluppo della società, considerando che i benefici dell'istruzione superiore e della ricerca possano essere comunicati e quindi condivisi con il pubblico in numerosi modi.

Il processo prevede che l'ateneo predisponga una scheda relativa alle più significative iniziative di *public engagement* poste in essere, e provveda successivamente alla compilazione di un questionario sia a livello di ateneo che di singolo dipartimento.

La valutazione è caratterizzata da una natura prevalentemente qualitativa, volta ad indagare il grado di chiarezza degli obiettivi, dunque la capacità da parte dell'ateneo di inserire il *public engagement* all'interno della propria *mission*; l'entità delle risorse impegnate, in termini di personale e di mezzi coinvolti; l'impatto dimostrabile, visto come la capacità dell'ateneo di dimostrare appunto quello che è l'impatto generato dalle attività poste in essere; la presenza e la qualità di azioni di valutazione rispetto a quanto svolto. Ogni ambito viene investigato, ovviamente, prevedendo delle domande valutative.

3.5.4.2. *Patrimonio culturale*

Rientrano nell'oggetto di valutazione anche le attività che gli atenei svolgono in vista di una valorizzazione del patrimonio culturale, con particolare riferimento alla realizzazione di scavi archeologici e alla fruizione e all'accesso a strutture museali; si tratta ovviamente di attività aggiuntive, che, insieme alla didattica e alla ricerca, non rappresentano altro che il contributo offerto dall'ente universitario alla comunità di riferimento.

Tale sezione è relativa a:

- scavi archeologici, rispetto alle attività di scavo svolte proprio da parte dell'ateneo e documentate attraverso una convenzione, autorizzazione o contratto; il processo di rilevazione avviene attraverso la compilazione da parte dell'ente di una scheda per ogni singolo scavo in convenzione;
- poli museali, considerando le strutture museali di cui l'università detiene direttamente la proprietà o semplicemente la gestione, alla cui base vi è comunque un atto formale, come ad esempio una convenzione. La rilevazione avviene sempre tramite la compilazione di una scheda per ogni singolo polo che sia di proprietà o di gestione;
- immobili storici, con riferimento a quelle sole situazioni in cui la sussistenza dell'interesse è accertata attraverso l'emissione del decreto di vincolo (legge n. 42/2004). Il concetto di proprietà va interpretato in senso stretto, anche se poi viene esteso alle situazioni in diritto d'uso gratuito e perpetuo dal demanio e dagli EELL (art. 1, comma 95, legge n. 662/1996); in diritto di superficie; in concessione amministrativa gratuita; in comodato gratuito, qualora dovesse essere caratterizzato da una durata rilevante. In questo caso la rilevazione viene condotta a livello di ateneo ed è relativa proprio alle attività di manutenzione straordinaria che vengono svolte sugli immobili di interesse storico o artistico di proprietà dello stesso.

Ogni ambito viene analizzato sulla base di specifici criteri di valutazione, con l'intento di rispondere a determinate domande valutative.

Considerando la specifica attività di scavo e fruizione dei beni archeologici, si valuta l'attività di scavo archeologico che viene svolta sia in Italia che all'estero, mentre per quanto riguarda la fruizione si considera la destinazione, attuale o potenziale, dello scavo nei confronti del pubblico e l'impegno viene valutato in funzione del *budget* complessivo e dei finanziamenti a disposizione.

Per conservazione e gestione dei poli museali si intende, invece, proprio la conservazione e la gestione scientifica, nonché la messa a disposizione del pubblico di collezioni e musei. La fruizione tiene in considerazione lo spazio messo a disposizione, il numero dei giorni di apertura nel corso dell'anno e, se disponibile, anche il numero di visitatori, mentre l'impegno organizzativo dell'ateneo viene valutato sempre in relazione al *budget* e ai finanziamenti disponibili. Dal momento che i poli museali vengono messi a disposizione del pubblico, gli indicatori considerati al fine di rilevare le informazioni necessarie sono normalizzati rispetto alla popolazione costituita dai soggetti affiliati all'ateneo.

In ultimo, si valuta anche l'impegno da parte dell'ateneo stesso di farsi carico delle spese relative alla messa a disposizione del pubblico e alla manutenzione di importanti edifici storici.

3.5.4.3. *Formazione continua*

Anche l'aspetto della formazione continua è stato precedentemente analizzato, sempre perché vista come una delle tre dimensioni principali della Terza Missione.

La definizione di formazione continua contenuta all'interno del Manuale (ANVUR, 2015) si basa sull'assunto secondo cui il bagaglio di conoscenze, abilità e competenze sviluppate da parte dell'individuo durante quella che è la sua formazione iniziale (con riferimento all'educazione ricevuta nelle scuole e nelle università) non è sufficiente per poter svolgere in maniera efficace i compiti lavorativi e la cittadinanza.

Le università ricoprono un ruolo molto importante per quanto riguarda l'offerta di soluzioni che garantiscano agli individui la possibilità di continuare ad apprendere nel corso di tutta la loro vita, prevedendo delle attività che siano rivolte a soggetti adulti, occupati e disoccupati, a cui il lavoratore partecipa di sua spontanea volontà, con l'intento di adeguare o comunque migliorare il proprio livello professionale o degli interventi formativi che vengono promossi proprio dalle aziende (circolare del Ministero del Lavoro n. 174/1996).

Per quanto riguarda la valutazione, si considerano tutti i corsi di formazione continua che vengono rivolti dalle università al personale di organizzazioni

esterne senza prevedere il rilascio di titoli di tipo accademico, e lo sviluppo di percorsi congiunti con organizzazioni esterne che rilascino titoli di tipo accademico, mentre non rientrano nella valutazione tutti i corsi di formazione che invece vengono erogati dalle università nei confronti del proprio personale.

In questo senso, ad ogni dipartimento viene richiesto di fornire delle informazioni specifiche per quanto riguarda le attività di formazione continua e per i percorsi risultanti da co-progetti; i criteri seguiti sono relativi al volume complessivo della formazione offerta, e quindi agli sforzi compiuti da parte dell'ateneo, al numero dei soggetti coinvolti e la relativa fascia di utenza e alla capacità da parte dei dipartimenti di collaborare sistematicamente con soggetti esterni, al fine di prevedere iniziative formative da indirizzare a popolazioni comunque adulte.

3.5.4.4. *Sperimentazione clinica*

Quest'ultima sezione riguarda le attività di tutela della salute svolte da parte dell'ateneo nei confronti della comunità; si tratta comunque di attività molto diversificate tra loro, che includono aspetti commerciali, clinico-assistenziali e sociali.

La valutazione riguarda sottoinsiemi di attività ed è relativa a: *trial* clinici, con riferimento ai *trial* realizzati dai dipartimenti in convenzione con aziende ospedaliere o strutture sanitarie; centri di ricerca clinici, ossia strutture istituite e specializzate nella sperimentazione per quanto riguarda l'ambito diagnostico-terapeutico; i corsi di educazione continua in medicina, che sono certificati dal Ministero della Salute ed indirizzati a medici, farmacisti, infermieri e veterinari.

Per ognuno di questi tre diversi ambiti è previsto un questionario, volto a rilevare dati specifici; mentre i criteri seguiti per la valutazione suggeriscono, per quanto riguarda i *trial*, di concentrarsi prevalentemente sulle sperimentazioni cliniche di Fase 1, piuttosto che su quelle appartenenti a fasi successive (alle quali viene attribuito un peso sicuramente inferiore), di valutare l'impegno nella progettazione, manutenzione e gestione di infrastrutture dedite alla ricerca ad uso collettivo, oltre alla capacità di ogni singolo dipartimento di erogare corsi di formazione continua all'interno del quadro regolamentare sanitario.

3.5.5. *I risultati della VQR 2011-2014*

I risultati derivanti dalla Valutazione della Qualità della Ricerca svolta nel periodo che va dal 2011 al 2014 sulla base degli indicatori appena elencati la-

sciano trapelare una certa persistenza degli elementi che da sempre costituiscono la forza del sistema educativo in Italia, evidenti segnali di miglioramento e l'attenuazione, anche se non la scomparsa, di alcune difficoltà riscontrate durante l'esercizio valutativo precedente.

Rispetto alla prima valutazione, l'esercizio in esame si distingue per alcune peculiarità, rappresentate da:

- una più ampia e sistematica ricognizione del sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), in risposta all'ampliamento dei compiti attribuiti all'ANVUR in materia di valutazione della qualità;
- un'analisi dedicata ai master di primo e secondo livello e dei corsi di specializzazione che si affianca alla tradizionale analisi dei corsi di dottorato, al fine di garantire un'informazione più completa per quanto riguarda l'offerta formativa post-laurea;
- una serie di approfondimenti periodici, riguardanti i costi della VQR, le relazioni che si instaurano tra qualità e valorizzazione della ricerca, i legami tra università e determinate professioni, eventuali cambiamenti nelle pratiche di pubblicazione, gli effetti delle collaborazioni sulle citazioni e la presenza femminile all'interno delle università;
- l'introduzione di un capitolo che, con l'intento di assicurare una certa qualità dei corsi di studio, identifica le opinioni degli studenti e poi di un altro capitolo dedicato al tema delle competenze trasversali e disciplinari di questi ultimi.

Per quanto riguarda l'educazione terziaria, emerge un significativo miglioramento relativo alla quota di coloro che terminano gli studi nei tempi previsti, alla dinamica dell'abbandono di percorsi universitari e all'ammontare del numero di immatricolati che prosegue il percorso di studi al secondo anno. Purtroppo, permangono ancora significative differenze a favore del Nord e a discapito del Mezzogiorno e a favore delle studentesse piuttosto che del genere maschile e, nonostante i miglioramenti ottenuti, l'Italia si conferma penultima in Europa per quota di popolazione in possesso di un titolo di studio di istruzione terziaria.

Le esperienze di mobilità rappresentano grandi opportunità di formazione, andando anche oltre la semplice conoscenza disciplinare e favorendo la completa realizzazione dello studente: a tal riguardo, è aumentato il numero di coloro che risultano impegnati in esperienze di mobilità internazionale, soprattutto in uscita.

Se confrontato con quello dei Paesi dell'OCSE, il tasso di disoccupazione giovanile italiano risulta il più elevato, espressione delle condizioni negative che caratterizzano il mercato del lavoro in generale.

Il livello di spesa dedicato in Italia all'istruzione terziaria risulta ancora inferiore rispetto alla maggioranza degli altri Paesi europei e a quelli appartenenti all'area OCSE (sia in riferimento al numero di studenti che al prodotto interno lordo). Per quanto riguarda poi la composizione della spesa, c'è da notare anche che, se da una parte la quota a carico del settore pubblico risulta di gran lunga inferiore alla media registrata negli altri Paesi, dall'altra la quota che viene direttamente sostenuta dalle famiglie ammonta al 27%, risultando dunque di ben 5 punti percentuali al di sopra della media. Un debole incremento sarebbe registrato, invece, per quanto riguarda l'ammontare di PIL investito in Ricerca e Sviluppo nel corso del triennio 2014-16, arrivando ad una quota pari all'1,32% del PIL.

A livello regionale, si evince un forte divario tra le regioni del centro-nord e le regioni del sud e delle isole, ad eccezione del Piemonte, che raggiunge gli stessi livelli della media europea. Anche la quota di personale impiegato in attività di ricerca e sviluppo si attesta ad un livello inferiore rispetto alla quota europea, manifestando un'evidente disparità con le regioni del nord e il Lazio che riescono comunque a raggiungere valori paragonabili alle tendenze europee. A tal riguardo, il MIUR si fa carico di oltre il 75% della spesa in ricerca ed innovazione emanata dalle Amministrazioni centrali dello Stato.

Da notare la novità introdotta attraverso la legge di bilancio 2017²⁶, secondo cui si prevedono due misure volte a premiare il merito e ad incentivare l'eccellenza scientifica di quei dipartimenti definiti "di eccellenza" e di quei ricercatori e professori associati considerati particolarmente meritevoli. È chiaro come l'introduzione di tali provvedimenti abbia richiesto a sua volta un'ulteriore attività di valutazione da parte dell'Agenzia stessa.

L'impatto generato dalla ricerca italiana sul contesto internazionale viene analizzato attraverso i principali indicatori bibliometrici della banca dati di *Scopus* e dei dati OCSE. Secondo quanto emerge, nell'ultimo decennio la ricerca italiana si è distinta rispetto alla media mondiale, registrando un incremento della produzione scientifica all'interno di un contesto in cui le principali potenze, quali Francia, Germania e Regno Unito, hanno invece subito una lieve contrazione per quanto riguarda la propria quota.

La ricerca svolta in Italia si caratterizza per una certa specializzazione nelle scienze mediche e in quelle naturali e presenta valori in linea con le tendenze europee per quanto riguarda, invece, le scienze agrarie, veterinarie e le discipline ingegneristiche. L'attività svolta viene finanziata attraverso un sistema fondato sulla revisione dei pari informati dall'uso di indicatori (*informed peer*

²⁶ Legge 11 dicembre 2016, n. 232.

review), considerato tra i sistemi più adatti a fornire una valutazione che sia di elevata qualità.

La realizzazione della VQR 2011-14 ha comportato il sostenimento di costi da parte della gestione centrale dell'esercizio di valutazione e da parte delle istituzioni valutate. La gestione centrale del progetto ha coinvolto due soggetti principali, ossia CINECA e ANVUR, mentre, a livello locale, gli atenei più grandi sono riusciti a sfruttare i benefici derivanti dalle economie di scala, arrivando dunque a dover fronteggiare costi inferiori di quasi il 40% rispetto a quelli sostenuti dagli atenei di medie dimensioni e di oltre il 20% rispetto a quelli di piccole dimensioni. Il costo totale, comprensivo delle spese sostenute sia dalla gestione centrale che dalle istituzioni locali, ammonta a 14,7 milioni di euro (circa 3,7 milioni di euro per ciascun anno in cui è svolta la valutazione), prevedendo una variabilità di circa un milione in eccesso o in difetto.

Sicuramente l'esercizio di valutazione in questione, insieme a quello relativo all'edizione precedente, ha generato un notevole impatto sul finanziamento pubblico delle università e un forte effetto reputazionale per le stesse. Confrontando le VQR, per quanto riguarda la ripartizione delle risorse (avvenuta in base alla dimensione delle istituzioni), emerge una marcata riduzione del divario tra gli atenei italiani, segno di una certa convergenza in termini di qualità per quanto riguarda la ricerca svolta all'interno degli stessi. A tal riguardo, un effetto sicuramente positivo è svolto dalle collaborazioni a livello internazionale, tanto che dalle due VQR emerge una correlazione positiva tra il numero degli autori coinvolti in ciascuna pubblicazione e il voto medio ottenuto dalla stessa.

Attraverso il processo di valutazione si cerca di analizzare anche la tipologia di relazione che intercorre tra didattica e ricerca: in questo senso, l'ANVUR ha confrontato i dati derivanti dalle attività di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento relativi alla didattica con quelli relativi alla ricerca. Aggregando i dati a livello dipartimentale, si riscontra l'esistenza di una relazione lineare positiva tra le due missioni, ma, se si controlla per le caratteristiche disciplinari dei corsi a livello di classi di laurea, la relazione perde tutta la sua significatività statistica, a dimostrazione del fatto che sono necessari ulteriori approfondimenti sul tema.

Ci si è interrogati anche su possibili effetti di complementarità o sostituzione tra l'impegno nelle attività di Terza Missione e i risultati ottenuti in ambito scientifico: in questo senso, le collaborazioni con le imprese rappresenterebbero un'importante opportunità al fine di sostenere la ricerca, dovuta principalmente alla disponibilità di maggiori finanziamenti e all'accesso facilitato a particolari strumentazioni ed infrastrutture e i ricercatori più produttivi sarebbero proprio quelli più impegnati in termini di trasferimento tecnologico. A

livello di ateneo, esiste, inoltre, una correlazione positiva tra la creazione di *spin-off* e la produzione di brevetti da una parte e la qualità della ricerca svolta dall'altra.

Infine, l'ultimo aspetto che emerge e che colpisce riguarda l'ampio margine delle donne sugli uomini per quanto riguarda gli studenti. Gli uomini rappresenterebbero la maggioranza degli immatricolati, degli iscritti e dei laureati nelle aree scientifiche, mentre il differenziale è a favore delle donne in tutte le altre aree, e quindi le discipline umanistiche, sanitarie e sociali. Anche relativamente all'analisi effettuata sui master, emerge una certa prevalenza delle donne, tanto da poter concludere che le stesse siano maggiormente propense ad investire nella propria formazione, rispetto a quanto non facciano gli uomini e questo perché, forse, sul mercato del lavoro le donne laureate hanno sicuramente maggiori possibilità di trovare un impiego rispetto a coloro che non conseguono il titolo, in misura decisamente superiore a quanto non avvenga per gli uomini.

Rispetto all'analisi dottorale, invece, una maggiore presenza femminile si registra nelle aree non bibliometriche, mentre gli uomini risultano in maggioranza per quanto riguarda l'ingegneria industriale e dell'informazione, fisica e matematica, scienze della terra e ingegneria civile. Le donne superano numericamente gli uomini anche negli ambiti della chimica, delle scienze biologiche, di quelle mediche, agrarie e veterinarie. Non emergono differenze rilevanti tra uomini e donne per quanto riguarda il conseguimento di un assegno di ricerca da parte dei dottori di ricerca, mentre, se si analizza il conseguimento del titolo da ricercatore a tempo determinato (RTD), si osserva una certa prevalenza degli uomini.

In ultimo, è possibile sicuramente affermare che ci sia stato un certo incremento della presenza femminile nel corpo docente, anche se, soprattutto per quanto riguarda le aree apicali, permane ancora un ampio divario a favore degli uomini.

Spostando il *focus* esclusivamente sulle attività di Terza Missione, si potrebbe concludere che le stesse siano in crescita all'interno di tutte le università, le quali, a loro volta, appaiono sempre più aperte nei confronti dell'ambiente esterno e favorevoli a trasferire la conoscenza ottenuta. Al contrario di quanto non avvenga per la didattica e la ricerca, considerate doveri istituzionali di ogni singolo docente e ricercatore, la Terza Missione inizia a presentarsi come una responsabilità istituzionale, a cui ogni ateneo è chiamato a rispondere in maniera differenziata, sulla base delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari. Trattandosi di un'interazione diretta con la società, la Terza Missione risulterà comunque fortemente influenzata anche dalla qualità della società con cui l'università stessa va ad interagire: è chiaro che

le istituzioni inserite nelle regioni con più basso reddito pro capite, una struttura industriale fragile e poco industrializzata, minori investimenti privati in ricerca e sviluppo e scarsi progetti di sviluppo imprenditoriale, possano incontrare maggiori difficoltà a raggiungere determinati risultati, nonostante la parità degli sforzi.

Secondo quanto analizzato, gli atenei italiani presterebbero maggiore attenzione alla Terza Missione rispetto a quanto non lo facciano enti e consorzi: una funzione apicale dedicata proprio alla Terza Missione è prevista infatti all'interno del 74% delle università e soltanto nel 59% degli altri enti; mentre l'85% delle istituzioni educative prevede un'attività di monitoraggio della Terza Missione, soltanto il 22% di enti e consorzi lo farà ed, infine, se il 53% degli atenei si preoccupa di integrare tutte le funzioni che risultano comunque legate alla terza missione, soltanto il 30% delle altre istituzioni si preoccuperà di farlo in futuro (ANVUR, 2018).

Tabella 8 – *Numero di atenei che svolgono attività di monitoraggio, che hanno una funzione apicale per la Terza Missione e che hanno integrato le funzioni, per almeno uno degli anni del quadriennio*

<i>Gestione della TM</i>	<i>Numero</i>
Monitoraggio della TM	81
Presenza di una funzione apicale per la TM	69
Si, attraverso un organo collegiale	10
Si, attraverso una responsabilità di natura amministrativa	5
Si, con responsabilità accademica/scientifica	51
Si, con responsabilità accademica/scientifica e amministrativa	3
Integrazione delle funzioni legate alla TM	50
Totale atenei	95

Fonte: adattamento da elaborazioni ANVUR su dati VQR 2011-2014.

In un contesto in cui, come già messo in evidenza, si utilizzano diversi termini per indicare l'interazione tra scienza e società, di sicuro si preferisce por-

re l'attenzione sul concetto di trasferimento di conoscenza o trasferimento tecnologico, di valorizzazione della ricerca e di impatto generato. A tal riguardo, infatti, tutte le università risultano dotate di una struttura di intermediazione territoriale e svolgono attività riconducibili al *public engagement*, alla formazione continua e di conto terzi. L'intento è dunque quello di trasferire la conoscenza dall'università alla società, ma si cerca di andare anche oltre, mirando ad una vera e propria integrazione della ricerca nell'ambito applicativo, ovviamente in senso produttivo. Dall'università imprenditoriale, a stretto contatto con il mondo delle imprese, si arriva a delineare una *civic university*, collegata cioè anche con i cittadini e con il contesto sociale ampiamente inteso, sempre in vista di uno sviluppo socio-economico del territorio di riferimento. Il tutto in risposta semplicemente al fatto che, anche a livello europeo, emerge la necessità di finanziare (prima degli altri) quei progetti caratterizzati da una certa rilevanza sociale, volti cioè a migliorare la salute, l'ambiente ed in generale il benessere dei cittadini. E già in occasione del primo esercizio di Valutazione della Qualità della Ricerca, svolto tra il 2004 e il 2010, l'ANVUR aveva inteso la Terza Missione come "la propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze", facendo dunque riferimento sia alla valorizzazione economica, che alle ricadute in ambito sociale e culturale.

Secondo i risultati ottenuti dall'ultima valutazione, di sicuro la dimensione dell'ateneo influisce molto sullo svolgimento delle attività di Terza Missione: in particolare, i brevetti, le attività conto terzi, i *trial* clinici, i poli museali e gli scavi archeologici sono presenti perlopiù nelle grandi università, mentre gli *spin-off* negli atenei di media dimensione. Il *placement* e la formazione continua, invece, sarebbero perseguiti dalle università in maniera del tutto indipendente rispetto alla propria struttura.

In relazione alla collocazione geografica, le università del Nord-Est e quelle del Centro risultano particolarmente impegnate nelle attività di valorizzazione della ricerca e negli scavi archeologici, mentre a Nord-Ovest si tende ad eccellere per quanto riguarda la *performance* ottenuta sui *trial* clinici e per quanto riguarda la formazione continua. Le istituzioni del Sud e quelle collocate nelle Isole presentano il maggior numero di poli museali.

Relativamente all'insieme delle attività svolte per la valorizzazione della ricerca, invece, all'interno del periodo di riferimento, gli atenei hanno registrato un totale di 3.013 brevetti, di cui uno su tre risulta di titolarità dell'ateneo stesso. La brevettazione si presenta comunque come un fenomeno concentrato all'interno di un numero ridotto di istituzioni e questo vale anche in riferimento alle università italiane, dal momento che ben il 50% dei brevetti appartiene a soltanto 12 università e, se poi si considerano esclusivamente i brevetti uni-

versitari²⁷, la stessa percentuale si riferisce a soltanto 9 atenei. Anche per quanto riguarda le discipline, emerge una certa concentrazione, in linea con quanto avviene all'estero: il maggior numero di brevetti viene prodotto dalle aree dell'ingegneria industriale e dell'informazione, successivamente compaiono le scienze chimiche, le scienze mediche e le scienze biologiche.

Per quanto riguarda gli *spin-off*, invece, ne sono stati accreditati 1.031 durante il periodo 2011-14, grazie al sostegno prestato da 60 università.

Le attività conto terzi annoverano un giro d'affari pari a 2 miliardi di euro e riguardano sostanzialmente gli importi relativi ai contratti di ricerca o di consulenza con committenza esterna.

Per quanto riguarda la produzione di beni pubblici, si considerano tre ambiti principali, rappresentati dalla valorizzazione del patrimonio culturale, dagli scavi archeologici e dai poli museali. A tal riguardo, le università che effettuano scavi archeologici in collaborazione con altri soggetti sono 46 e hanno portato a compimento ben 414 scavi, perseguendo sia scopi di ricerca che didattici; 32 sarebbero poi le università che gestiscono un polo museale.

Successivamente emergono tutte le attività svolte dalle istituzioni universitarie a tutela della salute. Ragionando a grandi linee, diventa possibile catalogare tali attività rispetto a due categorie, rappresentate dalla ricerca clinica e dall'educazione continua in medicina. Per quanto riguarda i *trial* clinici, va sottolineato il fatto che si considerano soltanto quelli realizzati nel corso dell'anno dai dipartimenti che operano nell'Azienda Ospedaliera Universitaria, senza tenere traccia, dunque, di tutte le collaborazioni di quei docenti che svolgono la stessa attività a titolo personale; il totale dei *trial* svolti ammonta a 5.212.

Quasi la totalità delle università risulta impegnata nel fornire il proprio contributo alla società, dal momento che il 96% degli atenei italiani prevede interventi che possono rientrare proprio nell'ambito del *public engagement*.

Nel 2014 sono stati poi svolti all'incirca quasi 40 corsi di formazione continua, che hanno coinvolto 240 docenti, più di 1.200 partecipanti e 58 organizzazioni esterne, tra cui imprese ed enti pubblici.

Per concludere, entrando più nello specifico, l'università che fa meglio in termini di gestione della proprietà intellettuale risulta il Politecnico di Milano, seguito dal Politecnico di Torino.

Anche per quanto riguarda l'imprenditorialità accademica, e quindi lo sviluppo di *spin-off*, il primato spetta al Politecnico di Milano, seguito questa vol-

²⁷ Nel brevetto universitario è l'università ad essere titolare del brevetto stesso. A differenza del brevetto accademico, in cui tra i soggetti inventori figura almeno un docente/ricercatore/assegnista/dottorando universitario.

ta dal Sant'Anna di Pisa, poi da Padova, Trieste e Pavia; rilevante risulta anche quanto fatto in Calabria.

Sintetizzando quanto detto, è evidente che, nel momento in cui si considera l'università come centro produttore di conoscenza, risulta fondamentale andare a valutare la sua attività attraverso svariate dimensioni, che prendano in considerazione la qualità della ricerca svolta, ma anche la modalità di trasferimento dei risultati ad essa associati, nonché tutto il *set* di attività aggiuntive, previste al fine di migliorare il ruolo svolto da ciascuno, individui ed organizzazioni, all'interno della società.

La definizione di un quadro di indicatori come quello previsto dal Manuale ANVUR risulta comunque insufficiente ad annullare le numerose criticità che ancora caratterizzano il processo di valutazione in Italia. Nonostante i numerosi sforzi e i numerosi passi in avanti che sono stati fatti, purtroppo esiste ancora una certa indeterminatezza che prende vita nel momento in cui si parla di Terza Missione e le metriche utilizzate risultano ancora instabili, anche a causa dell'inaffidabilità relativa alle fonti dei dati utilizzati.

È evidente come ancora non sia stato possibile muoversi in maniera convincente da un piano formale ad un piano operativo per quanto riguarda il rapporto che si instaura tra università ed ambiente: teoricamente si utilizza la metafora della Tripla Elica, un concetto che resta però ancora troppo astratto. Tutte queste difficoltà sarebbero poi amplificate anche dal fatto che numerosi aspetti limitano la possibilità di offrire una visione del quadro di riferimento che sia iper-oggettiva. Basti pensare, ad esempio, al tempo che necessariamente intercorre tra una registrazione brevettuale e la percezione del successo economico dei prodotti o dei servizi ad essa strettamente riconducibili, un intervallo di tempo troppo vasto che lascia spazio a nuove norme o leggi che entrano in contrasto con le precedenti.

Non è possibile quindi arrestare gli sforzi all'interno di un ambito così ampio e ancora troppo poco conosciuto, è opportuno continuare ad indirizzare energie e competenze al fine di individuare nuove modalità, alternative, per poter poi arrivare a quella che oggi apparirebbe come una situazione del tutto utopica, in cui ogni attore è consapevole del complesso e vasto ruolo portato avanti dagli enti universitari e ogni ente è stimolato a migliorare la propria efficienza al fine di scalare posizioni all'interno di *ranking*, nazionali ed internazionali, che siano però oggettivi e completi nel valutare la missione nella sua interezza. Le università dovranno apparire più snelle ed efficienti, in grado di "autovalutarsi" e di superare i limiti spesso associati a valutazioni provenienti dall'esterno, così da potersi confrontare con le sfide rappresentate proprio dalla competizione dell'*higher education* internazionale (Rebora, 2013).

La valutazione dovrebbe effettivamente essere percepita come una leva di

miglioramento e di trasformazione, derivante dall'approccio strategico basato sull'analisi delle situazioni attuali all'interno delle università italiane: anche se obsolete o comunque ignorate, esistono molte regole, ma del tutto assenti risultano i sistemi di gestione e la qualità risulta intermittente, proprio perché legata esclusivamente alla volontà delle persone. Gli *standard* utilizzati dall'ANVUR potrebbero risultare adeguati per quanto riguarda la prima esigenza di valutazione, quella relativa alla responsabilità, ancora poco esaustivi rispetto a quelle che sono le attese di miglioramento, apprendimento e creatività.

3.6. Un confronto a livello internazionale

Il sistema previsto dall'ANVUR si presenta come uno strumento di valutazione della *performance* universitaria, prettamente incentrato sulla rilevazione delle attività di Terza Missione, che si inserisce all'interno di un contesto in cui ogni pubblica amministrazione è chiamata a valutare, e dunque gestire, la propria *performance*.

L'International Public Sector Accounting Standards Board (IPSASB), nel marzo del 2015, ha pubblicato delle linee guida, identificate come RPG 3 (*Recommended Practice Guideline*), con l'intento di promuovere un approccio armonizzato per quanto riguarda la valutazione della *performance* da parte degli enti pubblici. Si tratta di uno strumento che potrebbe essere utilizzato per valutare quanto lo sfruttamento delle risorse da parte delle istituzioni risulti efficace ed efficiente, ma anche dagli utilizzatori per avere un'idea sulla qualità del servizio erogato. Considerando le peculiarità tipiche di ogni amministrazione pubblica, dettate dalla specifica attività svolta, oltre che dal contesto in cui si inserisce, le RPG 3 non intendono comunque standardizzare la modalità di rilevazione, ma vogliono semplicemente offrire esempi di *best practice*.

Confrontando la valutazione prevista dall'ANVUR con i principi emanati a livello internazionale, si evince come il sistema italiano sia stato costruito facendo riferimento al contesto istituzionale e politico dell'Italia, senza accennare minimamente al contesto internazionale; d'altro canto, le RPG 3 sono basate sui principi IPSAS e tengono in considerazione l'estrema diversità che comunque caratterizza tutte le istituzioni pubbliche.

Inoltre, il sistema ANVUR non appare come un sistema prescrittivo, piuttosto si limita ad offrire delle indicazioni considerate essenziali da parte della stessa Agenzia per procedere alla valutazione della *performance* nelle amministrazioni e nelle unità o aree di responsabilità individuate all'interno dell'istituzione. L'obiettivo principale è quello di sollecitare tutto il personale, am-

ministrativo e docente, affinché si tenga in considerazione il concetto di *performance* in ogni fase delle attività svolte, in linea con l'obiettivo portato avanti dalle RPG 3, che risulta evidentemente più vasto.

Come già evidenziato, il sistema ANVUR è il primo ad enfatizzare l'importanza della Terza Missione negli enti educativi, andando a considerare quello che è l'impatto dell'attività universitaria sulla società, senza identificare, però, le principali categorie di soggetti utilizzatori delle informazioni risultanti dalla valutazione e senza che vi sia alcuna connessione con il rendiconto finanziario, connessione ritenuta invece fondamentale da parte dei principi IPSASB, che prevedono addirittura la possibilità di presentare i risultati sulla *performance* insieme ai risultati finanziari.

Entrambe le linee guida attribuiscono estrema importanza agli indicatori della *performance*, un'importanza che, paradossalmente, potrebbe addirittura tradursi in una perdita di coerenza tra la misurazione della *performance* e il concetto stesso di *performance* (Van Thiel, Leeuw, 2002).

Rispetto alla tipologia di indicatori che devono essere considerati, l'ANVUR suggerisce che, in coerenza con gli obiettivi prefissati, questi dovrebbero essere sviluppati facendo riferimento alla didattica, alla ricerca e alla Terza Missione, mentre l'IPSASB ne definisce alcuni specifici con riferimento alla *performance* (*input, output, outcome*, efficacia ed efficienza) e afferma che gli obiettivi debbano essere espressi attraverso una descrizione narrativa sulla situazione futura. Con l'esercizio di valutazione VQR 2015-2019, anche l'ANVUR sembrerebbe aver recepito quest'ultima indicazione.

Secondo l'approccio IPSAS, gli indicatori individuati possono essere applicati alle varietà che caratterizzano il contesto globale; si tratta di una soluzione che potrebbe essere estesa anche all'interno del contesto universitario, dove informazioni descrittive permetterebbero di rilevare quegli obiettivi che difficilmente possono essere valutati attraverso indicatori quantitativi (Cosenz, 2011). L'ANVUR, d'altro canto, prevede un *set* di indicatori che siano sia qualitativi che quantitativi; alcuni studi sostengono l'importanza di tale approccio per quanto riguarda la rilevazione delle *performance* dello *staff* accademico, anche se poi effettivamente tale *mix* viene utilizzato esclusivamente per quanto riguarda l'attività di ricerca, dal momento che già per la didattica non si prevedono misure quantitative.

I soggetti della valutazione sono i dipartimenti e le informazioni ottenute attraverso il processo valutativo sono rese note ad utilizzatori, sia interni che esterni ai confini accademici, esclusivamente per ragioni di *accountability*.

Il sistema italiano segue un approccio manageriale, concentrandosi sugli indicatori, sugli obiettivi e sugli attori coinvolti, il che rappresenta un importante punto di svolta, in quanto si abbandona un modello prettamente burocrata-

tico per accogliere le logiche dettate dal NPM, anche se ancora non presta attenzione alla necessità di una comparazione internazionale e, conseguentemente, ad un'armonizzazione del problema.

Le RPG 3 rappresenterebbero in questo senso un punto di riferimento per quanto riguarda proprio l'armonizzazione dei processi di *performance management* nelle pubbliche amministrazioni e dunque nelle università, ma anche per quanto riguarda l'ottenimento di una maggiore trasparenza e dunque rendicontabilità.

3.7. Il capitale intellettuale come strumento di valutazione delle attività di Terza Missione

Nonostante gli sforzi, ci si trova comunque all'interno di un contesto in cui effettivamente manca una metodologia chiara e coesa, capace di descrivere puntualmente le attività svolte da ciascuna università, soprattutto per quanto riguarda la Terza Missione. Dunque, mancano delle informazioni e delle pratiche specifiche attraverso cui gli enti educativi possano monitorare e conseguentemente valutare la propria *performance* (Wright *et al.*, 2004); alla base del problema ci sarebbe sicuramente la necessità di dover valutare una Terza Missione che poi si esplica attraverso una vasta gamma di interventi e quella di favorire lo sviluppo di un contesto in cui il coinvolgimento nella e della società sia una diretta conseguenza delle funzioni caratterizzanti, e quindi della didattica e della ricerca. Una nuova missione che non va più intesa come un impegno residuale e che per questo reclama un vero e proprio stravolgimento delle modalità di valutazione, al fine di garantire una maggiore qualità attraverso il miglioramento o l'implementazione di un nuovo sistema di misurazione, gestione e modalità di comunicazione della *performance* (Sanchez *et al.*, 2009).

Il nuovo orientamento imprenditoriale che caratterizzerebbe le università necessita infatti di una misurazione che vada oltre gli aspetti più tradizionali, rappresentati, ad esempio, dai ritorni finanziari, e che prenda in considerazione dei benefici, sociali ed economici, sicuramente più ampi, come la diffusione di conoscenza o la creazione di *asset* immateriali, in vista di uno sviluppo che appunto sia sociale, culturale ed economico (Secundo *et al.*, 2017). Anche per quanto riguarda la valutazione, l'attenzione viene posta sulle potenzialità di una nuova risorsa intangibile, il capitale intellettuale, che potrebbe essere visto, allo stesso tempo, come uno strumento di gestione e di misurazione della Terza Missione.

Più nello specifico, il capitale intellettuale viene definito come “la somma

di tutte le cose o di tutte le persone che all'interno di un'organizzazione permette il vantaggio competitivo [...] Il capitale intellettuale è materiale intellettuale, conoscenza, esperienza, proprietà intellettuale, informazione [...] utile alla creazione di valore" (Stewart, 1997) e sarebbe costituito da tre componenti principali: il capitale umano, il capitale organizzativo e il capitale sociale (Secundo *et al.*, 2010; Veltri *et al.*, 2014). Il capitale umano verrebbe identificato con il valore intangibile racchiuso nelle competenze e nelle esperienze maturate dalle persone, con riferimento ai ricercatori, ai docenti, al personale amministrativo e tecnico, nonché agli studenti. Il capitale organizzativo, invece, riguarderebbe tutte quelle risorse intangibili che possono essere riscontrate all'interno dell'organizzazione stessa, come i *database*, la proprietà intellettuale, i progetti di ricerca, ma anche le *routine*, la cultura organizzativa e le modalità di *governance*. In ultimo, il capitale sociale sarebbe relativo alle competenze derivanti dalle relazioni, sia interne che esterne, che l'università genera con *partner* di diversa natura; Coleman (1988) lo definisce proprio come una sorta di *network* che si costruisce sulla socializzazione e sulla socialità, dove la fiducia diventa l'elemento fondamentale al fine di garantire lo scambio di risorse intellettuali tra gli attori coinvolti e contribuire quindi alla generazione del nuovo capitale intellettuale. Questa generazione sarebbe dovuta alla possibilità di sfruttare il supporto offerto dalle parti coinvolte, alla loro percezione del valore derivante dalle interrelazioni che si generano, nonché alla loro motivazione verso il coinvolgimento e alle loro competenze. Chakrabarti e Rice (2003), a loro volta, guarderebbero al capitale sociale come una struttura all'interno della quale sarebbero ravvisabili ben tre diverse dimensioni, tra cui una strutturale, relativa alla formazione di *network* informali, una relazionale, che prende vita quando gli individui all'interno di un gruppo rispettano le proprie obbligazioni, ed una cognitiva, che necessita invece di un ambiente in cui i soggetti coinvolti condividano gli stessi obiettivi e lo stesso linguaggio, senza cui sarebbe impossibile ottenere la connessione che caratterizza questi rapporti così particolari e rilevanti.

Il peso, nonché il ruolo e il significato specifico che si attribuisce ad ogni singola componente che costituisce appunto il capitale intellettuale dipenderebbe comunque dal tipo di università che si intende considerare, dunque dal suo profilo, dalla *mission* e dalla *vision* perseguite, mentre il valore ad esse relativo non risulterebbe esclusivamente dalla loro somma, piuttosto sarebbe il frutto di un'interconnessione tra le stesse. I tre diversi aspetti considerati tenderebbero infatti a convergere in quella che potrebbe essere intesa come una "quarta dimensione" del capitale intellettuale, secondo cui il capitale sociale tenderebbe a generare un ponte tra la conoscenza che si sviluppa all'interno dell'università (il capitale umano) e quella che invece prende vita al suo ester-

no (il capitale relazionale). Si tratta di un'evoluzione del capitale intellettuale, causata dalla nuova ed emergente economia basata sulla conoscenza (Edvisson, 2013), che spiega come lo stesso potrebbe essere utilizzato per coinvolgere e gestire gli *stakeholder* esterni (Secundo, 2016). Il coinvolgimento degli *stakeholder* è infatti fondamentale per lo sviluppo di strategie che garantiscano la misurazione della *performance*, una buona *governance* e un certo livello di *accountability* (Habersam *et al.*, 2013; Bornemann, Wiedenhofer, 2014), quindi delle università che risultino sempre più imprenditoriali (Secundo *et al.*, 2018), animate dalla voglia di generare un valore che appunto non è inteso in termini strettamente monetari, ma che riguarda anche l'utilità, lo sviluppo del capitale sociale e la sostenibilità (Dumay, 2016), e comunque sempre più consapevoli dell'impatto sociale ed ambientale da esse generato (Piber *et al.*, 2018).

A Dumay *et al.* (2017) si deve poi l'identificazione anche di una quinta dimensione del capitale intellettuale, che va oltre i confini di una singola "scuola" indipendente e che concepisce tutti gli enti di ricerca e le istituzioni educative come più *stakeholder* all'interno di uno stesso e vasto ecosistema, capaci di intervenire nelle problematiche sociali e di risolverle.

Secondo Elena-Perez *et al.* (2014), se il capitale intellettuale diventa misurabile, allora necessariamente dovrà essere gestito; in questo senso, la gestione del capitale intellettuale diventa dunque cruciale, in quanto favorirebbe il trasferimento tecnologico e la realizzazione della Terza Missione delle università (Secundo *et al.*, 2015, 2016; Di Bernardino, Corsi, 2018; Mariani *et al.*, 2018; Passaro *et al.*, 2018), accanto ad attività di insegnamento e di ricerca più "impegnate", in grado di offrire un certo contributo al contesto di riferimento (Kim, Kumar, 2009). Il tutto deriverebbe comunque dall'introduzione di una serie di riforme all'interno del settore pubblico, volute dalla logica, già citata, del *New Public Management* (NPM), secondo cui tutte le istituzioni pubbliche sarebbero chiamate ad applicare al loro interno processi manageriali tipici del settore privato, ovviamente con una particolare attenzione alle pratiche di maggior successo (Hood, 1991; Vienazindienen, Ciarriene, 2007).

In un momento in cui sta cambiando il modo attraverso cui si valutano le università, è proprio la quarta dimensione relativa al capitale intellettuale a presentarsi come una valida pratica di gestione all'interno delle stesse istituzioni educative (Secundo *et al.*, 2010, 2015), favorendo un certo allineamento tra le risorse intellettuali generate all'interno e quelle che sono le necessità sentite da parte della collettività (Bramwell, Wolfe, 2005). Ed è proprio favorendo l'instaurazione di rapporti collaborativi tra soggetti interni ed esterni che le università realizzerebbero la loro Terza Missione e che il quarto

stage del capitale intellettuale diventa lo strumento più adatto per rilevare i benefici derivanti da questa nuova missione perseguita dalle istituzioni educative (Dumay, 2016).

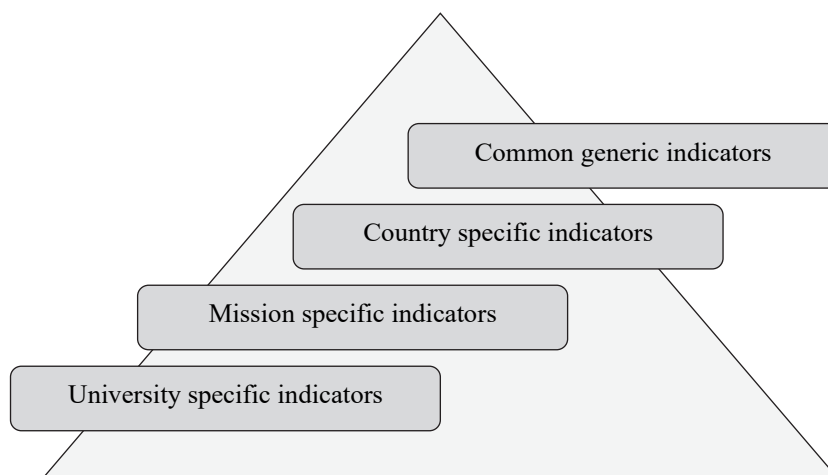
Si tratta di una nuova tendenza che potrebbe essere spiegata e giustificata attraverso diversi aspetti:

- lo sviluppo del capitale intellettuale costituisce da sempre la principale missione per le università (Secundo *et al.*, 2010);
- un orientamento imprenditoriale sempre più evidente sposta l'attenzione sulle componenti del capitale intellettuale che favorirebbero il miglioramento di tutto il processo di creazione del valore (Grimaldi *et al.*, 2013);
- la crescente cooperazione tra il sistema universitario e quello delle imprese implica un processo che sia in grado di valutare entrambi i soggetti coinvolti (Secundo *et al.*, 2010);
- l'esigenza di trovare nuove forme di finanziamento si unisce a quella di dover dimostrare i risultati derivanti dalla ricerca, generando un valore che è sempre più ampio per la società (Coccia, 2004; Leitnere Warden, 2004; Senker, 2001);
- lo sfruttamento della ricerca e delle invenzioni universitarie richiede alle stesse università di sviluppare un sistema della *performance*, al fine di attrarre nuovi investitori e di supportare lo sviluppo di imprese *spin-off* (Rosenberg, Nelson, 1994).

Al fine di garantire una valutazione che quindi soddisfi svariate esigenze, tra cui quella di una maggiore trasparenza e quella di una maggiore competitività, che segua le tendenze in atto e che cerchi, per quanto possibile, di facilitare il dialogo con gli *stakeholder* esterni, enfatizzando comunque il contributo delle università per quanto riguarda lo sviluppo economico e il coinvolgimento sociale, Secundo *et al.* hanno identificato degli indicatori che si trasformano in un pretesto per comunicare all'esterno l'attività svolta ed attirare ulteriori risorse, sia umane che finanziarie. Si tratta di un insieme di indicatori che segue una struttura "a piramide", alla cui base comparirebbero degli indicatori che sono specifici per ogni singola istituzione, gli *University specific indicators*, mentre al secondo livello ci sarebbero quegli indicatori che risultano estremamente connessi alla *mission* perseguita dall'ente e che per questo verranno ad essere utilizzati in relazione a più università, identificati come *Mission specific indicators*. Continuando, si incontrerebbero degli indicatori che sono *Country specific indicators*, tenendo dunque in considerazione il particolare ambiente sociale, politico e normativo del Paese preso in considerazione e, infine, i *Common generic indicators*, quindi una piccola porzione di indicatori caratterizzati dal massimo della generalità, utilizzabili in relazione a qua-

lunque tipo di università, a patto che si trovi all'interno del contesto europeo (Secundo *et al.*, 2017).

Figura 6 – *Struttura piramidale degli indicatori di Terza Missione*



Fonte: rielaborazione propria (Secundo *et al.*, 2017).

Come già messo in evidenza, la Terza Missione è scomposta in tre diversi ambiti, il trasferimento tecnologico, l'educazione permanente e il *social engagement*, che si esplicano attraverso determinati processi. Utilizzando i dati a disposizione, considerando le procedure attivate dalle diverse istituzioni e tenendo conto dei costi da sostenere, è stato costruito un nuovo modello che permette di valutare la Terza Missione proprio sfruttando la prospettiva del capitale intellettuale e delle sue componenti (Secundo *et al.*, 2017). Più nello specifico, l'intento del modello è quello di fornire, per ogni processo di Terza Missione, una batteria di indicatori attraverso cui verificare lo stato del capitale intellettuale in tutte le sue componenti, dunque il capitale umano, il capitale strutturale o organizzativo e il capitale sociale.

Il trasferimento tecnologico diventa possibile attraverso la proprietà intellettuale, la creazione di *start-up* o *spin-off* e, ovviamente, attraverso la creazione di *network* di ricerca e sviluppo. In questo senso, per quanto riguarda la proprietà intellettuale e la creazione di *start-up* e di *spin-off*, il capitale umano potrebbe essere valutato rilevando il numero di dipendenti coinvolti in progetti di innovazione sociale, il numero di *start-up* o *spin-off* fondati da soggetti ap-

partenenti al mondo accademico e il numero di dipendenti finanziati da progetti di ricerca e sviluppo. Il numero di incubatori di co-proprietà dell'università e il numero di brevetti, licenze e marchi sempre di co-proprietà dell'università risulterebbero invece utili a valutare il capitale strutturale, mentre il numero di riconoscimenti internazionali ricevuti e il numero di consorzi lo sarebbero con riferimento al capitale sociale.

Stesso discorso viene fatto rispetto alla creazione di *network*: lo stato del capitale umano dipenderà dal numero di pubblicazioni effettuate con autori non appartenenti al mondo accademico, oppure dal numero di studenti, laureati o dottorati che lavorano per imprese private; il capitale strutturale dipenderà dal tasso di successo riscosso dalle applicazioni di progetti o dal numero di laboratori condivisi ed infine, per quanto riguarda il capitale sociale, sarà utile individuare il numero di progetti internazionali di ricerca e sviluppo portati avanti, il numero di nuove *partnership* in tali progetti e il numero di soggetti finanziatori delle attività di ricerca e didattica svolte.

La dimensione dell'educazione permanente, invece, potrebbe concretizzarsi attraverso l'erogazione di educazione per le competenze imprenditoriali, oppure attraendo talenti e svolgendo attività di incubazione. Con riferimento all'educazione per le competenze imprenditoriali, il capitale umano potrebbe essere valutato attraverso il numero di accademici che offrono educazione permanente con esperienza sul lancio di *start-up* o *spin-off*, il capitale strutturale potrebbe riguardare il numero di programmi di educazione permanente effettivamente attivi e il relativo numero di crediti erogati, in ultimo il capitale sociale potrebbe riguardare il numero di imprese che finanziano la formazione permanente dei propri dipendenti e il numero di studenti internazionali impiegati in programmi di educazione continua. L'attrazione di talenti e l'incubazione, per quanto riguarda il capitale umano, potrebbero essere valutati attraverso il numero di impiegati nel settore educativo che seguono programmi di educazione permanente e attraverso il numero di ricercatori, mentre per quanto riguarda il capitale strutturale, si analizza il numero di impiegati per l'attrazione di talenti e incubazione. La percentuale di personale con esperienze imprenditoriali e la percentuale di accademici/studenti con qualificazioni ottenute all'estero diventano rilevanti in termini di capitale sociale.

In ultimo, si ha il *social engagement*, che prende forma attraverso una serie di interventi o servizi offerti alla società e attraverso un processo di internazionalizzazione. Partendo dal *social engagement* che si concretizza con e nella società, il capitale umano potrebbe consistere nel numero di accademici impiegati in attività di volontariato, numero di apparizioni dei *media* in problematiche sociali, numero di cittadini che partecipano a *workshop* ed eventi scientifici, numero di *stakeholder* esterni impiegati nella definizione dei *curri-*

cula. Il capitale strutturale sarebbe dato dal numero di eventi aperti alla comunità, dal numero di iniziative di ricerca con impatto diretto sulla comunità e dal numero di centri museali gestiti o co-gestiti dalle università. Il capitale sociale, invece, sarebbe rappresentato dal numero di *partner*, accademici o non accademici coinvolti in progetti che non generano profitti e dal numero di istituzioni impegnate in accordi formali con le università. D'altra parte, per quanto riguarda l'internazionalizzazione, il capitale umano potrebbe riguardare il numero di membri del personale accademico con esperienza all'estero di almeno cinque giorni e il numero di presentazioni da parte del corpo docente a conferenze scientifiche. Il capitale strutturale, invece, potrebbe essere valutato attraverso il numero di riviste scientifiche dove è presente personale dell'istituzione all'interno del *board* editoriale, mentre il capitale sociale potrebbe essere valutato attraverso il numero di istituzioni *partner* che offrono programmi di laurea congiunta e la percentuale di studenti impegnati in programmi di mobilità internazionale (Secundo *et al.*, 2017).

Nonostante la valutazione venga svolta anche in vista dell'ottenimento di ulteriori fondi, ciò che caratterizza il nuovo modello di valutazione è proprio il fatto di non evidenziare i risultati economici raggiunti: l'impatto del trasferimento tecnologico viene rilevato in termini di benefici, senza tenere minimamente in considerazione eventuali guadagni derivanti dalle *royalties*²⁸ associate ai brevetti registrati. Lo scopo dei nuovi indicatori è infatti esclusivamente quello di rappresentare l'importanza che si attribuisce al processo di creazione del valore all'interno di ogni università, e quindi alla Terza Missione che si svolge, intesa proprio come l'insieme di tutte le attività che riguardano la generazione, l'utilizzo, l'applicazione e lo sfruttamento della conoscenza e di tutte le altre competenze maturate anche al di fuori dell'ambiente accademico. Le informazioni così ottenibili permetterebbero di ridurre il rischio di eventuali fallimenti e aiuterebbero a sconfiggere le cause di *performance* al di sotto delle aspettative o di eventuali inefficienze, rappresentando dunque le basi su cui costruire modelli di *benchmark* o *ranking* tra le diverse istituzioni universitarie. D'altro canto, è chiaro che per poter applicare un sistema di gestione e valutazione del capitale intellettuale all'interno di una specifica università, sia necessario che la stessa goda di una certa autonomia per quanto riguarda l'individuazione della propria pianificazione strategica e di una *leadership* molto forte, che sappia orientare verso il raggiungimento di certi risultati. È comunque importante che il sistema garantisca poi una certa flessibilità,

²⁸ Con riferimento alla porzione di denaro che il titolare di un brevetto ha il diritto a ricevere da parte di quei soggetti che sfruttano, a fini commerciali, il prodotto o il servizio tutelato come proprietà intellettuale.

adattandosi alle peculiarità di ogni singola istituzione e al diverso grado di attenzione che già si dedica alla risorsa intellettuale (Secundo *et al.*, 2015).

Qualora dovesse soddisfare le suddette condizioni, lo strumento risulterebbe perfetto, ma nell'utilizzarlo emergono comunque altre difficoltà, dovute perlopiù al carattere volontario che lo contraddistingue; un'eccezione a quanto appena detto è il caso dell'Austria, dove il Governo ha reso obbligatoria la redazione di "bilanci della conoscenza", i *knowledge balance sheets*, secondo cui le università sarebbero tenute a fornire dati oggettivi per quanto riguarda lo stato del proprio capitale intellettuale.

Ma se la discussione ruota intorno ad una rendicontazione volontaria piuttosto che obbligatoria delle risorse intellettuali accumulate, Dumay e Guthrie (2017) individuerebbero la soluzione in una circolazione delle informazioni ad esse relative che si manifesta involontariamente e spontaneamente, e che sfrutta le potenzialità di ciascun canale di comunicazione utilizzato dalle università, siti *web* compresi (Bisogno *et al.*, 2014), o che semplicemente fa leva sulle considerazioni che gli *stakeholder* esterni hanno sull'istituzione educativa.

Al fine di garantire il raggiungimento della Terza Missione da parte dell'ente universitario, Secundo *et al.* (2016) studiano la gestione del capitale intellettuale anche in combinazione con la teoria dell'intelligenza collettiva, arrivando ad un sistema che sappia combinare elementi tangibili ed elementi intangibili. L'intelligenza collettiva potrebbe essere definita come un'intelligenza condivisa, o di gruppo, che emerge dalla collaborazione ma anche dalla competizione che si instaura tra diversi individui. La collettività allude proprio ad un gruppo di persone che non necessariamente si caratterizzano per lo stesso atteggiamento, o punto di vista, ma che lavorano insieme con l'obiettivo di trovare una soluzione, mentre l'intelligenza riguarderebbe l'abilità di imparare, capire ed adattarsi ad un ambiente specifico, utilizzando la conoscenza di cui si dispone (Leimeister, 2010). In questo senso, l'università, nella sua accezione più imprenditoriale, potrebbe essere considerata come un sistema di intelligenza collettiva.

Lo schema individuato integrerebbe le tre componenti del capitale intellettuale con le caratteristiche tipiche dell'intelligenza collettiva, strategicamente utili alla gestione del capitale immateriale all'interno di quegli enti concentrati sulla Terza Missione. Il modello è costruito sulla relazione bidirezionale che si instaurerebbe tra il capitale umano e il capitale relazionale, visto che senza la componente umana non ci sarebbero neanche i presupposti affinché l'università possa relazionarsi con le imprese e con tutte le altre istituzioni in generale e che senza la componente relazionale non sarebbe possibile generare valore sia per i soggetti interni che per gli *stakeholder* all'esterno.

L'approccio dell'intelligenza collettiva si concentra sulla definizione di quattro aspetti considerati fondamentali:

- *What*, con riferimento alle tre missioni perseguite dalle università, e quindi didattica, ricerca e Terza Missione;
- *Who*, che rappresenterebbe i diversi attori che più propriamente contribuiscono all’implementazione della Terza Missione. In questo senso, si potrebbe considerare sia la “gerarchia”, con riferimento a ricercatori, docenti e studenti, che la “folla”, quindi gli studenti e le loro associazioni, le altre università, le istituzioni di ricerca, i soggetti finanziatori, ma anche il governo e le istituzioni;
- *Why*, in riferimento alla motivazione per cui l’ente perseguirebbe la Terza Missione, ovviamente intesa sempre come sviluppo di competenze imprenditoriali, trasferimento tecnologico e coinvolgimento nel sociale, associato ad uno sviluppo locale;
- *How*, una componente che identifica le attività che devono essere svolte al fine di raggiungere l’obiettivo finale; queste ultime vengono distinte in base alla capacità del capitale umano di prendere delle decisioni autonomamente e alla necessità di dover considerare contemporaneamente l’opinione di più attori differenti.

Successivamente vengono identificate delle pratiche ben precise, volte a facilitare la riuscita di ciascuna delle missioni perseguite da parte delle università.

Per quanto riguarda la didattica, si fa riferimento alla capacità dell’organizzazione di individuare e poi trattenere al proprio interno determinati “talenti”, cercando di garantire il massimo della qualità nei servizi erogati; in un secondo momento diventa importante il concetto di efficienza delle risorse umane, alludendo al rapporto tra il valore creato e le risorse implementate; in ultimo, si sottolinea la necessità di garantire un’educazione permanente, attraverso lo sviluppo di nuove competenze e l’introduzione di innovazioni.

L’attività di ricerca richiederebbe, invece, la diffusione delle innovazioni e della conoscenza ottenuta, attraverso pubblicazioni scientifiche o la realizzazione di progetti; un rafforzamento delle strutture, con riferimento sia al sistema IT²⁹ a disposizione, che alle strutture più “tradizionali”, come le biblioteche e i laboratori; infine, una maggiore attenzione alla proprietà intellettuale, che si manifesterebbe attraverso la creazione di nuove imprese *spin-off*.

Relativamente alla Terza Missione, emerge la necessità di dar vita ad un *network*, attraverso cui sia l’educazione che i risultati derivanti dall’attività di ricerca vengano offerti all’esterno, e ad un sistema di monitoraggio relativa-

²⁹ Acronimo di *Information Technology*, indica l’insieme dei metodi e delle tecnologie che realizzano i sistemi di trasmissione, ricezione ed elaborazione delle informazioni.

mente ai rapporti che si instaurano con i governi, le imprese e gli altri centri di ricerca. Anche l'internazionalizzazione si presenterebbe come una pratica necessaria a garantire l'apertura nei confronti della comunità internazionale, scientifica e industriale; infine, l'ultimo riferimento riguarda il coinvolgimento sociale, inteso anche come organizzazione di eventi che sollecitino la partecipazione dei cittadini. Ognuna delle pratiche individuate dovrebbe essere misurata attraverso degli indicatori *ad hoc*.

Il modello dell'intelligenza collettiva rappresenta comunque un modello teorico, che getta le sue fondamenta sul presupposto secondo cui l'università sarebbe essa stessa un sistema di intelligenza collettiva, in cui risorse tangibili ed intangibili (intellettuali) confluirebbero e permetterebbero il raggiungimento degli obiettivi strategici; un modello che emerge in un contesto difficoltoso, vista la molteplicità delle aree di intervento e la pluralità dei soggetti coinvolti, ognuno con un interesse ben preciso, nonché l'eterogeneità degli indicatori che potrebbero essere utilizzati e la numerosità dei vincoli che limiterebbero l'oggettività della valutazione.

In forza della stessa evoluzione che ha coinvolto l'ente universitario e che, alcuni anni fa, ha duplicato, triplicato la sua missione e poi evidenziato una certa necessità di misurare quanto svolto, ci si augura un'applicazione pratica dei nuovi modelli di valutazione individuati, affinché si possa garantire un miglioramento dell'efficienza di un ente che ha l'arduo compito di formare i cittadini e la società del domani.

4.

La pianificazione strategica delle università in un'ottica di Terza Missione¹

4.1. Introduzione

Come osservato nei capitoli precedenti, negli ultimi anni le università sono state esposte a pressioni costanti, che le hanno costrette a cambiare la propria organizzazione e il proprio modo di operare, al fine di contribuire allo sviluppo economico e sociale e di rispondere alle emergenti esigenze di globalizzazione.

Di fronte alla centralità che si attribuisce alla conoscenza e all'importanza che si associa ad una sua commercializzazione, sempre in ottica di Terza Missione, emergono: una certa incapacità da parte dell'ente educativo di gestire in maniera strategica tale risorsa, di presentarsi sul mercato e quindi di affrontare eventuali costi di transazione; l'incertezza che caratterizza il processo di sviluppo di conoscenza e di innovazione; il timore di comportamenti opportunistici. Il tutto potrebbe essere dovuto al fatto che purtroppo l'università (con specifico riferimento all'università pubblica) rientra nell'ambito di una pubblica amministrazione ancora prigioniera di pratiche burocratiche e limitata nei suoi tentativi di cambiamento, troppo spesso costretta a fare i conti con un indebitamento che non accenna a diminuire.

Si tratta di un cambiamento dettato da una molteplicità di *driver*, dal momento che le istituzioni in esame, nel giro di poco tempo, si sono trovate costrette, come se fossero delle imprese, a fronteggiare una competizione sempre più marcata da parte di enti privati e a rispondere all'esigenza di nuovi programmi internazionali, al fine di coinvolgere un pubblico sempre più vasto. Si ragiona in termini di valore pubblico (McCaffrey, 2010) e in questo contesto il

¹ Si ringrazia la dott.ssa Chiara Fantauzzi per il prezioso contributo nella raccolta e sistemazione del materiale bibliografico necessario per la redazione del presente capitolo.

ruolo delle università deve essere necessariamente quello di migliorare l'occupabilità dei propri studenti, riuscendo a garantire una formazione che soddisfi, al tempo stesso, le richieste provenienti dal mondo del lavoro. Inoltre, nascono nuove forme di insegnamento e di apprendimento (Derounia, 2017), tutte basate sullo sfruttamento delle nuove tecnologie: le università telematiche irrompono sul "mercato", offrendo soluzioni anche a distanza, e alle vecchie e care "torri d'avorio" non resta che rispondere a tali sfide, facendo un passo verso la collettività ed iniziando a ricercare un certo vantaggio competitivo (Lowendahl, 2013) abbracciando queste nuove tecnologie e, forse, perdendo qualche punto in termini di qualità del servizio offerto.

Diventa necessaria, a questo punto, l'adozione di un'adeguata cultura manageriale ed imprenditoriale, capace di rispondere nel modo migliore alle esigenze dei vari *stakeholder* e alle emergenti richieste di *accountability*; è necessario, dunque, operare con lungimiranza, con una *mission* e anche una *vision* da perseguire e pensare a sopravvivere per periodi che siano più lunghi della carriera del singolo docente o ricercatore. In questo senso, la pianificazione strategica permetterebbe di soddisfare tali numerose esigenze, sviluppando sensibilità per quanto riguarda l'attività di comunicazione, un senso di appartenenza nei confronti dell'organizzazione e dei suoi obiettivi, la tendenza al miglioramento continuo e l'attenzione alla *customer satisfaction*, così come all'immagine aziendale e allo sviluppo delle competenze.

Ed è proprio all'attività di pianificazione strategica delle università che è dedicato il capitolo che segue. Nello specifico, il paragrafo 4.2 metterà in evidenza come il perseguimento di una nuova e Terza Missione da parte delle istituzioni universitarie abbia sollecitato, all'interno delle stesse, la necessità di ragionare in termini strategici, iniziando ad interagire con svariate categorie di *stakeholder* e a trarre vantaggio da suddette interazioni. Partendo dal presupposto secondo cui una pianificazione strategica prescinda dalla definizione di due concetti ben precisi, dunque una *mission* e una *vision*, il paragrafo 4.3 mostrerà come anche le istituzioni universitarie abbiano iniziato a definire e a condividere una propria missione e una propria visione. Se la *mission* può essere vista come la sintesi dell'identità organizzativa e degli obiettivi perseguiti, una sorta di giustificazione all'esistenza dell'organizzazione stessa, la *vision* sintetizza come l'organizzazione potrebbe apparire dopo aver implementato con successo la strategia (Bryson, 2018), caratterizzata da un'accezione futura. In chiusura, il paragrafo invita a ragionare su come *mission* e *vision* possano diventare delle armi a doppio taglio a disposizione delle istituzioni universitarie, sfruttate soltanto a fini comunicativi e per scalare le classifiche dei *ranking* internazionali, mancando un effettivo sistema che permetta di verificare una giusta correlazione tra quanto dichiarato da parte delle università e

quanto da loro svolto nella società. Il paragrafo 4.4 presenta la pianificazione strategica all'interno del sistema educativo come una delle più dirette conseguenze dell'applicazione del *New Public Management* (Bleiklie, Michelson, 2008; Paradeise *et al.*, 2009), come il modo attraverso cui le università cercano non soltanto di reagire, ma anche di assumere un atteggiamento proattivo all'interno di un ambiente in continuo mutamento (Solbrekke, Englund, 2011). Così come un'impresa, l'università si ritrova a dover assumere specifiche decisioni strategiche e quindi verranno analizzate le strategie di fusione realizzabili tra i vari atenei o la possibilità di dar vita a delle alleanze strategiche, volte ad ottenere benefici per tutte le parti impegnate. Verrà analizzata, inoltre, la necessità di diversificare prima di tutto l'attività svolta, ricercando un certo livello di qualità per quanto riguarda l'educazione impartita, la ricerca effettuata e il contributo offerto in ottica di sviluppo economico e sociale, ma di diversificare anche l'offerta formativa, al fine di soddisfare al meglio le necessità presentate da parte degli studenti, ormai percepiti come veri e propri consumatori (Mourad *et al.*, 2011). Si tratta di una diversificazione che sfocia in una strategia di internazionalizzazione, dal momento che diventa sempre più necessario che le istituzioni universitarie aprano i propri programmi a percorsi internazionali, così da poter attirare anche studenti stranieri, o all'erogazione di un'educazione a distanza, possibile attraverso lo sfruttamento delle nuove tecnologie, così da poter garantire un accesso e un aggiornamento della conoscenza a chiunque (e non soltanto agli studenti), e in qualunque momento della loro vita. Si analizzerà come, attraverso l'introduzione di una quintupla elica (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Carayannis, Campbell, 2012; Carayannis *et al.*, 2012) nel modello della tripla elica, anche le istituzioni universitarie abbiano iniziato a ragionare in termini di sostenibilità, quindi su un possibile impatto derivante dall'attività svolta sul contesto ambientale e climatico e quali sono per le università stesse, in ottica di sviluppo futuro, la barriere da dover superare e i *driver* su cui invece puntare al fine di poter favorire lo sviluppo e l'implementazione dell'innovazione al loro interno, così da poter trainare poi l'intera società. Nel paragrafo 4.5 si vedrà come lo sviluppo di uno specifico piano strategico risulti strettamente correlato alla presenza, e in determinati casi alla previsione, di una *leadership* al vertice che presenti specifiche caratteristiche e competenze. Più precisamente, si vedrà come per le università sia diventato quasi necessario pensare ad una *leadership* rivisitata, abbandonando le più tradizionali pratiche di *management* che, se possono supportare le attività di pianificazione, rendicontazione, coordinamento e controllo, risultano poco efficaci nell'affrontare il cambiamento (Kotter, 1990). La rivisitazione riguarderebbe il coinvolgimento di soggetti esterni, capaci di apportare nuove esperienze e competenze all'interno dell'istituzione universitaria, ma anche il

coinvolgimento di quelle stesse minoranze che verranno servite dall'università stessa, con l'intento di capire e poi soddisfare al meglio le loro esigenze. L'ultimo paragrafo, infine, metterà in evidenza una certa correlazione tra la pianificazione strategica e l'insorgere di un nuovo concetto di *accountability*, percepito come un espediente che possa garantire una maggiore efficacia ed efficienza. Si tratta dell'onere, da parte delle istituzioni universitarie, di dover dimostrare a tutte le categorie di *stakeholder* gli esiti derivanti dall'attività svolta. In questo senso, il rischio che si corre è quello di prestare maggiore attenzione a quelle attività maggiormente considerate all'interno di *ranking* e sistemi di valutazione internazionali, tralasciandone altre caratterizzate dalla stessa rilevanza, ma soprattutto quello di andare a valutare l'ente educativo come se fosse un'impresa, concentrandosi sul processo e non tanto sull'*outcome* effettivamente generato dall'attività svolta nel contesto di riferimento.

4.2. Il ruolo della Terza Missione nella strategia delle università

Oggi la conoscenza ha assunto una rilevanza senza precedenti all'interno della società, così che le università, dirette responsabili della sua creazione e diffusione, rappresentano una delle maggiori forze trainanti lo sviluppo economico e sociale di una nazione. Sulla base della loro nuova missione, oltre a porsi come il tramite attraverso cui garantire una scalata sociale per tutti, gli enti educativi hanno il compito di interagire con il mondo delle imprese, con le istituzioni pubbliche e con il resto della società (Schoen *et al.*, 2007), mettendo a disposizione servizi o attività che vadano ben oltre la semplice e statica didattica e che siano in grado di garantire un continuo aggiornamento delle conoscenze e competenze, troppo spesso caratterizzate da obsolescenza (Upadhyaya, Pillai, 2018). Si tratta di un obiettivo in forza del quale le istituzioni universitarie hanno iniziato a ragionare ed operare in maniera strategica, optando per quelle politiche e pratiche capaci di assicurare un vantaggio competitivo rispetto ai propri *competitor* (Antonelli, 2008). Fondamentale è, a tal riguardo, il coinvolgimento degli *stakeholder*, classificati da Perez-Esparrelles e Torre (2013) in *stakeholder* interni e *stakeholder* esterni. Per quanto riguarda gli *stakeholder* interni, il riferimento è a chi è responsabile della definizione degli obiettivi da raggiungere e dello svolgimento delle funzioni operative, accademiche, tecniche ed amministrative. Dall'altra parte, gli *stakeholder* esterni comprenderanno, fra gli altri, i funzionari politici, che, oltre ad assumere i laureati e a sfruttare i risultati della ricerca, facilitano le collaborazioni tra le stesse università e gli altri soggetti, le organizzazioni sia *for profit* che *non profit*, e la totalità degli utilizzatori, tra cui anche gli studenti. L'instaurazione di un

rapporto con gli *stakeholder* esterni è importante dal momento che gli stessi potrebbero svolgere funzioni di finanziamento per quanto riguarda l'educazione, sotto forma di donatori, *sponsor* o appunto finanziatori di uno specifico progetto. In altre occasioni, questi potrebbero anche assumere il ruolo di consumatore, *competitor*, collaboratore o *partner* e dunque la loro gestione richiede la pianificazione di strategie ben ragionate. Gli *stakeholder* interni, invece, essendo i diretti responsabili della qualità dell'*outcome* generato, inteso sia in termini di educazione impartita, sia di ricerca effettuata e di contributo offerto al contesto di riferimento, reclamano una particolare attenzione da parte delle istituzioni universitarie tanto per quanto riguarda il loro processo di *recruitment*, quanto per incentivarli a rimanere all'interno dell'organizzazione. È necessario, dunque, che questi individui siano motivati nella maniera più corretta e quindi incentivati a pubblicare lavori che risultino effettivamente utili alla società nel suo complesso. Auspicabilmente, l'università dovrebbe cercare di soddisfare a pieno ogni categoria di *stakeholder*, ma, viste le risorse a disposizione, si trova costretta a concentrare i propri sforzi e, almeno in un primo momento, a prioritizzare soltanto specifiche categorie (Mainardes, Alves, Raposo, 2013). In questo senso, l'orientamento che caratterizza ogni università, sia essa maggiormente concentrata sulla didattica o sulla ricerca, e l'ammontare delle risorse a disposizione influenzeranno il tipo di *stakeholder* con cui interagire maggiormente (Jongbloed, Enders, Salerno, 2008) e quindi il tipo di contributo offerto. Ciò che emerge è la tendenza da parte delle istituzioni universitarie ad instaurare delle relazioni di interdipendenza e benefici reciproci con specifici *stakeholder*, destinate quindi a durare nel corso del tempo influenzando tutte le decisioni strategiche che verranno assunte.

4.3. Terza Missione e definizione di *mission* e *vision*

La pianificazione strategica prescinde dalla definizione degli obiettivi che si intende raggiungere. Così, anche per le università, risulterà estremamente importante delineare la propria *mission* e, sulla base di questa, capire verso che direzione iniziare a muoversi. In questo senso, infatti, la *mission* rappresenterebbe il punto di partenza di suddetto processo, attraverso cui ogni istituzione sintetizza la propria identità e gli obiettivi che intende raggiungere; secondo Drucker (1973), si tratta di un documento vitale che permetterebbe di distinguersi rispetto ai propri *competitor*.

In un contesto in cui l'educazione superiore inizia ad essere considerata come un bene pubblico (Nedbalova *et al.*, 2014) e la ricerca e l'innovazione

come le principali risorse da sfruttare in vista di un progresso economico e sociale, le università americane sarebbero state le prime ad adottare specifiche pratiche derivanti dal mondo delle imprese (Gibbs, Murphy, 2009) e quindi a definire le proprie linee guida; soltanto in un secondo momento, suddetta pratica si sarebbe diffusa anche nel resto del mondo.

A lungo si è discusso in merito al ruolo che le istituzioni di educazione superiore dovrebbero ricoprire all'interno della società e in linea di massima oggi si è arrivati alla definizione di una missione basata sullo svolgimento di tre compiti di base, appunto la didattica, la ricerca e la Terza Missione. Nonostante ciò, il contenuto di queste *mission* dichiarate da parte delle istituzioni di educazione superiore subisce di continuo l'influenza di alcuni fattori, come le aspettative di governi e mercati, nonché il *background* storico e culturale che caratterizza la specifica istituzione. Ad ogni modo, l'identificazione della *mission* rappresenterebbe un aiuto, sia per gli *stakeholder* interni che per gli esterni (Kouzes, Posner, 2017), per l'identificazione corretta degli intenti perseguiti, andando ad eliminare eventuali forme di conflitto all'interno dell'organizzazione e favorendo la discussione (Thompson, 2014). Per quanto riguarda il settore universitario nello specifico, diversi sono gli autori che hanno analizzato il contenuto di tali dichiarazioni, rintracciando informazioni per quanto riguarda lo *status* o la posizione assunta all'interno del mercato dell'educazione superiore, le principali aree di attività o lo stile di *leadership* adottato (Mackay *et al.*, 1995; Davies, Glaister, 1996). Connell e Galasinski (1998) hanno invece messo in evidenza in che modo la dichiarazione di *mission* possa essere vista come un *driver* del cambiamento per quanto riguarda gli intenti delle università, sempre più interessate all'adozione di pratiche *business-like*. Attualmente, non esistono evidenze rilevanti al fine di associare la dichiarazione della *mission* ad una migliore *performance* degli enti educativi (Sidhu, 2003; Desmidt, Prinzie, 2008; Bartkus *et al.*, 2006), piuttosto si tende a percepire la stessa come un efficace strumento di comunicazione. Di sicuro, come già messo in evidenza più volte, la *mission* universitaria ha subito una certa evoluzione e un certo ampliamento nel corso del tempo (Montesinos *et al.*, 2008) per tutte le istituzioni, le quali però si caratterizzano per l'assunzione di specifici e differenti approcci. In tal senso, secondo quanto sostenuto da Finley *et al.* (2001), quanto dichiarato da parte delle università risulterebbe generico e retorico e Newsom e Haye (1991) noterebbero una mancanza di specificità a tal riguardo. D'altra parte, in molti concorderebbero invece su quanto sia utile per gli enti accademici, anche in ottica di *social engagement*, specificare e quindi condividere attraverso la *mission* gli obiettivi perseguiti (Camelia, Marius, 2013; Campbell, 2008; Velcoff, Ferrari, 2006; Woodrow, 2006; Hartley, 2002; Bingham *et al.*, 2001).

Ad ogni modo, la *mission* non costituisce l'unica dichiarazione effettuata da parte delle istituzioni, dal momento che, nella maggioranza dei casi, viene associata alla presenza di una *vision*. Molto spesso si cade nell'errore di considerare *mission* e *vision* come concetti equivalenti ed alcune volte sono le stesse istituzioni a far coincidere la propria *mission* con la propria *vision*; in realtà, si tratta di due concetti ben distinti. Infatti, se la *mission* potrebbe essere vista come la *raison d'être* di una specifica istituzione, quasi una giustificazione per la sua esistenza nel presente, la *vision* tende a delineare come la stessa istituzione potrebbe apparire dopo aver implementato con successo la propria strategia (Bryson, 2018), essendo dunque associata ad una prospettiva futura. In un certo senso, la *vision* dà una direzione futura al lavoro svolto nel presente e permette di identificare nuovi obiettivi strategici, al fine di dare una risposta alle nuove problematiche emerse.

In Italia, vista la recente attenzione posta ai processi di pianificazione strategica all'interno del settore educativo, pochi studi sono stati finora dedicati al contenuto delle *mission* presentate dalle università. Stando a quanto si evince, comunque, quasi tutte le istituzioni universitarie presenterebbero, che sia all'interno del loro piano strategico, sito *web*, statuto, o attraverso delle dichiarazioni fatte da parte di soggetti al vertice, una propria *mission* da perseguire. Per quanto riguarda gli scopi individuati, e dunque dichiarati, da parte delle università italiane, emerge come alcune università siano interessate a perseguire tutti e tre i compiti istituzionali, mentre altre preferiscano concentrarsi, perseguendo in alcuni casi l'eccellenza, soltanto su uno specifico tipo di attività, al massimo su due, oppure di farlo all'interno di uno specifico contesto, rappresentato, ad esempio, dall'ambito sportivo oppure da quello gastronomico. E stando sempre a quanto si evince, ben 35 università su 97 considererebbero la Terza Missione come il principale ruolo che le stesse sono chiamate ad assumere all'interno della società. Perlopiù si tratta di istituzioni pubbliche, lasciando immaginare come possa concretizzarsi una certa correlazione tra la natura pubblica delle stesse e il loro interesse nei confronti dello sviluppo economico e sociale, con le università private che risultano invece maggiormente affezionate al primordiale ruolo rappresentato dalla didattica.

Tra le istituzioni che si dichiarano impegnate nella Terza Missione, è comunque possibile identificare diversi approcci, quindi diversi modi attraverso cui questa si concretizzerebbe: indipendentemente dal fatto che l'attenzione venga posta sul benessere sociale, sullo sviluppo economico o sull'instaurazione di legami con l'ambiente esterno, l'obiettivo di fondo è quello di rendere didattica e ricerca degli strumenti utili all'ottenimento di una *knowledge-based society*. Più nello specifico, sempre con riferimento al contesto italiano, le dimensioni che più interessano le istituzioni di educazione superiore sono

rappresentate dal trasferimento tecnologico e dal *social engagement*, visto che ben 13 università dichiarano esplicitamente, all'interno della propria *mission*, di implementare una serie di attività al fine di condividere la conoscenza e le innovazioni sviluppate con il resto della società, mentre le restanti 22 sembrerebbero maggiormente interessate al *social engagement*, nella totalità delle sue possibili manifestazioni.

Ovviamente, il fatto che gli atenei abbiano in questo senso iniziato a comunicare i propri intenti risulta rilevante, anche se nulla dice riguardo un'effettiva correlazione tra quanto si condivide con i propri *stakeholder* e quanto effettivamente viene svolto all'interno della società. Il rischio che si corre è che anche le università inizino a sfruttare le proprie dichiarazioni, in termini di *mission* o *vision*, come un potente strumento di comunicazione, esclusivamente volto a migliorare la propria immagine e visibilità all'interno dei *ranking* internazionali. Una correlazione la cui verifica viene comunque lasciata ai diversi sistemi di valutazione e al grado di soddisfazione raggiunto da parte dei vari *stakeholder*.

4.4. Terza Missione e decisioni strategiche

La crescente attenzione alla pianificazione strategica all'interno del contesto universitario potrebbe essere percepita come una delle più dirette conseguenze del *New Public Management* (Bleiklie, Michelson, 2008; Paradeise *et al.*, 2009), secondo cui, come già messo in evidenza in altre occasioni, il *management* delle amministrazioni pubbliche, e quindi anche delle università pubbliche, dovrebbe essere arricchito con tecniche e valori derivanti direttamente dal mondo delle imprese. Più nello specifico, il riferimento è all'attenzione alla *performance*, all'adozione di forme organizzative piatte, snelle e specializzate, alla previsione di rapporti contrattuali, all'impiego di meccanismi di mercato secondo logiche *performance-related pay* ed, infine, allo sviluppo di sistemi di qualità. È in questo contesto che le università non hanno potuto evitare suddetto processo di "aziendalizzazione", arrivando a considerare i propri studenti come veri e propri consumatori (Mourad *et al.*, 2011).

Più nello specifico, secondo Ferlie *et al.* (2008), ripresi da Turri (2011), l'applicazione del *New Public Management* all'interno delle università riguarderebbe i seguenti punti:

- la previsione di riforme governative che stimolino la competizione tra gli atenei, al fine di attrarre un maggior numero di studenti e aumentare i fondi di ricerca;
- l'adozione di prezzi pieni per le tasse universitarie e di contratti di ricerca come basi per le negoziazioni sul mercato;

- l’inasprimento dei vincoli di bilancio, un maggiore contenimento del *deficit*, la ricerca dell’efficienza e del rapporto qualità-prezzo;
- l’introduzione di tasse di iscrizione più elevate, così da stimolare gli studenti (in veste di consumatori) a pretendere una qualità sempre maggiore degli insegnamenti impartiti;
- l’elaborazione di sistemi volti al monitoraggio e al controllo dei risultati ottenuti;
- la concentrazione delle risorse nelle istituzioni più efficienti;
- l’orientamento verso dei *target* da raggiungere e la previsione di contratti che si basino sulle prestazioni;
- il rafforzamento del ruolo del Rettore, l’inserimento di membri provenienti dal mondo delle imprese negli organi di vertice e la contemporanea riduzione delle rappresentanze accademiche e sindacali;
- lo sviluppo di ruoli manageriali più marcati da parte di accademici *senior*, di responsabili e del Rettore;
- il diffondersi di meccanismi di retribuzione legati alla *performance*.

In questo senso, il settore dell’*higher education* si associa, per la prima volta, a concetti del tutto nuovi, quali l’autonomia, il decentramento, la flessibilità, la responsabilità e anche la valutazione, al fine di garantire una maggiore efficacia ed efficienza nelle attività svolte. Dunque, la strategia permetterebbe alle università di sfruttare tutte quelle opportunità e di contrastare le minacce che si manifestano all’interno di un ambiente in continuo mutamento. Il concetto di pianificazione strategica dovrà poi necessariamente considerare l’aspetto della valutazione delle attività svolte, viste le conseguenze che tale valutazione è in grado di generare sugli *stakeholder* complessivamente considerati. Si tratta di un aspetto importante e che non può essere trascurato, che deve essere gestito in maniera intelligente, percepito piuttosto come uno stimolo verso il cambiamento; a tal fine, risulterà fondamentale prevedere degli indicatori di *performance* che risultino facili da utilizzare e in grado di rilevare anche l’impatto che l’attività di ricerca genera in termini di crescita economica e sociale.

Secondo Porter (1980), la pianificazione strategica consiste in una serie di decisioni che vengono assunte in una fase precedente all’implementazione, deliberate e controllate da parte dei soggetti al vertice. Suddette decisioni non sono altro che il frutto di analisi relative all’ambiente interno e a quello esterno, volte ad identificare, per l’appunto, punti di forza e di debolezza dell’istituzione, oltre ad opportunità e minacce provenienti dal contesto esterno.

In alcuni casi, questa strategia “deliberata” secondo un approccio di tipo *top-down* potrebbe non coincidere con la strategia effettivamente implementata, che tende invece a costituirsi attraverso una serie di risposte meno ragiona-

te, che emergono stando a stretto contatto con i “consumatori”, e che prendono il nome di strategia “emergente” (McKeown, 2012). In questo senso, emergerà un *gap* tra strategia deliberata e strategia emergente, rappresentato da quei piani della strategia che, dopo essere stati programmati, non verranno implementati, identificati come “strategia non realizzata”.

Ad ogni modo, ciò che si ricerca è comunque una correlazione tra le risorse istituzionali disponibili e le opportunità strategiche emerse e, a tal fine, le università iniziano a relazionarsi con diverse categorie di *stakeholder*, visti, come ampiamente detto, come quelle persone o gruppi di persone capaci di influenzare o essere influenzati dagli obiettivi dell’organizzazione, sempre con l’intento di soddisfarne esigenze e aspettative (Freeman, 1984). In questo senso, le università, chiamate a rispondere a mandati di ordine sociale attraverso le proprie attività di didattica, ricerca e Terza Missione, iniziano a condividere il piano strategico sotto forma di documento pubblico, attraverso cui intendono spiegare in che modo pensano di assolvere ai propri doveri e compiti all’interno della società (Sutphen, 2018). Il contenuto del piano strategico condiviso da parte delle stesse permetterebbe, secondo Barnett (1990; 2011), di individuare quattro diversi approcci per le università: metafisico, scientifico, imprenditoriale e burocratico, dove l’approccio metafisico potrebbe essere visto anche come un approccio più tradizionale. L’approccio tradizionale sarà tipico di quell’istituzione che ha come obiettivo prioritario quello di formare e plasmare gli individui nella società, contribuendo allo sviluppo di una nuova conoscenza destinata comunque a rimanere al suo interno. L’approccio scientifico, invece, sarà proprio di quelle istituzioni che intendono dar vita ad una comunità di accademici che ha come intento quello di risolvere le problematiche emergenti, di dar vita ad una nuova conoscenza che risulti sicuramente più pratica e impegnata. L’università imprenditoriale tenderà ad individuare tutte quelle politiche e pratiche attraverso cui iniziare a commercializzare i risultati della propria ricerca, contribuendo allo sviluppo economico e sociale, mentre un orientamento burocratico sarà tipico di quell’istituzione che considera di prioritaria importanza l’applicazione delle regole e delle procedure, nonché la generazione di dati, al fine di operare nel modo più trasparente possibile. Si tratta di diversi approcci che comunque tendono a coesistere all’interno di un piano strategico universitario, ma che permettono di identificare diverse tendenze istituzionali sulla base della loro estensione e prevalenza. Le università sono così chiamate a definire il proprio modo di operare all’interno della società, ad assumere specifiche decisioni strategiche che possono riguardare, ad esempio, il raggiungimento della dimensione ottimale o una diversificazione dell’offerta formativa, un’apertura al contesto internazionale o nei confronti delle nuove tecnologie; ciò che conta, comunque, è che alla base vi sia un atteggiamento che non è più semplicemente dettato dalla necessità

di dover reagire a quanto accade, ma che piuttosto risulti proattivo e responsabile all'interno di una società in continua evoluzione (Solbrekke, Englund, 2011).

4.4.1. *Fusioni e alleanze strategiche*

La dimensione rappresenta un fattore rilevante nella gestione di qualsiasi tipo di organizzazione, ivi comprese le istituzioni universitarie. Solitamente le università di piccola dimensione si caratterizzano per un'offerta formativa limitata, il che spinge gli studenti e gli studiosi del posto a mobilitarsi al fine di raggiungere sedi universitarie più grandi e più prestigiose. D'altra parte, una dimensione eccessiva potrebbe comunque risultare problematica per le istituzioni che si trovano a svolgere un ruolo rilevante come quello delle università, accrescendo la complessità e quindi le difficoltà nel doversi coordinare e nel ricercare l'interdisciplinarietà. La conferma di quanto sia complesso il discorso sulla dimensione dell'ente universitario emerge anche dal contesto italiano, caratterizzato da estrema varietà, annoverando al suo interno sia atenei molto grandi che atenei molto piccoli e testimoniando come, nel corso del tempo, atenei maestosi e in grado di attirare la popolazione di tutta una regione, quelli che oggi vengono visti come atenei "storici", abbiano lasciato il posto ad atenei sicuramente più piccoli, caratterizzati da meno prestigio ma anche da modalità organizzative più semplici ed efficaci. In tal senso, proprio nella ricerca di quella che potrebbe essere la dimensione ideale per un ateneo (ancora non identificata), non sono poche le università che hanno iniziato a fondersi o semplicemente a collaborare con altre istituzioni al fine di ottenere risultati sempre migliori. In quest'ottica, i rapporti tra due o più università inizierebbero ad essere caratterizzati non soltanto da competizione, ma anche da un certo grado di cooperazione, che potrebbe risultare necessaria al fine di coordinare l'offerta formativa, di favorire lo scambio e quindi la circolazione di studenti, ma anche per sviluppare nuovi temi di ricerca, sfruttando le competenze e le conoscenze di ciascuno.

Secondo la teoria dell'efficienza (Curri, 2002; Harman, Harman, 2003; Aarrevaara, Dobson, Elander, 2009; Bosecke, 2009), infatti, due o più unità dovrebbero unirsi nel momento in cui si rendono conto che insieme riescono a migliorare la propria efficienza e la propria efficacia. Più precisamente, una strategia di fusione porta istituzioni ben distinte (sempre due o più di due) a combinarsi così da dar vita ad un'unica istituzione, che a sua volta potrebbe mantenere il nome e lo *status* legale di una delle partecipanti all'operazione, oppure costituirsi direttamente come una nuova entità (HEFCE, 2012), garantendo benefici soprattutto in termini di economie di scala. All'interno del contesto universitario, questi benefici potrebbero riguardare un insegnamento e

una ricerca che vengono realizzati in maniera congiunta, auspicabilmente anche attraverso un approccio capace di superare i confini di ogni singola disciplina. La fusione potrebbe dunque aiutare le università ad ampliare la propria offerta, quindi la propria diversità e varietà per quanto riguarda i percorsi di laurea (Harman, 2000; Harman, Meek, 2002; Kyvik, 2002; Harman, Harman, 2003; Teixeira, Amaral, 2007), riuscendo a soddisfare le richieste di più studenti e favorendo la piena realizzazione dello scopo educativo. Ovviamente, esistono ragioni per cui anche le operazioni di fusione potrebbero generare delle inefficienze all'interno dell'organizzazione, inefficienze legate ad esempio ad un incremento della burocrazia, necessario quando si cerca di coordinare organizzazioni geograficamente distanti, una maggiore concentrazione del settore, che potrebbe poi tradursi in una perdita di competitività, ed infine anche una perdita di qualità per quanto riguarda le esperienze di apprendimento a disposizione degli studenti (Papadimitriou, Johnes, 2018). Conseguentemente, il rischio legato al verificarsi di suddette ragioni reclama un'attenta valutazione da parte delle istituzioni universitarie prima di procedere con la fusione stessa.

Oltre la fusione, secondo Vuong *et al.* (2018), anche la collaborazione tra più atenei, e quindi tra più accademici (preferibilmente anche di nazionalità differenti), potrebbe garantire un miglioramento nella quantità e nella qualità dell'*output* universitario, soprattutto in riferimento all'attività di ricerca. Si tratta di una collaborazione che in determinati casi potrebbe instaurarsi anche con soggetti al di fuori del mondo accademico (Cattaneo, Horta, Meoli, 2018) e concretizzarsi anche come uno scambio informale di informazioni all'interno di uno specifico *network*. Affinché tali collaborazioni possano assicurare successo, è importante ridurre l'incertezza e favorire lo sviluppo di un ambiente basato sulla fiducia, all'interno del quale risulti facile e quasi spontaneo lavorare insieme (Parker, Kingori, 2016).

4.4.2. *Diversificazione*

Una strategia di diversificazione potrebbe essere vista come la risposta da parte delle istituzioni universitarie alle crescenti richieste di interdisciplinarietà presentate da studenti e datori di lavoro, i quali, a loro volta, diventano sempre più esigenti. In tal senso, una strategia di diversificazione potrebbe essere vista anche come lo sforzo di offrire una formazione che risulti il più completa possibile, volta a forgiare non tanto studenti eccellenti, quanto persone che siano effettivamente pronte ad affrontare il mondo del lavoro, dotate di quelle capacità e competenze reclamate dal settore delle imprese. Si tratta, dunque, di una diversificazione dettata da pressioni esterne, per cui molto

spesso diventa considerevole anche quanto rilevato e valutato all'interno dei diversi *ranking* internazionali (Cantwell *et al.*, 2018), perché, se è vero che una specifica posizione a livello di classifica non rappresenta un obiettivo strategico rilevante per l'università, allo stesso tempo è anche vero che i *ranking* hanno dimostrato un certo potere nel definire particolari forme di eccellenza accademica (Pusser, Marginson, 2013). Non è raro, infatti, che le istituzioni universitarie inizino a diversificare la propria offerta formativa, o semplicemente ad allocare le proprie risorse a nuove aree scientifiche, quelle maggiormente riconosciute dai sistemi di *ranking* in vigore. Di sicuro, una buona posizione all'interno dei *ranking* internazionali premia in termini di domanda da parte degli studenti, che sempre più ricorrono a tali classifiche al momento della scelta universitaria. Nonostante la suddetta tendenza degli enti educativi a presentarsi sempre di più come enti multidisciplinari e “completi”, è possibile individuare particolari ambiti che caratterizzano più di altri l'attività universitaria. Più nello specifico, ciò che emerge è una certa corrispondenza tra il *focus* delle istituzioni universitarie e la loro localizzazione geografica, per cui la maggior parte delle università del Nord America, europee e australiane risulta maggiormente specializzata in ambito medico, mentre le istituzioni asiatiche risultano più “tradizionali”, concentrando le proprie attività di didattica e di ricerca nelle scienze matematiche ed ingegneristiche (Cantwell *et al.*, 2018). Al di là del *focus* e del livello di focalizzazione/specializzazione dell'ateneo stesso, l'intento è comunque (e ormai ovunque) quello di garantire un certo livello di cultura generale e quindi la formazione di una cittadinanza, quella del domani, attiva.

In Italia, in un contesto in cui i percorsi di studi risultano ormai perlopiù articolati su due livelli, per cui si prevede una laurea triennale, della durata per l'appunto di tre anni, e poi una laurea magistrale di altri due anni, gli studenti tendono a cambiare la propria università subito dopo aver concluso il percorso triennale, alla ricerca di una specializzazione sempre meno generica. È in questo senso che tutti gli atenei, anche quelli più grandi e generalizzati, dovrebbero incrementare la propria diversificazione, così da poter soddisfare le numerose e variegiate esigenze, evitando a volte anche la fuga all'estero. Una diversificazione che poi dovrebbe andare anche oltre la laurea magistrale e magari riguardare i percorsi *post-lauream*, dunque master e dottorati, o l'apertura a nuove metodologie didattiche, sfruttando, ad esempio, le nuove tecnologie.

Una diversificazione, infine, che oggi più che mai dovrebbe riguardare il più giusto bilanciamento tra le tre missioni che si richiedono ad un'istituzione universitaria, e quindi didattica, ricerca e Terza Missione. Già, perché, come già è stato messo in evidenza, si tratta di tre compiti ben distinti che non dovrebbero però essere percepiti in competizione tra loro, bensì come compiti

capaci di completarsi a vicenda, ognuno in grado di cogliere dall'altro nuovi stimoli verso una maggiore efficienza per l'istituzione intesa nella sua totalità.

4.4.3. *Internazionalizzazione*

All'interno di un contesto sempre più globale e caratterizzato da una crescente mobilità delle persone, le istituzioni universitarie hanno iniziato a registrare numeri sempre più elevati per quanto riguarda i propri studenti stranieri.

In realtà, studiare all'estero rappresenta un fenomeno da sempre diffuso (Altbach, 2004), ma è soltanto di recente, e più precisamente tra il 2000 e il 2008, che la quota di studenti internazionali è aumentata di circa il 70%. In questo senso, le università si ritrovano a dover ricercare il più giusto equilibrio tra la possibilità di generare maggiori entrate attraverso le tasse pagate dagli studenti internazionali (Urbanovic, Wilkins, Huisman, 2016) e l'esigenza di dover, allo stesso tempo, supportare la transizione e quindi l'integrazione di questi studenti, sviluppando dei programmi *ad hoc*. Infatti, se nel corso del tempo l'internazionalizzazione del settore educativo è stata comunque investigata in termini di contesti geografici maggiormente coinvolti, benefici ad essa associabili ed implicazioni da essa derivanti, poco si è ragionato in termini strategici, nel senso che soltanto ultimamente si è iniziato a pensare all'internazionalizzazione come una strategia effettivamente applicabile anche nelle università (Soliman, Anchor, Taylor, 2018).

Più precisamente, l'internazionalizzazione di suddetto settore viene vista come la considerazione della variabile internazionale per quanto riguarda la didattica, la ricerca e le varie funzioni svolte dalle università stesse in ottica di Terza Missione, dunque una nuova prospettiva, delle nuove attività o servizi con alla base una visione che è internazionale, interculturale e globale (Knight, 1994). In quest'ottica, Yemini (2015) descrive l'internazionalizzazione come il processo che incoraggia all'interno del contesto universitario l'integrazione di dimensioni multiculturali, multilinguistiche e globali, con l'intento di stimolare negli studenti un senso di cittadinanza globale. Si tratta di un processo che include una serie di *partnership* e collaborazioni a livello internazionale, studenti stranieri, *staff* con esperienza all'estero e che costituisce un aspetto cardine di quella che oggi è diventata la strategia istituzionale (Fielden, 2011; Curtis, 2013). Un fattore distintivo in termini di competitività, inizialmente trainato dalle politiche di razionalizzazione del sistema educativo, suggerite e volute dal *New Public Management* (Brunsson, Sahlin-Andersson, 2000; De Boer, Enders, Leisyte, 2007; Seeber *et al.*, 2015) e dal recente processo di massificazione dell'educazione superiore, che inevitabilmente ha portato con sé una "marketizzazione" di tutto il settore (Marginson, 2016).

Di sicuro, le università situate nei Paesi dove si parla anche la lingua inglese, dunque Regno Unito, ma anche Germania, Francia e tutti i Paesi del Nord Europa, risultano più attraenti rispetto alle altre (Barnett *et al.*, 2016), ma ultimamente gli studenti sembrano attratti anche da quelle istituzioni straniere e “meno tradizionali”, affascinati da specifici aspetti contestuali e storici che caratterizzano ogni nazione. Ad ogni modo, qualsiasi università guarda agli studenti stranieri come una categoria a sé, che, di fronte a svariate difficoltà, dettate dal dover adattarsi ad una nuova cultura, ad una nuova lingua, a nuove norme sociali, abitudini alimentari, costumi e valori (Toyokawa, Toyokawa, 2002), necessita sicuramente di maggiori attenzioni rispetto alla controparte locale, di maggiori sforzi da parte delle istituzioni universitarie, che sono chiamate a favorire in qualunque modo l’integrazione delle minoranze e quindi ad evitare lo sviluppo di qualsiasi meccanismo di discriminazione o esclusione al loro interno (Tiryakian, 2003). Asmar (2005) considera la diversificazione degli studenti (ovviamente intesa a livello demografico di provenienza) addirittura come un’opportunità per le stesse università, che saranno dunque chiamate a sviluppare nuove occasioni di insegnamento e apprendimento, diversificando la propria offerta formativa, oppure ad intraprendere nuovi filoni di ricerca. A tal fine, risulta comunque necessario che le università inizino a percepire la diversità culturale come ormai un dato di fatto, e non come una mera evenienza o un fattore marginale: soltanto di recente queste hanno infatti iniziato a percepire l’internazionalizzazione come una reale “preoccupazione”, indirizzandola con le adeguate risorse. A tal riguardo, diversi sono stati i provvedimenti sviluppati all’interno della sede universitaria o del *campus*, dal reclutamento di studenti internazionali, alla tendenza di arricchire la carriera universitaria con esperienze all’estero, dalla promozione di una ricerca più internazionale all’apertura di *campus* anche all’interno di altri Paesi (Wilkins, Huisman, 2012; Shams, Huisman 2016). Tutte pratiche, queste, che possono derivare o da una strategia “deliberata” (Argyris, 1977; Brown, Eisenhardt, 1998), frutto quindi di analisi e decisioni sostenute dal vertice, oppure da una strategia “emergente” (Brown, Eisenhardt, 1998), pensata al fine di adattarsi, e nel minor tempo possibile, alle turbolenze che caratterizzano l’ambiente di riferimento.

Più precisamente, indipendentemente dal grado di istituzionalizzazione della strategia di internazionalizzazione, guardando al sistema universitario inglese, uno tra quelli più all’avanguardia in termini di internazionalizzazione, Soliman *et al.* (2018) hanno individuato tre momenti, o meglio tre periodi o fasi, che faciliterebbero lo sviluppo di questa strategia internazionale. Durante la prima fase, l’internazionalizzazione tenderebbe a concretizzarsi come una serie di iniziative non previste all’interno del piano strategico, ma direttamente

proposte da parte degli uffici responsabili; nella fase successiva, suddette attività diventerebbero più sistematiche all'interno dell'istituzione educativa, risultando previste anche dal piano strategico. L'ultima fase, invece, farebbe dell'internazionalizzazione una delle principali priorità tra tutte le attività strategiche programmabili. In qualsiasi momento, l'impatto generato dall'implementazione di queste attività subirebbe comunque l'effetto di alcuni fattori di contesto, rappresentati, ad esempio, dalla reputazione che caratterizza la specifica istituzione, dalla ricchezza del Paese di riferimento e dagli investimenti dedicati al sistema universitario in generale (Lepori, Seeber, Bonaccorsi, 2015).

Seeber *et al.* (2018) offrono una diversa modalità di analisi per quanto riguarda le possibili attività e pratiche internazionali implementate dalle istituzioni universitarie, non più temporale, ma incentrata sul grado di complessità che effettivamente caratterizza suddette attività. In questo senso, diventa possibile individuare una serie di attività internazionali "di base", sostanzialmente consistenti in quelle pratiche più tradizionali e maggiormente diffuse, come l'internazionalizzazione della carriera universitaria e del *curriculum*, collaborazioni di ricerca all'estero, mobilità per studenti e docenti. Le attività identificate come "accademiche", invece, si caratterizzerebbero per il fatto di richiedere maggiori competenze organizzative, prevedendo anche il reclutamento di studenti stranieri esonerati dal pagamento delle tasse universitarie, mentre le attività "imprenditoriali" consisterebbero in tutte quelle iniziative volte a raccogliere ulteriori fonti di finanziamento attraverso l'attività svolta in Paesi stranieri.

In ultimo, un'ulteriore classificazione relativa alle attività di internazionalizzazione permetterebbe di distinguere tra attività svolte "in casa" e attività implementate, invece, "all'estero" (Knight, 2012), con riferimento da una parte alle sole attività effettuate all'interno dell'università e dall'altra a quanto sviluppato nei Paesi stranieri, quindi la fondazione di nuovi *campus* o pratiche afferenti al *distance learning*.

Si potrebbe quasi affermare che la dimensione internazionale si presenti come una dimensione necessaria per tutte le istituzioni di educazione superiore, che devono garantire l'aggiornamento e poi la diffusione di una conoscenza che sia rivolta a tutti, senza prevedere limiti o confini.

Per quanto riguarda il contesto italiano, purtroppo, emerge un tasso di internazionalizzazione ancora troppo basso, se paragonato al resto dei Paesi europei. Facendo riferimento ai dati messi a disposizione da AlmaLaurea (2018), si evince che gli studenti stranieri in Italia nel 2017 rappresentassero il 4,6% sul totale degli iscritti, una quota alquanto misera. Si registra inoltre una presenza consistente della nazionalità albanese, rumena e cinese e la tendenza, da parte dei laureati stranieri, a trovare occupazione all'estero, in particolar modo nel loro Paese d'origine. La maggioranza dei corsi in lingua inglese riguarda i

percorsi di laurea magistrale e di dottorato, soprattutto relativamente alle aree ingegneristiche ed economiche, mentre risulterebbero quasi del tutto assenti percorsi in lingua straniera afferenti alle discipline umanistiche.

Le cause che si celano dietro questa internazionalizzazione ancora troppo debole potrebbero sicuramente riguardare da una parte la scarsa diffusione della lingua italiana all'estero (Seeber *et al.*, 2018) e dall'altra la scarsa conoscenza della lingua inglese da parte dei docenti italiani. Dunque, anche in Italia, come in realtà in Spagna e Portogallo, si registra ancora una particolare difficoltà a creare un ambiente che risulti multiculturale e multilinguistico allo stesso tempo (Singh, 2012), che sia cioè veramente capace di accogliere una popolazione internazionale e di soddisfarne le esigenze. Secondo Parekh (2002), le università risultano ancora troppo legate alla vecchia concezione e ragionano identificandosi in quel “noi”, che lascia poco spazio a “loro”, i quali dovrebbero invece diventare parte di un “noi” rivitalizzato, quindi di istituzioni educative davvero in grado di rispondere alle nuove sfide derivanti dalla globalizzazione.

4.4.4. *Innovazione e distance learning*

Sempre in ottica di diversificazione e internazionalizzazione dell'offerta formativa, non si può non considerare il ruolo della tecnologia all'interno di società sempre più globalizzate (Dan, 2012); è infatti aumentato il numero di individui che chiede nuove opportunità di apprendimento, in cui manca un vero e proprio rapporto fisico tra docente e discente. Tutto questo ha portato alla diffusione del “*distance learning*”, una forma di apprendimento che si concretizza a distanza e che, percepita come la versione più evoluta del *lifelong learning*, è stata resa possibile dalla comparsa di università telematiche. Si tratta di nuove istituzioni di educazione superiore, capaci di offrire corsi di studio a distanza attraverso lo sfruttamento delle nuove tecnologie e di conferire certificazioni accademiche che siano riconosciute da parte dello Stato in cui operano.

Più propriamente, il *distance learning* potrebbe essere definito come qualunque modalità volta a favorire l'erogazione di educazione per gli studenti che si trovino fisicamente a distanza, sfruttando il materiale messo a disposizione da parte dell'istituzione universitaria (Kaplan, Haenlein, 2016). Praticamente parlando, si tratta di un nuovo modo per migliorare l'accessibilità e la flessibilità dell'educazione (Jokhan *et al.*, 2018).

Dopo un periodo di palese incertezza, in cui le università più tradizionali hanno cercato di conservare le consuetudini che da sempre avevano caratterizzato il loro modo di operare, queste stesse si sono trovate costrette a dover abbandonare la vecchia immagine della “torre d'avorio”, ad aggiornare la pro-

pria strategia e a modificare la propria offerta formativa, ricorrendo alle nuove tecnologie per “insegnare ad imparare”, ma anche per “imparare ad imparare” (Zaborova, 2017). Si sono trovate a dover sviluppare una *e-learning strategy*², quindi ad introdurre piattaforme *online*, con l’intento di promuovere la partecipazione degli studenti in un’ottica collaborativa e di migliorare quindi il loro livello di apprendimento.

Sembrirebbe, dunque, che lo sviluppo del *distance learning* sia strettamente connesso allo sfruttamento della tecnologia; in realtà, la prima forma di educazione a distanza è stata resa possibile grazie all’introduzione delle stampanti, che hanno favorito la diffusione dei primi libri stampati, più economici e quindi accessibili per un pubblico sicuramente più vasto. Ciò che però mancava in questa prima forma di insegnamento a distanza era sicuramente il coinvolgimento da parte dell’ente educativo nella preparazione e nella pianificazione dei contenuti.

Ad ogni modo, è possibile comunque suddividere l’evoluzione del *distance learning* in tre periodi: il primo, riguardante l’utilizzo di materiale stampato appositamente per gli studenti; il secondo, caratterizzato dallo sfruttamento della televisione come strumento attraverso il quale erogare corsi; ed infine, a partire dal 1989, l’ultimo periodo, dominato dalla presenza di Internet e delle tecnologie ad esso connesse.

Facendo riferimento all’ultima fase, già tra il 1994 e il 2000 sono state registrate esperienze legate a concetti quali l’*e-learning* o il *blended learning*³, ma la vera rivoluzione è avvenuta nel 2008, attraverso la previsione di MOOC (*massive open online courses*), ossia dei corsi massivi *online*, aperti a chiunque (e non soltanto agli studenti) desideri imparare, indipendentemente dal proprio livello di educazione. Anche gli SPOC (*small private online courses*) potrebbero essere visti come una manifestazione di educazione a distanza; la differenza sostanziale rispetto ai MOOC sta nel fatto che manca l’intento di voler raggiungere più utenti possibili e indipendentemente dal loro grado di educazione, trattandosi di corsi *online*, ma disponibili solo per un certo numero di studenti e accessibili soltanto a fronte del superamento di un test di valutazione. Tra i MOOC, alcuni richiedono agli studenti di essere tutti connessi allo stesso momento, assumendo dunque la denominazione di SMOC (*synchronous massive online courses*).

² Riguarda l’uso delle tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell’apprendimento, facilitando l’accesso alle risorse e ai servizi, così come agli scambi in remoto e alla collaborazione a distanza.

³ Letteralmente indica delle forme di “apprendimento misto” o “apprendimento ibrido”, riferendosi ad un mix di ambienti d’apprendimento diversi.

Sfard (1998) considera l'apprendimento a distanza come il risultato della transizione da una "prospettiva di acquisizione" (AM) ad una nuova "prospettiva di partecipazione" (PM). Secondo la prima visione, la conoscenza sarebbe percepita come un "bene" che deve essere acquisito per poi essere applicato: l'insegnante assume il ruolo di fornitore, di mediatore e di facilitatore, mentre gli studenti diventano dei veri e propri consumatori all'interno del processo di apprendimento e di insegnamento. In linea con tale prospettiva, i MOOC apparirebbero come delle estensioni dei corsi tradizionali, fortemente strutturati e progettati dagli insegnanti per essere poi consumati dalla massa degli studenti.

La prospettiva di partecipazione, invece, intende l'apprendimento come "coinvolgimento attivo all'interno di un processo di apprendimento collettivo". In questo senso, i MOOC si caratterizzano per una struttura non lineare e basata sullo sfruttamento di *network*, al fine di garantire il dialogo tra i partecipanti e senza che vi siano contenuti prestabiliti (Margaryan *et al.*, 2015). Ognuno è responsabile del proprio percorso di apprendimento, dal momento che ognuno è visto come un partecipante periferico (Lave, Wenger, 1991) all'interno dello stesso sistema in cui gli insegnanti si presentano come partecipanti esperti.

Diverse critiche sono state presentate da parte di altri autori nei confronti di quest'ultima prospettiva, che risulterebbe concentrata esclusivamente su attività di apprendimento collaborativo e partecipazione, senza considerare il risultato derivante dall'attività stessa di apprendimento (Paavola *et al.*, 2004; Moen *et al.*, 2012). A tali autori si attribuisce una nuova prospettiva, quella della creazione di conoscenza (KCP), capace di considerare, allo stesso tempo, sia il processo che il risultato derivante dall'apprendimento.

Veletsianos e Kimmons (2012) studiano i MOOC mettendone in evidenza i punti di forza e di debolezza: perché se da una parte è vero che questi garantiscono un libero accesso, un'educazione aperta a tutti, una completa partecipazione all'insegnamento e al *network* che si genera, anche per le categorie che avrebbero maggiori difficoltà a seguire un tradizionale corso di educazione superiore, è pur vero che gli stessi comportano anche altri problemi, legati, ad esempio, a bassi tassi di completamento, alla scarsa qualità dell'educazione impartita e alla mancanza di tecniche di valutazione che risultino adeguate.

Un eccessivo carico di lavoro, il contenuto del corso, la mancanza di tempo, la mancanza di pressione da parte del docente, ma anche la mancanza di un senso di comunità e di influenza sociale potrebbero rappresentare le motivazioni per cui chi intraprende un corso a distanza poi lo abbandona (Hone, El Said, 2016; Zheng *et al.*, 2015); in alcuni casi si arriva addirittura ad acquistare una certificazione senza poi completare effettivamente il MOOC iniziato (Singh, 2016).

Inoltre, come già accennato, anche la valutazione dell'apprendimento maturato dagli studenti potrebbe rappresentare una criticità legata ai MOOC; Yao Xiong e Hoi K. Suen (2018), a tal riguardo, discutono su due alternative attraverso cui si potrebbe valutare questo nuovo modo di fare educazione, rappresentate da una valutazione per l'apprendimento e una valutazione dell'apprendimento. La prima modalità tende a valutare il progresso corrente che si registra negli studenti *in itinere*, mentre l'altra si manifesta come una valutazione del progresso cumulato. Al fine di garantire un certo livello di sicurezza nella fase di valutazione, gli autori studiano tutti i *format* possibili (dai *feedback* automatici alle domande a risposta multipla) e concludono affermando che il *peer assessment* (o valutazione tra pari) risulti la pratica più efficace nella valutazione dei corsi erogati *online*.

Jokhan *et al.* (2018), invece, ipotizzano l'introduzione di un *Early Warning System* (EWS), dunque un sistema di allarme immediato, per poter monitorare in tempo reale la qualità dell'apprendimento maturato dagli studenti ed, eventualmente, intervenire. Così si otterrebbero dati rilevanti sul modo in cui gli studenti si relazionano con le tecnologie (ovviamente sempre in ambito didattico), quelle che sono le loro preferenze, le loro aspettative e i benefici che poi effettivamente riescono a trarne (Atif, Bilgin, Richards, 2015; Corrin, De Barba, 2014; Kovanovic *et al.*, 2015). L'intento è quello di rilevare il livello di partecipazione degli studenti e capire se qualcuno necessita di un ulteriore supporto durante l'erogazione del corso (Dawson *et al.*, 2012; Siemens, Long, 2011; Singh *et al.*, 2012): tutto questo garantirebbe agli studenti di apprendere in maniera attiva, attraverso una comunicazione e una partecipazione che non avvengono più in presenza, bensì *online*. Il sistema di monitoraggio potrebbe utilizzare, ad esempio, il numero di *login* effettuati e il tasso di completamento di ogni singolo studente come variabili in grado di anticipare quello che sarà, alla fine, l'*output* del corso, vista la correlazione positiva che vi intercorre. In questo senso, oltre a monitorare il progresso o le difficoltà riscontrate dagli studenti, si otterrebbe un cambiamento spontaneo da parte degli stessi, i quali, nonostante la mancanza di un tradizionale rapporto in presenza, sarebbero più motivati ad aumentare la propria attività e partecipazione.

Da un punto di vista accademico, la discussione relativa ai MOOC si è evoluta in due diverse direzioni, le quali risultano ottimiste e critiche allo stesso tempo. George Siemens (2005), ad esempio, presenta il nuovo fenomeno come una piattaforma di conversazione accessibile gratuitamente in tutto il mondo, capace di promuovere la connettività come un paradigma teorico per l'apprendimento, mentre altri accademici temono la rapida proliferazione dei MOOC, in vista di un possibile deterioramento del sistema di educazione post-secondaria (Shapiro *et al.*, 2017). Il coinvolgimento che si rea-

lizza in classe, l'esperienza pratica nei laboratori e altri aspetti legati proprio alla "vita universitaria" non possono essere replicati *online* e proprio per questo si farebbe fatica a credere che i MOOC possano rimpiazzare quell'educazione superiore che ha impiegato anni per conquistare il prestigio che ora la contraddistingue. È chiaro, infatti, che accanto alle numerose opportunità e facilitazioni di accesso offerte dall'educazione a distanza si generino numerose sfide per gli studenti (Anderson, 2008; Song, Hill, 2007): la mancanza di consigli e di riscontri da parte dei docenti, troppi canali su cui reperire le informazioni, la tendenza a procrastinare e delle partecipazioni che risultano sempre più superficiali.

Ancora, l'emergenza e la diffusione dei MOOC potrebbero essere analizzate attraverso una "visione di rottura globale", oppure attraverso una "visione di mediazione nazionale" (Tomte *et al.*, 2017). Secondo il primo filone di pensiero, i MOOC devono essere percepiti come *driver* di innovazione e competitività per le università, mentre il secondo filone sostiene che le autorità responsabili dell'educazione a livello nazionale dovrebbero impegnarsi al fine di integrare i MOOC all'interno del sistema educativo esistente nel Paese di riferimento.

I MOOC hanno inevitabilmente cambiato il ruolo degli insegnanti, considerati i principali responsabili della programmazione, implementazione e riflessione del sistema di apprendimento tradizionale (Dale, 1989), coinvolgendo più e diversi attori, ognuno con una propria area di responsabilità. La progettazione, e quindi l'erogazione, di un MOOC richiede infatti:

- un insegnante, che suggerisca un certo percorso da seguire;
- un progettatore, in grado di implementare il percorso suggerito all'interno del corso;
- un tecnico, che favorisca l'insorgere dell'ambiente di apprendimento;
- un assistente che gestisca la comunicazione con tutti i partecipanti al corso;
- un sistema di valutazione/selezione in grado di esprimere un giudizio sui futuri partecipanti al corso.

Ovviamente, risulta modificata la relazione che intercorre tra insegnante e discente, al fine di garantire una maggiore flessibilità per quanto riguarda l'accesso alle risorse di apprendimento (Buhl, Andreasen, 2016). L'organizzazione delle attività educative non spetta più a persone esperte, ma viene lasciata agli studenti stessi, i quali non sempre sono capaci di organizzare il proprio percorso di apprendimento nella maniera più corretta.

Le motivazioni che spingono gli studenti a seguire un corso a distanza variano molto e possono riguardare sia il divertimento associato ad un'attività che comunque risulta nuova, sia l'interesse di una specifica materia trattata pro-

prio nel MOOC (Belanger, Thornton, 2013). Altre motivazioni potrebbero riguardare anche la ricerca di un aggiornamento continuo, che risulti però conciliabile con la vita lavorativa, la convenienza economica o comunque il superamento di altre barriere legate all'educazione tradizionale o la semplice curiosità di esplorare le offerte *online* da parte delle università. Secondo Yang (2014), esisterebbe una correlazione positiva tra la specifica ed intrinseca motivazione che spinge uno studente a seguire un corso *online* e poi la sua partecipazione, più o meno attiva, alle discussioni che si concretizzano sempre *online*, anche se tale relazione risulterebbe evidente soltanto nelle ultime fasi del MOOC. Similmente, anche Halasek *et al.* (2014) affermano che i partecipanti decidono se e quando impegnarsi con il materiale del corso sempre ed esclusivamente in base ai propri interessi e alle proprie tendenze personali.

In ogni caso, il lavoro rappresenta la motivazione che più delle altre spinge a seguire un corso a distanza, rincorrendo quindi la possibilità di ottenere, ma anche di migliorare (in termini di avanzamenti) o di addirittura cambiare, la propria posizione lavorativa; dunque il materiale erogato dal MOOC e l'esperienza di apprendimento in sé risulterebbero anche più importanti delle certificazioni finali previste soltanto per alcune tipologie di corso. Anche il costo e la flessibilità rappresenterebbero dei fattori motivanti, dal momento che si tratta di corsi *open*, e dunque gratuiti, nonché *online*, e quindi disponibili a qualsiasi ora del giorno e della notte, perfetti per quei *learner* adulti, che cercano di migliorare la propria formazione avendo già un lavoro o una famiglia da gestire.

In generale, gli studenti che seguono corsi a distanza risultano soddisfatti della loro esperienza, una soddisfazione che non dipenderebbe tanto da variabili come l'età e il reddito, quanto dal livello di educazione già posseduta, il sesso e il continente di provenienza. Chi già è in possesso di una laurea triennale, infatti, ha sicuramente maggiori possibilità di raggiungere risultati soddisfacenti rispetto a chi possiede soltanto la licenza di scuola superiore, mentre le ragazze risulterebbero più ostili rispetto ai ragazzi per quanto riguarda l'utilizzo della tecnologia al fine di imparare, ottenendo risultati sicuramente inferiori. Inoltre, sono proprio i Paesi meno sviluppati a presentare un maggior livello di resilienza e di ottimismo nei confronti dei MOOC, che si presentano come la soluzione più adatta all'interno di contesti caratterizzati dalla presenza di barriere, anche infrastrutturali, che ostacolano le più tradizionali forme di insegnamento e apprendimento. Ad ogni modo, il risultato dell'apprendimento risulterà fortemente influenzato anche dall'iniziale percezione che gli studenti hanno nei confronti della tecnologia e dal grado della loro partecipazione alle attività proposte.

Secondo Mayes e De Freitas (2013), al fine di realizzare delle adeguate si-

tuazioni di apprendimento, è opportuno considerare tre diversi filoni di pensiero, con riferimento alla prospettiva associazionista, cognitivista e situativa. L'associazionismo considera l'apprendimento come un processo additivo, costituito da più modelli, il cognitivismo come un processo di sviluppo delle informazioni e della conoscenza attraverso l'interazione con sistemi o concetti materiali, mentre, secondo la prospettiva situativa, questo sarebbe favorito da tutte quelle relazioni sociali che si concretizzerebbero all'interno delle comunità di individui.

Secondo altri studi, invece, l'apprendimento degli studenti deriverebbe da cinque fattori principali (Gottfried, 1985; Rieber, 1991), applicabili anche e soprattutto in caso di formazione a distanza:

- coinvolgimento: gli studenti devono sentirsi coinvolti all'interno del proprio percorso educativo, quindi membri all'interno di un gruppo. È importante, dunque, favorire l'interazione sia tra studenti che tra studenti e docenti;
- flessibilità: la realizzazione di un MOOC non è semplice, dal momento che ci si rivolge ad un vasto numero di persone, ognuna con un proprio *background* educativo alle spalle. L'intento dovrebbe quindi essere quello di modulare l'erogazione del corso in base alla preparazione di ciascun utente;
- controllo: il livello di apprendimento migliora nel momento in cui si intensifica l'attività di controllo su quanto fatto dagli studenti;
- competizione: oltre a favorire logiche di collaborazione, è importante stimolare una sana competizione tra i partecipanti, attraverso il confronto dei risultati ottenuti;
- aggiornamento continuo: la qualità di uno specifico corso dipende anche dalla capacità di aggiornarsi in continuazione rispetto a quanto avviene nella realtà; a tal fine, è importante sollecitare gli scambi di opinione tra gli utenti ed identificare le domande più frequenti a cui poter offrire delle risposte.

La realizzazione e l'offerta di MOOC non soltanto comportano il sostenimento di costi e di sforzi da parte dell'ente educativo, bensì generano anche benefici per lo stesso. Per quanto possa essere costoso realizzare un MOOC, sarà sempre più oneroso e impegnativo erogare svariati corsi in presenza, magari nello stesso momento, ma in diverse località; inoltre, la realizzazione di corsi a distanza genera quel differenziale che permette ad una specifica istituzione di distinguersi rispetto alle altre, in un certo qual modo, contribuisce al rafforzamento del *brand*, un elemento che risulta fondamentale anche per la "vendita" di una particolare educazione. I MOOC potrebbero essere utilizzati

anche semplicemente per ampliare l'offerta formativa, e quindi per garantire un certo livello di formazione anche all'interno di quegli ambiti non propriamente di competenza dell'università erogatrice. Lo sfruttamento della tecnologia viene percepito come un mezzo per sviluppare nuove e moderne forme di insegnamento e, soprattutto, per sopperire alle lacune presentate dai mezzi tradizionali, andando a prevedere percorsi che siano personalizzati sulla base delle caratteristiche di ogni singolo studente. Infine, questa nuova forma di educazione faciliterebbe l'apprendimento soprattutto all'interno di quei Paesi caratterizzati da un evidente *gap* tra la disponibilità di risorse tecnologiche (ben capaci di funzionare) e la disponibilità di infrastrutture dedicate all'insegnamento (troppo scarse sul territorio). E se risulta chiara la rilevanza di benefici non finanziari associati ai MOOC, più difficile risulterà il calcolo del ROI (*return on investment*) ad esso relativo.

In conclusione, per tutti questi motivi, il processo educativo non può essere considerato come un mero scambio di conoscenza tra insegnante ed allievo all'interno di un solo ambiente, piuttosto come l'*output* che deriva dalla trasformazione e dal trasferimento di conoscenza attraverso un'interazione tra persone, un rapporto che adesso potrebbe avvenire anche *online* (Kop, 2011). L'apprendimento a distanza si presenta dunque come una sfida difficile, dal momento che non esiste un unico modo che faciliti la sua pianificazione, implementazione e valutazione: spesso lo sviluppo di un MOOC dipende anche dall'influenza esercitata dal sistema educativo esistente all'interno di ciascun Paese. Ma, nel momento in cui ci si apre alla rivoluzione del *distance learning*, e a tutti i benefici da esso derivanti, è anche bene tenere a mente che l'educazione molto spesso rappresenta soltanto uno dei motivi per cui ci si iscrive all'università: la possibilità di socializzare, di vivere il *campus* nella molteplicità dei suoi aspetti e di costruire il proprio *network* lavorativo restano degli elementi che forse non saranno mai disponibili in una realtà *online*.

4.4.5. *Sostenibilità*

Il concetto di sostenibilità oggi rappresenta uno dei pilastri chiave dello sviluppo economico, incentrato sulle scelte organizzative relative alla tutela ambientale e all'adeguato utilizzo delle risorse naturali. La sostenibilità rappresenta oggi la nuova sfida da affrontare al fine di raggiungere l'eccellenza e, più nello specifico, si concretizza in una sostenibilità prettamente ambientale, volta dunque a ridurre l'impatto sul contesto di riferimento, una sostenibilità economica, volta a prosperare in maniera sempre più dinamica, ed infine una sostenibilità sociale, caratterizzata dall'intento di creare legami tra le organizzazioni di uno stesso territorio. In questo senso, la sostenibilità oggi non rap-

presenta più una scelta, piuttosto è diventata una necessità per qualsiasi tipologia di istituzione e quindi anche per le università.

Fondamentale, a tal riguardo, è stata, nel settembre del 2015, l'adozione da parte delle Nazioni Unite dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, attraverso cui governi, istituzioni, organizzazioni e individui, appartenenti a qualsiasi Paese o settore di attività, vengono appunto invitati a cambiare i propri modelli di sviluppo, prestando attenzione alla sostenibilità nelle loro decisioni quotidiane. Il settore educativo, così come tutti gli altri settori, è stato dunque chiamato ad affrontare suddetta sfida, a sviluppare quella stessa sensibilità che in realtà era già stata trattata nel modello della tripla elica o, ancor meglio, attraverso un'evoluzione dello stesso, rappresentata dalla previsione di una quintupla elica (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Carayannis, Campbell, 2012; Carayannis *et al.*, 2012), dunque una nuova attenzione verso l'ambiente naturale e climatico.

Dei 17 obiettivi sostenibili (*Sustainable Development Goals*) contenuti all'interno dell'Agenda 2030, l'obiettivo numero 4 riguarda esclusivamente il settore educativo, puntando a promuovere un'educazione inclusiva, equa e di qualità e delle opportunità di educazione permanente per tutti. Si tratta di un obiettivo che risulta del tutto in linea con gli sforzi posti in essere e le strategie attivate da parte degli enti educativi in ottica di Terza Missione, caratterizzati quindi da un rilevante impegno nelle questioni sociali, civiche e ambientali. In tal senso, il perseguimento della sostenibilità da parte delle università rappresenterebbe la principale strategia attraverso cui assicurare una crescita di tutta la società e questo soprattutto quando aspetti come l'equità sociale ed economica o la salute ambientale vengono presi in considerazione nelle attività di insegnamento, di ricerca e di Terza Missione (Stir, 2006; Lozano *et al.*, 2013). Considerando il contesto universitario come una città in miniatura (Evans *et al.*, 2015; Alshuwaikhat, Abubakar, 2008), il perseguimento e l'implementazione di strategie di sostenibilità da parte delle stesse università ne amplierebbe il potenziale, sia al loro interno che per quanto riguarda il resto della società (Trencher *et al.*, 2014).

Nel momento in cui le istituzioni universitarie hanno iniziato a sviluppare suddetta sensibilità nei confronti di tematiche ambientali, sono stati registrati cambiamenti in tutte le attività *core* da esse portate avanti. Per quanto riguarda la didattica, sono molte le istituzioni che si caratterizzano per un certo ritardo, offrendo ancora con fatica corsi o programmi che siano basati sulle tematiche dello sviluppo sostenibile (Capdevila *et al.*, 2002; Muller-Christ *et al.*, 2014); in ambito di ricerca, invece, ciò che emerge è un'enorme quantità di studi che sfruttano sempre le stesse metodologie, perlopiù interviste, ma che poco si preoccupano di assicurare la validità e affidabilità dei dati riportati. Così, l'in-

novazione più evidente nel contesto universitario in ambito di sostenibilità consiste nella previsione di soluzioni sporadiche e non collegate tra loro, che possono riguardare, ad esempio, l'offerta di master in CSR (*corporate social responsibility*) o in economia circolare o dei centri di ricerca concentrati proprio sullo sviluppo sostenibile o sul cambiamento climatico. In ultimo, per quanto riguarda le attività relative alla Terza Missione, si riscontrano diversi modi di intendere la sostenibilità da parte delle varie università, dunque diversi interventi. A tal riguardo, prendendo esclusivamente in considerazione il contesto italiano, sono poche le istituzioni che dichiarano esplicitamente la loro attenzione alla sostenibilità, un'attenzione che da una parte si manifesta come un'attenzione prettamente ambientale, con l'intento di promuovere la crescita all'interno di un contesto caratterizzato da non poche difficoltà e che dall'altra porta a svolgere delle attività di insegnamento e di ricerca e a costruire legami con diversi attori con l'intento di garantire benessere ai cittadini e all'ecosistema nella sua totalità. Una università in Italia dichiara, all'interno dei propri documenti strategici, di porsi come un "operatore sociale" nel perseguire le sue tre missioni all'interno di un ambiente che prova a risollevarsi dopo il terremoto avvenuto nel 2009 ed infine ci sarebbe un'unica istituzione che, stando a quanto riportato all'interno del proprio statuto, concentrerebbe i propri sforzi proprio in ottica di sostenibilità e di innovazione sociale, con lo scopo di promuovere la crescita e l'innovazione, così da "attirare, formare e sostenere talenti, territori e capitali".

Di sicuro, affinché le svariate iniziative avviate da parte di una specifica istituzione universitaria possano riscuotere successo, diventa fondamentale il coinvolgimento e l'impegno delle persone al vertice, che siano capaci di definire obiettivi ben precisi: in caso contrario, il rischio è quello di trovarsi di fronte ad una serie di pratiche sviluppate dal basso, destinate dunque a fallire nel breve termine (Veiga Avila *et al.*, 2017). Più precisamente, Hansen e Lehmann (2006) individuano degli ostacoli che limiterebbero l'implementazione di pratiche sostenibili a livello universitario: questi sarebbero rappresentati dal fatto che studenti, docenti e *staff* spesso perseguono priorità differenti e si caratterizzano per diversi livelli di coinvolgimento, dalla presenza di svariate prospettive culturali e, sempre più comune, dalla mancanza di risorse finanziarie e umane al fine di sviluppare, implementare e preservare nel corso del tempo delle iniziative sostenibili. Le università cercano di migliorare la propria immagine agli occhi di *stakeholder* esterni in ottica di sostenibilità e lo stanno facendo attraverso l'ottenimento di certificazioni che possano aiutare a creare un certo senso di identità per la comunità universitaria, ma che non risultano sufficienti a poter affrontare le nuove sfide (Clarke, Kouri, 2009). In questo senso, diventa necessaria la presenza di un gruppo o di un ufficio che si occupi

esclusivamente di sostenibilità, a cui poter rivolgere dubbi o osservazioni in merito (Gudz, 2004), ma anche un profondo cambiamento culturale e di stile di vita che coinvolga, oltre la comunità universitaria, la società nel suo complesso (Levy, Marans, 2012). A tal fine, è importante, ancora una volta, la visione che caratterizza la *leadership*, che dovrebbe permettere l'emergere di pratiche sostenibili secondo una logica *bottom-up*, per poi validare e quindi favorire l'implementazione di alcune di suddette pratiche secondo una logica *top-down* (Courtice, Van der Kamp, 2013).

4.4.6. Percorsi di sviluppo

Come messo in evidenza nel corso dei paragrafi precedenti, il sistema universitario oggi è chiamato a rivoluzionare il proprio modo di operare, ad affrontare numerose e nuove sfide, mettendo in atto strategie direttamente derivanti dal mondo imprenditoriale. Dunque, le istituzioni universitarie oggi hanno il compito di dover rispondere alle tre missioni rappresentate dalla didattica, dalla ricerca e dalla Terza Missione, ma nel farlo iniziano a preoccuparsi di dover portare a termine operazioni di fusione o di dover stringere delle alleanze strategiche tra atenei, iniziano a preoccuparsi di dover diversificare la propria offerta formativa, aprendosi anche a percorsi dal carattere internazionale. Ancora, le istituzioni universitarie oggi non sono più delle "torri d'avorio" distaccate dal resto della società, ma sono chiamate ad aprirsi e a creare legami con la stessa, offrendo nuove e svariate possibilità di educazione a distanza, possibili attraverso lo sfruttamento delle nuove tecnologie. Sono chiamate, inoltre, a prestare attenzione all'ambiente che le circonda, ragionando su un possibile impatto derivante dall'attività svolta.

Così, l'educazione superiore inizia ad essere percepita in due diverse modalità: secondo la prima accezione, si tratterebbe di un servizio a disposizione degli studenti, in qualità di consumatori, mentre, in accordo con la seconda, sarebbero le istituzioni universitarie a porsi come *partner* che coinvolgono gli studenti, in qualità di veri e propri partecipanti, all'interno di quello che è il percorso educativo (Lasakova *et al.*, 2017). All'interno di suddetto contesto, la sfida più grande per gli atenei, forse, resta comunque quella di continuare a porsi nel corso del tempo come *driver* dell'innovazione per l'intera società, al fine di assicurare un'educazione di qualità e una ricerca che offra soluzioni. L'educazione superiore risulta profondamente cambiata nella sua natura, con le istituzioni universitarie che appaiono sempre più in competizione tra loro (Barber *et al.*, 2013; Shields, 2013) ed è per questo che anche la Commissione Europea sottolinea l'importanza e l'urgenza di migliorare la qualità dell'educazione offerta e di farlo attraverso una maggiore disponibilità di fondi e una

nuova *governance* (Commissione Europea, 2014). Ma, affinché le istituzioni universitarie possano effettivamente operare come *driver* per l'innovazione, trainando l'intera società, è importante che prima riescano a far proprio questo stesso concetto di innovazione, apportando aggiornamenti al proprio modo di operare.

A tal riguardo, Lasakova *et al.* (2017) hanno individuato tre principali categorie di barriere che ostacolerebbero la promozione e l'implementazione dell'innovazione nel settore educativo, riguardanti le relazioni esterne, lo svolgimento di operazioni interne e l'atteggiamento delle persone all'interno. Rientrano nella prima categoria di barriere all'innovazione le pratiche burocratiche, che limitano l'attribuzione di ulteriori fondi per l'innovazione, quindi per l'aggiornamento dello *staff* accademico e amministrativo o semplicemente per la diffusione di quelle che vengono considerate delle *best practice* (Pankowska, Harte, 2015), ma anche le deboli relazioni che vengono instaurate con il mondo del *business* (Derouet, Villani, 2015). In questo senso, infatti, se il mondo delle imprese private continua a generare pressioni sul mondo universitario, al fine di ottenere laureati con specifiche capacità e conoscenze, e le università risultano interessate ad instaurare rapporti soltanto per poter sviluppare le proprie attività di ricerca e sviluppo, il risultato sarà un'insoddisfazione per entrambe le parti. L'ultimo problema riguardante le relazioni esterne sarebbe poi rappresentato dal tasso di obsolescenza che caratterizza le nuove tecnologie, per cui le stesse potrebbero diventare obsolete immediatamente dopo la loro implementazione. Per quanto riguarda le operazioni interne, invece, il riferimento è alla mancanza di una corrispondenza tra la *vision* strategica e le pratiche manageriali effettivamente implementate, nonché ad una mancanza di comunicazione che coinvolga tutti i livelli dell'istituzione. Molto spesso le decisioni risultano fortemente centralizzate e questo non fa che limitare la prontezza delle università nel far fronte ai cambiamenti che si susseguono. Inoltre, un altro problema sarebbe rappresentato dalla gestione delle risorse umane, per cui molto spesso la remunerazione del personale non è sufficiente a motivarlo e a sollecitare la sua attenzione verso l'innovazione (Bernabeu, Madeleine, 2015). L'ultima categoria di barriere all'innovazione, quella relativa alle persone, sarebbe poi rappresentata da una parte da una mancanza di interesse dei docenti nei confronti dell'innovazione e dall'altra da una mancanza di partecipazione e coinvolgimento degli studenti, dovuta sempre ad una mancanza di comunicazione nei loro confronti.

E se queste sono le barriere che ostacolano lo sviluppo di ulteriori innovazioni in ambito universitario, dall'altra parte esistono anche dei *driver* capaci invece di facilitarlo, andando oltre suddette barriere. Questi riguarderebbero di sicuro delle cooperazioni tra le istituzioni universitarie e gli *stakeholder* ester-

ni, ma anche lo sviluppo di una *governance* decentralizzata e basata sulla comunicazione, che presti attenzione allo sviluppo e alla formazione del personale. In questo senso, la sinergia derivante dalla cooperazione di diversi gruppi all'interno dell'università potrebbe rappresentare uno dei principali prerequisiti per lo sviluppo e poi la diffusione dell'innovazione, superando quelle specifiche e tradizionali culture interne che potrebbero non supportarla. Secondo Zacher *et al.* (2014), fondamentale sarebbe il ruolo dei *leader* nell'influenzare la *performance* di tutta l'istituzione in termini di innovazione, mentre secondo Stensaker (2015), l'idea di cambiamento e di continuità dovrebbe essere incorporata nel concetto stesso di identità organizzativa e condivisa all'esterno. Inoltre, una maggiore autonomia, soprattutto per quanto riguarda i rapporti tra Stato e enti universitari, garantirebbe una maggiore libertà per l'allocazione del *budget* a disposizione (Aghion, 2008), facendo in modo che maggiori risorse possano essere dedicate all'innovazione. Si tratta infatti di un processo rilevante che deve essere avviato dalle università e da cui le università stesse devono partire al fine di garantire cambiamento e sviluppo all'interno di tutta la società: il suo perseguimento rappresenta il percorso più giusto per arrivare all'eccellenza e perseguire l'eccellenza per le istituzioni universitarie significa raggiungere il successo (Hallett, 2010), offrendo un insegnamento di valore, svolgendo una ricerca di qualità e garantendo la crescita sociale ed economica (Krucken, 2014; Fussy, 2017).

4.5. Terza Missione e *leadership* strategica

Nel momento in cui alle università si richiede la predisposizione di un orientamento strategico di fondo e l'adozione di un comportamento molto simile a quello tenuto dalle aziende, nonché la formazione di lavoratori sempre più preparati ed aggiornati, le stesse iniziano a pensare ad una *leadership* del tutto nuova e caratterizzata da un *background* non necessariamente accademico (McKinsey Quarterly, 2018). Nuove pressioni economiche, l'avvento delle ultime tecnologie e la crescente complessità legata al mondo del lavoro rappresentano infatti delle nuove sfide per le istituzioni di educazione superiore (OECD, 2012) che perseguono l'obiettivo di soddisfare quanto richiesto dai propri studenti, i quali, a loro volta, somigliano sempre di più a dei veri e propri consumatori. Quindi, come già detto, anche gli atenei fanno propri i principi del *New Public Management* (Bleiklie, Michelson, 2008; Paradeise *et al.*, 2009), una sorta di "iniezione" di tutte quelle tecniche e pratiche manageriali tipiche del settore privato all'interno di quello pubblico, e di conseguenza delle università. L'obiettivo è quello di ottenere delle istituzioni che appunto ri-

sultino più *business-like*, così da sviluppare al loro interno nuovi ruoli manageriali (Ferlie *et al.*, 2008) e per garantire una maggiore autonomia, flessibilità, decentramento e responsabilità. Ma, di fronte a tasse universitarie che diventano sempre più pesanti per gli studenti e ad un'evidente riduzione dei finanziamenti pubblici dedicati all'insegnamento, cosa succede alla *governance* di queste università? In questo senso, le precedenti logiche di *New Public Management* si rivelano inefficaci ed emerge la necessità della nuova *leadership* di cui sopra, la necessità di qualcuno che sia in grado di motivare tutto lo *staff* e di assicurare un ruolo primario all'educazione, anche all'interno di un contesto che appare sempre più globale e competitivo (OECD, 2007). Perché se è attraverso il *management* che si affronta la complessità, prevedendo attività di pianificazione, rendicontazione, coordinamento e controllo, è proprio attraverso la *leadership* che si affronta il cambiamento (Kotter, 1990), che si ipotizza una visione strategica e che, allo stesso tempo, si sollecita un particolare orientamento sociale ed emozionale (Hemlin, 2009).

Ad ogni modo, nel corso del tempo gli studi sulla *leadership* si sono sviluppati intorno a tre diverse teorie, facendo riferimento ad una *leadership* che potrebbe essere definita come "distribuita", "condivisa", oppure "collaborativa". La *leadership* "distribuita" si sviluppa come una risposta necessaria all'interno di un mondo che risulta sempre più complesso e difficile da prevedere (Ancona, Backman, 2010) e riguarda principalmente l'attribuzione di ruoli da *leader* a tutte le persone che operano all'interno di una specifica organizzazione, stimolando la loro motivazione e sviluppando il loro massimo potenziale (Barry, 1991). Si tratta di una tipologia che ben si adatta all'ambiente educativo, dove i percorsi da seguire dovrebbero essere delineati dagli insegnanti e non tanto dai *leader*. La *leadership* "condivisa", invece, riguarda il coinvolgimento di altri soggetti, anche esterni, verso un obiettivo comune (Pearce *et al.*, 2008) e viene percepita come la modalità attraverso cui diventa possibile migliorare la *performance* di tutta l'organizzazione, basandosi su approcci come il coinvolgimento attivo o il *problem solving* (Ensley, Hmeileski, Pearce, 2006). In ultimo, la *leadership* "collaborativa" rappresenterebbe quella *leadership* che si sviluppa nel momento in cui i *leader* di più squadre iniziano a collaborare tra loro all'interno della stessa organizzazione (Greiner, 1972), sfruttando il dialogo reciproco al fine di individuare sempre nuovi modi per fronteggiare gli ostacoli. La particolarità di questo ultimo modello riguarda il fatto di non dipendere dal singolo, chiunque esso sia, ma proprio dalla collaborazione che si instaura tra più *leader* (Raelin, 2006).

Andando oltre le diverse tipologie di *leadership*, è importante sottolineare come la realizzazione della stessa prescinda dall'esercizio del potere, che a sua volta si presenta come una componente essenziale. Il concetto stesso di potere

potrebbe essere definito in svariate modalità, dal momento che potrebbe essere visto come l'abilità del detentore di far accadere qualcosa secondo il proprio desiderio, o ancora come la capacità di indirizzare la volontà altrui e di ottenere un comportamento che altrimenti non si sarebbe realizzato. Al contrario, nel contesto di riferimento, l'esercizio del potere non viene visto tanto come acquisizione dello stesso da parte di un solo *leader*, piuttosto come una concessione che si realizza attraverso il coinvolgimento degli altri (Dambe, Moorad, 2008), studenti inclusi (Savigny, 2014; Singh, Kwhali, 2015). Dunque, un coinvolgimento che si presenta come un aspetto positivo all'interno delle organizzazioni, che non tende ad evidenziare la superiorità del *leader*, ma che favorisce il concretizzarsi di un gioco a somma zero.

Ad ogni modo, in ambito universitario, si tende ad associare la *leadership* alla figura del Rettore o comunque a tutte quelle figure, sempre accademiche, che si trovano a ricoprire ruoli di responsabilità: in questo senso, lo sviluppo di suddetto nuovo concetto di *leadership* risulta ancora ad uno stadio primordiale e per questo ancora non è chiara l'esperienza o le caratteristiche che effettivamente si reclamano alla nuova "*leadership* accademica" (anche in termini di modello da adottare). Secondo il contributo offerto da Yip, Wong ed Ernst (2008), la stessa potrebbe essere vista come un processo dinamico, in forza del quale i soggetti *leader* riescono ad imporre la propria direzione coinvolgendo più individui, anche esterni, verso la stessa causa.

Secondo alcuni autori (Zaleznik, 1977), il concetto di *leadership* si sviluppa in opposizione al concetto di *management*, secondo altri si tratterebbe di temi complementari ma comunque non correlati (Selznick, 2011) o, secondo altri ancora, di temi collegati tra loro (Mintzberg, 2009). Sulla base di tali premesse, l'idea maggiormente condivisa guarderebbe al *management* come un ruolo sicuramente più ampio, comprensivo, a sua volta, sia di funzioni prettamente amministrative che di funzioni, per l'appunto, di *leadership* (Mintzberg, 2009).

In ogni caso, il tipo di università, e quindi il fatto che la stessa risulti maggiormente incentrata sulla ricerca, oppure sulla didattica, e la specificità della *faculty* influiscono sulla richiesta e presenza di determinate competenze nelle persone che si trovano a ricoprire i ruoli più rilevanti. Più nello specifico, sempre con riferimento al solo contesto universitario, Donna (2018) individua quattro diverse possibili configurazioni di *leadership*, caratterizzate da un diverso orientamento, verso l'azione o verso il coordinamento, e da un diverso oggetto di attenzione, che potrebbe riguardare più l'attività nel presente o la pianificazione del domani. Ancora una volta non è semplice identificare il modello più giusto per eccellenza; ciò che si può affermare è che, vista la rilevanza che la pianificazione strategica sta assumendo anche all'interno del conte-

sto universitario, diventa auspicabile una *leadership* meno legata a ciò che accade nel breve termine, caratterizzata dunque da una maggiore lungimiranza rispetto al passato. L'università è percepita come il luogo di formazione del capitale intellettuale, della classe dirigente e dei cittadini di domani e per questo non può non rappresentare la società che effettivamente andrà a servire: è così che la nuova *leadership* dovrebbe includere le diversità e pensare ad una composizione che lasci più spazio alle donne e a gruppi etnici minoritari, a coloro che troppo spesso reclamano difficoltà nel progredire a livelli gerarchici superiori. A tal riguardo, secondo Wise *et al.* (2018), è importante che quelle università che si relazionano con studenti o con *stakeholder* appartenenti a gruppi etnici in minoranza prevedano all'interno della propria *governance* dei soggetti in rappresentanza della stessa minoranza. L'intento è quello di ottenere un organo direttivo, espressione egualitaria delle diverse esigenze sentite da parte delle diverse categorie di soggetti con cui ci si relaziona, al fine di abbattere barriere e di coinvolgere un maggior numero di studenti appartenenti a minoranze etniche, aumentando tra questi anche il numero di laureati. Allo stesso tempo, si cercano di stimolare nuovi filoni di ricerca, che vadano ad investigare aspetti mai considerati prima; praticamente parlando, si intende dare voce a chi solitamente è abituato a subire passivamente le decisioni altrui. Ovviamente, il rischio che si corre è quello di aumentare ulteriormente la complessità direttiva dell'università in questione, ma il beneficio che si persegue risulta di gran lunga superiore, trattandosi di una maggiore trasparenza e comunicazione volta a facilitare l'ingresso e dunque la permanenza nel settore dell'educazione superiore, sfruttando le nuove opportunità che emergono. Alcuni potrebbero anche percepire tale coinvolgimento come un mero esercizio di una specifica richiesta legislativa, quando in realtà lo scopo è quello di assecondare più punti di vista e giungere a delle soluzioni che risultino soddisfacenti per la maggioranza.

Un altro aspetto da considerare, sempre al fine di costruire una nuova *leadership* all'interno delle università, potrebbe poi riguardare la previsione del giusto equilibrio tra vita privata e vita lavorativa. Si tratta di un fattore estremamente collegato alla possibilità di aumentare il numero di donne che ricoprono ruoli di preminenza, le quali, a volte, preferiscono evitare un carico lavorativo troppo pesante, rinunciando per sempre a determinate possibilità e ad offrire il proprio contributo.

Le università si preoccupano sempre di più di gestire il rischio reputazionale e quindi di quella che è la loro immagine agli occhi dei soggetti esterni, quali lo Stato, gli studenti-consumatori o i loro genitori e tutto ciò reclama nuove esperienze. In questo senso, soggetti esterni al contesto universitario (e spesso e volentieri provenienti da quello delle imprese) potrebbero disporre di

quelle competenze e di quelle capacità necessarie per poter fronteggiare i nuovi problemi. Si tratta di una nuova tendenza che si è diffusa principalmente all'interno di quelle istituzioni in crisi, e quindi caratterizzate da una piccola dimensione o da una scarsa disponibilità delle risorse; una tendenza che si è sviluppata nella costa orientale degli Stati Uniti e che è destinata comunque a diffondersi anche nel resto del mondo.

Secondo quanto fatto emergere da McKinsey (McKinsey Quarterly, 2018), le università che solitamente occupano i primi posti nei vari *ranking* internazionali ricorrerebbero più difficilmente ad una *leadership* esterna rispetto a quanto non facciano, invece, quelle situate a fine classifica (il 16% delle università appartenenti al primo quintile, contro il 44% di quelle appartenenti agli ultimi due quintili) (Beardsley, 2017). Ad ogni modo, i dati a disposizione ancora non permettono di associare un maggior successo a quelle università la cui gestione viene affidata a soggetti esterni. Questi soggetti, inoltre, tenderebbero a ricoprire la propria carica per un periodo sicuramente più ampio (in media 6,9 anni a fronte dei 4,6 anni dei dirigenti tradizionali) (Bowen, Tobin, 2015; Schuster, Finkelstein, 2016), ma per farlo dovrebbero essere adeguatamente motivati. Così, il coinvolgimento in lavori sfidanti e complessi, la possibilità di crescita sotto un punto di vista professionale o di esercitare la propria autonomia si presentano come degli ottimi fattori motivanti, accanto alla consapevolezza di poter contribuire allo sviluppo dell'intero contesto educativo. Il tutto è dovuto essenzialmente al fatto che le stesse università si trovano ora a ricoprire ruoli completamente nuovi, che vanno oltre il reperimento dei fondi o il mantenimento di una buona relazione con il contesto di riferimento. In questo senso, queste ultime devono necessariamente impegnarsi e garantire alle persone giuste programmi di formazione e opportunità di crescita; soltanto così le stesse università potranno essere gestite sulla base della grandezza e della complessità che le caratterizza.

Secondo quanto affermato da Matthews *et al.* (2018), affinché possa svilupparsi all'interno dell'istituzione universitaria un approccio alternativo di insegnamento e di apprendimento, è importante che i soggetti al vertice siano aperti e pronti ad instaurare delle *partnership* con gli studenti, grazie alle quali gli stessi diventerebbero partecipanti attivi del proprio apprendimento e verrebbero coinvolti in tutti gli aspetti relativi all'università. L'impatto che ne deriverebbe risulterebbe positivo per tutti i soggetti impegnati, traducibile in un incremento di fiducia verso l'insegnamento, e quindi un miglioramento delle competenze richieste dal mondo del lavoro (capacità di collaborare, comunicare e lavorare in gruppo), un maggior senso di appartenenza e una più profonda empatia nei confronti dell'altro (che sia studente o membro dello *staff* accademico) (Mercer-Mapstone *et al.*, 2017). La *leadership* accademica dovrebbe

dunque sfruttare lo strumento della *partnership* per coltivare il rispetto reciproco, delle responsabilità condivise e maggior coinvolgimento tra chi insegna e chi impara (Cook-Sather, Felten, 2017), al fine di ottenere nuove forme di creazione della conoscenza.

Una volta accettata la comparsa di soggetti “meno tradizionali” nella gestione e direzione di suddette istituzioni, possibile soltanto dopo aver superato una certa resistenza da parte delle stesse, il dibattito dovrebbe evolversi e concentrarsi su quali siano le principali tematiche che questi soggetti sono chiamati a fronteggiare, al fine di garantire nuove istituzioni, sicuramente più ibride, più reali e più imprenditoriali (come suggerivano gli stessi Ranga e Etzkowitz, 2013), quindi più coinvolte nelle problematiche legate alla vita di tutti i giorni, capaci di offrire dunque delle soluzioni più pratiche. Il rischio che si corre, d'altra parte, è quello di attribuire troppo potere a soggetti che intendono perseguire esclusivamente il proprio interesse e di andare ad indebolire la professionalità degli accademici (Shepherd, 2017): in questo caso, l'esercizio della *leadership* si tradurrebbe in un mero e nocivo abuso del potere, che non favorirebbe affatto la completa realizzazione dell'istituzione nel perseguimento dei suoi tre obiettivi e, conseguentemente, lo sviluppo economico e sociale.

Secondo quanto affermato da Wallace *et al.* (2018), una *leadership* mal gestita potrebbe causare, addirittura, delle situazioni di sabotaggio all'interno dell'organizzazione (e quindi dell'università), qualora dovesse prevedere un carico di lavoro eccessivo, isolamento e mancanza di supporto tra i diversi membri (Shaw, 2014; Hogan *et al.*, 2015). Il compito della *leadership* sarebbe quello di garantire un buon sistema di *accountability* e di gestione della *performance*, in maniera da evitare il perseguimento di obiettivi contrastanti all'interno dell'organizzazione ed in modo da scongiurare che qualcuno possa trarre vantaggio a spese dei propri colleghi (Kallio, Kallio, 2014), un comportamento che sempre più frequentemente porta, ad esempio, a trascurare compiti amministrativi e attività didattica per guadagnare del tempo da poter dedicare alla ricerca.

Il compito che spetta ai *leader* è dunque quello di garantire che tutti gli individui perseguano gli stessi valori, che si adoperino per gli stessi fini, in linea con quelle che sono le missioni universitarie.

E proprio di fronte ad un dibattito che resta ancora aperto, diversi sono stati gli studi che vedono contrapporsi il modello anglosassone al modello tedesco, con l'intento ancora di capire se sia più giusto favorire l'introduzione di soggetti esterni nella direzione degli atenei, o continuare ad “isolare” questi ultimi, lasciando che siano gli stessi accademici a ricoprire ruoli di rilevanza. Secondo il modello anglosassone, una *leadership* esterna al mondo accademico sarebbe più giusta e gioverebbe alle università, dal momento che garantirebbe

una maggiore responsabilità ed oggettività dei soggetti al vertice. Le critiche a tale concezione riguardano principalmente la possibilità di individuare, all'interno della società, e quindi all'esterno del mondo accademico, soggetti che siano davvero capaci ed interessati a perseguire lo scopo delle istituzioni in esame. In contrapposizione, vi è il modello tedesco, secondo cui le università farebbero del loro meglio soltanto se lasciate libere di implementare le proprie decisioni, senza che ci sia alcuna interferenza da parte del mondo esterno.

In conclusione, data la rilevanza del ruolo svolto dalle università nella società, non è possibile definire le caratteristiche di una *leadership* che sia “universale”, piuttosto è importante che la stessa venga continuamente testata, tenendo anche conto di quelle che sono le tradizioni e le culture più profonde all'interno di ciascun Paese (Shaw, 2018).

4.6. Terza Missione e processi di valutazione e *accountability*

La nuova enfasi sulla pianificazione strategica all'interno del contesto universitario ha generato delle ripercussioni anche sul concetto di valutazione, visto che, nel momento in cui si inizia a ragionare secondo logiche più manageriali ed aziendali, al singolo docente o ricercatore non si richiede più soltanto di dedicare tutto il suo tempo alla didattica e alla ricerca, bensì di farlo garantendo specifici livelli di qualità e comunicando i risultati ottenuti.

L'attenzione viene posta sulla *performance* e sulla necessità di dimostrare il raggiungimento di obiettivi nel breve periodo e tutto questo potrebbe comunque generare delle difficoltà dal momento che sarà quasi impossibile svolgere la totalità delle attività istituzionali accademiche garantendo un certo livello di qualità; di conseguenza, si tenderà a trascurare proprio quelle attività che non vengono monitorate, nonostante siano comunque caratterizzate da una certa rilevanza, come ad esempio le attività amministrative o quelle a sfondo sociale, il supporto agli studenti o la preparazione di materiale che risulti supplementare per gli stessi. Inoltre, il rischio che si corre è quello di poter percepire lo studente non solo come un “cliente” dell'università, ma anche come un “soggetto passivo”, come, secondo quanto affermato da Barnabè e Giorgino (2013), un semplice “passeggero” all'interno del contesto universitario. In questo senso, si rischia quindi che la maggiore preoccupazione per il docente diventi quella di raggiungere un determinato *budget* o dei risultati e punteggi necessari per poter poi ricevere ulteriori risorse finanziarie, e non quella di instaurare un rapporto privilegiato con il proprio allievo; a tal riguardo, diventa dunque necessaria una maggiore responsabilizzazione degli attori all'interno dell'ambiente universitario e un maggior controllo sul loro operato.

Oggi le università operano in un contesto caratterizzato da una maggiore competitività e competizione, il che suggerisce l'identificazione e l'utilizzo di nuove misure di *performance*, che, allo stesso tempo, sappiano interpretarla ed analizzarla come un esito o un risultato raggiunto, come una prestazione erogata ad una pluralità di soggetti e anche come un processo di produzione ed erogazione di un servizio (Gatti, 2014), secondo una dimensione economica, competitiva e sociale (Coda, 1984). Sulla base della prima accezione, la *performance* sarebbe percepita con riferimento ad uno o più elementi derivanti da una decisione o da un'azione, mentre la seconda accezione supporrebbe una valutazione che sia basata su una dimensione relazionale, e che dunque coinvolga svariati soggetti e svariate prospettive di osservazione, tra cui si individuano almeno un soggetto impegnato ad ottenere il risultato e almeno un altro coinvolto proprio nel processo di valutazione dello stesso (Bouckaert, Peters, 2002; Bouckaert, Halligan, 2008). L'ultima accezione sposterebbe invece il *focus* sull'*iter* che porta alla generazione dei servizi erogati, così la misurazione sarebbe rivolta ai processi interni, con l'intento di aumentarne l'efficacia e l'efficienza, e agli *stakeholder* esterni, prevedendo strategie competitive e di miglioramento della qualità percepita, ma anche nuove pratiche di responsabilità sociale. Ed è proprio in forza di questa accezione di *performance* che si prevede l'insorgere del consenso sociale, inteso come riconoscimento da parte dei potenziali destinatari del servizio, nonché della reputazione universitaria, due concetti che stanno assumendo un ruolo sempre più centrale nelle istituzioni educative, anche per la loro necessità di reperire nuove forme di finanziamento (Coda, 1995; Borgonovi, Rusconi, 2008). Dunque, sono necessarie nuove misure che possano in un certo qual modo garantire, oltre ad un particolare processo di valutazione, anche una responsabilizzazione di tutti i soggetti all'interno dell'ente universitario complessivamente inteso.

La maggiore autonomia che viene concessa alle università si collega quasi spontaneamente ad una maggiore responsabilizzazione delle stesse: le nuove libertà previste negli ambiti amministrativi e gestionali comportano maggiori controlli volti ad analizzare il modo attraverso cui tali libertà vengono ad essere esercitate. In questo frangente, come un'ulteriore e diretta conseguenza della pianificazione strategica, subentra il concetto di *accountability*, visto proprio come espediente per una maggiore efficacia ed efficienza relativa alla modalità di sfruttamento delle risorse. Propriamente il termine *accountability* indica il "dover rendere conto", quindi il dover dimostrare agli *stakeholder* coinvolti gli esiti della propria attività, al fine di garantire la salvaguardia dei loro diritti, oltre che, ovviamente, una vigilanza interna relativa al modo in cui vengono svolte le funzioni assunte da parte delle università. Si tratta di una necessità emersa nel momento in cui, per effetto della globalizzazione, è au-

mentata la richiesta di educazione superiore e quindi l'esigenza, da parte degli enti governativi, di disporre di informazioni affidabili per poter attribuire i fondi. Tale *accountability*, associata ad una maggiore trasparenza, permetterà di competere a livello internazionale nella didattica, nella ricerca e nello svolgimento di attività di Terza Missione (Holzer, Halachmi, 1996). In questo senso, un'organizzazione risulterà “*accountable*” soltanto se capace di rendere conto e di comunicare in maniera trasparente quanto svolto a quei soggetti che decideranno se attribuirle o meno la propria fiducia (Formica, 2014), un'*accountability* che pian piano inizia ad essere associata al nuovo concetto di eccellenza, intesa come la possibilità di offrire una didattica e una ricerca di massima qualità, o comunque caratterizzate da una qualità superiore alla media. In questo senso, si misura la qualità e l'efficacia di quanto svolto, per poi comunicare ad individui esterni i livelli effettivamente ottenuti, tenendo conto della difficoltà che si incontra nel voler rendicontare il raggiungimento di obiettivi quali la trasmissione di conoscenza agli studenti, lo svolgimento della ricerca scientifica, o ancora l'offerta di servizi alla comunità, spesso associati ad *output* non immediatamente monitorabili e misurabili.

Si tratterebbe di una valutazione che non viene più svolta esclusivamente per rimanere all'interno delle mura universitarie, ma che piuttosto appare addirittura “reclamata” dall'esterno, favorendo dunque lo sviluppo di diversi approcci secondo cui:

- un miglioramento continuo della qualità sarebbe possibile soltanto attraverso un'analisi interna, volta all'identificazione dei propri punti di forza e di debolezza, al fine di cogliere le opportunità derivanti dai primi e cercare soluzioni ai secondi;
- informazioni valide e sicure devono essere fornite ai diversi *stakeholder*, che effettueranno le proprie valutazioni in termini di confronti con *standard* esterni (*benchmarking*), classifiche delle preferenze (*ranking*) e comparazioni tra istituzioni operanti all'interno dello stesso contesto socio-economico (*rating*);
- l'autovalutazione viene percepita come leva per il cambiamento e per l'apprendimento da parte dell'istituzione stessa e dei soggetti al suo interno;
- la valutazione esterna dovrebbe essere svolta da soggetti che non hanno alcun rapporto di dipendenza con l'organizzazione esaminata, al fine di evidenziare, da un altro punto di vista, quelli che sono i suoi punti di forza e di debolezza.

L'obiettivo è quello di raggiungere una buona *performance*, intesa anche come soddisfazione, nonché come fiducia e legittimità ad operare da parte dei soggetti “utilizzatori” (Kelly *et al.*, 2002), proprio attraverso la comunicazione

dei risultati raggiunti e l'ottenimento, da parte dell'ente stesso, di una maggiore consapevolezza su eventuali *gap* da colmare tra il proprio operato e gli *standard* prefissati (Huber, 1991). Il tutto sarebbe causato semplicemente dal fatto che gli enti governativi hanno ridotto il loro intervento nel finanziamento e nel funzionamento delle istituzioni educative, le quali si trovano così costrette a cercare nuove "autorizzazioni", garantendo la qualità e dunque ottenendo riconoscimenti da parte dei propri "clienti".

Alla base ci sarebbe quindi una cultura che sottolinea l'importanza della qualità e che favorisce continuamente un suo miglioramento attraverso la formalizzazione e la comunicazione di nuove politiche e procedure. Alle università si chiede di essere responsabili, ma anche, qualora possibile, di operare secondo quella che è la loro *corporate social responsibility*, ossia andando a risolvere i problemi che prendono vita all'interno della società, di natura sociale, economica o culturale; in questo modo si svilupperebbe una nuova tipologia di controllo, che non è svolta in senso verticale dal Ministero competente, ma che si presenta come un'*accountability* orizzontale, derivante proprio dal contesto di riferimento (*stakeholder* e società) (Jongbloed *et al.*, 2008). Gli strumenti che garantirebbero una tale rendicontazione riguarderebbero la *peer review*, attraverso cui l'università sarebbe chiamata a rispondere con trasparenza alle richieste della comunità, e il *benchmarking*, secondo cui ogni università potrebbe imparare dall'altra.

Facendo poi riferimento specificatamente alla Terza Missione, è importante garantire un'organizzazione che sia orientata all'utente finale, che sappia dunque individuare e comprendere le sue esigenze e aspettative pensando poi di soddisfarle, ma anche il coinvolgimento di tutto il personale, che dovrà essere valutato rispetto alla prestazione offerta, a fronte dei traguardi ottenuti. Si suggerisce un'attenzione al processo, che sappia considerare l'entità dell'impatto generato dall'attività svolta su tutti i soggetti coinvolti, una gestione sistemica, al fine di operare con efficacia ed efficienza all'interno di un contesto in cui ognuno svolge un compito preciso in vista di un obiettivo comune ed, infine, la previsione di un sistema informativo che permetta appunto di rendere disponibili le informazioni e i dati raccolti ai soggetti esterni, per poter progettare e realizzare insieme le attività di Terza Missione.

In questo senso, alle istituzioni si richiede l'assunzione di un comportamento che risulti pro-attivo e che garantisca loro la possibilità di cavalcare quella che è la transizione ad una nuova realtà, attraverso una gestione appropriata delle informazioni a disposizione, che permetta addirittura di anticipare i cambiamenti in essere e di prevedere strategie adatte per il futuro, all'interno di ambiti comunque differenti. Relativamente alla capacità di ap-

prendimento da parte dell'ente, una buona e corretta gestione del flusso di informazioni sulla *performance* permetterebbe infatti di ottenere un miglioramento nella gestione, in termini sia strategici che operativi, mentre, per quanto riguarda le attività di indirizzo e controllo, potrebbe risultare utile al fine di supportare i *manager* nel loro processo decisionale circa le risorse e le unità organizzative; in ultimo, per quanto riguarda l'*accountability* esterna, sarà importante al fine di incrementare la comunicazione con gli *stakeholder*; in altre parole, le informazioni sulla *performance* dovrebbero soddisfare le necessità presentate dalle differenti parti coinvolte, risultando comunque chiare e comprensibili agli occhi di un pubblico che è sempre più ampio. Dunque, la gestione e la misurazione della *performance* diventa necessaria nel momento in cui si richiede agli enti educativi di migliorare la propria efficacia ed efficienza secondo quanto dettato dai principi del *New Public Management*, ma anche per essere capaci di generare, a loro volta, ripercussioni, più o meno positive, sull'attività svolta dall'ente stesso (Jeanes *et al.*, 2018).

In particolar modo, il fatto di “dover dimostrare” potrebbe rivelarsi pericoloso soprattutto per quanto riguarda la produttività della ricerca svolta, misurata attraverso *ranking* di pubblicazioni (Leisyte, 2016; Shore, Groen, 2009). Il rischio che si corre, infatti, è quello di favorire una ricerca, e quindi delle pubblicazioni, che siano perfettamente conformi ai criteri di valutazione stabiliti, ma che non rappresentino il massimo del potenziale che potrebbe essere espresso da parte del ricercatore, sempre più preoccupato di scalare le classifiche dei *ranking* internazionali e meno di offrire il proprio contributo al contesto socio-economico (Nygaard, 2017), viste anche le norme del settore, secondo cui si instaurerebbe un legame diretto tra la quantità di pubblicazioni considerate di qualità elevata e i fondi messi a disposizione dallo Stato (Leathwood, Read, 2013). Un sistema di valutazione che potrebbe quindi dar vita a distorsioni così come a profondi dilemmi, secondo cui, ad esempio, diventa difficile scegliere tra l'eccellenza in specifici ambiti e una qualità media per tutte le dimensioni in cui si opera.

A tal riguardo, il sistema italiano si caratterizza per la presenza di poche università di eccellenza e di un vasto gruppo di istituzioni che presentano un'elevata qualità. D'altra parte, è chiaro come un sistema fortemente incentrato sulla valutazione favorisca l'instaurazione di collaborazioni tra ricercatori, che, al fine di raggiungere un obiettivo comune, lavorano insieme generando nuova conoscenza scientifica. È attraverso la collaborazione che si costituiscono, infatti, *network* tra professionisti e che si scambiano o condividono conoscenze, idee, capacità, esperienze legate al processo di ricerca, con

l'intento di ottenere risultati migliori e di attrarre maggiori risorse per ciascun partecipante (Bammer, 2008; Bozeman, Corley, 2004; Ritchie, Rigano, 2007).

In questo senso, una cultura orientata al raggiungimento di una buona *performance* all'interno degli enti educativi è sicuramente auspicabile nel momento in cui viene percepita come un *driver* verso l'efficienza, l'efficacia e l'eccellenza, facendo però attenzione che la stessa non arrivi a distogliere le istituzioni e le persone al loro interno da quelli che dovrebbero essere i loro obiettivi prioritari (Jeanes *et al.*, 2018). Obiettivi che sono sempre di più legati al nuovo ruolo che le università hanno assunto nell'economia e nella società della conoscenza.

Postfazione

Il presente contributo è stato concluso in un periodo decisamente straordinario per le università e i centri di ricerca di tutto il mondo, un periodo che li ha messi a dura prova, stravolgendo il loro modo di operare e che per questo merita delle considerazioni.

Il riferimento è alla diffusione del Covid-19, un'emergenza sanitaria senza precedenti, diventata in poco tempo una pandemia mondiale. In Italia, l'emanazione del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 ha segnato a tutti gli effetti l'inizio di una nuova era per tutto il sistema educativo e quindi anche per quello universitario; secondo il punto d) del decreto si sospendono "i servizi educativi per l'infanzia e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master e università per anziani, ferma in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività a distanza ...", in poche parole: il sistema si blocca. Le aule restano chiuse, i banchi si svuotano e gli studenti internazionali lasciano i *campus* universitari per tornare a casa, c'è incertezza sulla durata delle misure e ancor di più sull'evoluzione del virus, ma è proprio in questa incertezza che le istituzioni universitarie non possono farsi da parte. Alle università, già spronate verso un atteggiamento proattivo nei confronti dell'ambiente di riferimento, viene chiesto uno sforzo mai fatto, ossia di traslare tutto il processo educativo *online*, così, dalla sera alla mattina, pensando a soluzioni che più che perfette fossero immediate. Così l'interazione, il dibattito e il confronto, ossia gli ingredienti alla base dell'esperienza universitaria, immediatamente diventano ricordi lontani e lavagna e gesso, gli strumenti più tradizionali per fare lezione, vengono sostituiti da una *webcame* e un microfono. L'obiettivo è quello di garantire continuità nei percorsi formativi e, al tempo stesso, la tutela della salute per tutti, ma non è semplice. La regola principale impone il distanziamento sociale, studenti e professori stanno a casa, alle prese con una connessione non sempre disponibile e una certa dimestichezza con la tecnologia che non sempre può essere data per scontata. Nonostante ciò, i primi numeri sul sistema

universitario italiano testimoniano l'erogazione di ben 62.000 corsi *online* nel corso del primo mese di *lockdown*; testimoniano dunque una reazione, da parte delle università, che c'è sicuramente stata ed un'apertura allo sfruttamento delle nuove tecnologie e del c.d. *distance learning*, che altrimenti, probabilmente, non si sarebbe mai concretizzata in questo modo.

Attualmente, siamo entrati in una “fase 3” della ripresa, dunque il momento più problematico sembra ormai alle spalle, ma l'emergenza sanitaria sta via via lasciando spazio ad un'emergenza che è economica e sociale. Ogni ateneo è stato invitato, in forza della sua autonomia decisionale, a predisporre le misure attraverso cui tornare, poco per volta, a quella che sarà la normalità, ma quasi tutti hanno optato per una proroga delle misure di distanziamento almeno fino all'inizio del nuovo anno accademico.

A questo punto la principale domanda che sorge è: che ne sarà dell'università? Ci si chiede quando e se torneremo alla “nostra università”, ci si chiede cosa ne sarà del *distance learning*, che per mesi ha scandito le giornate di docenti e studenti: resterà una mera risposta ad un momento di assoluta emergenza o continuerà ad essere sfruttato al fine di ampliare le soluzioni offerte dalle istituzioni educative? La didattica a distanza in certi casi ha generato alienazione, è vero, ma l'auspicio è di saper trarre il lato positivo dall'esperimento, seppur forzato, fatto, e quindi quello di guardare alla didattica a distanza come uno strumento utile a favorire, anche in ottica futura, una maggiore inclusione per tutti. *Chat* e piattaforme hanno permesso l'erogazione di corsi anche a distanza, ma hanno anche messo in evidenza quel *digital divide* che caratterizza e per certi versi ancora caratterizza il sistema universitario in Italia: in questo senso, è necessario potenziare le tecnologie digitali a disposizione di ciascun ateneo, ma anche le competenze di tutti in relazione a questo nuovo approccio. Allo stesso tempo, è comunque fondamentale recuperare quella qualità che da tradizione caratterizza la didattica in presenza e che è stata leggermente tralasciata durante l'emergenza. A tal fine, saranno necessarie nuove misure e probabilmente nuovi investimenti.

E cosa ne sarà della Terza Missione? L'esperienza vissuta è una chiara dimostrazione di come la Terza Missione, con le sue tre dimensioni, sia stata posta accanto agli altri due compiti delle università, al fine di completarli e di migliorarne l'efficacia, senza sminuirli o metterli da parte. Sulla base del legame diretto che si instaura tra la ricerca prodotta dalle università e il progresso economico e sociale del Paese, alle università si chiede di andare un pochino oltre la loro “normalità” e quindi di massimizzare il loro impegno, e di conseguenza il loro impatto, nella società.

L'educazione e la conoscenza hanno sempre rappresentato la chiave da cui partire per poter risolvere un problema e oggi più che mai rappresentano il mo-

tore da cui poter ripartire. La vera soluzione al Covid-19 sarà rappresentata da un vaccino: sono necessari nuovi e ulteriori sostegni alla ricerca accademica e fondamentali, a tal riguardo, saranno le attività di trasferimento tecnologico poste in essere dalle stesse università al fine di garantire un'applicazione pratica dei risultati ottenuti, condividendoli con l'intera comunità. Ma il trasferimento tecnologico sarà importante anche al fine di garantire la realizzazione di specifici interventi a supporto del rilancio e della rigenerazione del sistema imprenditoriale, fortemente provato dal diffondersi della pandemia. Come sottolinea l'Accademia Italiana di Economia Aziendale in un recente documento, lo scopo principale è dunque quello di favorire un'interazione sempre maggiore tra università e settore imprenditoriale, così che si possa arrivare da una parte ad una co-progettazione di quella che sarà poi l'offerta formativa, che sarà basata sulle esigenze delle imprese, e dall'altra all'ottenimento di finanziamenti per la realizzazione di ricerche su temi riguardanti la ripresa e il riposizionamento competitivo. In tal senso, si auspica una maggiore creazione di imprese "innovative", caratterizzate proprio da una forte connessione con università o centri di ricerca (per intenderci *start-up* e *spin-off*), al fine di facilitare lo scambio di conoscenza e di esperienza e la promozione del talento imprenditoriale. È necessario recuperare il dibattito e la riflessione e indirizzarli sugli effetti generati dalla pandemia all'interno di ciascun ambito.

Il virus ha costretto chiunque a reinventarsi, a scoprire nuovi modi di porsi, di operare e lavorare, rendendo necessario un aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze, aprendo dunque nuovi orizzonti per le iniziative di educazione permanente che potranno essere messe a disposizione dalle università e che potranno riguardare, ad esempio, specifiche capacità imprenditoriali, nonché l'ambito digitale. Tali iniziative potrebbero essere indirizzate a giovani imprenditori che operano nel territorio di riferimento e all'interno di diversi settori, dai più tradizionali ai più innovativi, così da fondere, ancora una volta, la conoscenza teorica con l'esperienza pratica.

In ottica di *social engagement*, invece, le università sono chiamate a coinvolgere gli studenti, ad intervenire al fine di evitare che la pandemia si traduca in un calo nelle iscrizioni universitarie negli anni a venire. È importante quindi intervenire favorendo l'accesso al mondo accademico e finanziando l'attivazione di tirocini formativi e contratti di apprendistato presso le imprese, così da poter formare direttamente sul campo. È importante continuare a prestare attenzione agli aspetti connessi alla sostenibilità ambientale e quindi rafforzare in tal senso il coinvolgimento dei cittadini, educandoli ad un comportamento più sostenibile e abituantoli a preferire ed apprezzare i prodotti dell'economia circolare. Soltanto in questo modo sarà possibile migliorare la competitività del Paese anche a livello internazionale. È necessario promuovere la cultura

della collaborazione e della sussidiarietà, nonché le pari opportunità di genere e una cittadinanza attiva al fine di poter ripartire da un mondo, quello post-Covid, migliore e le università, attraverso didattica, ricerca e Terza Missione, sembrano le istituzioni più adatte, forse le uniche, per farlo.

Bibliografia

- AARREVAARA T., DOBSON I.R., ELANDER C. (2009), *Brave New World: Higher Education Reform in Finland*, in *Higher Education Management and Policy* 21, 2: 89-106.
- ABATECOLA G. (2014), *Research in Organizational Evolution. What Comes Next?*, in *European Management Journal*.
- ABATECOLA G., BELUSSI F., BRESLIN D., FILATOTCHEV I. (2015), *Darwinism, Organizational Evolution and Survival: Key Challenges for Future Research*, in *Journal of Management and Governance*.
- ABRAMOWITZ M., DAVID P.A. (1996), *Technological change and the rise of intangible investments: the US economy's growth-path in the twentieth century*, in FORAY D., LUNDVALL B.A. (a cura di), *Employment and growth in the knowledge-based economy*, OECD Documents.
- AGHION P. (2008), *Higher education and innovation*, 9 1: 28-45.
- ALMALAUREA (2018), *XX indagine. Profilo dei laureati 2017*.
- ALSHUWAIKHAT H.M., ABUBAKAR I. (2008), *An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices*, 16 16: 1777-1785.
- ALTBACH P.G. (2004), *Globalization and the university: Myths and Realities in an Unequal World*, in *Tertiary Education and Management*, 10 1: 3-25.
- ANCONA D., BACKMAN E. (2010), *Distributed leadership: Going from pyramids to networks*, in *Leadership Excellence*.
- ANDERSON T. (2008), *Towards a theory of online learning*, in ANDERSON T. (a cura di), *Theory and practice of online learning*: 45-74.
- ANGULO-RUIZ L.F., PERGELOVA A., CHEBEN J. (2016), *The relevance of Marketing Activities for Higher Education Institutions*, in *International Marketing of Higher Education*.
- ANGULO-RUIZ L.F., PERGELOVA A., RIALP J. (2010), *A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors*, in *Journal of Marketing for Higher Education* 1:1-17.
- ANNETTE J. (2002), *Service in Learning in an International Context*, in *The International Journal of Study Abroad*, 8.
- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca*.

- ANTONELLI C. (2008), *The new Economics of the University: A Knowledge Governance Approach*, in *Journal of Technology Transfer*, 1 33: 1-22.
- AOKI M. (2001), *Towards a Comparative Institutional Analysis*, MA:MIT Press, Cambridge.
- ARGYRIS C. (1977), *Double-Loop Learning in Organizations*, in *Harvard Business Review*, 55 5: 115-125.
- ARNETT, D.B., GERMAN S.D., NUT S.D. (2003), *The identity salience model of relationship marketing success: The case of non-profit marketing*, in *Journal of Marketing*, 67: 89-105.
- ASMAR C. (2005), *Internationalising Students: Reassessing Diasporic and Local Student Difference*, in *Studies in Higher Education*, 30 3: 291-309.
- ASSOCIAZIONE TREELLE (2017), *Dopo la riforma: università italiana, università europea?*, Quaderno n. 13.
- ATIF A., BILGIN A., RICHARDS D. (2015), *Students Preferences and Attitudes to the Use of Early Alerts*, in *Americas Conference on Information System*: 1-14.
- BALSAMO A. (2014), *La "Terza Missione" dell'Università: una via contro la disoccupazione giovanile?*, in <http://www.bollettinoadapt.it/la-terza-missione-delluni-versita-una-via-contro-la-disoccupazione-giovanile/>.
- BAMMER G. (2008), *Enhancing Research Collaborations: Three Key Management Challenges*, in *Research Policy*, 37, 5: 875-887.
- BARBER M., DONNELLY K., ROZVI S. (2013), *An Avalanche Is Coming Higher Education and the Revolution Ahead*, Institute for Public Policy Research, London.
- BARNABÈ F., GIORGINO M.C. (2013), *"Integrating" Business Model and Strategy*, in *Integrated Reporting*: 111-126.
- BARNES J.V., ALTIMARE E.L., FARRELL P.A., BROWN R.E., BURNETT C.R., GAMBLE L, DAVIS J. (2009), *Creating and Sustaining Authentic Partnership with Community in a Systematic Model*, in *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13, 4: 15-29.
- BARNETT G.A., LEE M., JIANG K., PARK H.W. (2016), *The Flow of International Students from a Macro Perspective: A Network Analysis*, in *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 4: 533-559.
- BARNETT R. (1990), *The Idea of Higher Education*, SRHE & Open University Press, Buckingham.
- BARNETT R. (2011), *The Idea of The University in the Twenty-First Century: Where's the Imagination*, in *Journal of Higher Education*, 1 2: 88-94.
- BARNETT W.P. (2008), *The Red Queen among Organizations: How Competitiveness Evolves*, Princeton University Press, Princeton.
- BARRÉ R. (2005), *S&T Indicators for policy making in a changing science-society relationship*, in MOED H., GLANZEL W., SCHMOCH U. (a cura di), in *Handbook of quantitative science and technology research*, Springer, Dordrecht, The Netherlands: 115-131.
- BARRY D. (1991), *Managing the blossomless team: Lessons in distributed leadership*, in *Organizational Dynamics*.

- BARTH T. (2011a), *The idea of a green new deal in a Quintuple Helix Model of knowledge, know-how and innovation*, in *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1, 2: 1-14.
- BARTKUS B., GALSSMAN M., MCAFEE B. (2006), *Mission statement quality and financial performance*, in *European Management Journal*, 24 1: 86-94.
- BEARDSLEY S.C. (2018), *Shaking up the leadership model in higher education*, McKinsey Quarterly.
- BÉLANGER C.H., BALI S., LONGDEN B. (2014), *How Canadian universities use social media to brand themselves*, in *Tertiary Education and Management*, 1: 14-29.
- BELANGER V., THORNTON J. (2013), *Bioelectricity: A quantitative approach*, Consortium Conference.
- BERGEK A., JACOBSSON S., CARLSSON B., LINDMARKI S., RICKNE A. (2005), *Analysing the dynamics and functionality of sectoral innovation systems – a manual*, in 10 Year Anniversary DRUID Summer Conference, Copenhagen, June 27-29.
- BERCOVITZ J., FELDMAN M. (2006), *Entrepreneurial Universities and technology transfer: A conceptual framework for understanding knowledge-based economic development*, in *The Journal of Technology Transfer*, 31, 1: 175-188.
- BERBABEU G., MADELEINE C. (2015), *University of Alicante case study report*. For EU Lifelong Learning Programme, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS-EIGF, Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE), Unpublished GAIHE project report.
- BIERLY P., CHAKRABARTI A. (1996), *Generic knowledge strategies in the US pharmaceutical industry*, in *Strategic management journal*, 17, S2: 123-135.
- BIK NGAI C.S., MAN LEE W., KEI NG P.P., DONGYING WU D. (2018), *Innovating an integrated approach to collaborative eLearning practices in higher education: the case study of a corporate communication e-platform*, in *Studies in Higher Education*.
- BINGHAM F.G., QUIGLEY C.J., MURRAY K.B. (2001), *A response to beyond the mission statement: alternative futures for today's universities*, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 11 4: 19-27.
- BISHOP K., D'ESTE P., NEELY A. (2011), *Gaining from interactions with universities: multiple methods for nurturing absorptive capacity*, in *Research Policy*, 40: 30-40.
- BISOGNO M., CITRO F., TOMMASSETTI A. (2014), *Disclosure of university website. Evidence from Italian data*, in *Global Business and Economics Review*, 16, 4: 452-471.
- BLEIKLIE I., MICHELSON S. (2008), *The University as Enterprise and Academic Codetermination*, in AMARAL A., BLEIKLIE I., MUSSELIN C. (a cura di), *From Governance to Identity – A Festschrift for Mary Henkel*, Springer, Dordrecht.
- BOARDMAN P.C. (2008), *Beyond the stars: the impact of affiliation with university biotechnology centres on the industrial involvement of university scientists*, in *Technovation*, 28, 5: 291-297.
- BOFFO S., MOSCATI R. (2015), *La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, in *Scuola democratica*.

- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005), *A Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhagen.
- BORGONOVİ E., RUSCONI G. (a cura di) (2008), *La responsabilità sociale delle istituzioni di pubblico interesse*, Franco Angeli, Milano.
- BORNEMANN M., WIEDENHOFER R. (2014), *Intellectual capital in education: a value chain perspective*, in *Journal of Intellectual Capital*, 15, 3: 451-470.
- BORNMANN L. (2013), *What Is Societal Impact of Research and How Can It Be Assessed? A Literature Survey*, in *Journal of the American society for Information on Science and Technology*, 64, 2: 217-233.
- BOSECKE K. (2009), *Value Creation in Mergers, Acquisition, and Alliances*, Springer Gabler, Weisbaden.
- BOUCKAERT G., HALLIGAN J. (2008), *Managing Performance: International Comparison*, Routledge, London.
- BOUCKAERT G., PETERS B.G. (2002), *Performance Measurement and Management: the Achille's Hell in Administrative Modernization*, in *Public Performance & Management Review*, 17, 3: 31-43.
- BOUCOUVALAS A. (1981), *Self-directed Learning: Critical Practice*.
- BOYER E. (1998), *The scholarship of Engagement*, in *Journal of public service & outreach*.
- BOYER R. (2005), *Complementarity in regulation theory*, in *Socio-Economic Review*, 3: 366-371.
- BOZEMAN B., CORLEY E. (2004), *Scientists' Collaboration Strategies: Implications for Scientific and Technical Human Capital*, in *Research Policy*, 33, 4: 599-616.
- BOZEMAN B., SAREWITZ D. (2011), *Public value mapping and science policy evaluation*, *Minerva*, 49, 1: 1-23.
- BRACZYK H.J., COOKE P., HEIDENREICH M. (a cura di) (1998), *Regional Innovation Systems*, University College London Press, London.
- BRAMWELL A., WOLFE D.A. (2005), *Universities and regional economic development: the entrepreneurial University of Waterloo*, CPSA Annual Conference, London.
- BRAUND D., MERRIEN F.X. (1999), (a cura di), *Towards a New model of Governance of Universities? A comparative view*, London, Jessica Kingsley.
- BREAKWELL G.M., TYTHERLEIGH M.Y. (2010), *University leaders and university performance in the United Kingdom: is it 'who' leads, or 'where' they lead that matters most?*, in *Higher Education*, 60, 5: 491-506.
- BRESCIA F., COLOMBO G., LANDONI P. (2016), *Organizational structures of Knowledge Transfer Offices: an analysis of the world's top-ranked universities*, in *The Journal of Technology Transfer*, 41, 1: 132-151.
- BRINKWORTH R., MCCANN B., MATTHEWS C., NORDSTROM K. (2009), *First year expectations and experiences: Student and Teacher perspectives*, in *Higher Education*, 2: 157-173.
- BRYNJOLFSSON E., HITT L.M. (2000), *Beyond computation: information technology, organizational transformation and business performance*, in *Journal of Economic Perspectives*.

- BRYSON J.M. (2018), *Strategic Planning*, John Wiley & Sons, New jersey.
- BROWN S., EISENHARDT K. (1998), *Competing on the Edge of Chaos: Strategy as Structured Chaos*, Harvard Business School Press, Boston.
- BRUNSSON N. SAHLIN-ANDERSSON K. (2000), *Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform*, in *Organizational Studies*, 21 4: 721-746.
- BUHL M., ANDREASEN L.B. (2016), *MOOCs-The promise of meeting the need of flexibility for the adult learner?*, in NOVOTNA J., JARCARIK A. (a cura di), in *Proceedings of the 15th European conference on e-learning*: 98-104.
- BUGAMELLI M., CANNARI L., LOTTI L., MAGRI S. (2012), *The Innovation Gap of Italy's Production System: Roots and Possible Solutions*, Banca d'Italia.
- BYERS T.H., DORF R.C., NELSON A.J., VONA R. (2011), *Technology Ventures*, in *Management dell'imprenditorialità e dell'innovazione*, McGraw Hill, Milano.
- CAFFERATA R. (2014), *Darwinist connections between the systemness of social organizations and their evolution*, in *Journal of Management and Governance*.
- CAMELIA G., MARIUS P. (2013), *Mission statements in higher education: context analysis and research propositions*, in *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 22 2.
- CAMPBELL S.M. (2008), *Vision, mission, goals, and program objectives for academic advising programs*, in *Academic Advising: a comprehensive handbook*, edited by VIRGINIA N. GORDON, WESLEY R. HABLEY, THOMAS J. GRITES, Jossy-Bass, San Francisco.
- CAMPISI D., PASSIANTE G. (2007), *Fondamenti di knowledge management: conoscenza e vantaggio competitivo*, Aracne Editrice, Roma.
- CANTWELL B., BARRETT J.T., JOHNSON N.M. (2018), *Ordering the global field of academic science: money, mission and position*, in *Studies in Higher Education*.
- CAPANO G. (1998), *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna.
- CAPDEVILA I., BRUNO J., JOFRE L. (2002), *Curriculum greening and environmental research co-ordination at the technical university of Catalonia, Barcelona*, 10 1: 25-31.
- CARAYANNIS E., BARTH, T., CAMPBELL D. (2012), *The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation*, in *Journal of Innovation and Entrepreneurship*.
- CARAYANNIS E., CAMPBELL D. (2006), in CARAYANNIS E. & CAMPBELL D. (a cura di), *Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters. A comparative systems approach across the United States, Europe and Asia*, Westport, Praeger: 1-25.
- CARAYANNIS E., CAMPBELL D. (2010), *Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and environment relate to each other?*, in *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*.
- CARAYANNIS E., CAMPBELL D. (2012), *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*, SpringerBriefs in Business.
- CARLSSON B., JACOBSSON S., HOLMÉN M., RICKNE A. (2002), *Innovation systems: analytical and methodological issues*, in *Research Policy*, 31: 233-245.

- CARLSSON B., STANKIEWICZ R. (1991), *On the nature, function, and composition of technological systems*, in *Journal of Evolutionary Economics*, 1: 93-118.
- CASTELLS M. (1996), *The information age: Economy, society and culture*, in *The rise of the network society*, Blackwell, Oxford.
- CATTANEO M., HORTA H., MEOLI M. (2018), *Dual appointments and research collaborations outside academia: evidence from the European academic population*, in *Studies in Higher Education*.
- CESARONI F., PICCALUGA A. (2015), *The activities of university knowledge transfer offices: towards the third mission in Italy*, in *The Journal of Technology Transfer*: 1-25.
- CERRONI A. (2009), *Valutare la scienza sociale nell'epoca della società della conoscenza*, in *Quaderni di Sociologia*, 53, 49: 169-181.
- CHAKRABARTI A., RICE M. (2003), *Changing roles of universities in developing entrepreneurial regions: the case of Finland and the Us.*, in *Industrial performance center-Masachusetts Institute of technology IPC working series*.
- CHAPMAN A., PYVIS D. (2016), *Quality, identity and practice in offshore university programs: Issues in the internazionalization of Australian higher education*, in *Teaching in Higher Education*, 2: 233-245.
- CHATTERTON P., GODDARD J. (2000), *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, in *European Journal of Education research, development and policy*.
- CHELL E. (2007), *Social Enterprise and Entrepreneurship: Towards a Convergent Theory of the Entrepreneurial process*, in *International Small Business Journal*, 25: 5-26.
- CHEN L. (2008), *Internationalization or international marketing? Two frameworks for understanding international students' Choice of Canadian Universities*, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 1: 1-33.
- CHESBROUGH H. (2003), *Open Innovation: the New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press.
- CIAPETTI L. (2012), *Il ruolo delle Università nelle politiche regionali di innovazione*, in *Istituzioni del federalismo*, 337-362.
- CIAPPEI C. (2006), *Il realismo strategico nel governo di impresa*, in *Materiali per una pragmatica del valore*, Firenze University Press, Firenze.
- CLARK B. (1986), *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley, University of California Press.
- CLARK B. (2015), *The character of the Entrepreneurial University*, in *International Higher Education*.
- CLARK M., FINE M.B., SCHEUR C.L. (2017), *Relationship quality in higher education marketing: The role of social media engagement*, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 1: 40-58.
- CLARKE A., KOURI R. (2009), *Choosing an appropriate university or college environmental management system*, 17: 971-984.
- COCCIA M. (2004), *New models for measuring the R&D performance and identifying the productivity of public research institutes*, in *R&D Management*, 34, 3: 267-280.

- CODA V. (1984), *L'orientamento strategico dell'impresa*, Utet, Torino.
- COHEN W.M., LEVINTHAL D.A. (1990), *Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation*, in *Administrative Science Quarterly*, 35: 128-152.
- COLEMAN J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, in *American Journal of Sociology*, 94: S95-120.
- COLOMBO M.G., DELMASTRO M. (2002), *How effective are technology incubators? Evidence from Italy*, in *Research Policy*, 31, 7: 1103-1122.
- COMMISSIONE EUROPEA (2001), Comunicazione della Commissione, "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2012), *Building Entrepreneurial Mind-sets and Skills in the EU*, in *Guidebook series*, Bruxelles: How to support SME policy from Structural Funds.
- COMMISSIONE EUROPEA (2014), *Report on progress in Quality Assurance in Higher Education*.
- COMMISSIONE EUROPEA (2019), *Education and Training Monitor 2019*.
- CONIGLIONE F. (2012), "Mission impossibile". *L'università e la sua terza missione*, in *Return on Academic Research*.
- CONNELL I., GALASINSKI D. (1998), *Academic Mission Statements: an Exercise in Negotiation*, in *Discourse & Society*, 9 4: 457-479.
- CONSIGLIO EUROPEO (2000), *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, 23 e 24 Marzo.
- COOK-SATHER A., BOVILL C., FELTEN P. (2014), *Engaging Students as partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*, San Francisco.
- COOK-SATHER A., FELTEN P. (2017), *Ethics of Academic Leadership: Guiding Learning and Teaching*, in SU F., WOOD M. (a cura di), *Cosmopolitan Perspectives on Academic Leadership in Higher Education*, Bloomsbury Academic, London: 175-191.
- CORCORAN P.E., WALSH A.E.J. (2004), *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- CORRIN L., DE BARBA P. (2014), *Exploring Students' Interpretation of Feedback Delivered Through Learning Analytics Dashboards*, in *Proceedings of the Ascilite 2014 conference*: 629-633.
- COSENZ F. (2011), *Sistemi di governo e di valutazione della performance per l'azienda "Università"*, 51, Giuffrè, Milano.
- COSMIN I.N., ARAUJO H.C. (2018), *When you welcome students without borders, you need a mentality without borders' internationalisation of higher education: evidence from Portugal*, in *Studies in Higher Education*.
- COURTICE P., VAN DER KAMP M. (2013), *Developing Leaders for the Future: Integrating Sustainability into Mainstream Leadership Programmes*, Working paper of the Cambridge Programme for Sustainability Leadership, commissioned by the Academy of Business in Society.
- CROW M.M., WHITMAN K., ANDERSON D.M. (2019), *Rethinking Academic Entrepreneurship: University Governance and the Emergence of the Academic Enterprise*, in *Public Administration Review*.

- CURRI G. (2002), *Reality Versus Perception: Restructuring Tertiary Education and Institutional Organisational Change – A Case Study*, in *Higher Education* 44 1: 133-151.
- CURRIE J., VIDOVIČ L. (2000), *Privatization and competition policies for Australian universities*, in *International Journal of Educational Development*, 20: 135-151.
- CURTIS S. (2013), *Implementing Internationalisation*, in *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 2: 42-47.
- DALE E.L. (1989), *Pedagogisk profesjonalitet [Pedagogical professionalism]*, Oslo.
- DALKEY N.C. (1969), *The Delphi method: an experimental study of group opinion*, in *Futures*.
- DAMBE M., MOORAD F. (2008), *From Power to Empowerment: A Paradigm Shift in Leadership*, in *South African Journal of Higher Education*, 22, 3:575-587.
- DAN M.C. (2012), *The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City*, in *Informatica Economica*, 16, 4.
- DASGUPTA P., DAVID P. (1994), *Towards a new economics of science*, in *Research Policy*, 23, 5: 487-522.
- DAVENPORT T., PRUSAK L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, in *Harvard Business Press*.
- DAVID P. (2001), *The consequences for Internet-mediated research collaborations of broadening IPR protections*, European Commission STRATA_ETAN Workshop on IPR Aspects of Internet Collaborations.
- DAVID P., FORAY D. (1995), *Accessing and expanding the science and technology knowledge base*, 16 STI Review.
- DAVIES S.W., GLAISTER K.W. (1997), *Spurs to Higher Things? Mission Statements of UK Universities*, in *Higher Education Quarterly*, 50 4: 261-294.
- DAVIS A., JANSEN VAN RENSBURG M., VENTER P. (2016), *The Impact of Managerialism on the Strategy Work of University Middle Managers*, in *Studies in Higher Education*, 41 8:1480-1494.
- DAWSON S.P., MCWILLIAM E., TAN J.P.L. (2008), *Teaching Smarter: How Mining ICT Data can Inform and Improve Learning and Teaching Practice*, Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: 221-230.
- DE BOER H.F., ENDERS J., LEISYTE L. (2007), *Public Sector Reform in Dutch Higher Education: The Organizational Transformation of the University*, in *Public Administration*, 85 1: 27-46.
- DE BORTOLI A. (2013), *La terza missione delle università: il dialogo tra scienza e società*, in SCAMUZZI S, DE BORTOLI A., *Come cambia la comunicazione della scienza. Nuovi media e terza missione delle università*, il Mulino, Bologna.
- DE BORTOLI A., PEDRAZZI E., SUSA I. (2011), *La Terza missione dell'università*, in *Rivista di cultura e politica scientifica*.
- DE LA TORRE E.M., ROSSI F., SAGARRA M. (2018), *Who benefits from HEIs engage-*

- ment? *An analysis of priority stakeholders and activity profiles of HEIs in the United Kingdom*, in *Studies in Higher Education*.
- DEEPHOUSE D.L. (2000), *Media reputation as a strategic resource: An integration of mass communication and resource-based theories*, in *Journal of Management*, 6: 1091-1112.
- DELL'ANNO D., DEL GIUDICE M. (2015), *Absorptive and desorptive capacity of actors within university-industry relations: does technology transfer matter?*, in *Journal of Innovation and Entrepreneurship*.
- DENCH S., REGAN J. (2000), *Learning in Later Life: Motivation and Impact*, Institute of Employment Studies.
- DEROUET J.L., VILLANI M. (2015), *ESSEC Business School case study report*, For EU Lifelong Learning Programme, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS-EIGF, Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE), Unpublished GAIHE project report.
- DEROUNIA J.G. (2017), *Active Learning in Higher Education*, in *SAGE Journal*.
- DESMIDT S., PRINZIE A. (2008), *The impact of mission statements: an empirical analysis from a sensemaking perspective*, paper presented at the Academy of Management Annual Meeting, Anaheim, August 8-13.
- DI BERNARDINO D., CORSI C. (2018), *A quality evaluation approach to disclosing third mission activities and intellectual capital in Italian universities*, in *Journal of Intellectual Capital*, 9, 1.
- DONNA G. (2018), *L'università che crea valore pubblico*, Il Mulino, Bologna.
- DONOVAN C. (2007), *The qualitative future of research evaluation*, in *Science and Public Policy*, 34 8: 585-597.
- DRUCKER P.F. (1973), *Management: task, responsibilities, Practices*, New York.
- DRUCKER P.F. (1993), *Post-Capitalist Society*, Harper Bus.
- DUMAY J. (2016), *A critical reflection on the future of intellectual capital: from reporting to disclosure*, in *Journal of Intellectual Capital*, 17 1: 168-184.
- DUMAY J., GUTHRIE J., ROONEY J. (2017), *The critical path of intellectual capital*, in GUTHRIE J., DUMAY J., RICCI F., NIELSEN C., *The Routledge Companion to Intellectual Capital: Frontiers of Research, Practice and Knowledge*, Routledge, London: 21-39.
- E3M (2012), *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities*.
- EDQUIST C. (2005), *Systems of innovation: perspectives and challenges*, in FAGEBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. (a cura di), *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, New York: 181-208.
- EDVISSON L. (2013), *IC 21: reflections from 21 years of IC practice and theory*, in *Journal of Intellectual Capital*, 14, 4: 532-550.
- EL-ASKARI G., ET AL. (1998), *The Healthy Neighborhoods Project: A Local Health Department's Role in Catalyzing Community Development*, in *Health Education and Behavior*, 25, 2: 147.

- ELENA-PEREZ S., LEITNER K.H., SECUNDO G., MARTINAITIS Z. (2014), *Shaping new managerial models in european universities: the impact of reporting and managing IC*, in ORDONEZ DE PABLOS, P. and EDVINSSON, L. (a cura di), *Intellectual Capital in Organizations: Non-Financial Reports and Accounts*, IGI Global, New York: 150-165.
- ELIA G., SECUNDO G., PASSIANTE G. (2017), *Paythways towards the entrepreneurial university for creating entrepreneurial engineers: an Italian case*, in *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 21, 1/2: 27-48.
- ENDERS J., FULTON O. (2002), *Blurring boundaries and blistering institutions: An introduction*, in ENDERS J., FULTON O. (a cura di), *Higher education in a globalising world: International trends and mutual observations*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London: 1-16.
- ENSLEY M.D., HMEILESKI K.M., PEARCE C.L. (2006), *The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups*, *Leadership Quarterly*.
- ETO H. (2003), *The suitability of technology forecasting/foresight methods for decision systems and strategy. A Japanese view*, in *Technological Forecasting and Social Change*.
- ETZKOWITZ H. (1998), *The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages*, in *Research Policy*.
- ETZKOWITZ H. (2002), *MIT and the Rise of Entrepreneurial Science*, Routledge, London.
- ETZKOWITZ H. (2004), *The evolution of the entrepreneurial university*, in *International Journal of Technology and Globalisation*, 1 1: 64-77.
- ETZKOWITZ H. (2008), *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*, Routledge.
- ETZKOWITZ H. (2011), *The triple helix: science, technology and the entrepreneurial spirit*, in *Journal of knowledge-based Innovation in China*, 3 2: 76-90.
- ETZKOWITZ H., LEYDESDORFF L. (1995), *The Triple Helix – university-industry-governement relations: a laboratory for knowledg-based economic development*, in *EEAST Review*.
- ETZKOWITZ H., LEYDESDORFF L. (1997), *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*, Cassell Academic, London.
- ETZKOWITZ H., LEYDESDORFF L. (2000), *The Dynamics of Innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Tripla Helix of University-Industry – Government Relations*, in *Research Policy*.
- ETZKOWITZ H., WEBSTER A., GEBHART C., CANTISANO TERRA B.R. (2000), *The future of the university and the university of future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm*, in *Research Policy*, 29: 313-330.
- EUROPEAN COMMISSION (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Communication from the Commission.
- EUROPEAN COMMISSION and OECD (2012), *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*.

- EVANS J., JONES R., KARVONEN A., MILLARD L., WENDLER J. (2015), *Living labs and co-production: university campuses as platforms for sustainability science*, 16: 1-6.
- FABBRI, D. (1994), *Imparare a pensare nelle organizzazioni*, in DEMETRIO D., GHERARDI S. (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Nis, Roma.
- FAURE E., HERRERA F., KADDOURA A., LOPES H., PETROVSKY A., RAHNEMA M., WARD F. (1972), *Learning to be, The world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris.
- FELLER I., MADDEN P., KALTREIDER L., MOORE D., SIMS L. (1987), *The new agricultural and technology transfer policy agenda*, in *Research Policy*.
- FERLIE E., MUSSELIN C., ANDRESANI G. (2008), *The Steering of Higher Education Systems: A Public Management Perspective*, in *Higher Education*, 58: 325-348.
- FERRANTE F., FEDERICI D., PARISI V. (2018), *The entrepreneurial engagement of Italian university students: some insights from a population-based survey*, in *Studies in Higher Education*.
- FERRANTE F., SUPINO S. (2016), *Supporting Early-stage Entrepreneurship. Le misure di sostegno alla nuova imprenditorialità. Le buone pratiche su scala Europea, con particolare riferimento all'educazione imprenditoriale*.
- FERRARA G. (2002), *La formazione economico-aziendale nella prospettiva europea*, in AA.VV. (2002), *La cultura economico-aziendale nell'Università e nella società in cambiamento*, Atti del XXIV Convegno AIDEA: 13-45.
- FIELDEN J. (2011), *Getting to Grips with Internationalisation: Resources for UK Higher Education Institutions*, Leadership Foundation for Higher Education, London.
- FINLEY D.S., ROGERS G., GALLOWAY J.R. (2001), *Beyond the mission statement: alternative futures for today's universities*, in *Journal of marketing for Higher Education*, 10 4: 63-82.
- FISCHER E., REUBER R. (2007), *The good, the bad and the unfamiliar: The challenges of reputation formation facing new firms*, in *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1: 53-75.
- FORFÀS (2004), *From Research to the Marketplace: Patent Registration and Technology Transfer in Ireland*, Dublin.
- FREEMAN C. (1982), *The Economics of Industrial Innovation*, Harmondsworth, Penguin.
- FREEMAN R.E. (1984), *Strategic management: A stakeholder approach*.
- FUSSY D.S. (2017), *Policy Directions for Promoting University Research in Tanzania*, in *Studies in Higher Education*.
- GARBER M., CREECH B., EPPS W.D., BISHOP M., CHAPMAN S. (2010), *The Archway Partnership: A Higher Education Outreach Platform for Community Engagement*, in *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 14, 3: 69-81.

- GATTI C. (2014), *La misurazione della performance nel governo delle imprese*, Cedam, Padova.
- GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMANN S., SCOTT P., TROW M. (1994), *The New Production of Knowledge*, Sage.
- GIBBS P., MURPHY P. (2009), *Implementation of ethical higher education marketing*, in *Tertiary Education and Management*, 15 4: 341-354.
- GIBBS P. (2008), *Higher education marketing – does inducing anxiety facilitate critical thinking or more consumerism?*, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 1: 1-11.
- GIBSON D., ROGERS E. (1994), *R&D collaboration on trial: the microelectronics and computer technology consortium*, Harvard Business School Press.
- GIDDENS A. (1979), *Central Problems in Social Theory*, University of California Press Berkeley and Los Angeles, California.
- GILES D.E., EYLER J. (1998), *A service Learning Research Agenda for the Next Five years*, in *New Directions for Teaching and Learning*.
- GODIN B., DORÉ C. (2005), *Measuring the impacts of science; beyond the economic dimension*, INRS Urbanisation, Culture, et Société, Helsinki Institute for Science and Technology Studies, Helsinki, Finland.
- GORANSSON B., MAHARAJH R., SCHMOCH U. (2009), *New activities of universities in transfer and extension: Multiple requirements and manifold solutions*, in *Science and Public Policy*, 36, 2: 157-164.
- GORDON R.J. (2000), *Does the new economy measure up to the great inventions of the past?*, in *Journal of Economic Perspectives*.
- GOTTFRIED A.E. (1985), *Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students*, in *Journal of Educational Psychology*, 77, 6: 631-645.
- GOUGH S., SCOTT W. (2007), *Education and Sustainable Development: paradox and possibility*, Routledge, London.
- GRAY B. (2000), *A Critique of Assessing Collaborative Efforts: Assessing Inter-Organizational Collaboration*, in *Cooperative Strategy*: 243-261.
- GRAY B., FAM K.S., LLANES V.A. (2003), *Branding universities in Asian markets*, in *Journal of Product and Brand Management*, 2: 108-120.
- GREINER L.R. (1972), *Evolution and revolution as organisations grow*, in *Harvard Business Review*.
- GRIMALDI M., CRICELLI L., ROGO F. (2013), *A theoretical framework for assessing managing and indexing the intellectual capital*, in *Journal of Intellectual Capital*, 14 4: 501-521.
- GROUP OF EIGHT (2011), *Measuring the impact of research-The context for metric development*, in RYMER L. (a cura di) Turner, Australia.
- GUDZ N.A. (2004), *Implementing the sustainable development policy at the University of British Columbia: an analysis of the implications for organizational learning*, 5 2: 156-168.
- GUERRERO M., CUNNINGHAM J.A., URBANO D. (2015), *Economic impact of entre-*

- preneurial universities' activities: An exploratory study of the United Kingdom*, in *Research Policy*, 44 3: 748-764.
- GUNASEKARA C. (2006), *Reframing the Role of Universities in the Development of Regional Innovation Systems*, in *The Journal of Technology Transfer*, 31 1: 101-113.
- GUSTON D., KENISTON K. (a cura di) (1994), *The fragile contract*, MIT Press, Cambridge, MA.
- HABERSAM M., PIBER M., SKOOG M. (2013), *Knowledge balance sheets in Austrian universities: the implementation, use, and re-shaping of measurement and management practices*, in *Critical Perspectives on Accounting*, 24 4: 319-327.
- HALASEK K., MCCORKLE B., SELFE C.L., DEWITT S.L., DELAGRANGE S., MICHEAL J. ET AL. (2014), *A MOOC with a view: How MOOCs encourage us to reexamine pedagogical doxa*, in KRAUSE S.D., LOWE C. (a cura di), *Invasion of the Moocs: The promises and Perils of Massive Open Online Courses*, Anderson, South Carolina.
- HALLET T. (2010), *The Myth Incarnate: Recoupling processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School*, in *American Sociological Review*, 75 1: 52-74.
- HANNEY S., PACKWOOD T., BUXTON M. (2000), *Evaluating the benefits from health research and development centres: A categorization, a model and examples of application*, in *Evaluation*, 6 2: 137-160.
- HANSEN J.A., LEHMANN M. (2006), *Agents of change: universities as development hubs*.
- HARMAN G. (2000), *Institutional Mergers in Australian Higher Education Since 1960*, in *Higher Education Quarterly*, 54, 4: 343-366.
- HARMAN G., HARMAN K. (2003), *Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience*, in *Tertiary Education Management*, 9 1: 29-44.
- HARMAN K., MEEK V.L. (2003), *Introduction to Special Issue: Merger Revisited: International Perspectives on Mergers in Higher Education*, in *Higher Education*, 44 1: 1-4.
- HARTLEY M. (2002), *A call to purpose: mission-centred change at three liberal arts colleges*, RoutledgeFalmer, New York.
- HATAKENAKA S. (2005), *Development of third stream activity Lessons from international experience*, Higher Education Policy Institute.
- HAUSMANN L.R.M., WARD SCHOFIELD J., WOODS R.L. (2007), *Sense of Belonging and Persistence on White and African American First-Year College Students*, in *Research in Higher Education*, 7: 803-839.
- HAZELKORN E., LOUKKOLA T., ZHANG T. (2014), *Rankings in institutional strategies and processes: impact or illusion?*, European University Association.
- HEFCE (2008), *Sustainable development in higher education*.
- HEFCE (2012), *Collaborations, Alliances and Mergers in Higher Education: Consultation on Lessons Learned and Guidance for Institutions*, HEFCE 2012/06. Higher Education Funding Council for England, London.
- HEMLIN S. (2009), *Creative Knowledge Environments: An Interview Study with*

- Group Members and Group Leaders of University and Industry R&D Group in Biotechnology*, in *Creativity and Innovation Management*, 4 4: 278-285.
- HEMSLEY-BROWN J., OPLATKA I. (2006), *Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing*, in *International Journal of Public Sector Management*, 4: 316-338.
- HESSELS L., VAN LENTE H. (2008), *Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda*, in *Research Policy*.
- HOGAN V., HOGAN M.J., HODGINS M., KINMAN G., BUNTING B.P. (2015), *An examination of Gender Differences in the Impact of Individual and Organisational Factors on Work Hours, Work-Life Conflict and Psychological Strain in Academics*, in *The Irish Journal of Psychology*, 35 2-3: 133-150.
- HOLBROOK J.B., FRODEMAN R. (2010), *Comparative Assessment of Peer Review (CAPR)*, EU/US Workshop on Peer Review: Assessing “broader impact” in research grant applications, Brussels, Belgium, European Commission, Directorate-General for Research and Innovation.
- HOLLAND B.A. (2005), *Institutional differences in pursuing the public good*, in KEZAR A.J., CHAMBRES T.C., BURKHARDT J.C. (a cura di), *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, San Francisco, Jossey-Bass: 235-257.
- HOLZER M., HALACHMI A. (1996), *Measurement as a means of accountability*, in *International Journal of Public Administration*, 19 11-12: 1921-1944.
- HONE K.S., EL SAID G.R. (2016), *Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study*, in *Computer & Education*, 98: 157-168.
- HOOD C. (1991), *A public management for all seasons?*, in *Public Administration*, 69 1: 3-19.
- HORRIGAN J.B., (2016), *Lifelong Learning and Technology*, in *Pew Research Center, Institution: Global and Local Agenda*, UNESCO-APEID.
- HOWARD J., SHARMA A. (2006), *Universities' Third Mission: Communities Engagement*, B-HERT POSITION PAPER, 11.
- HUBER G.F. (1991), *Organizational learning: The contributing process and the literatures*, in *Organization Science*, 2 1: 88-115.
- HURTADO S., FAYE CARTER D. (1997), *Effects of College Transition and Perceptions on the Campus Racial Climate on Latino College Student's Sense of Belonging*, in *Sociology of Education*, 4: 324-345.
- HYNDMAN N., CONNOLLY C. (2011), *Accrual accounting in the public sector: A road not always taken*, in *Management Accounting Research*, 22 1: 36-45.
- IANSIT M., CLARK K. (1994), *Integration and dynamic capability: evidence from product development in automobiles and mainframe computers*, in *Industrial and corporate change*, 3 3: 557-605.
- IYIGUN M.F., OWEN A.L. (1999), *Entrepreneurs, Professionals, and Growth*, in *Journal of Economic Growth*, 4 2: 213-232.

- IPPC (2007), *Historical overview of climate change science*, in SOLOMON S., QUIN D., MANNING M., CHEN Z., MARQUIS M., AVERYT KB., TIGNOR M., MILLER HL. (a cura di), *Climate Change 2007: The physical science basis – the fourth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*, Cambridge University Press: 93-127.
- IVANOV P. (2008), *Internalisation and Community Engagement of Higher Education Institution: Global and Local Agenda*, UNESCO-APEID.
- JANCKS C., REISMAN D. (1968) *The Academic Revolution*, Doubleday, New York.
- JARVIS P. (1986), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*.
- JEANES E., LOACKER B., SLIWA M. (2018), *Complexities, challenges and implications of collaborative work within a regime of performance measurement: the case of management and organisation studies*, in *Studies in Higher Education*.
- JIMENEZ J., SALAS-VELASCO M. (2000), *Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for higher education*, in *Higher Education*, 40: 293-311.
- JOKHAN A., SHARMA B., SINGH S. (2018), *Early warning system as a predictor for student performance in higher education blended courses*, in *Studies in Higher Education*.
- JONGBLOED B., ENDERS J., SALERNO C. (2008), *Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda*, in *Higher Education*, 56 3: 303-324.
- KALLIO K.M., KALLIO T.J. (2014), *Management-by-results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation*, in *Studies in Higher Education*, 39 4: 574-589.
- KAPLAN A.M., HAENLEIN M. (2016), *Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster*, in *ScieceDirect*, Kelley School of Business, 59: 441-450.
- KELLY G., MULGAN G., MUERS S. (2002), *Creating public value: An analytical framework for public service reform*, Strategy Unit, Cabinet Office, London.
- KERR C. (1963), *The uses of the university*, Harvard University Press.
- KIM D.Y., KUMAR V. (2009), *A framework for prioritization of intellectual capital indicators in R&D*, in *Journal of Intellectual Capital*, 10 2: 277-293.
- KLOFSTEN M. (2000), *Training entrepreneurship at universities: A Swedish case*, in *Journal of European Industrial Training*, 24 6: 337-344.
- KNIGHT J. (1994), *Internationalization: Elements and Checkpoints*, Research Monograph No 7, Canadian Bureau for International Education, Ottawa.
- KNIGHT J. (2012), *Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education*, in *The SAGE Handbook of International Higher Education*, SAGE, London: 27-42.
- KOP R. (2011), *The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course*, in *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 3: 19-38.

- KOTLER P., SCOTT W. (1992), *Marketing Management*, ISEDI.
- KOTTER J. (1990), *What leaders do*, in *Harvard Business Review*: 103-111.
- KOUZES J.M., POSNER B.Z. (2017), *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations (6th edition)*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- KOVANOVIC V., GASEVIC D., JOKSIMOVIC S., HATALA M., ADESOPE O. (2015), *Analytics of Communities of Inquiry: Effects of Learning Technology Use on Cognitive Presence in Asynchronous Online Discussion*, in *The Internet and Higher Education*, 27: 74-89.
- KRUKEN G. (2014), *Higher Education Reforms and Unintended Consequences: A Research Agenda*, in *Studies in Higher Education*, 39 8: 1439-1450.
- KYVIK S. (2002), *The Merger of Non-university Colleges in Norway*, in *Higher Education*, 44 1: 53-72.
- LANGWORTHY A., TURNER T. (2003), *Learning for the workplace and beyond: the challenge of university-community engagement*, in *HERDSA*.
- LASAKOVA A., BAJZIKOVA L., DEDZE I. (2017), *Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities*, in *International Journal of Educational Development*, 55: 69-79.
- LAVE J., WEGNER, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAZZERONI M., PICCALUGA A. (2003), *Towards the entrepreneurial university*, in *Local Economy*, 1: 38-48.
- LAZZERONI M., PICCALUGA A. (2008), *L'evoluzione dell'università: nuovi profili e nuovi metodi di analisi*, XXIX Conferenza Italiana di Scienze Regionali Conoscenza, sviluppo umano e territorio, Bari, 24-26 ottobre 2008.
- LEATHWOOD C., READ B. (2013), *Research Policy and Academic Performativity: Compliance, Contestation and Complicity*, in *Studies in Higher Education*, 38 8: 1162-1174.
- LE MASSON P., COGEZ P., FELK Y., WEIL B. (2012), *Revisiting absorptive capacity with a design perspective*, in *International Journal of Knowledge management Studies*, 5: 10-54.
- LEE S., BOZEMAN B. (2005), *The impact of research collaboration on scientific productivity*, in *Social Studies of Science*.
- LEIMESTER J.M. (2010), *Collective intelligence*, in *Business & Information Systems Engineering*, 2 1: 33-51.
- LEISYTE L. (2016), *New public Management and Research Productivity – a Precarious State of Affairs of Academic Work in the Netherlands*, in *Studies in Higher Education*, 41 5: 828-46.
- LEPORI B., SEEBER M., BONACCORSI A. (2015), *Competiton for Talent. Country and Organizational-Level Effects in the Internationalization of European Higher Education Institutions*, in *Research Policy*, 44 3: 789-802.
- LEVIN (1993), *Technology transfer as a learning and developmental process: an analysis of Norwegian programmes on technology transfer*, in *Technovation*.

- LEVY B.L.M., MARANS R.W. (2012), *Towards a campus culture of environmental sustainability*, 13 4: 365-377.
- LEYDESDORFF L. (2000), *The triple helix: an evolutionary model of innovations*, in *Research Policy*.
- LEYDESDORFF L., DOLFSMA W., VAN DER PANNE G. (2006), *Measuring the knowledge base of an economy in terms of triple-helix relations among technology, organization, and territory*, in *Research Policy*.
- LEYDESDORFF L., ETZKOWITZ H. (1996), *Emergence of a triple-helix of university-industry-government relations*, in *Science and Public Policy*.
- LEYDESDORFF L., ETZKOWITZ H. (1998), *The Triple Helix as a model for innovation studies*, in *Science and Public Policy*.
- LEYDESDORFF L., ZAWDIE G. (2010), *The Triple Helix Perspective of Innovation Systems*.
- LEYDERDOFF L. (2010), *The knowledge-Based Economy and The Triple Helix Model*, in *Annual Review of Information Science and Technology*.
- LINSTONE H.A., TUROFF M., *The Delphi method: techniques and applications*, Addison-Wesley.
- LONGWORTH N. (2003), *Lifelong Learning in action, Transforming Education in the 21st Century*, Kogan Page, London.
- LOWE C.U. (1982), *The Triple Helix – NIH, Industry, and the Academic World*, in *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 55: 239-246.
- LOWENDAHL J.M. (2013), *The Gartner Higher Education Business Model Scenarios: Digitalization Drive Disruptive Innovation and Changes in the Balance*, CT: Gartner, Stamford.
- LOZANO R., LOZANO F.J., MULDER K., HUISINGH D., WAAS T. (2013), *Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections*.
- LUCIANELLI G. (2006), *Il comportamento strategico delle università nelle logiche dell'autonomia*, RIREA.
- LUHMANN N. (1975), *Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie*, in *Sociologische Gids*.
- LUHMANN N. (1984), *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen theorie*, Suhrkamp.
- LUMBY J. (2018), *Leadership and power in higher education*, in *Studies in Higher Education*.
- LUNDVALL B., BORRAS S. (1997), *The Globalising Learning Economy: Implication for Innovation Policy*, Luxembourg, European Commission.
- LUNDVALL B.A., JOHNSON B. (1994), *The learning economy*, in *Journal of industry studies*, 1 2: 23-42.
- LUNDVALL B.A. (1988), *Innovation as an Interactive Process – from User-Producer Interaction to National Systems of Innovation*, in DOSI G. (a cura di.), *Technology and Economic Theory*, Printer Publishers.

- MACKAY L., SCOTT P., SMITH D. (1995), *Restructured and Differentiated? Institutional Responses to the Changing Environment of UK Higher Education*, in *Higher Education Management*, 7 2: 193-203.
- MAI L.W. (2005), *A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors*, in *Journal of Marketing Management*, 21: 859-878.
- MAINARDES E., ALVES H., RAPOSO M. (2013), *Identifying Stakeholders in a Portuguese University: A Case Study*, in *Revista de Educacion*, 362: 429-457.
- MARGARYAN A., BIANCO M., LITTLEJOHN A. (2015), *Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs)*, in *Computer & Education*, 80: 77-83.
- MARGINSON S. (2016), *The Global Construction of Higher Education Reform*, in *Handbook of Global Education Policy*, Wiley-Blackwell, London: 291-311.
- MARGINSON S., VAN DER WENDE M. (2007), *Globalization and higher education*, OECD Education Working Papers No. 8, OECD Publishing.
- MARHL M., PAUSITS A. (2011), *Third mission indicators for new ranking methodologies*, in *Evaluation in Higher Education*.
- MARIANI G., CARLESI A., SCARFÒ A.A. (2018), *Academic spinoff as value driver of the intellectual capital. The case of University of Pisa spinoffs*, in *Journal of Intellectual Capital*, 9 1.
- MARTIN B.R. (2007), *Assessing the impact of basic research on society and the economy*, Rethinking the impact of basic research on society and the economy (WFEST International Conference, 11 May 2007), Vienna, Austria.
- MARTIN B.R. (2011), *The Research Excellence Framework and the "impact agenda": Are we creating a Frankenstein monster?*, in *Research Evaluation*, 20 3: 247-254.
- MARTINEZ M. (1999), *The States and Higher Education Legislative Views on the Governance of Public Colleges and Universities: Enhancing The Public Interest*, in *Review of Higher Education*, 22: 247-263.
- MATTHEWS K.E., COOK-SATHER A., HEALEY M. (2018), *Connecting Learning, Teaching, and Research Through Student-Staff Partnerships: Toward Universities as Egalitarian Learning Communities*, in TONG V., STANDEN A., SOTIRIOU M., *Research Equals Teaching: Inspiring Research-Based Education Through Student-Staff Partnerships*, University College of London Press, London.
- MATTHEWS K.E., DWYER A., RUSSELL S., ENRIGHT E. (2018), *It is a complicated thing: leaders' conceptions of students as partners in the neoliberal university*, in *Studies in Higher Education*.
- MAYES T., DE FREITAS S. (2013), *Technology-enhanced learning. The role of theory*, in BEETHAM H. & SHARPE R. (a cura di), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*, Routledge, New York: 13-25.
- MCCAFFREY P. (2010), *The Higher Education Manager's Handbook*, 2nd ed., New York, Routledge.
- MCKEOWN M. (2012), *The Strategy Book*, FT Prentice Hall, London.
- MERCER-MAPSTONE L., DVORAKOVA S.L., MATTHEWS K., ABBOT S., CHENG B.,

- FELTEN P., KRIS KNORR K., MARQUIS E., SHAMMAS R., SWAIM K. (2017), *A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education*, in *International Journal of Students as Partners*, 1 1: 1-23.
- METZGER R.K. (1938), *Academic Freedom in the Age of the University*. Columbia University Press, New York.
- MILLICAN J. (2008), *What can Student Community Engagement programmes contribute to the development of citizenship in a society recovering from conflict*, Global University Network for Innovation.
- MINTZBERG H. (2009), *Managing*, CA: Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- MOEN A., MORCH A.L., PAAVOLA S. (2012), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts*, in *Sense Publishers*.
- MOLAS-GALLART J., CASTRO-MARTINEZ E. (2007), *Ambiguity and conflict in the development of Third Mission indicators*, in *Research Evaluation*, 16: 321-330.
- MOLAS-GALLART J., SALTER A., PATEL P., SCOTT A., DURAN X. (2002), *Measuring third stream activities, Final report to the Russell Group of universities*, in *Science and Technology Policy Research Unit*, Brighton, United Kingdom, University of Sussex.
- MONTESINOS P., CAROT J.M., MARTINEZ J.M., MORA F. (2008), *Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research*, in *Higher Education in Europe*, 33 2-3: 259-271.
- MONTMARQUETTE C., CANNINGS K., MAHSEREDJIAN S. (2002), *How do young people choose college majors?*, in *Economics of Education Review*, 21: 543-556.
- MOOGAN Y.J. (2011), *Can a higher education institution's marketing strategy improve the student-institution match?*, in *International Journal of Educational Management*, 6: 570-589.
- MOSTERT S., ELLENBROEK S., MEIJER I., VAN ARL G., KLASSEN E. (2010), *Societal output and use of research performed by health research groups*, in *Health Research Policy and Systems*, 8 1: 30.
- MULLER-CHRIST G., STERLING S., VAN DAM-MIERAS R., ADOMBENT M., FISHER D., RIECKMANN M. (2014), *The role of campus, curriculum and community in higher education for sustainable development*.
- MOURAD M., ENNEW C., KORTAM W. (2011), *Brand equity in higher education*, in *Marketing Intelligence & Planning*, 4: 403-420.
- NATALE S.M., DORAN C. (2012), *Marketization of education: An ethical dilemma*, in *Journal of Marketing Management*, 11/12: 1117-1141.
- NATIONAL COORDINATING CENTRE FOR PUBLIC ENGAGEMENT (2010), *The Engaged University*.
- NCCPE (2011), *Public engagement lens on the Vitae Researcher Development Framework 2011*.
- NEDBALOVA E., GREENACRE L., SHULZ J. (2014), *UK higher education viewed through the marketization and marketing lenses*, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 24 2: 178-195.
- NEHRING J.H., O'BRIEN E.J. (2012), *Strong Agents and Weak Systems: University*

- Support for School Level Improvement*, in *Journal of Educational Change*, 13: 449-485.
- NELLES J., VORLEY T. (2009), *Constructing an Entrepreneurial Architecture: An Emergent Framework for Studying Contemporary University Beyond the Entrepreneurial Turn*, in *Innovative Higher Education*, 35: 161-176.
- NEWSOM W.A., HAYES C.R. (1991), *Are mission statements worthwhile?*, in *Planning for Higher Education*, 19.
- NIGHTINGALE P., SCOTT A. (2007), *Peer review and the relevance gap: Ten suggestions for policy-makers*, in *Science and Public Policy*, 34, 8: 543-553.
- NONAKA I. (1994), *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, *Organization Science*.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge creating company*, Oxford University Press, Oxford (trad. it. *The knowledge-creating company*, Guerini e Associati, Milano 1997).
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge-Creating Company*, Oxford University Press.
- NONAKA I., TOYAMA R., KONNO N. (2000), *SECI, Ba and leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation*, in *Long Range Planning*, 33 1: 5-34.
- NOVELLI G., TALAMO M. (2014), *La Terza Missione per l'Università Italiana, Una nuova occasione per crescere?*, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.
- NOYELLE T. (1990), *Skills, Wages and Productivity in the Service Sector*, Boulder.
- NYGAARD L.P. (2017), *Publishing and Perishing: An Academic Literacies Framework for Investigating Research Productivity*, in *Studies in Higher Education*, 42 3: 519-532.
- O'DELL C., GRAYSON C.J., ESSAIDES N. (1998), *If Only We Knew what we know: The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice*, in *California management review*, 40 3: 154-174.
- OECD (2007), *Science, Technology and Industry Scoreboard*, OECD Publishing.
- OECD (2013), *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, OECD Publishing.
- PAAVOLA S., LIPPONEN L., HAKKARAINEN K. (2004), *Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning*, in *Review of Educational Research*, 74 4: 557-576.
- PALEARI S., CORRADINI F., PERALI A., PORTA F., BRENO E. (2015), *MOOCs, Massive open on-line courses, Prospettive e Opportunità per l'Università italiana*, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane.
- PANKOWSKA P., HARTE E. (2015), *Anglia Ruskin University case study report*. For EU Lifelong Learning Programme, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS-EIGF, Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE), Unpublished GAIHE project report.
- PAPADIMITRIOU M., JOHNES J. (2018), *Does merging improve efficiency? A study of English University*, in *Studies in Higher Education*.

- PAPARELLA N. (2014), *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, Terza missione. Parametro di qualità dal sistema universitario.
- PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E. (a cura di) (2009), *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- PAREKH B. (2002), *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Macmillan, Hampshire.
- PARKER M., Kingori P. (2016), *Good and Bad Research Collaborations: Researchers Views on Science and Ethics in Global Health Research*.
- PARKER L.D. (2002), *It's been a pleasure doing business with you: a strategic analysis and critique of university change management*, in *Critical Perspective on Accounting*, 13 5-6: 603-619.
- PARSON T., SHILS E. (a cura di) (1951), *Toward a General Theory of Action*, in *Harvard University Press*, Cambridge, Mass.
- PARSONS T. (1951), *The social system*, The Free Press, New York.
- PARSONS T., SMELSER N.J. (1956), *Economy and Society*, Routledge & Kegan Paul, London.
- PASSARO R., QUINTO I., THOMAS A. (2018), *The impact of higher education on entrepreneurial intention and human capital*, in *Journal of Intellectual Capital*, 9 1.
- PASTORE F. (2018), *Why so slow? The school-to-work transition in Italy*, in *Studies in Higher Education*.
- PEARCE C.L., CONGER, J.A., LOCKE E. (2008), *Shared leadership theory*, in *Leadership Quarterly*, 19: 622-628.
- PEREZ-ESPARRELLES C., TORRE E.M. (2013), *Fundraising in Higher Education Institutions: A Strategy for University Enhancement*, in *Resilient Universities, Confronting Changes in a Challenging World*, Peter Lang, Oxford.
- PETRUZZELLI L., ROMANAZZI S. (2010), *Educational value: How students choose university-Evidence from an Italian university*, in *International Journal of Educational Management*, 2: 139-158.
- PIBER M., HABERSAM M., SKOOG M. (2018), *Ten years of using knowledge balance sheets in Austrian public universities – retrospective and perspective*, in *Journal of Intellectual Capital*, 9, 1.
- PILBEAM C. (2006), *Generating additional revenue streams in UK universities: An analysis of variation between disciplines and institutions*, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 3: 297-311.
- PIRNAY F., SURLÉMONT B., NLEMVO F. (2003), *Towards a typology of university spin-off*, in *Small Business Economics*, 21 4: 355-369.
- POLANYI M. (1966), *The Tacit Dimension*, London, Routledge & Kegan Paul.
- PORTER M. (1985), *Il vantaggio competitivo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- PORTER M.E. (1980), *Competitive Strategy: Techniques for Analysis Industries and Competitors*, Free Press, New York.
- POWELL W.W., SNELLMAN K. (2004), *The Knowledge Economy*, in *Annual Review of Sociology*.

- POWER J.B., MCDUGALL P. (2005), *Policy orientation effects on performance with licensing to start-ups and small companies*, in *Research Policy*.
- PUSSER B., MARGINSON S. (2013), *University Rankings in Critical Perspective*, in *The Journal of Higher Education*, 84 4: 544-568.
- RAELIN J.A. (2006), *Does action learning promote collaborative leadership?*, in *Academy of Management Learning & Education*.
- RAMACIOTTI L., DANIELE C., *XIV Rapporto Netval (2018), La rete del trasferimento tecnologico si rafforza con la clinical innovation*.
- RANGA M., ETZKOWITZ H. (2013), *Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society*.
- RAUHVARGERS A. (2013), *Global university rankings and their impact – Report II*, European University Association.
- RIEBER L.P. (1991), *Animation, incidental learning, and continuing motivation*, in *Journal of Educational Psychology*, 83 3: 318-328.
- RITCHIE S.M., RIGANO D.L. (2007), *Solidarity Through Collaborative Research*”, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 2: 129-150.
- ROCHAT D., DEMEULEMEESTER J. (2001), *Rational choice under unequal constraints: The example of Belgian higher education*, in *Economics of Education Review*, 20: 15-26.
- RODRIGUES C., MELO A. (2010), *The Triple Helix Model as inspiration for local development policies: an experience-based perspective*, Working Paper SACSJP, University of Aveiro.
- ROSEMBERG N., NELSON R.R. (1994), *American universities and technical advance in industry*, in *Research Policy*, 23: 323-348.
- ROTHWELL R., ZEGVELD W. (1981), *Industrial Innovation and Public Policy*, London, Pinter.
- ROYAL SOCIETY (2011), *Knowledge, networks and nations: Global scientific collaboration in the 21st century*, London, United Kingdom.
- SÀBATO J., MACKENZIE M. (1982), *La Producción de Tecnología. Autónoma o Transnacional*, Nueva Imagen, Mexico.
- SANCHEZ M.P., ELENA S., CASTRILLO R. (2009), *Intellectual capital dynamics in universities: a reporting model*, in *Journal of Intellectual Capital*, 10 2: 307-324.
- SÀNCHEZ-BARRIOLUENGO M. (2014), *Articulating the “three-missions” in Spanish universities*, in *Research Policy*, 43 10: 1760-1773.
- SASSON I. (2018), *Building a sustainable university-community partnership: case study in science education*, in *Studies in Higher Education*.
- SAVIGNY H. (2014), *Women, Know Your Limits: Cultural Sexism in Academia*, in *Gender and Education*, 26 7: 794-809.
- SCHIVARDI F., TORRINI R. (2011), *Structural Change And Human Capital in Italy’s Productive Economy*, in *Questioni di Economia e Finanza*, Banca d’Italia.

- SCHOEN A., LAREDO P., BELLON B., SANCHEZ P. (2007), *Observatory of European University: PRIME Position Paper*, version March 2007.
- SCHULZ J., ISRAEL B.A., LANTZ P. (2003), *Instrument for Evaluating Dimensions of Group Dynamics Within Community-Based Participatory Research Partnership*, in *Evaluation and Program Planning*, 26 3: 249-262.
- SCHUMPETER J. (1942), *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper and Row.
- SCOTT A., STEYN G., GEUNA A., BRUSCONI S., STEINMUELLER E. (2002), *The Economic Returns to Basic Research and the Benefits of University-Industry Relationship. A literature review and update of findings*, Report for the Office of Science and Technology SPRU-by Science and Technology Policy, University of Sussex.
- SECUNDO G., DUMAY J., SCHIUMA G., PASSIANTE G. (2016), *Managing intellectual capital through a collective intelligence approach: an integrated framework for universities*, in *Journal of Intellectual Capital*, 17 2: 2-23.
- SECUNDO G., ELENA-PEREZ S., MARTINAITIS Z., LEITNER K.H. (2015), *An intellectual capital maturity model (ICMM) to improve strategic management in European universities: a dynamic approach*, in *Journal of Intellectual Capital*, 16 2: 419-442.
- SECUNDO G., ELIA G., MARGHERITA A., PASSIANTE G. (2010), *Intangible assets in higher education and research: Mission, performance or both?*, in *Journal of Intellectual Capital*, 11 2: 140-157.
- SECUNDO G., MASSARO M., DUMAY J., BAGNOLI C. (2018), *Intellectual capital management in the fourth stage of IC research: A critical case study in university settings*, in *Journal of Intellectual Capital*, 19 1: 157-177.
- SECUNDO G., PEREZ S., MARTINAITIS Z., LEITNER K. (2017), *An intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities*.
- SEEBER M., LEPORI B., MONTAUTI M., ENDERS J., DE BOER H., WEYER E., BLEIKLIE I. ET AL. (2015), *European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations*, in *Public Management Review*, 17 10: 1444-1474.
- SEEBER M., MEOLI M., CATTANEO M. (2018), *How do European higher education institutions internationalize?*, in *Studies in Higher Education*.
- SELZNICK P. (2011), *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*, LA: Quid Pro Books, New Orleans.
- SFARD A. (1998), *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, in *Educational Researcher*, 27 2: 4-13.
- SHAMS F., HUISMAN J. (2016), *The Role of Institutional Dual Embeddedness in the Strategic Local Adaptation of International Branch Campuses: Evidence from Malaysia and Syngapore*, in *Studies in Higher Education*, 41 6: 955-970.
- SHANNON C.E. (1948), *A mathematical theory of communication*, in *Bell System Technical Journal*.
- SHAPIRO H.B., LEE C.H., WYMAN ROTH N.E., LI K., CETINKAYA-RUNDEL M.,

- CANELAS D.A. (2017), *Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers*, in *Computers & Education*.
- SHATTOCK M. (2005), *European universities for entrepreneurship: Their role in the Europe of knowledge, the theoretical context*, in *Journal of Higher Education Management and Policy*, 17: 13-25.
- SHAVIT Y., BLOSSEFELD H. (1993), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Westview Press.
- SHAW C. (2014), *Overworked and Isolated – Work Pressure Fuels Mental Illness in Academia*, in *The Guardian*.
- SHAW M.A. (2018), *Public accountability versus academic independence: tensions of public higher education governance in Poland*, in *Studies in Higher Education*.
- SHEPHERD S. (2017), *Managerialism: An Ideal Type*, in *Studies in Higher Education*: 1-11.
- SHIELDS R. (2013), *Globalization and International Education*, Bloomsbury Academic, London.
- SHIELDS A.B., PERUTA A. (2018), *Social media and the university decision. Do prospective students really care?*, in *Journal of Marketing for Higher Education* 1: 67-83.
- SHORE S., GROEN J. (2009), *After the Ink Dries: Doing collaborative International Work in Higher Education*, in *Studies in Higher Education*, 34 5: 533-546.
- SIDHU J. (2003), *Mission statements: is it time to shelve them?*, in *European Management Journal*, 12 4: 439.
- SIEGEL D.S., WRIGHT M. (2015), *Academic Entrepreneurship: Time for a Rethink?*, in *British Journal of Management*, 26: 582-595.
- SIEMENS G. (2005), *Connectivism: A learning theory for a digital age*, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 1: 3-10.
- SIEMENS G., LONG P. (2011), *Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education*, in *EDUCAUSE Review*, 46 5: 30.
- SINGH A.B. (2016), *Learning through massive open online courses (MOOCs): A case of the first international MOO offered by University of Oslo in 2015*, master's thesis, Department of Education, University of Oslo.
- SINGH G., KWHALI J. (2015), *How Can We Make, Not Break, Black and Minority Ethnic Leaders in Higher Education?*, Leadership Foundation for Higher Education.
- SINGH M.K.M. (2012), *Friendship Patterns between International and Local Undergraduates in a Malaysian Public Institution of Higher Learning*, in *International Journal of Social Sciences and Education*, 2 1: 267-280.
- SINGH S., JOKHAN A., SHARMA B., LAL S. (2012), *An Innovative Approach of Progressive Feedback via Artificial Neural Networks*, in *Journal of Machine Learning Technologies*, 3, 1: 64-70.
- SISOP (2011), *Conceptualizing the social impact of science*.

- SOBRERO M., SPIGARELLI F. (2015), *La valutazione e gli indicatori di terza missione*, Fondazione CRUI.
- SOLIMAN S., ANCHOR J., TAYLOR D. (2018), *The international strategies of universities: deliberate or emergent?*, in *Studies in Higher Education*.
- SONG L., HILL J.R. (2007), *A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments*, in *Journal of Interactive Online Learning*: 27-42.
- SOLBREKKE T.D., ENGLUND T. (2011), *Bringing Professional Responsibility Back in*, in *Studies in Higher Education*, 36 7: 847-861.
- SPAAPEN J., DIJSTELBLOEM H., WAMELINK F. (2007), *Evaluating Research in Context: A Method for Comprehensive Assessment*, Consultative Committee of Sector Councils for Research and Development, Netherlands.
- SPRU (2002), *A review of the influence of long-term patterns in research and technological development (R&D) formalisation on university-industry links*, Electronic Paper Number 187.
- STANBACK T.M. (1979), *Understanding the Service Economy: Employment, Productivity, Location*, Johns Hopkins University Press.
- STENSAKER B. (2015), *Organizational identity as a concept for understanding university dynamics*, in *Higher Education*, 69 1: 103-115.
- STEPHENS J.C., HERNANDEZ M.E., ROMAN M., GRAHAM A.C., SCHOLZ R.W. (2008), *Higher Education as a Change Agent for Sustainability in Different Cultures and Contexts*, in *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9: 317-338.
- STEWART T.A. (1997), *Intellectual Capital: The New Wealth of Organisations*, Doubleday-Currency, London.
- STIR J. (2006), *Restructuring teacher education for sustainability: student involvement through a "strengths model"*.
- STOECKER R. ET AL., *Evaluating the Community Impact of Higher education Civic Engagement*.
- STORR R. (1952), *The Beginnings of Graduate Education in America*, University of Chicago Press, Chicago.
- STRAND K.J. (2000), *Community-Based Research as Pedagogy*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*: 85-96.
- SUSA I., BARONE V., BORGOGNA P. (2012), *Training young researchers to the dialogue with the society: a summer school for Ph.D. candidates*, Presentazione al convegno Journées Hubert Curien.
- SUTPHEN M., SOLBREKKE T.D., SUGRUE C. (2018), *Toward articulating an academic praxis interrogating university strategic plan*, in *Studies in Higher Education*.
- TADMOR C.T. (2006), *Biculturalism: The plus side of leaving home? The effects of second-culture exposure on integrative complexity and its consequences for overseas performance*, Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- TEIXEIRA P.N., AMARAL A. (2007), *Waiting for the Tide to Change? Strategies For*

- Survival of Portuguese Private HEIs*, in *Higher Education Quarterly*, 61 2: 208-222.
- THOMPSON L. (2014), *The mind and heart of the negotiator* (6th edition), Pearson, London.
- TIGHT M. (2003), *Access and exclusion: international perspectives on higher education research*, Elsevier, London: 127-158.
- TIRYAKIAN E.A. (2003), *Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non*, in *International Journal of Multicultural Societies*, 5 1: 20-39.
- TOMTE C.E., FEVOLDEN A.M., AANSTAD S. (2017), *Massive, Open, Online, and National? A study of How National Governments and Institutions Shape the Development of MOOCs*, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18, 5: 211-226.
- TOYOKAWA T., TOYOKAWA N. (2002), *Extracurricular activities and the Adjustment of Asian International Students: a Study of Japanese Students*, in *International Journal of Intercultural Relations*, 26 4: 363-379.
- TRENCHER G., BAI X., EVANS J., MCCORMICK K, YARIME M. (2014), *University partnerships for co-designing and co-producing urban sustainability*, 28: 153-165.
- TROUTT W.E. (1978), *The Quality Assurance Function of Regional Accreditation*, unpublished Phd thesis, University of Louisville, Louisville.
- TURRI M. (2011), *L'università in transizione*, Guerini e Associati.
- ULKER N., BAKIOGLU A. (2018), *An international research on the influence of accreditation on academic quality*, in *Studies in Higher Education*.
- UNESCO (1976), *Recommendations on the development of adult education*, Recommendations adopted at the General Conference, Nairobi, Kenya.
- UNESCO (1998), *Integrating Lifelong Learning perspectives*.
- UPADHYAYA P., PILLAI K.R. (2018), *Management research outcome: a comparative assessment of BRICS nations*, in *Studies in Higher Education*.
- URAYA E. (2010), *Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions*, in *European Planning Studies*, 18 8: 1227-1246.
- URBANOVIC J., WILKINS S., HUISMAN J. (2016), *Issues and Challenges for Small Countries in Attracting and Hosting International Students: the Case of Lituania*, in *Studies in Higher Education*, 41 3: 491-507.
- VAN DER MEULEN B., RIP A. (2000), *Evaluation of societal quality of public sector research in the Netherlands*, in *Research Evaluation*, 9 1: 11-25.
- VAN LOOY A., DE BACKER M., POELS G. (2011), *Defining business process maturity. A journey towards excellence*, in *Total Quality Management and Business Excellence*, 22 11: 1119-1137.
- VAN THIEL S., LEEUW F.L. (2002), *The performance paradox in the public sector*, in *Public Performance & Management Review*, 25 3: 276-281.
- VAN VUGHT F.A. (1994), *Autonomy and Accountability in government university re-*

- lationship, in SALMI J., VERSPOOR A.M. (a cura di), *Revitalizing higher education*, Oxford, Pergamon Press: 322-363.
- VEIGA AVILA L., LEAL FILHO W., BRANDLI L., MACGREGOR C.J., MOLTHAN-HILL P., GOKCIN OZUYAR P., MARTINS MOREIRA R. (2017), *Barriers to innovation and sustainability at universities around the world*, in *Journal of Cleaner Production*, 164: 1268-1278.
- VELCOFF J., FERRARI R. (2006), *Perceptions of university mission statement by senior administrators: relating to faculty engagement*, in *Christian Higher Education*, 5 4: 329-339.
- VELETSIANOS G., KIMMONS R. (2012), *Assumption and challenges of open scholarship*, in *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 4: 166-189.
- VELTRI S., MASTROLEO G., SCHAFFHAUSER M. (2012), *Measuring intellectual capital in the university sector using a fuzzy logic expert system*, in *Knowledge Management Research and Practice*.
- VEYSEY L. (1965), *The emergence of the American University*, University of Chicago Press, Chicago.
- VIENAZINDIENEN M., CIARNIENE R. (2007), *New public management: theoretical and practical aspects*, in *Engineering Economics*, 5 55: 44-50.
- VOELPELS LEIBOLD M., TEKIE E., VON KROGH G. (2005), *Escaping the Red Queen Effect in Competitive Strategy: Sense-testing BusinessModels*, in *European Management Journal*, 23 1: 37-49.
- VON HUMBOLDT W. (1810), *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino*, tr. it., in TESSITORE F. (a cura di) (1970), *Università e umanità*, Guida, Napoli.
- VORLEY T., NELLES J. (2008), *(Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission*, in *Higher Education Management and Policy*.
- VUONG Q.H., NAPIER N.K., HO T.M., NGUYEN V.H., VUONG T.T., PHAM H.H., NGUYEN H.K. (2018), *Effects of work environment and collaboration on research productivity in Vietnamese social sciences: evidence from 2008 to 2017 Scopus data*, in *Studies in Higher Education*.
- WALKER L., LOCH B. (2014), *Academics'perceptions on the quality of MOOCs: An empirical study*, in *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2 3: 53-63.
- WALLACE E., HOGAN M., NOONE C., GROARKE J. (2018), *Investigating components and causes of sabotage by academics using collective intelligence analysis*, in *Studies in Higher Education*.
- WALSH J.P., UNGSON G.R. (1991), *Organizational memory*, in *Academy of Management*, 16 1: 57-91.
- WATSON D. (2007), *Managing Civic and community Engagement*, Mc-Graw Hill Education.

- WATSON D., HALL L. (2015), *Addressing the Elephant in the Room: Are Universities Committed to the Third Stream Agenda*, in *International Journal of Academic Research in Management*, 4 2: 48-76.
- WENNEKERS A.R.M., VAN STEL A., THURIK A.R., REYNOLDS P.D. (2005), *Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development*, in *Small Business Economics*, 24 3: 293-309.
- WENNEKERS S., THURIK A.R. (1999), *Linking Entrepreneurship and Economic Growth*, in *Small Business Economics*, 13 1: 27-56.
- WIESE M., VAN HEERDEN C., JORDAN Y. (2010), *Ethic group differences regarding choice factor importance in public higher education institution selection*, in *African Journal of Business Management*, 7: 1289-1298.
- WILKINS S., HUISMAN J. (2012), *The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education*, in *Higher Education*, 64 5: 627-645.
- WILLIAMS J. (2013), *Consuming higher education: Why learning can't be bough*, London, Bloomsbury.
- WILLIAMSON O.E. (1975), *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*, Free Press, New York.
- WISE G., DICKINSON C., KATAN T., GALLEGOS M.C. (2018), *Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function*, in *Studies in Higher Education*.
- WOODROW J. (2006), *Institutional mission: the soul of Christian higher education*, in *Christian Higher Education*, 5 4: 313-327.
- WOUDENBERG F. (1991), *An evaluation of Delphi*, in *Technological Forecasting and Social Change*.
- WRIGHT M., BIRLEY S., MOSEY S. (2004), *Entrepreneurship and university technology transfer*, in *Journal of Technology Transfer*, 29 3-4: 235-246.
- XIONG Y., SUEN, H.K. (2018), *Assessment approaches in massive open online courses: Possibilities, challenges and future directions*, in *International Review of Education*.
- YANG Q. (2014), *Students motivation in asynchronous online discussion with MOOC mode*, in *American Journal of Educational Research*, 2 5:325-330.
- YEMINI M. (2015), *Internationalisation Discourse Hits the Tipping Point: A New Definition is Needed*, in *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19 1: 19-22.
- YIP J., WONG S., ERNST C. (2008), *The Nexus Effect – When Leaders Span Group Boundaries*, in *Leadership in action*, 28 4: 13-17.
- ZABOROVA E.N., GLAZKOVA I.G., MARKOVA T.L. (2017), *Distance learning: students' perspective*, in *Sociological Studies*, 2 2: 131-139.
- ZACHER H., ROBINSON A., ROSING K. (2014), *Ambidextrous leadership and employees' self-reported innovative performance: the role of exploration and exploitation behaviors*, 50 1: 24-46.

- ZALEZNIK A. (1977), *Managers and Leaders: Are They Different?*, in *Harvard Business Review*, 55: 67-78.
- ZHENG S., ROSSON M.B., SHIH P.C., CARROLL, J.M. (2015), *Understanding student motivation, behaviours and perceptions in MOOCs*, in *Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing*, ACM: 1882-1895.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2020
nella Stampatre s.r.l. di Torino
Via Bologna, 220

BUSINESS ADMINISTRATION AND ACCOUNTING STUDIES

Volumi pubblicati

1. E. GIACOSA-A. MAZZOLENI, *I modelli di previsione dell'insolvenza aziendale. Efficacia predittiva, limiti e prospettive di utilizzo*, pp. X-174, 2018.
2. D. BUSSO, *L'introduzione del fair value per la valutazione dei derivati. Analisi teorica ed empirica degli effetti sul modello di bilancio italiano*, pp. XII-204, 2019.
3. E. TRUANT, *The Business Model of organic companies. Sustainability approaches through districts*, pp. XIV-162, 2019.
4. S. FIANDRINO, *Disclosure of Non-Financial Information: Evolutionary Paths and Harmonisation to Mandatory Requirements*, pp. XII-164, 2019.
5. L. CORVO-L. PASTORE, *Perspectives of Value Co-Creation: Impact-Based Models*, pp. XII-148, 2019.
6. S. SECINARO, *Blockchain e accounting*, pp. XIV-114, 2020.
7. M. MAZZOLENI, *L'indebitamento finanziario nelle piccole e medie imprese. Vincolo o acceleratore nel processo di crescita?*, pp. XIV-274, 2020.
8. M. CISI, *Le reti di imprese. Una analisi economico-aziendale*, pp. XVI-144, 2020.
9. R. FRONDIZI, *La Terza Missione delle Università*, pp. XII-212, 2020.