

MONITORARE LA PERFORMANCE DELLE UNIVERSITÀ STATALI PER GENERARE VALORE PUBBLICO

a cura di

Antonella Paolini

Luca Del Bene



**Società Italiana di Ragioneria
e di Economia Aziendale**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Collana della Società Italiana dei Docenti di Ragioneria e di Economia Aziendale (SIDREA)

Direzione: Stefano Marasca (Università Politecnica delle Marche)

Comitato Scientifico: Stefano Adamo (Università del Salento); Luca Bartocci (Università di Perugia); Adele Caldarelli (Università di Napoli Federico II); Bettina Campedelli (Università di Verona); Nicola Castellano (Università di Pisa); Vittorio Dell'Atti (Università di Bari); Francesco De Luca (Università di Chieti-Pescara); Anna Maria Fellegara (Università Cattolica – Piacenza); Raffaele Fiorentino (Università di Napoli Parthenope); Francesco Giunta (Università di Firenze); Alberto Incollingo (Università della Campania); Giovanni Liberatore (Università di Firenze); Andrea Lionzo (Università Cattolica – Milano); Rosa Lombardi (Università di Roma La Sapienza); Luciano Marchi (Università di Pisa); Riccardo Mussari (Università di Siena); Paola Paoloni (Università di Roma La Sapienza); Stefania Veltri (Università della Calabria).

SIDREA è l'associazione scientifica dei docenti di Ragioneria e di Economia aziendale inquadrati nel settore scientifico-disciplinare SECS-P/07. L'associazione è stata costituita nel 2005 allo scopo di promuovere lo sviluppo della base scientifica, della cultura economico-aziendale e dei principi di buon governo delle aziende di ogni tipo: dalle imprese alle aziende non-profit; dalle aziende private alle amministrazioni pubbliche; dalle piccole e medie imprese alle grandi imprese; dalle aziende familiari alle reti d'impresa.

La Collana pubblica studi e ricerche realizzati nell'ambito dei Gruppi di Studio SIDREA sulle tematiche di rilevante interesse teorico e applicativo nell'area della Ragioneria e dell'Economia Aziendale. L'obiettivo è quello di sviluppare sia modelli teorici sia applicazioni, in rapporto alle teorie economico-aziendali ed alla prassi delle aziende e della professione, sulle specifiche tematiche di riferimento dei gruppi di studio:

- Bilancio e principi contabili;
- Comunicazione non finanziaria;
- Governance e Controlli interni;
- Linee guida per il Controllo di gestione;
- Contabilità pubblica;
- Valutazione d'azienda;
- Diagnosi precoce della crisi d'impresa;
- Capitale intellettuale, Smart Technologies e Digitalizzazione;
- Studi di Genere.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

MONITORARE LA PERFORMANCE DELLE UNIVERSITÀ STATALI PER GENERARE VALORE PUBBLICO

a cura di

**Antonella Paolini
Luca Del Bene**



**Società Italiana di Ragioneria
e di Economia Aziendale**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

INDICE

| | |
|--|--------|
| Presentazione dei lavori e dei risultati , di <i>A. Paolini e L. Del Bene</i> | pag. 9 |
| 1. Riforme universitarie e cambiamenti strategici e organizzativi delle università: un'analisi empirica , di <i>P. Monfardini e A. Crienti</i> | » 21 |
| 1.1. Introduzione | » 21 |
| 1.2. Riforme | » 22 |
| 1.3. Metodologia | » 28 |
| 1.4. Risultati | » 29 |
| 1.5. Conclusioni | » 34 |
| Bibliografia | » 35 |
| 2. Responsible Research and Innovation (RRI) nel contesto universitario italiano , di <i>V. Palmieri e R. Mussari</i> | » 37 |
| 2.1. Introduzione | » 37 |
| 2.2. Una nuova sfida per le università | » 38 |
| 2.3. La RRI: definizione e concettualizzazione | » 39 |
| 2.4. Le implicazioni della RRI in termini di autonomia | » 42 |
| 2.5. Scelte di metodo | » 43 |
| 2.6. I risultati | » 46 |
| 2.7. Conclusioni | » 50 |
| Bibliografia | » 51 |
| 3. Didattica, performance e partecipazione studentesca nelle università: un'analisi esplorativa , di <i>P. Ruggiero, P. Monfardini e M. Bisogno</i> | » 55 |
| 3.1. Introduzione | » 55 |
| 3.2. La partecipazione ai processi decisionali | » 56 |
| 3.3. Metodologia | » 59 |
| 3.4. Il contesto dell'analisi | » 60 |
| 3.5. L'analisi empirica | » 62 |

| | | |
|--|------|-----|
| 3.6. Discussione e conclusioni | pag. | 68 |
| Bibliografia | » | 70 |
| 4. La sfida della public value governance nelle università, di <i>E. Deidda Gagliardo, E. Bracci e L. Papi</i> | » | 72 |
| 4.1. Obiettivi e metodologia di ricerca | » | 72 |
| 4.2. Governare le performance verso la generazione di VP: il modello di Public Value Governance nelle Università | » | 73 |
| 4.3. Il caso: la Public Value Governance dell'Università di Ferrara prima del COVID-19 | » | 79 |
| 4.4. La Public Value Governance dell'Università di Ferrara in epoca COVID-19 | » | 85 |
| 4.5. Conclusioni | » | 88 |
| Bibliografia | » | 89 |
| 5. Un approccio olistico alla “misurazione” della perfor- mance nella formazione universitaria. Un modello sper- imentale: “l’Ascolto”, di <i>I. Verna, L. Ianni, A. D’Andreamat- teo e M. Venditti</i> | » | 91 |
| 5.1. Introduzione | » | 91 |
| 5.2. La qualità della formazione universitaria e la valutazione della sua performance | » | 92 |
| 5.3. La complessità della didattica universitaria e la valuta- zione della performance | » | 95 |
| 5.4. Approccio olistico alla valutazione della performance: l’Ascolto | » | 96 |
| 5.5. Considerazioni conclusive | » | 102 |
| Bibliografia | » | 104 |
| 6. Rendicontare la performance della terza missione. stru- menti e prospettive future: il web-reporting, di <i>G. Lucia- nelli, G. Fiorani, I. Litardi e M. Venditti</i> | » | 108 |
| 6.1. Introduzione | » | 108 |
| 6.2. Caratteristiche del web-reporting: la letteratura sul tema | » | 109 |
| 6.3. Metodologia della ricerca | » | 112 |
| 6.4. Risultati della ricerca | » | 114 |
| 6.5. Considerazioni conclusive | » | 121 |
| Bibliografia | » | 123 |

| | | |
|--|------|-----|
| 7. Comunicare la terza missione attraverso le mission statement: una content analysis , di <i>M. Meneguzzo, N. Colasanti, C. Fantauzzi e R. Frondizi</i> | pag. | 124 |
| 7.1. Introduzione | » | 124 |
| 7.2. Framework teorico | » | 125 |
| 7.3. Metodologia | » | 129 |
| 7.4. Analisi dei risultati | » | 129 |
| 7.5. Conclusioni | » | 134 |
| Bibliografia | » | 135 |
| | | |
| 8. I criteri di assegnazione delle risorse all'interno delle università tra status quo, equità ed efficienza , di <i>G. Luberto e S. Veltri</i> | » | 140 |
| 8.1. Considerazioni introduttive | » | 140 |
| 8.2. Il management accounting change nel contesto universitario | » | 141 |
| 8.3. La metodologia della ricerca | » | 143 |
| 8.4. Il sistema di allocazione delle risorse nel contesto universitario italiano | » | 144 |
| 8.5. Il sistema di allocazione dei punti organico nel caso analizzato | » | 145 |
| 8.6. Una proposta equa ed efficiente di assegnazione dei punti organico | » | 147 |
| 8.7. Discussioni e conclusioni | » | 152 |
| Bibliografia | » | 154 |
| | | |
| 9. Il management accounting change nel settore universitario: un'analisi olistica attraverso i piani della performance , di <i>A. Allini, A. Caldarelli, F. Meucci e R. Spanò</i> | » | 156 |
| 9.1. Introduzione | » | 156 |
| 9.2. Il management accounting change nel contesto universitario | » | 157 |
| 9.3. Il framework di analisi | » | 160 |
| 9.4. Il disegno della ricerca | » | 161 |
| 9.5. L'indagine empirica | » | 164 |
| 9.6. Discussione dei risultati e considerazioni conclusive | » | 166 |
| Bibliografia | » | 168 |
| | | |
| 10. L'informativa nei piani della performance: logiche di integrazione risk oriented , di <i>R. Macchioni, F. Meucci e C. Zagaria</i> | » | 171 |

| | | |
|---|------|-----|
| 10.1. Introduzione | pag. | 171 |
| 10.2. La gestione integrata dei rischi nelle università | » | 172 |
| 10.3. La prospettiva teorica della <i>legitimacy theory</i> | » | 176 |
| 10.4. Il disegno della ricerca | » | 177 |
| 10.5. Risultati | » | 179 |
| 10.6. Considerazioni conclusive | » | 183 |
| Bibliografia | » | 183 |
| | | |
| 11. Rappresentare e comunicare la performance delle università attraverso gli SDGS dell'agenda 2030: stato dell'arte e prospettive future in Italia, di G. Fiorani e C. Di Gerio | » | 186 |
| 11.1. Rendicontare le performance sostenibili nelle università | » | 186 |
| 11.2. Metodologia | » | 188 |
| 11.3. Valutazione e comunicazione della sostenibilità negli atenei statali italiani: stato dell'arte e trend evolutivi | » | 189 |
| 11.4. Conclusioni | » | 199 |
| Bibliografia | » | 200 |

PRESENTAZIONE DEI LAVORI E DEI RISULTATI

di *Antonella Paolini*¹ e *Luca Del Bene*²

Il volume raccoglie undici contributi che offrono lo stato dell'arte in tema di monitoraggio delle performance negli atenei statali italiani e approfondiscono alcune tematiche/problematiche di controllo e guida della gestione universitaria, con particolare riferimento alle logiche, ai sistemi ed agli strumenti di monitoraggio (o reporting delle performance).

La struttura del volume deriva dagli aspetti investigati nei singoli contributi, nello specifico se le analisi riguardano processi e rilevazioni delle performance della gestione operativa caratteristica (ricerca, didattica e terza missione) dell'attività universitaria, ovvero processi e rilevazioni della performance della gestione operativa integrativa e di supporto (quelle esaminate riguardano la gestione delle risorse umane e il controllo, in particolare della comunicazione finanziaria e non delle performance).

Il primo contributo fa eccezione perché preliminare alla classificazione illustrata, riguarda l'intero assetto universitario, quindi nell'ambito della amministrazione pubblica potremo definirlo **istituzionale**. È stato quindi considerato introduttivo perché propone la normativa di riferimento delle università statali e i suoi effetti strategici, vale a dire i cambiamenti importanti e globali (a livello di sistema universitario e a livello di singolo sistema università) che hanno riguardato l'ultimo decennio (dal D. lgs. 240/2010 e tutti i decreti attuativi correlati).

Monfardini e Crienti nel loro **Riforme universitarie e cambiamenti strategici e organizzativi delle università: un'analisi empirica** illustrano i numerosi interventi normativi che hanno modificato profondamente i meccanismi di funzionamento e di finanziamento degli atenei, pur nel rispetto dell'autonomia garantita dalle norme agli atenei pubblici. L'analisi

¹ Università degli studi di Macerata: paolini@unimc.it.

² Università Politecnica delle Marche: l.delbene@staff.univpm.it.

empirica è basata su colloqui svolti con soggetti fortemente coinvolti nei processi decisionali strategici di alcune università statali. Ne emerge come le riforme abbiano effettivamente cambiato il funzionamento e gli assetti di governance. Parallelamente, e con la stessa intensità, emergono la critica e l'opposizione a due aspetti dei cambiamenti: l'eccesso di burocrazia portato dalle riforme e un mancato effetto dei sistemi premiali e incentivanti per i soggetti coinvolti nei processi di gestione. Pur nel limitato numero di soggetti intervistati, emerge che cambiamenti e problematiche siano molto simili nel panorama nazionale; inoltre, le leve competitive utilizzate dalle università analizzate tendono ad essere le medesime, generando per tutte un basso rischio di perdere risorse ma anche una limitata probabilità di ottenere di nuove a discapito di altre.

Il secondo contributo s'inquadra nella classificazione che ci siamo dati perché esamina la prima area strategica della gestione caratteristica di un'università: **la ricerca**; in particolare, il lavoro analizza come la ricerca possa/debba essere guardata in due modi: con l'entusiasmo di chi si concentra sui suoi effetti in termini di responsabilità e desiderabilità sociale degli outcome generati o con lo scetticismo di chi la percepisce maggiormente come una minaccia alla propria autonomia.

Palmieri e Mussari nel loro **Responsible Research and Innovation (RRI) nel contesto universitario italiano** partono dalla pietra angolare del programma Horizon2020 dell'Unione Europea (la sollecitazione ad una ricerca responsabile) per indagare sulla propensione/non propensione alla RRI delle università italiane. L'indagine ha riguardato i contenuti dei Piani di Performance Integrati di tutte le università pubbliche utilizzando metodi di correlazione. I risultati mostrano solo una parziale interiorizzazione dell'orientamento alla RRI e una limitata influenza dei fattori e delle caratteristiche correlate. Nonostante ciò, gli autori propongono riflessioni sulle soluzioni che i responsabili politici potrebbero/dovrebbero adottare per sostenere la RRI; infatti, una maggiore aderenza ai suoi principi potrebbe aumentare il ricorso a sistemi di incentivazione e di valutazione degli atenei e del loro personale basati su criteri e indicatori della performance ancorati alla gestione e misurazione degli outcome, piuttosto che dei soli output, il che è fondamentale nell'ottica di una maggiore misurabilità e confrontabilità della creazione di valore pubblico.

Purtroppo, non vi sono altri contributi volti ad investigare sulle performance collegate alla gestione della ricerca, mentre sul fronte della **didattica** ve ne sono ben tre. Il primo ritiene che le misurazioni del valore creato

dall'attività didattica debbano essere applicate ai soggetti per i quali essa è progettata ed erogata: gli studenti.

Ruggiero, Monfardini e Bisogno nel loro **Didattica, performance e partecipazione studentesca nelle università: un'analisi esplorativa** partono dal presupposto che sia benefica la partecipazione degli stakeholder ai processi decisionali, nello specifico degli studenti considerati spesso meri recettori della didattica. Il lavoro evidenzia le difficoltà nel coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali riguardanti la didattica (obbligatorietà della partecipazione sancita dalla norma) e la necessità di modificare alcuni meccanismi di valutazione e controllo. Le tre università utilizzate nell'indagine mostrano che la partecipazione è sì obbligatoria ma molto limitata in termini quantitativi e ancora debole dal punto di vista qualitativo. Limitato è il ruolo dei sistemi di misurazione e gestione della performance didattica nel favorire la partecipazione degli studenti al funzionamento dei corsi di laurea, principalmente a causa del breve arco temporale di riferimento adottato sia dai docenti che dagli studenti (il sistema di misurazione non può così cogliere l'ampiezza dei nessi tra azioni e risultati della gestione della didattica). Vi è però consapevolezza che l'uso appropriato dei sistemi di gestione e misurazione della performance porterebbe a: mitigare i rapporti di potere tra gli attori (docenti verso studenti) fino a individuare lo spazio nel quale esercitare processi di partecipazione e rendere impersonali le azioni (per privarle di conseguenze individuali); contribuire a creare una competenza diffusa sul funzionamento degli organi e dei processi partecipativi; remunerare l'impegno istituzionale degli attori negli organi (immaginare sistemi incentivanti per entrambe le tipologie di attori).

Il quarto contributo è dedicato alla **didattica** ma in senso ampio, vale a dire gli autori analizzano e poi passano concretamente a misurare gli effetti della digitalizzazione di un insieme di servizi erogati agli studenti, ciò per capire se l'università sia riuscita ad accrescere il valore più ampio che può creare per il suo stakeholder principale: lo studente.

Deidda Gagliardo, Bracci e Papi nel **La sfida della public value governance nelle università** misurano – in applicazione del modello di Public Value Governance – il valore pubblico creato dall'Università di Ferrara a seguito della strategia di digitalizzazione (“Espansione Educativa” e “Miglioramento dei servizi agli studenti”) di vari servizi offerti agli studenti. Di fatto gli autori introducono operativamente in quella università un modello di gestione e di misurazione delle performance. Il risultato mostra, oltre alla validità del modello applicato, che vi è stata creazione di valore pubblico consistente e crescente (dal 2015 fino al 2019). Tale valore ha utilità anche

in chiave relativa, in quanto indicatore composito al cui miglioramento si finalizzano gli specifici impatti e le specifiche performance organizzative ed operative dell'università. Il modello e la misurazione sono stati applicati anche a seguito della pandemia Covid-19, con l'inserimento della dimensione del benessere sanitario tra le sue componenti.

Come anticipato, anche il quinto contributo è dedicato alla **didattica**, con un'attenzione al concetto di formazione dello studente in senso ampio e con la scelta di un parametro qualitativo di misurazione della formazione piuttosto originale: l'ascolto degli studenti.

Verna, Ianni, D'Andreamatteo e Venditti nel **Un approccio olistico alla "misurazione" della performance nella formazione universitaria. Un modello sperimentale: "l'Ascolto"** intendono dimostrare come, al fine di migliorare la qualità e il valore della didattica, sia necessario coglierne tutti gli aspetti di complessità attraverso un approccio olistico volto al miglioramento. Non propongono un'indagine empirica ma un modello sperimentale definito "l'Ascolto" presentato in sedi istituzionali ed applicato, come sperimentazione iniziale, in un Ateneo. Il modello incorpora una capillare analisi delle relazioni sistemiche dei processi al cui interno vi sono docenti, studenti, organi istituzionali ed altri stakeholder della didattica, dopodiché fornisce agli attori coinvolti un sistema informativo sistemico, dinamico, contestuale e rivolto al miglioramento continuo della performance. Il modello dell'Ascolto è stato tradotto in due algoritmi che ne riproducono il funzionamento all'interno di un software (piattaforma web), in grado di gestire e condividere in modo strutturato e sistematico le conoscenze derivanti dalla progettazione, gestione, valutazione e miglioramento (PDCA di Deming) dei complessivi processi didattici.

Con il sesto contributo si passa alla più recente area caratteristica della gestione universitaria, vale a dire la **terza missione**. Di essa si analizzano le modalità di comunicazione e di rendicontazione agli stakeholder realizzate sui siti web delle università statali.

Lucianelli, Fiorani, Litardi e Venditti nel **Rendicontare la performance della Terza Missione. Strumenti e prospettive future: il web reporting** ricordano che esiste un rapporto obbligatorio, in tema di ricerca e terza missione, che le università devono inviare all'ANVUR (relazione considerata importante anche dal gruppo di esperti internazionali incaricati di esprimere un parere sui primi due esercizi della VQR) che potrebbe essere un punto di partenza per gli atenei per una rendicontazione sulla terza missione. Gli autori analizzano empiricamente – con casi studio – il tipo

d'inserimento che le università fanno delle loro attività di terza missione all'interno dei propri portali istituzionali. Tale presenza c'è ma non è sinonimo di qualità nei contenuti, infatti le sezioni spesso sono risultate vuote, o con un testo che non restituisce una reale significativa rendicontazione all'utente. Gli autori sottolineano, quindi, un livello di web-reporting della terza missione sui portali istituzionali delle università sostanzialmente ancora immaturo; in particolare, i soggetti universitari dedicati alla terza missione non hanno colto l'importanza di un portale ben strutturato, con completezza nei contenuti anche per le attività della terza missione. Solo così il risultato delle proprie performance servirà a mostrare un'università in grado di valutare le differenze della società e di rispondere alle mutevoli esigenze culturali ed economiche di un determinato periodo, senza dimenticare la prospettiva futura. Il lavoro offre anche alcune principali best-practice universitarie italiane in ambito di web-reporting sulla terza missione.

Il settimo contributo, sempre in tema di **terza missione** e sempre in tema di come comunicarla, propone un atteggiamento imprenditoriale da parte delle università che dovrebbero esprimere in modo sintetico l'identità e gli obiettivi così da differenziarsi rispetto alle altre università.

Meneguzzo, Colasanti, Fantauzzi e Frondizi nel Comunicare la terza missione attraverso le mission statement: una content analysis hanno voluto comprendere se gli atenei del nostro Paese (tutte le 98 università statali e non) hanno iniziato a condividere le proprie missioni, ne hanno studiato il contenuto e, specificatamente, se esse dichiarino il proprio interesse verso questioni economiche e sociali in termini di trasferimento della conoscenza e *social engagement*. Infatti, gli autori ritengono che la dichiarazione di *mission* all'interno del settore dell'educazione superiore debba contenere due dimensioni: il trasferimento di conoscenza e il *social engagement* e per verificarne l'esistenza e le modalità hanno realizzato una *content analysis* sul contenuto di quanto dichiarato dalle università sotto forma di *mission* ma anche attraverso i più svariati strumenti di comunicazione. I dati raccolti permettono un'interpretazione qualitativa e lasciano trasparire una certa eterogeneità, con una maggiore concentrazione del trasferimento della conoscenza, nel 36% delle università, all'interno della terza missione. Per quanto riguarda l'interesse e la performance delle università nel fornire soluzioni a questioni sociali, i risultati variano: mentre alcune risultano completamente immerse in questo nuovo ruolo, altre lo considerano come una parte complementare della propria missione, altre ancora come un'attività aggiuntiva, separata da ciò che considerano la loro attività caratteristica. Lo studio ipotizza una certa correlazione tra la natura pubblica delle università

statali e il loro interesse per le attività di terza missione (in tutte le sue manifestazioni), mentre le università non statali risulterebbero maggiormente interessate alla didattica.

Dall'ottavo all'undicesimo (e ultimo) contributo gli argomenti riguardano la gestione e la misurazione delle performance nelle aree di supporto alla gestione caratteristica. In particolare, l'attenzione è relativa ai sistemi di reporting a valle di processi di controllo agganciati a problematiche di gestione dei rischi ed anche a valle di processi di sostenibilità.

In realtà, l'ottavo contributo – pur trattando dell'area gestione delle **risorse umane** – si occupa indirettamente delle loro performance. È stato elaborato un modello di assegnazione delle risorse finanziarie all'interno delle strutture dipartimentali da parte degli organi centrali dell'università per l'ampliamento del numero dei docenti e dei ricercatori (le cui performance sono considerate dal modello), questione vitale per il progredire scientifico e didattico dell'università.

Luberto e Veltri nel **I criteri di assegnazione delle risorse all'interno delle università tra status quo, equità ed efficienza** ricordano come lo Stato finanzia gli atenei correlando le risorse sempre più alla misurazione delle loro performance nella didattica e nella ricerca, puntualizzano altresì come alcune ricerche abbiano verificato se tali criteri conducano ad una ripartizione equa ed efficiente delle risorse tra gli atenei. Rimane invece scarsamente analizzata la relazione esistente tra sistemi esterni di attribuzione dei finanziamenti e sistemi interni di attribuzione delle risorse in termini di punti organico. Il caso di studio dell'Università della Calabria propone la ripartizione dei punti organico ai dipartimenti in base ad una formula costruita su tre indicatori: numero dei docenti abilitati, ricerca e didattica. Il modello quantitativo consente di ottenere valori elevati di equità poiché ogni dipartimento riceverebbe, in termini di risorse, quanto contribuisce a creare in termini di valore collettivo. In tal modo si evita di avallare, senza alcuna discussione esplicita, il fenomeno dei sussidi taciti e nascosti da un'area all'altra dell'ateneo. Nella consapevolezza che in un'università possa essere legittimo finanziare un'area (didatticamente e/o scientificamente) debole con il "plusvalore" prodotto dalle aree più forti, è essenziale che questi travasi "solidaristici" siano riconosciuti, giustificati e documentati esplicitamente. La formula stimola e incentiva il personale afferente ai dipartimenti a tenere alta la soglia dell'attenzione rispetto alle prestazioni didattiche e di ricerca che consentono di ottenere quelle risorse indispensabili a qualsiasi prospettiva di sopravvivenza, sviluppo e miglioramento.

Il nono contributo, come anticipato, sposta l'attenzione sui **controlli manageriali** che risultano indispensabili per sostenere un efficace ed efficiente gestione, nel caso di specie legati ai **rischi**.

Allini, Caldarelli, Meucci e Spanò nel **Il management accounting change nel settore universitario: un'analisi olistica attraverso i piani della performance** esaminano il contenuto dei Piani della Performance (66 università italiane pubbliche) limitatamente alla sezione dei rischi, al fine di comprendere se i loro contenuti risultino sostanziali e le notizie veicolate sul tema appaiano idonee a dar corso a finalità di *accountability* ovvero se, al contrario, sia prediletta una divulgazione formale. Il lavoro utilizza una *meaning oriented content analysis* per individuare il grado di profondità dei contenuti rispetto ai temi di mappatura, misurazione e gestione dei rischi., con un approccio che coniuga le raccomandazioni del CoSo Report (2017) con le linee guida dell'ANAC 2018. I risultati sono parzialmente positivi, vi è un migliore coordinamento tra i diversi strumenti e documenti di pianificazione che riescono a configurarsi come spazi di ponderazione, concertazione e dialogo, anziché come mere *check-list*. Tuttavia, i limiti sono ancora evidenti: contrasti culturali insoluti, mutabili dinamiche di potere, elevati livelli di complessità organizzativa e relazionale. Dunque, gli autori sostengono che non sorprende che sia labile il raccordo tra Piano della Performance e sistemi di controllo interno, ma anche che ciò sia segno della persistenza di retaggi e ottiche verticalizzate di gestione. Andrebbero in tal senso approfondite le questioni legate alla resistenza dei soggetti coinvolti, investigando gli effetti sul cambiamento legati ad aspetti quali l'età, la formazione e il contesto sociale o culturale degli attori principali, al fine di esaminare le citate dinamiche legate al "potere" e alle interazioni tra gruppi eterogenei.

Il decimo contributo, con l'utilizzo dello stesso campione del lavoro precedente, approfondisce gli aspetti dei **rischi** nell'ambito del processo delle logiche d'integrazione tra controllo e informativa presente nei piani della performance.

Macchioni, Meucci e Zagaria nel **L'informativa nei piani della performance: logiche di integrazione risk oriented** prendono in esame i Piani Integrati di Performance delle università italiane con l'obiettivo di comprendere se l'informativa sul rischio sia sostanziale o formale. La teoria utilizzata è quella della legittimità in combinazione di un framework costruito combinando le raccomandazioni del CoSo Report (2017) e le linee guida dell'ANAC 2018, di fatto un'analisi dei contenuti dei Piani Integrati delle Performance pubblicati da 66 università italiane statali. I risultati mostrano un loro modesto valore programmatico in termini di mappatura e gestione

dei rischi, nonché il permanere di alcune lacune informative su aree essenziali dell'attività programmata. La ricerca offre alcuni punti di vista critici sulle aree che avrebbero ancora bisogno di maggiore attenzione. La persistenza di una *divulgazione* informativa tendente alla conformità formale per quanto attiene alla gestione dei rischi impone una riflessione per gli studiosi e per gli attori politici. L'assenza di una informativa profonda sulla gestione dei rischi può mettere in luce l'incompiutezza di un più generale ripensamento della governance degli atenei.

L'undicesimo contributo affronta aspetti di rappresentazione e comunicazione della **performance ambientali e sociali** da parte degli atenei italiani.

Fiorani e Di Gerio nel **Rappresentare e comunicare la performance delle università attraverso gli SDGS dell'agenda 2030: stato dell'arte e prospettive future in Italia** forniscono un quadro aggiornato sullo stato dell'arte della rendicontazione sociale negli atenei italiani e, al contempo, indagano sull'allineamento tra le modalità di comunicazione e rendicontazione delle performance ambientali e sociali con i report di sostenibilità previsti dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (SDGs). Hanno quindi costruito un database contenente tutti i report di sostenibilità redatti dagli atenei italiani nel periodo 2015-2020, per effettuare un'analisi comparata e temporale di tali documenti, sulla base di una serie di variabili opportunamente selezionate; hanno poi somministrato questionari ad un campione di atenei italiani (quelli aderenti alla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile) ed effettuato interviste a testimoni privilegiati. I risultati evidenziano un panorama tutt'altro che definito ed omogeneo. La molteplicità dei documenti di rendicontazione esistenti e la mancata definizione di uno standard univocamente riconosciuto hanno portato ad una frammentazione delle esperienze realizzate che non consente una facile comparazione. La mappatura della rendicontazione sociale negli atenei è stata inoltre propedeutica alla costruzione di una misurazione delle performance attraverso gli SDGs dell'Agenda 2030, obiettivi che sono sempre più spesso inclusi nei report di sostenibilità degli atenei come riferimento per l'attenzione, la responsabilità e la valutazione degli impatti prodotti. L'Agenda 2030 e i suoi 17 Obiettivi potrebbero rendere più sistemico ed ordinato il processo di pianificazione strategica e, di riflesso, il racconto delle performance, in un'ottica di crescita economica, inclusione sociale e tutela ambientale.

I contributi illustrati ci mostrano che i temi su cui riflettere e continuare ad investigare sono molti.

Emergono ancora alcuni tratti comuni tra università ed altre organizzazioni dei vari settori dell'area pubblica come, ad esempio, il passaggio da un approccio formale a uno sostanziale (Anselmi, 2014; Borgonovi et al., 2015). Una prima evidenza di questo aspetto riguarda la gestione dei documenti che gli atenei, in base alla riforma, devono produrre relativamente al tema in oggetto. La molteplicità degli adempimenti, la loro visione atomistica e non integrata e la concezione finalistica anziché come risultati di un processo, orientano l'attenzione prevalentemente sulla loro correttezza formale piuttosto che sui contenuti. La loro funzione sarebbe infatti quella di facilitare il cambiamento dei processi a monte e non semplicemente costituire un adempimento da soddisfare (Del Bene, 2008).

Questo passaggio è particolarmente pericoloso in organizzazioni professionali e ad alta autonomia professionale, specie per la difficoltà di misurare aspetti soft delle performance collegate alle tre missioni degli atenei (Paolini, Soverchia, 2017). È utile, a fini interpretativi, l'approccio di Burns e Scapens (2000) che analizza, secondo un'ottica di processo (Covalesky et al., 1993), il *management accounting change*, che verifica il grado con cui la logica sostanziale del cambiamento è stata interiorizzata dai soggetti o organi coinvolti. In estrema sintesi, quando sono introdotte nuove regole, da cui derivano nuove routine, queste si inseriscono in un contesto in cui preesistono diversi orientamenti e valori e cioè "the taken-for-granted assumptions which inform and shape the actions of individual actors," (Burns e Scapens, 2000, p. 8). Gli autori sostengono che i cambiamenti nell'area delle *institutions* ("institutions are structural properties which define the relations between, and the activities of, the members of particular groups or communities") avvengono in tempi lunghi. Il processo attuativo sarà così configurato da: *institutions* prevalenti, regole che esistono prima del cambiamento e coerenza con i valori prevalenti nell'organizzazione (Scapens, 1994; Burns, 2000; Granlund, 2001; Johanson, Siverbo, 2009; Ma, Tayles, 2009).

Inoltre, le regole dei sistemi informativi a supporto del management potrebbero porsi potenzialmente in conflitto con la visione orientata agli aspetti professionali (Burns, 2000; Pereira et al., 2003) e ciò ne limiterebbe l'impatto (Granlund, 2001). L'emanazione di regole con annesse routine può essere soggetta a resistenza, soprattutto se le regole e le routine sfidano i valori esistenti e gli attori hanno potere sufficiente per intervenire nel processo. Quindi, se esiste un potenziale conflitto tra la nuova impostazione e le regole, routine e gli organi e/o uffici esistenti, i componenti dell'organizzazione possono opporre resistenza al cambiamento sia per scelta, che

per difficoltà a adattarsi. La partecipazione degli attori coinvolti alla progettazione e sviluppo dei sistemi, ovviamente con l'apporto relativo al ruolo ricoperto, favorisce la migliore comprensione delle finalità e delle logiche e quindi del ruolo che gli strumenti ricoprono, favorendone l'interiorizzazione (Mussari, Sostero, 2014).

In questa prospettiva, allora, emerge l'esigenza di sistemi di gestione e controllo condivisi, nei quali gli attori si riconoscano e possano ben utilizzarli anziché subirli o tentare di combatterli (Turri, 2018). Per quanto possibile, il coinvolgimento delle diverse componenti e l'interazione con il personale amministrativo responsabile della progettazione e della gestione dei sistemi proprio nella prima fase, potrebbe favorirne la rispondenza alle esigenze dei vari attori e quindi la condivisione (Del Bene, Sanna, 2020).

Una sfida che emerge dai lavori di questa colletanea è quella relativa alle difficoltà di rilevazione e comunicazione dei risultati degli outcome prodotti dalle università con riferimento alle sue tre missioni istituzionali (Aversano, Manes Rossi, Tartaglia Polcini, 2017). Risultati d'impatto non sempre facilmente riconducibili a elementi quantitativi, quindi la sfida sta nell'impostazione del sistema di misurazione e valutazione delle performance, nell'individuazione delle variabili-chiave cui le performance siano riferibili e nelle misure che possono rappresentarne efficacemente l'andamento (Bonollo, Zuccardi Merli, 2018).

Da un punto di vista metodologico ci si è resi conto della numerosità delle proposte per dare soluzioni a problemi mediante approcci e strumenti che accolgono le più recenti indicazioni della letteratura sui temi trattati. Se da un lato questo è positivo perché non ci si ferma ad evidenziare gli aspetti critici, è anche vero che la complessità delle proposte (almeno di alcune), spesso focalizzate su un solo ambito della gestione universitaria, pone la questione della loro praticabilità e della loro integrazione nell'ambito dell'insieme delle istanze poste dai sistemi di management e di coerenza con le logiche adottate.

Sembra emergere anche l'esigenza di contemperare il livello nazionale (trattandosi pur sempre di università statali sottoposte ad uguale normativa) e di impostazione complessiva, con il contesto dei singoli atenei e quindi di apprezzare le loro specificità in relazione a un panorama alquanto diversificato in termini dimensionali e di riferimento territoriale e socioeconomico. Tale differenziazione incide sulla significatività dell'individuazione di uniformità cui far riferimento per l'attività di comparazione ai fini non solo dell'orientamento al miglioramento, ma anche dell'ottenimento delle risorse.

Opere citate

- Anselmi L. (2014), *Percorsi aziendali per le pubbliche amministrazioni*, Torino, Giappichelli.
- Aversano N., Manes Rossi F., Tartaglia Polcini, P. (2017), *I sistemi di misurazione della performance nelle università: Considerazioni critiche sul sistema italiano*, *Management Control*, 1, pp. 15-36.
- Bonollo E., Zuccardi Merli M. (2018), *Performance Reporting in Italian Public Universities: Activities in Support of Research, Teaching and the "Third Mission."*, in AA.VV., *Outcome-Based Performance Management in the Public Sector*, Springer.
- Borgonovi E., Fattori G, Longo F. (2015), *Management delle istituzioni pubbliche*, Milano, Egea
- Burns J. (2000), *Introduction to Research Methods*, London, Sage.
- Burns J., Scapens R.W. (2000), *Conceptualizing management accounting change: an institutional framework*, *Management accounting research*, 11, pp. 3-25.
- Covaleski M.A., Dirsmith M.W., Michelman J.E. (1993), *An institutional theory perspective on the DRG framework, case-mix accounting systems and health-care organizations*. *Accounting, Organizations and Society*, 18, 1, pp. 65-80.
- Del Bene L. (2008), *Lineamenti di pianificazione e controllo per le amministrazioni pubbliche*, Torino, Giappichelli.
- Del Bene L., Sanna G. (2020), *Metodologia e criticità della contabilità analitica nelle aziende sanitarie*, *Management Control*, 2, pp. 125-147.
- Granlund M. (2001), *Towards explaining stability in and around management accounting systems*, *Management Accounting Research*, 12, pp. 141-6.
- Ma Y., Tayles M. (2009), *On the emergence of strategic management accounting: an institutional perspective*, *Accounting and Business Research*, 39, 5, pp. 473-495.
- Mussari R., Sostero U. (2014), *Il processo di cambiamento contabile nelle università: aspettative, difficoltà e contraddizioni*, *Azienda Pubblica*, 2, pp. 125-147.
- Paolini A., Soverchia M. (2017), *I sistemi informativi per il controllo e la valutazione delle performance nelle università italiane*, *Management Control*, 1, pp. 5-14.
- Perera S., McKinnon J.L., Harrison G.L. (2003), *Diffusion of transfer pricing innovation in the context of commercialization, a longitudinal case study of a government trading enterprise*, *Management Accounting Research*, 14, pp. 140-164.
- Scapens R.W. (1994), *Never mind the gap: towards an institutional perspective on management accounting practice*, *Management Accounting Research*, 5, pp. 301-321.
- Turri M. (2018), *Dalla governance alla performance. Le conseguenze inattese delle riforme*, *Impresa Progetto*, https://www.impresaprogetto.it/sites/impresaprogetto.it/files/articles/ipejm_-_1-2018_turri.pdf.

1. RIFORME UNIVERSITARIE E CAMBIAMENTI STRATEGICI E ORGANIZZATIVI DELLE UNIVERSITÀ: UN'ANALISI EMPIRICA

Patrizio Monfardini e Andrea Crienti¹

1.1. Introduzione

Nel corso dell'ultimo decennio, il settore universitario pubblico italiano è stato oggetto di continui interventi normativi i quali hanno generato profonde mutazioni (Capano et al., 2017; Rossi et al., 2017). Tra i molteplici interventi normativi, la L. 240/2010 ha, senza dubbio, assunto un ruolo centrale. Tale norma, conosciuta anche come Riforma Gelmini, e i decreti attuativi della stessa, hanno introdotto significativi cambiamenti, con il fine ultimo di incentivare la qualità e l'efficienza dell'intero settore universitario (Angiola et al., 2018; Lumino et al., 2017). In particolare, la L. 240/2010 ha profondamente mutato i meccanismi di funzionamento e di finanziamento degli atenei pubblici italiani. Tali cambiamenti hanno comportato, sulla base dell'autonomia garantita dalle norme agli atenei pubblici italiani, differenti risposte organizzative e strategiche da parte dei singoli atenei che si sono dovuti conformare alle mutate caratteristiche del contesto di riferimento.

A distanza di un decennio dall'emanazione della L. 240/2010, appare interessante provare ad investigare quali siano le percezioni degli attori coinvolti nei processi strategici negli atenei, relativamente ai cambiamenti organizzativi e strategici posti in essere dai loro enti, anche in risposta ai dettati normativi. Il presente lavoro, attraverso l'ausilio di una survey, si pone tale obiettivo conoscitivo. La survey, composta da tre differenti domande a

¹ Università degli Studi di Cagliari: monfardini@unica.it; crientandrea@gmail.com.

Gli autori dichiarano che il presente capitolo è frutto del lavoro congiunto di entrambi in parti uguali. Il Dott. Andrea Crienti dichiara inoltre che il capitolo è stato prodotto durante la frequenza del corso di dottorato in Scienze Economiche ed Aziendali dell'Università degli Studi di Cagliari, XXXIII ciclo, con il supporto di una borsa di studio finanziata con le risorse del P.O.R. Sardegna F.S.E. 2014-2020 – Asse III “Istruzione e Formazione” – Obiettivo Tematico 10, Priorità d'investimento 10ii), Obiettivo Specifico 10.5, Azione dell'accordo di Partenariato 10.5.12.

risposta aperta, è stata inviata a tutte le figure che ricoprono ruoli strategici all'interno degli atenei statali italiani.

I risultati evidenziano che la percezione della portata dei cambiamenti organizzativi e strategici varia sensibilmente all'interno del settore universitario. Gli atenei pubblici italiani, mediante l'esercizio della propria autonomia, hanno implementato cambiamenti organizzativi e strategici di ampiezza diversa. Talvolta, le novità introdotte dalla nuova normativa sono percepite come meri adempimenti formali quasi privi di effetti concreti, mentre in altri casi, con un sentimento quasi di orgoglio, emerge la percezione che l'ateneo si sia adeguato ai nuovi dettati normativi cercando di coglierne a pieno i principi ispiratori, o addirittura sia riuscito ad anticipare spontaneamente la ratio della norma. Il capitolo è organizzato come segue: nel prossimo paragrafo sono evidenziate brevemente le principali riforme dell'ultimo decennio e il loro impatto sul contesto universitario pubblico. A seguire la descrizione della metodologia adottata e i risultati della survey. Il capitolo si chiude con alcune riflessioni conclusive.

1.2. Riforme

Il sistema pubblico universitario italiano è composto da 67 atenei statali che, sulla base degli studenti iscritti, vengono classificati in 11 grandi atenei (con più di 40.000 studenti iscritti), 25 atenei di medie dimensioni (tra i 40.000 e i 15.000 iscritti), e 31 atenei di piccole dimensioni (meno di 15.000 studenti)².

Nel sistema pubblico universitario italiano vi sono oggi circa 32.000 professori (ordinari e associati) ma tale numero è diminuito sensibilmente nell'ultimo decennio registrando una contrazione di circa il 6%. Tale diminuzione è la conseguenza dei vincoli imposti al turnover i quali hanno limitato l'assunzione di professori in caso di pensionamento (Marini, 2017).

Tab. 1 – Numero professori ordinari e associati dal 2009 al 2018

| 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| 34.032 | 31.398 | 30.416 | 29.276 | 28.325 |
| 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| 29.300 | 31.205 | 31.100 | 31.160 | 31.979 |

Fonte: elaborazione basata su dati MIUR

² Tale classificazione segue quella adottata dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), Rapporto Biennale 2018, per la classificazione dimensionale, sulla base degli studenti iscritti, degli atenei pubblici italiani.

Attualmente, il sistema pubblico universitario conta circa 1,5 milioni di studenti iscritti. Sebbene il numero di studenti sia rimasto stabile nel corso degli ultimi anni, esso è significativamente diminuito se confrontato con il numero di studenti iscritti all’inizio del decennio, quando si contavano circa 1,6 milioni di studenti. Questo trend in decrescita potrebbe essere solo parzialmente spiegato con un calo demografico, il quale potrebbe aver influenzato negativamente il dato in esame. Il trend negativo di studenti iscritti è, però, associato ad un andamento di segno opposto per quel che riguarda coloro che si sono immatricolati per la prima volta. Infatti, a partire dall’anno accademico 2015/2016 c’è stata una costante crescita su base annua del numero di immatricolati. Nello specifico, nell’anno accademico 2018/2019 ci sono stati più di 265.000 nuovi iscritti, il che ha fatto registrare un aumento di circa il 7,7% rispetto all’anno accademico 2014/2015. Il trend positivo potrebbe essere il risultato di una serie di politiche attuate al fine di aumentare il numero di nuovi immatricolati; a causa della bassa percentuale di nuove immatricolazioni, così come di studenti iscritti, sono state, infatti, implementate varie misure come, per esempio, un maggior supporto finanziario agli studenti e una riduzione delle tasse universitarie.

Tab. 2 – Trend immatricolazioni e studenti iscritti 2010/2011 – 2018/2019

| | | | |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| Immatricolazioni | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
| | 264.689 | 258.186 | 249.482 |
| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 |
| | 247.201 | 247.513 | 251.110 |
| | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
| | 261.981 | 264.071 | 266.588 |
| Studenti iscritti | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
| | 1.682.61 | 1.640.432 | 1.585.639 |
| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 |
| | 1.542.145 | 1.516.794 | 1.491.706 |
| | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
| | 1.491.483 | 1.497.235 | 1.500.030 |

Fonte: elaborazione basata su dati forniti dal MIUR

Con riferimento all’offerta formativa erogata dagli atenei pubblici italiani, dopo un costante incremento dei Corsi di Laurea (CdL) fino al picco del 2007 in cui se ne annoveravano 5.500, si è assistito a una loro diminu-

zione considerevole pari a circa il 24%. Tale riduzione nell'offerta formativa è la conseguenza dell'adozione delle linee guida del governo per l'università, pubblicate il 6 novembre del 2008, che evidenziavano l'obiettivo di contenere l'offerta formativa alla luce del costante incremento della stessa avvenuto negli anni precedenti. Il governo promuoveva tale obiettivo per contrastare l'eccessiva proliferazione dei CdL, avvenuta in assenza di plausibili motivazioni scientifiche e didattiche.

Tab. 3 – Trend Corsi di Laurea 2007/2008 – 2018/2019

| 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 5.453 | 5.249 | 4.948 | 4.742 | 4.481 | 4.376 |
| 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
| 4.002 | 3.953 | 3.975 | 3.998 | 4.064 | 4.143 |

Fonte: elaborazione basata su dati forniti dal MIUR

Il sistema pubblico universitario è finanziato principalmente mediante risorse pubbliche, trasferite dallo Stato ai singoli atenei. La maggioranza delle risorse finanziarie che i singoli atenei ricevono proviene dalla distribuzione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) che fu istituito nel 1993 con la L. 537. Dall'analisi del FFO si evince che, in media, lo Stato ha investito annualmente circa 7 miliardi di euro nell'ultimo decennio. Con riferimento all'andamento delle risorse finanziarie stanziato attraverso l'FFO emerge che, complessivamente, è di circa il 7% la riduzione su base annua che si è registrata negli investimenti statali nel settore universitario. Infatti, sebbene nell'ultimo decennio si sia assistito a fluttuazioni in aumento o diminuzione con riferimento al livello di investimento dell'anno precedente, non si è mai più raggiunto il livello di 7,5 miliardi del 2009.

Tab. 4 – Trend Fondo Finanziamento Ordinario 2009-2019 (€ milioni)

| 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 7.442,8 | 7.513,1 | 6.681,3 | 6.919,1 | 6.997,1 | 6.697,7 |
| 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
| 7.011,4 | 6.913,4 | 6.957,5 | 7.024,3 | 7.318,5 | 7.450,8 |

Fonte: Parlamento italiano

Dal punto di vista normativo, l'ultimo decennio è stato caratterizzato dall'emanazione di differenti riforme e leggi aventi come fine ultimo il mi-

glioramento della qualità, efficienza ed efficacia dell'attività didattica e dell'attività di ricerca, oltretutto l'incremento dell'efficienza ed efficacia organizzativa complessiva degli atenei pubblici italiani (Capano et al., 2017; Donina et al., 2015; Vesperini, 2009).

Nel 2010 la L. 240 ha dato l'impulso per l'intera riorganizzazione del sistema universitario pubblico italiano. Essa, attraverso l'introduzione di differenti criteri da considerare al fine di distribuire le risorse finanziarie tra i diversi atenei, ha trasformato radicalmente il sistema di finanziamento del sistema universitario pubblico italiano rendendolo più dinamico ma anche più volatile (Banfi & Viesti, 2016). In particolare, la L. 240/2010 ha modificato i criteri da utilizzare per distribuire le risorse finanziarie ad ogni ateneo sulla base del numero di iscritti, nonché ha potenziato l'allocazione delle risorse finanziarie basata sulle performance organizzative conseguite dagli atenei.

Con riferimento al primo aspetto, si stabilisce che gli atenei ricevano risorse finanziarie solo per gli studenti in corso; questo comporta che gli atenei ricevono risorse finanziarie solo per una parte degli studenti iscritti presso il proprio ateneo. Recentemente, il DM 585/2018 ha parzialmente mitigato tale effetto finanziario negativo per gli atenei, stabilendo che gli atenei ricevano risorse finanziarie anche per gli studenti al primo anno fuori corso. Anteriormente alla L. 240/2010, gli atenei pubblici italiani ricevevano risorse finanziarie per tutti gli studenti iscritti senza nessuna distinzione tra studenti in corso e studenti fuori corso. Gli atenei non ricevono dunque più risorse finanziarie per la maggior parte degli studenti fuori corso, il che implica, da una parte, il bisogno di una maggiore razionalizzazione nell'uso delle risorse disponibili e, dall'altra, la necessità di porre in essere delle azioni finalizzate a ridurre il numero di studenti in ritardo.

Con riferimento al secondo aspetto, ossia l'attribuzione delle risorse finanziarie sulla base delle performance, la L. 240/2010 rinforza il principio precedentemente espresso dalla L. 43/2005, successivamente riaffermato dalla L. 1/2009, ovvero che nella ripartizione delle risorse finanziarie messe a disposizione degli atenei attraverso l'FFO si debbano considerare i risultati raggiunti dal singolo ateneo in termini di qualità, efficienza ed efficacia.

La L. 43/2005 stabiliva che il Ministero dovesse realizzare delle valutazioni sulla pianificazione triennale di ogni singolo ateneo e che i risultati derivanti dall'attività valutativa dovessero essere tenuti in considerazione in fase di distribuzione delle risorse finanziarie connesse all'FFO. Nel 2009, attraverso la L. 1, tale principio viene riaffermato stabilendo che una parte dell'FFO, almeno il 7%, debba essere distribuita considerando i risultati conseguiti dagli atenei in termini di: qualità dell'offerta formativa; qualità dei risultati dei processi educativi; qualità della ricerca scientifica; qualità,

efficienza ed efficacia delle sedi didattiche. Mediante la L. 43/2005 e la L. 1/2009 viene introdotto nel sistema universitario pubblico italiano un sistema di allocazione delle risorse finanziarie sulla base dei risultati conseguiti dai singoli atenei (Vesperini, 2009).

Precedentemente all’emanazione della L. 240/2010, le risorse finanziarie, stanziare mediante l’FFO, erano principalmente suddivise tra i diversi atenei pubblici italiani sulla base del numero di iscritti che ogni ateneo contava e, solo in maniera marginale, sulla base delle performance conseguite. Con l’entrata in vigore della L. 240/2010, viene interrotta tale logica di distribuzione e si prevede che, attraverso un processo graduale, le performance conseguite da ogni singolo ateneo abbiano un peso maggiore, e non più residuale. In particolare, si stabilisce che la quota di risorse finanziarie allocate sulla base delle performance conseguite debba avere un incremento su base annua tra lo 0,5% e il 2%. Nella tabella 5 viene evidenziata l’incidenza della quota dell’FFO allocata con riferimento alle performance conseguite da ciascun ateneo.

Tab. 5 – Evoluzione percentuale dell’FFO distribuita sulla base delle performance

| Anno | % FFO in relazione alle performance |
|-------------|--|
| 2009 | circa 7% |
| 2010 | circa 10% |
| 2011 | 12% |
| 2012 | 13% |
| 2013 | 13,5% |
| 2014 | circa 18% |
| 2015 | circa 20% |
| 2016 | circa 20% |
| 2017 | circa 22% |
| 2018 | circa 24% |
| 2019 | circa 26% |

Fonte: elaborazione basata sui dati forniti dal MIUR

Inoltre, la L. 240/2010, fornendo uno stimolo al processo di rinnovamento del sistema di garanzia della qualità (Agasisti et al., 2019), stabilisce che è necessario istituire un sistema di garanzia della qualità con l’obiettivo di migliorare, nonché garantire, la qualità del sistema universitario pubblico italiano considerato nel suo complesso.

In particolare, si prevede l'istituzione di un sistema di assicurazione della qualità basato su due differenti criteri, ovvero criteri ex-ante e criteri ex-post. I criteri ex-ante mirano a garantire che ogni ateneo pubblico italiano ottenga adeguati standard qualitativi in termini di didattica, strutture, organizzazione, qualificazione dei docenti, ricerca e sostenibilità economica e finanziaria. I criteri ex-post hanno l'obiettivo di verificare i risultati conseguiti da ogni singola istituzione in relazione all'attività di ricerca e all'attività didattica.

Al fine di ottemperare alle richieste della L. 240/2010 con riferimento alla qualità, viene sviluppato il sistema di garanzia della qualità AVA (Autovalutazione-Valutazione periodica- Accreditemento) il quale si basa su autovalutazione, valutazione periodica e accreditemento del sistema universitario (Murmura et al., 2016). Il sistema AVA è articolato in tre differenti livelli: primo, un sistema di autovalutazione implementato da ogni singolo ateneo, ovvero un sistema interno di valutazione; secondo, un sistema nazionale di valutazione, ossia un sistema esterno di valutazione; terzo, un sistema di accreditemento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi dei singoli atenei. Il sistema AVA è stato realizzato con l'obiettivo di fornire: un modello di garanzia della qualità agli atenei pubblici italiani che indirizzi il comportamento degli stessi; informazioni che agevolino i singoli atenei nella fase di definizione delle proprie strategie; informazioni comparative ai singoli atenei al fine di promuovere miglioramenti; informazioni al MIUR che gli consentano di effettuare la pianificazione del settore universitario pubblico e che aiutino lo stesso a distribuire le risorse finanziarie tra i diversi atenei; informazioni inerenti al sistema universitario italiano ai diversi stakeholder esterni.

Il compito di rendere operativo il sistema AVA è stato delegato all'ANVUR che, in ottemperanza al D.P.R. 760/2010, svolge un'altra importante attività valutativa, ovvero la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR). Tale attività, eseguita con cadenza quinquennale in ossequio alla L. 232/2016, consente di ottenere un'immagine aggiornata della qualità della ricerca nelle diverse aree scientifiche, la quale è utilizzata al fine di impostare processi di miglioramento all'interno dell'ateneo sottoposto a valutazione. La VQR influisce notevolmente sul singolo ateneo in quanto i risultati derivanti vengono considerati in sede di distribuzione delle risorse finanziarie dell'FFO, le quali vengono ripartite sulla base delle performance conseguite dal singolo ateneo. In base a quanto evidenziato sopra, ossia che attualmente circa il 30% delle risorse vengono distribuite sulla base delle performance conseguite da ciascun ateneo, emerge che la VQR ha un notevole impatto sulle risorse finanziarie che i singoli atenei percepiscono.

In conclusione, in virtù delle differenti leggi che sono state emanate negli ultimi vent'anni, emerge che il sistema universitario pubblico italiano sia profondamente mutato, particolarmente con riferimento al sistema di finanziamento degli atenei e al sistema di valutazione del sistema universitario pubblico. Gli atenei pubblici operano in un contesto sempre più competitivo che incentiva gli stessi a prestare una maggiore attenzione alle performance conseguite ed alla pianificazione strategica (Bonollo & Merli, 2018). L'adozione di comportamenti maggiormente orientati strategicamente, congiuntamente alla focalizzazione sulle performance, dovrebbe consentire l'incremento dell'efficacia, dell'efficienza e della qualità dei servizi erogati dall'ateneo, e di conseguenza l'aumento, o almeno non il decremento delle risorse finanziarie a disposizione.

1.3. Metodologia

Al fine di comprendere le opinioni dei principali attori coinvolti nei processi sui cambiamenti strategici e organizzativi avvenuti nei diversi atenei italiani è stato utilizzato lo strumento della survey. Le risposte inerenti ai cambiamenti implementati dai singoli atenei sono state analizzate e codificate separatamente da ogni autore al fine di interpretare i principali elementi emersi. Successivamente, le classificazioni ottenute da ciascun autore sono state confrontate al fine di evidenziare eventuali divergenze e riconciliare le stesse.

La survey è stata inoltrata a tutti i soggetti coinvolti, direttamente o indirettamente, nei processi decisionali strategici del proprio ateneo. Nello specifico sono stati contattati i Rettori, i componenti dei Consigli di Amministrazione e dei Senati Accademici nonché i Direttori di dipartimento. In seguito al primo contatto, è stato inviato un promemoria su base mensile al fine di incrementare il tasso di risposta. Complessivamente, sono stati inviati quattro differenti promemoria, il che ha consentito di ottenere centonovantaquattro risposte pervenute da cinquantasei differenti atenei pubblici italiani. In particolare, le risposte sono pervenute da: quattro Rettori, sei Prorettori, ventisei membri dei Consigli di Amministrazione, quarantasette membri dei Senati Accademici, cinquantacinque Direttori di dipartimento, trentanove Vicedirettori di dipartimento, quattro Presidi di Facoltà e tredici Presidenti/Direttori di scuole.

La survey ha utilizzato un set di tre differenti quesiti a risposta aperta. In sede di predisposizione delle domande si è optato per quesiti a risposta aperta al fine di consentire ai singoli rispondenti di evidenziare gli aspetti

considerati più rilevanti in relazione ai cambiamenti intervenuti nel proprio ateneo, sia con riferimento a quelli organizzativi che a quelli strategici. Inoltre, i quesiti a risposta aperta consentono di far emergere ulteriori aspetti, non considerati in sede di predisposizione del questionario, al contrario dei quesiti a risposta chiusa che vincolano i soggetti ad esprimersi su un determinato aspetto. I quesiti della survey sono stati i seguenti:

- 1) dal suo punto di vista, i cambiamenti normativi intervenuti nell'ultimo decennio – tra cui la Riforma Gelmini e i Decreti attuativi della stessa – hanno comportato delle modifiche organizzative (es. costituzione di centri di servizi di Ateneo) e/o strategiche (es. maggiore/minore focalizzazione sulla ricerca, instaurazione rapporti duraturi con il mondo imprenditoriale)? Se ciò si è verificato, si indichino gentilmente, con l'ausilio di esempi, tali modifiche e gli effetti che le stesse hanno comportato in termini operativi;
- 2) dal suo punto di vista, nell'ultimo decennio la Sua Università ha posto in essere modifiche organizzative e/o strategiche rilevanti indipendentemente dai recenti dettami normativi? Se ciò si è verificato, si evidenzino gentilmente, con l'ausilio di esempi, quali modifiche organizzative e/o strategiche sono state attuate;
- 3) dal suo punto di vista, i cambiamenti introdotti a seguito delle nuove normative sono stati sostanziali o solo formali? In altre parole, i cambiamenti adottati erano finalizzati a realizzare i principi ispiratori delle differenti normative (es. miglioramento continuo della qualità), o a un mero adempimento della normativa (es. la redazione di specifici documenti)? Se i cambiamenti adottati erano finalizzati a realizzare i principi ispiratori, si indichino gentilmente, con l'ausilio di esempi, tali cambiamenti nonché gli aspetti della gestione e/o organizzazione maggiormente coinvolti.

La survey è stata caricata su una piattaforma Limesurvey e somministrata a 2.725 soggetti i cui contatti sono stati reperiti manualmente sui siti delle università statali. Le risposte ricevute sono state 194 di cui 176 utilizzabili.

Il prossimo paragrafo dà conto in forma aggregata e senza l'utilizzo di citazioni, per ragioni di spazio, dei principali risultati emersi.

1.4. Risultati

Il quadro complessivo che emerge dal lavoro è quello di una conoscenza abbastanza approfondita da parte della grande maggioranza dei rispondenti

delle caratteristiche delle riforme dell'ultimo decennio. Ne consegue che questi soggetti siano perfettamente in grado di discriminare le modifiche strategiche ed organizzative derivanti dalla applicazione delle nuove norme e regolamentazioni, dalle iniziative volontarie e spontanee dei propri atenei.

È interessante notare, tuttavia, che questa situazione non riguarda tutti i rispondenti, per cui dalla survey emerge che un numero consistente di soggetti impegnati negli organi decisionali cui spettano le iniziative di carattere strategico appaiono non conoscere in modo pieno il contenuto e le ultime previsioni normative. Motivare tale fenomeno è complesso, ma è possibile identificare almeno due possibili spiegazioni. La prima risiede in una frettolosa compilazione della survey da parte del rispondente che non è pertanto riuscito a incasellare correttamente le proprie risposte ingenerando così nei ricercatori l'impressione di una generale confusione sui contenuti della riforma. La seconda possibile spiegazione risiede nel fatto che, effettivamente, i contenuti delle corpose normative dell'ultimo decennio non siano completamente conosciute a tutti i rispondenti, soprattutto a coloro che si trovano in posizioni di componente di organi di indirizzo strategico ma magari in rappresentanza di interessi molto particolari e limitati.

Infine, l'analisi delle risposte con riferimento alla singola università consente di rilevare come le percezioni dei soggetti pur appartenenti alla stessa istituzione, possano variare notevolmente. In particolare, emerge che vi sia una diversa percezione soggettiva in merito all'ampiezza ed appropriatezza dalla risposta strategica dell'ateneo a seguito della riforma. Questo elemento, combinato col precedente, induce a riflettere sulla necessità di rendere il più possibile esplicite e trasparenti, dal lato degli atenei, le iniziative di cambiamento organizzativo e strategico assunte in conseguenza della norma.

Dal lato del legislatore, invece, sarebbe (stato) auspicabile un maggior impegno per la comunicazione delle finalità della riforma e dell'utilità per i singoli atenei degli strumenti da questa adottati, in modo da provare ad avere un livello di condivisione e quindi di accettazione di questi superiore a quello attualmente in essere.

Il primo quesito della survey mirava a investigare la percezione dei rispondenti in merito ai principali cambiamenti organizzativi e strategici imposti dalla normativa nell'ultimo decennio agli atenei pubblici.

La maggioranza dei rispondenti identifica come fondamentali le modifiche agli assetti di governance universitari, quali ad esempio la nuova centralità dei dipartimenti, l'abolizione delle facoltà, ecc. Alcune di queste novità sono percepite negativamente. Ad esempio, l'abolizione delle Facoltà ha, secondo alcuni, generato un eccessivo accentramento di funzioni ai dipartimen-

ti con la conseguente difficoltà di gestione degli stessi e la perdita di efficienza dell'intero sistema.

La critica più diffusa agli effetti delle riforme dell'ultimo decennio ha ad oggetto l'esplosione del carico burocratico connesso ai nuovi adempimenti. Dal punto di vista dei docenti, l'aggravio documentale richiesto dal rispetto delle nuove scadenze è sostanzialmente considerato una componente di lavoro non di loro spettanza, inutile e che va a immediato discapito delle altre attività quali la ricerca, la didattica e la Terza missione. La critica è particolarmente severa nell'affermare che questa attività burocratica è svolta spesso come un formale adempimento delle richieste normative ma non genera alcun miglioramento nelle performance universitarie. Le perplessità sul carico burocratico eccessivo derivano sia da soggetti che non condividono neanche la ratio della norma sia da altri che, pur apprezzandone le finalità, ne criticano le modalità di implementazione nelle diverse organizzazioni universitarie.

Un elemento interessante che alcuni rispondenti sollevano è l'eccesso di attenzione alla ricerca che il corpus normativo in oggetto indurrebbe nella docenza, sia individualmente nei singoli ricercatori che collegialmente nei dipartimenti ed atenei che li raggruppano. L'introduzione dell'abilitazione scientifica nazionale, a livello individuale, e della valutazione della qualità della ricerca a livello di istituzioni incentiverebbe i ricercatori a privilegiare l'attività di ricerca a discapito della didattica e della cosiddetta Terza missione. Similmente, l'utilizzo dei risultati di ricerca come criterio di distribuzione delle risorse interne agli atenei spingerebbe a privilegiare l'attività di ricerca a discapito di tutto il resto, anche in considerazione del fatto che in taluni atenei è la ricerca che motiva e genera il reclutamento di nuovo personale e non le necessità didattiche che il nuovo assunto potrebbe contribuire a colmare. Ad aggravare il quadro, la decisione di abolire la figura del ricercatore a tempo indeterminato genererebbe un eccesso di precariato che gli atenei non sono in grado di assorbire per i vincoli di bilancio a tutto discapito della ricerca.

Vi sono anche rispondenti che giudicano in modo positivo gli effetti delle riforme dell'ultimo decennio affermando che la creazione di sistemi di monitoraggio e controllo delle attività e dei risultati della ricerca e della didattica hanno avuto come corollario il miglioramento continuo delle stesse attività nei singoli atenei. In altri termini, seppur complesso e faticoso, per alcuni l'impianto della normativa è condivisibile nelle logiche e apprezzabile nel contributo al miglioramento delle performance.

Quello delle risorse finanziarie è una tematica toccata da un numero sorprendentemente limitato di rispondenti ma con un livello di approfondimento e dettaglio notevole. I cambiamenti intervenuti nel sistema di finanziamento delle università pubbliche, ovvero la previsione ed implementazione di un

meccanismo di distribuzione delle risorse finanziarie basato in modo crescente sulle performance raggiunte, hanno spinto le università e i ricercatori universitari a cercare ulteriori fonti di finanziamento specialmente per quelle attività di ricerca che richiedono investimenti ingenti e che sono altamente rischiose. Pur tuttavia, emerge anche chiaramente dall'analisi come le università abbiano posto in essere scelte strategiche orientate alla massimizzazione degli indicatori utilizzati dal MIUR in sede di distribuzione della quota premiale dell'FFO. In particolare, essendo crescente la rilevanza della quota premiale dell'FFO sul totale dello stesso fondo, ciò suggerisce alle università l'adozione di scelte strategiche poco rischiose, e probabilmente poco innovative ma tali da non ridurre le risorse finanziarie che l'ateneo avrà a disposizione, peraltro a vantaggio di altre università pubbliche. In altri termini, la consapevolezza dell'invarianza, o addirittura della riduzione della dimensione delle risorse a disposizione genera comportamenti difensivi negli atenei, più preoccupati di riuscire a recuperare la medesima quantità di risorse dell'anno precedente che di innovare rischiando.

I principali cambiamenti strategici percepiti dalle riforme dell'ultimo decennio hanno riguardato le relazioni con l'esterno e la ricerca dell'internazionalizzazione degli atenei. Sul primo punto, i rispondenti segnalano il forte ricorso all'instaurazione di relazioni con gli attori sociali del contesto di riferimento come, ad esempio, gli imprenditori ed il terzo settore. Da un lato vi è la necessità imposta dalla norma di inserire queste figure negli organi apicali di ateneo (nel consiglio di amministrazione ad esempio), dall'altro è evidente lo sforzo di adattare la didattica e la formazione alle esigenze del contesto di riferimento, mediante appunto il coinvolgimento degli attori all'interno degli organi e dei processi decisionali (ad esempio nei cosiddetti Comitati di Indirizzo dei Corsi di Laurea) in modo da rendere più impiegabili i propri laureati una volta usciti dal perimetro universitario. D'altra parte, il placement ha assunto una rilevanza notevole all'interno dei sistemi di indicatori coi quali i corsi di studio e quindi gli atenei vengono misurati e valutati.

Non in ultimo vi è anche il tentativo di incrementare le risorse finanziarie disponibili per la ricerca mediante la realizzazione di una ricerca meno di base e più applicata e quindi più commercializzabile. Nella stessa logica si può leggere l'istituzione di centri di servizio di ateneo finalizzati a fornire ausilio per la partecipazione a bandi di ricerca europei, nazionali e internazionali. Sono il frutto della ormai diffusa consapevolezza che le risorse per la ricerca degli atenei siano da reperirsi più a livello europeo che nazionale, ma anche che, perché tale ricerca possa avere successo, siano necessarie forti competenze specialistiche in tema di bandi e procedure.

Questi cambiamenti strategici sono avvertiti in moltissimi atenei e sono connotati positivamente avendo l'effetto congiunto di ridurre il tradizionale problema di autoreferenzialità degli atenei pubblici italiani. Similmente le riforme dell'ultimo decennio hanno spinto fortemente la leva della internazionalizzazione degli studi e della ricerca, soprattutto attraverso l'istituzione di corsi di laurea in lingua inglese, il potenziamento della mobilità sia in entrata che in uscita di docenti e studenti e la ricerca di un buon piazzamento nei ranking anche internazionali.

Ultimi due elementi di rilevante interesse emersi dal primo quesito della survey riguardano il rinnovato rapporto con gli studenti e la cosiddetta Terza missione.

Con riferimento al primo aspetto, è emerso che l'attenzione agli studenti ricopre un ruolo crescente all'interno della strategia complessiva delle università pubbliche italiane. In particolare, gli atenei hanno realizzato diverse iniziative aventi l'obiettivo di incrementare il loro grado di attrattività per i nuovi ed attuali studenti, tra le quali l'incremento del numero di iniziative e/o servizi a favore degli studenti (es. career day, potenziata mobilità out degli studenti, orientamento post-laurea); l'aumento ove possibile dei contributi finanziari a favore degli studenti (es. borse di studio, premi, alloggi studenteschi) e la valorizzazione, peraltro richiesta dal sistema AVA, delle opinioni degli studenti in merito a didattica e servizi. Tale risultato è in linea con quanto evidenziato da Petruzzellis et al. (2006), ovvero, una maggiore attenzione da parte del sistema universitario alle esigenze degli studenti.

Infine, le riforme dell'ultimo decennio hanno portato alla ribalta tra le priorità strategiche la cosiddetta Terza Missione. Pertanto, molti atenei hanno costituito strutture a supporto del trasferimento tecnologico, hanno adottato politiche di incentivazione e supporto alla Terza missione e proceduto alla costituzione e mantenimento di relazioni più intense con le realtà imprenditoriali locali.

È interessante notare che coloro che affermano che il proprio ateneo aveva già intrapreso spontanee modifiche all'assetto strategico e organizzativo (secondo quesito) precedentemente alla stagione di riforme indicano tali cambiamenti come anticipatori del contenuto della L. 240/2010 e successivi decreti; in sostanza, la norma pare aver reso obbligatorio ciò che gli atenei più sensibili ai cambiamenti di scenario stavano già mettendo in piedi spontaneamente. L'effetto percepito di tali interventi normativi è stato dunque quello di riallineare tutti gli atenei su una serie di modifiche ritenute imprescindibili dal legislatore per il miglioramento della qualità e della efficienza del sistema universitario pubblico. In questo senso, gli atenei più attivi sono stati in qualche caso penalizzati dovendo "tornare indietro" su decisioni già

assunte per rispettare la nuova normativa, mentre le università più in ritardo hanno dovuto molto rapidamente provare a colmare il gap. Infine, nell'insieme emerge che la riforma ha comportato cambiamenti sostanziali e non formali per gli atenei (terzo quesito). I rispondenti pensano in grande parte che le rispettive università di appartenenza abbiano realizzato le modifiche organizzative e strategiche in ossequio ai principi ispiratori della L. 240/2010, nonché dei decreti attuativi, evitando l'adozione di comportamenti di mero adempimento formale. Coloro che affermano di percepire il contrario e lamentano modifiche solo formali sono solitamente rispondenti molto critici con l'intero impianto della riforma di cui non condividono né gli assunti di base né le modalità di implementazione.

1.5. Conclusioni

L'analisi proposta mira a descrivere le percezioni degli attori coinvolti nei processi decisionali strategici degli atenei pubblici italiani riguardo alle riforme degli ultimi decenni colmando un gap attualmente presente nella letteratura scientifica.

Le riforme appaiono aver effettivamente cambiato il funzionamento e gli assetti di governance degli atenei italiani sebbene vi sia un diffuso sentimento di critica e opposizione alle stesse causato sia dall'eccesso di burocrazia che le riforme hanno portato con sé, sia dal fatto che non siano stati corrispondentemente mutati i sistemi premiali e incentivanti per i soggetti coinvolti, assieme a tutta una serie di ambiguità nell'implementazione di cui il legislatore pare ancora dover prendere consapevolezza (si rinvia a Pilonato & Monfardini, 2020). Infine, è interessante notare come la risposta, sia obbligatoria che spontanea, ai cambiamenti di scenario e di mercato dell'ultimo decennio da parte degli atenei italiani sia molto simile: in altri termini, le leve competitive che sono state utilizzate tendono ad essere le medesime, generando per tutti un basso rischio di perdere risorse ma anche una limitata probabilità di ottenerne di nuove a discapito di altri. Se l'obiettivo del legislatore era quello di garantire maggiore qualità ed efficienza al sistema universitario pubblico è possibile affermare che la percezione dei soggetti coinvolti nei processi decisionali strategici sia che siano stati fatti dei passi avanti nella direzione auspicata; tuttavia il sistema presenta ancora delle criticità e degli evidenti limiti nella sua implementazione nei diversi contesti organizzativi che, combinati assieme al cronico sottofinanziamento, possono impedire il raggiungimento degli stessi obiettivi che il legislatore si è dato.

Infine, è opportuno precisare che, come ogni ricerca, il presente lavoro non è esente da limitazioni. In primo luogo, la modalità utilizzata per rilevare i cambiamenti organizzativi e strategici intervenuti all'interno delle diverse università italiane. Infatti, sebbene siano stati coinvolti nella survey soggetti che, direttamente o indirettamente, partecipano al processo decisionale, vi potrebbe essere una divergenza tra quanto percepito a livello soggettivo e quanto concretamente realizzato in termini di cambiamenti strategici e organizzativi. In secondo luogo, la diversa numerosità dei rispondenti nei singoli atenei non garantisce sempre che le opinioni espresse dagli stessi siano adeguatamente rappresentative di quanto realizzato dall'istituzione. Nonostante questi limiti, lo studio delle percezioni degli attori più rilevanti all'interno delle istituzioni universitarie rispetto alle riforme ed alla loro implementazione appare un ambito di ricerca promettente e interessante per spiegare almeno in parte le difficoltà di adozione delle nuove regole e sistemi e le possibili resistenze al cambiamento che possono emergere.

Bibliografia

- Agasisti T., Barbato G., Dal Molin M., Turri M. (2019). *Internal quality assurance in universities: does NPM matter?*, *Studies in Higher Education*, 44(6), 960-977.
- Angiola N., Bianchi P., Damato L. (2018), *Performance management in public universities: overcoming bureaucracy*, *International Journal of Productivity and Performance Management*, 67(4), 736-753.
- Banfi A.M., Viesti G. (2016), *Il finanziamento delle università*, in G. Viesti (Ed.), *Un'università in declino, un'indagine da nord a sud*, Donzelli, Roma.
- Bonollo E., Merli M.Z. (2018), *Performance Reporting in Italian Public Universities: Activities in Support of Research, Teaching and the "Third Mission."*, in AA.VV., *Outcome-Based Performance Management in the Public Sector*, Springer.
- Capano G., Regini M., Turri M. (2017), *Changing governance in universities: Italian higher education in comparative perspective*. Springer.
- Donina D., Meoli M., Paleari S. (2015), *Higher education reform in Italy: Tightening regulation instead of steering at a distance*, *Higher Education Policy*, 28(2), 215-234.
- Lumino, R., Gambardella, D., Grimaldi, E. (2017), *The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy*, *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 87-107.
- Marini G. (2017). *New promotion patterns in Italian universities: Less seniority and more productivity? Data from ASN*, *Higher Education*, 73(2), 189-205.
- Murmura F., Casolani N., Bravi L. (2016). *Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve*

quality and student satisfaction in the Italian higher education system, *Quality in Higher Education*, 22(2), 167-179.

Petruzzellis L., D'Uggento A.M., Romanazzi S. (2006), *Student satisfaction and quality of service in Italian universities*. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.

Pilonato S., Monfardini, P. (2020), *Performance measurement systems in higher education: How levers of control reveal the ambiguities of reforms*, *British Accounting Review*, 52(3), 100908.

Rossi P., Morcellini M., Valentini E. (2017), *Unibook*. FrancoAngeli, Milano.

Vesperini, G. (2009), *Per uno studio delle tendenze di riforma del sistema universitario*. *Giornale di Diritto Amministrativo*, 15(2), 197-202.

2. RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION (RRI) NEL CONTESTO UNIVERSITARIO ITALIANO

Vania Palmieri e Riccardo Mussari¹

2.1. Introduzione

L'espressione *Responsible Research and Innovation* (RRI), pur avendo radici lontane nel tempo, fu utilizzata per la prima volta da Robinson (2009) con riferimento allo sviluppo responsabile delle ricerche sulle nanotecnologie. È arduo circoscrivere in poche parole l'esatto significato di RRI. Non c'è dubbio, però, che con quel termine ci si riferisca alla produzione di conoscenza e innovazione con modalità inclusive, sostenibili e responsabili, allo scopo di intensificare il legame tra scienza e società.

L'Unione Europea (UE) ha fatto proprio il concetto di RRI, ponendolo alla base dell'*Horizon 2020* – il Programma Quadro di ricerca 2014-2020 (Reg. 1291/2013) – e rendendolo il caposaldo delle proprie politiche di ricerca e innovazione, così orientando il governo e l'agire di università e altri enti impegnati in questi ambiti ad assumere come punti di riferimento:

- l'impegno pubblico, la consultazione e il coinvolgimento dei soggetti interessati, per una co-creazione del futuro;
- l'equità di genere, da assicurare nella composizione dei gruppi di lavoro e nei processi decisionali, avendo anche cura di integrare la dimensione di genere nei contenuti della ricerca;
- l'etica e l'integrità, per garantire una ricerca di eccellenza;
- il libero accesso alla scienza e ai suoi risultati;
- l'educazione scientifica delle nuove generazioni.

L'approccio predominante nell'individuazione degli elementi fondanti della RRI è stato di tipo regolamentare e top-down (Zwart et al., 2014). La centralità conferita alla RRI da parte dell'UE ha innescato l'interesse e la curiosità di ricercatori di svariate discipline, tra i quali non mancano gli studiosi delle scienze sociali, che ne hanno approfondito soprattutto gli aspetti

¹ Università degli studi di Siena: vania.palmieri@unisi.it; riccardo.mussari@unisi.it.

definitori e concettuali. Scarse sono, invece, le evidenze empiriche circa l'aderenza alla RRI e ai suoi principi da parte delle istituzioni di ricerca. Per contribuire a colmare il richiamato gap, il nostro contributo si concentra sulla RRI nelle università statali italiane (d'ora in poi Atenei). In particolare, questo lavoro mira a rispondere alle seguenti domande di ricerca: gli Atenei stanno orientando le loro scelte verso la RRI? Fattori contestuali e dimensionali possono, in qualche modo, influenzarne tale orientamento? Per dare risposta a queste domande, con l'intento di fornire una rappresentazione quanto più possibile estesa dell'attuale scenario italiano, faremo ricorso ad una metodologia quantitativa di ricerca per l'analisi del contenuto degli ultimi tre piani integrati (PI) degli Atenei, per poi procedere a successive analisi di correlazione.

Prima di illustrare i risultati di tali analisi, nelle sezioni che seguono, si contestualizza brevemente la RRI approfondendone il concetto e si descrivono e motivano le scelte metodologiche effettuate. L'ultimo paragrafo è destinato a sintetiche considerazioni conclusive e alle ulteriori prospettive, sia di ricerca sia di pratica attuazione della RRI.

2.2. Una nuova sfida per le università

L'attenzione rivolta al tema della RRI e prima ai suoi prodromi sviluppatasi soprattutto negli ambiti della ricerca applicata – quali il *technology assessment* (Schot & Rip, 1997), il dibattito sugli aspetti e le implicazioni etiche, legali e sociali della ricerca (Zwart et al., 2014) e l'*anticipatory governance* (Guston & Sarewitz, 2002) – segna un ulteriore stadio del percorso evolutivo delle organizzazioni di nostro interesse, oggi chiamate a contribuire **proattivamente** allo sviluppo della società e ad accrescere l'impatto economico, sociale e ambientale della conoscenza e dell'innovazione prodotte. Obiettivo, questo, da perseguire attraverso l'esercizio di un ruolo sempre più di rilievo nella determinazione e accelerazione dello sviluppo ampiamente inteso, così come identificando e realizzando output sostenibili in congiunzione con la comunità esterna.

Se già il focus relativamente recente sul trasferimento all'esterno dei prodotti della propria attività (cd. trasferimento tecnologico) ha condotto ad un'importante svolta nell'agire delle università, ancora più grandi sono le aspirazioni e le potenzialità delle attuali iniziative europee. Come è noto, la funzione di *research in society* connessa al trasferimento tecnologico ha principalmente portato le università a legarsi crescentemente in una triplice elica (*Triple Helix*) di rapporti di collaborazione e comunicazione con i

governi e le imprese, al fine di realizzare strategie di sviluppo economico e iniziative di innovazione condivise (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Si tratta di attività e relazioni che rientrano nella terza missione universitaria, che è ormai dentro il sistema di gestione e valutazione della performance, al pari delle due più tradizionali missioni della didattica e della ricerca. In particolare, la valutazione della terza missione ha prevalentemente ad oggetto l'orientamento imprenditoriale (O'shea et al., 2005; Clark, 2001) delle organizzazioni di interesse, il quale trova misura nella creazione di spin off e di parchi scientifici e tecnologici, nella commercializzazione del know-how attraverso licenze e brevetti e nello sviluppo di incubatori di imprese (Bennett et al., 2017; Salvador, 2011; Friedman & Sillberman, 2003). Ciò che, nella sostanza, le politiche odierne domandano alle università, invece, è sì di rendere sempre il più possibile accessibili gli output delle proprie attività, ma anche di rendersi disponibili ad incoraggiare un rapporto più costante e profondo con la società civile (*Quadruple Helix*) e con l'ambiente (*Quintuple Helix*), nell'ottica della creazione congiunta di valore pubblico e della risposta a pressanti richieste di *accountability* (Spanò et al., 2019; Carayannis & Campbell, 2010). In breve, l'invito loro rivolto non è più solo quello di trasferire i frutti della propria attività agli stakeholder chiave, ma di condurla con e per la società (*research with and for society*), assicurando la produzione degli *outcome* che questa desidera.

Con ferma convinzione da parte di chi scrive, gli importanti investimenti a ciò indirizzati, in misura anche maggiore rispetto a quelli che li hanno preceduti, sono destinati ad avere considerevoli riflessi nell'ambito della gestione e misurazione della performance universitaria. I progressi auspicati nel compimento degli sforzi attualmente richiesti alle università non possono, invero, prescindere da un sistema di gestione e misurazione della performance in grado di formalizzarli, incentivarli e monitorarli, tenendo conto delle nuove e ampie relazioni che esse sono chiamate a intrattenere.

2.3. La RRI: definizione e concettualizzazione

La rimarchevole attenzione destinata alla RRI in sede europea ha suscitato l'interesse di molti studiosi delle scienze sociali, i quali hanno dato origine ad una corposa produzione scientifica sugli aspetti definitivi e di inquadramento teorico. Owen et al. (2013: 36), nel definire la RRI, scrivono di “un impegno collettivo alla cura del futuro, attraverso la gestione reattiva della scienza e dell'innovazione nel presente”. Stahl et al. (2013: 214) vi si riferiscono come ad “un costrutto o un'attribuzione sociale che definisce entità e relazioni tra le

stesse, in modo tale che i risultati dei processi di ricerca e innovazione portino ad *outcome* socialmente desiderabili”. Più dettagliata è, invece, la definizione di Von Schomberg (2011: 9), che descrive la RRI come “un processo trasparente e interattivo attraverso il quale attori della società e innovatori diventano mutualmente reattivi in vista dell’acceptabilità (etica), della sostenibilità e della desiderabilità sociale del processo di innovazione e dei suoi prodotti commercializzabili (al fine di consentire un corretto incorporamento dei progressi tecnologici nella nostra società)”.

Dalle citazioni sopra riportate si evince una crescente attenzione al contenuto etico e responsabile dei processi volti alla produzione di conoscenza e innovazione e dei loro *outcome*. In virtù del suo relativo maggior livello di dettaglio, tuttavia, la definizione di Von Schomberg è la più citata (e accettata) negli studi ad oggi pubblicati (Fraaije & Flipse, 2019; Burget et al., 2017), sebbene non manchi chi la critica. In particolare, il riferimento esplicito alla sola innovazione e non anche alla conoscenza e l’enfasi posta sulle innovazioni commercializzabili rischiano, a parere di alcuni, di lasciare spazio ad un’interpretazione restrittiva del concetto (Davis & Laas, 2014).

Nonostante non sia facile definire la RRI in termini puntuali, maggiore chiarezza pare esistere sulle sue dimensioni irrinunciabili. A tal riguardo, il *framework* sviluppato da Stilgoe et al. (2013) per l’utilizzo da parte dell’*UK Research Council* è stato riconosciuto come adattabile anche ad altri contesti (compreso quello definito dalle politiche europee) e ha ottenuto un notevole consenso. Gli autori identificano l’*anticipation*, l’*inclusion*, la *reflexivity* e la *responsiveness* come dimensioni chiave della RRI.

In particolare, l’*anticipation* è legata all’identificazione dell’impatto sociale, economico e ambientale della conoscenza e dell’innovazione che si intende produrre. Essa riguarda la previsione delle loro possibili implicazioni negative e positive, così da governarle e ragionare su ciò che si vuole scongiurare dal ricorso alla scienza e alla tecnologia e su ciò che da queste ci si aspetta (Owen et al., 2012). Inoltre, anticipare e farlo responsabilmente vuol dire anche delineare gli scenari futuri (Te Kulve & Rip, 2011) e prospettare i possibili percorsi alternativi verso il raggiungimento degli impatti sperati (Fraaije & Flipse, 2019). Attività, queste, da espletare in tempi opportuni, ossia in tempi che consentano loro di essere sia costruttive che significative (Stilgoe et al., 2013; Rogers-Hayden & Pidgeon, 2007).

Programmare e generare *outcome* socialmente desiderabili è possibile anche e soprattutto grazie al coinvolgimento degli stakeholder e del pubblico largamente inteso in tutte le fasi dei processi di produzione della conoscenza e dell’innovazione, a partire da quelle iniziali (Stahl, 2013). È in questo che si sostanzia la dimensione dell’*inclusion*, ingrediente imprescindibile per

l'orientamento e l'implementazione della RRI. Si tratta, senza dubbio, dell'aspetto più approfondito dalla letteratura. Sono numerosi, infatti, gli studi che si soffermano sulla varietà delle tipologie di attori sociali da coinvolgere, sulla necessità di trasferire loro dei poteri decisionali per poi condividere le responsabilità conseguenti dall'affrontare una questione di rilevanza sociale, così come sui vantaggi derivanti dall'acquisizione del loro supporto e dalla possibilità di "mettere a frutto" la loro esperienza (e.g., Flipse et al., 2013; Owen et al., 2013; Sykes & Macnaghten, 2013).

Oltre a rendere possibile al meglio la predeterminazione dell'impatto sociale e la considerazione di percorsi alternativi alla creazione di nuova conoscenza e innovazione, l'*inclusion* consente anche di rendere maggiormente riflessivo il relativo processo di produzione (Flipse et al., 2013). *Reflexivity* nell'ambito della RRI significa "tenere conto degli impegni e delle assunzioni delle proprie attività, essere consapevoli dei limiti della conoscenza e avere coscienza del fatto che il particolare inquadramento di una questione potrebbe non essere universalmente accettato" (Stilgoe et al., 2013: 1571). In altre parole, la dimensione della *reflexivity* fa riferimento alla necessità, per ricercatori e innovatori, di risalire ai fattori che influenzano il proprio processo decisionale, analizzandoli criticamente e agendo di conseguenza (Fraaije & Flipse, 2019).

Anticipation, *inclusion* e *reflexivity* contribuiscono al conferimento del carattere della responsabilità ai processi e ai prodotti della ricerca. Responsabilità che si raggiunge propriamente quando ciò che è emerso nell'ambito di tali attività viene posto alla base della definizione della traiettoria dei processi di produzione di conoscenza e innovazione. La quarta dimensione, quella della *responsiveness*, fa riferimento proprio a questo, ossia alla capacità di dare risposta alle mutevoli circostanze, ai valori e ai bisogni degli stakeholder e della società (Owen et al., 2013).

Sebbene paia esserci un sostanziale accordo su quelle che sono le dimensioni concettuali chiave della RRI, quest'ultima si caratterizza per una notevole differenza tra attenzione teorica e pratica ad essa rivolta (Hartley et al., 2017). Minori sono stati, infatti, gli sforzi della politica e della letteratura volti all'identificazione di metodi, tecniche e condizioni di implementazione, nonché allo sviluppo di avanzati sistemi di monitoraggio. I conseguenti spazi di interpretazione lasciati alle università e al loro personale accademico, se da un lato possono limitare, per quanto possibile, l'intrusione nella loro autonomia (tema che sarà affrontato nel paragrafo successivo), dall'altro rischiano di far perdere significatività al concetto (Wickson & Forsberg, 2015). È, quindi, necessaria una maggiore evidenza empirica sull'effettivo,

attuale orientamento alla RRI, abbandonando il comodo terreno dei buoni propositi per approdare a quello impervio della verifica empirica.

2.4. Le implicazioni della RRI in termini di autonomia

La democratizzazione della *governance* del processo di produzione di conoscenza e innovazione, ossia la politicizzazione delle scelte sulla “direzione e la natura della scienza, della tecnologia e dell’innovazione” (Hartley et al., 2017: 362), può essere guardata in due modi: con l’entusiasmo di chi si concentra sui suoi effetti in termini di responsabilità e desiderabilità sociale degli *outcome* generati o con lo scetticismo di chi la percepisce maggiormente come una minaccia alla propria autonomia.

Già dalla seconda metà del Novecento e, in particolare, nell’ultima decade del secolo, la regolamentazione normativa della ricerca, della formazione e dell’innovazione scientifica ha iniziato a varcare i confini dell’auto-regolamentata repubblica della scienza di cui parlava Polanyi negli anni Sessanta. La formalizzazione di norme, regole e codici atti a disciplinare i diritti e i principi di tali attività ha preso piede proprio allora (Verschraegen, 2018). Tuttavia, l’autonomia della comunità scientifica nella definizione degli obiettivi da perseguire e degli approcci da utilizzare, che trova la sua maggiore espressione nel modello universitario humboldtiano, è sempre stata il più possibile tutelata. Con l’avvento della RRI, però, molti dubitano dell’attuale validità di un principio che si è affermato globalmente e che, in alcuni casi, è sancito anche costituzionalmente.

L’inclusione di governi, imprese e attori sociali sin dalle fasi iniziali dei processi, pensata per rafforzare l’integrazione tra scienza e società è, infatti, spesso avvertita dalle università e da ricercatori e innovatori come un rischio per l’indipendenza della loro attività da condizionamenti politici, economici, religiosi o di altra natura (Van Hove & Wickson, 2017; Perkmann et al., 2013). Ad essere particolarmente percepito è il pericolo, molto temuto soprattutto nell’ambito della ricerca di base, che un’eccessiva politicizzazione freni e faccia sottostimare il valore che gli sforzi scientifici svincolati da una pronunciata integrazione sociale e guidati dalla creatività possono, comunque, apportare alla società. Inoltre, si sono sviluppate posizioni avverse che si accompagnano a dubbi su (Carrier & Gartzlaff, 2019):

- la misura in cui la preparazione e le competenze delle parti e della società civile consentano di poter fornire un valido apporto in determinati processi decisionali;

- l'intenzione di tutti gli attori coinvolti di perseguire e dare preminenza al bene comune in luogo di quello individuale.

Resistenze, queste, che non risultano certo alleviate dai sistemi di incentivazione e valutazione della performance attualmente in uso. Ancora molto orientati al raggiungimento di determinati obiettivi di output, essi si basano su parametri principalmente quantitativi che rischiano di non incoraggiare intenti di coinvolgimento (Sigl et al., 2020; Ladikas et al., 2019) e mancano di una visione olistica della performance (Aversano et al., 2017).

2.5. Scelte di metodo

Analizzare la propensione alla RRI delle università è importante per due ragioni: da un lato, consente di accrescere la consapevolezza circa i loro sforzi in questa direzione; dall'altro, ciò permette di comprendere se esse contribuiscano o meno alla creazione di un ambiente istituzionale che favorisca la propensione alla RRI – e ulteriori sforzi – da parte del loro personale (Bührer & Wroblewski, 2019). Il caso italiano rappresenta, a nostro avviso, un caso di particolare interesse. L'autonomia scientifica, didattica, ma anche organizzativa, finanziaria e contabile degli Atenei, legalmente istituita dalla L. 168/1989 e sancita nell'art. 33 della Costituzione, infatti, si è inserita nell'ambito di una cultura amministrativa tradizionalmente centralistica e burocratica, che ha lasciato allo Stato compiti non trascurabili in termini di programmazione e coordinamento dell'attività, insieme a rilevanti poteri decisionali in materia finanziaria (Capano & Regini, 2015). Una tale situazione, per alcuni versi inasprita dai rilevanti cambiamenti apportati dalla L. 240/2010 ai sistemi di *governance* e controllo universitari (Paolini & Soverchia, 2017), rende curiosa l'indagine sulla reazione delle unità di osservazione alle recenti politiche europee, potenzialmente percepibili come un'ulteriore restrizione dell'autonomia degli Atenei.

La risposta alla prima domanda di ricerca, che mira a fornire un'evidenza dell'orientamento dell'insieme degli Atenei alla RRI, si basa su una *content analysis* degli ultimi tre PI dell'intera popolazione di riferimento e dei loro allegati². Focalizzandosi su un triennio (nella maggior parte dei casi il triennio 2018-2020 e, in assenza della pubblicazione del PI 2020, il triennio 2017-2019), l'analisi consente di tracciare un eventuale trend e va a rinvenire nei testi dei PI la presenza e la frequenza di espressioni denotanti una specifica predisposizione nei confronti di tre delle quattro dimensioni fondamentali

² Solo di quelli in formato word o pdf, più semplici da aggregare con il documento principale ai fini del caricamento nel software NVIVO.

della RRI: l'*anticipation*, l'*inclusion* e la *responsiveness*. Anche il più o meno esplicito rimando alla RRI in generale è investigato.

La Tabella 1 riporta la codificazione posta alla base dell'analisi, la quale è costruita partendo dalle codifiche evidenziate da Fraaije & Flipse (2019). È nel numero delle volte in cui, in ciascun PI di ogni Ateneo, è possibile rinvenire una o più delle formulazioni testuali riferite a taluno degli aspetti appena richiamati che, dunque, si sostanzia la nostra misurazione dell'attenzione ad essi rivolta dalle unità di studio.

La dimensione della *reflexivity* non è qui considerata. La capacità di ricercatori e innovatori di risalire alle motivazioni delle proprie decisioni e assunzioni, di metterle in discussione e di assumere consapevolezza dei limiti propri e della propria conoscenza, a parere di chi scrive, è un qualcosa che riguarda più intimamente i singoli. Gli Atenei, dunque, nel dimostrarsi tendenti alla RRI e nel creare un ambiente istituzionale favorevole ad essa, possono avere un impatto solo indiretto su questa dimensione, esercitabile per il tramite dell'impegno profuso nelle altre tre.

La scelta di ricorrere al metodo della *content analysis*, ampiamente utilizzato nell'ambito delle scienze sociali (Krippendorff, 2018), è legata al riconoscimento del suo valore nel fornire conoscenza e comprensione dei fenomeni studiati (Downe-Wamboldt, 1992). A questo proposito, il PI sembra il documento che, più di ogni altro, consente di accedere ad informazioni rilevanti ai nostri fini, che – vale la pena sottolinearlo ulteriormente – in questo lavoro consistono nell'analizzare la propensione organizzativa, piuttosto che quella personale di singoli ricercatori e innovatori, alla RRI.

Per quanto concerne la seconda domanda di ricerca, relativa all'esistenza di una qualche relazione tra fattori contestuali e dimensionali e orientamento alla RRI, il metodo cui si ricorre per darvi risposta è quello delle analisi di correlazione. Invero, non è alla verifica della sussistenza di relazioni di causa-effetto che si è interessati, bensì all'esplorazione di un'eventuale tendenza dell'attitudine alla RRI di ciascuna Ateneo e dei fattori appena menzionati a muoversi l'una in funzione degli altri. In particolare, si è scelta come *proxy* dei fattori contestuali la localizzazione geografica in una delle quattro aree territoriali (Nord, Sud, Centro e Isole) in cui si è soliti suddividere il Paese, le quali sono caratterizzate da diverse condizioni sociali ed economiche.

Tab. 1 – Codificazione alla base dell'analisi di contenuto

| RRI | | |
|---|--|---|
| Ricerca e Innovazione Responsabile; Responsible Research and Innovation; RRI; ricerca responsabile; ricerca inclusiva; ricerca sostenibile; innovazione responsabile; innovazione; inclusiva; innovazione sostenibile | | |
| Anticipation | | |
| Prevedere/previsione; predire/predizione; anticipare/anticipazione; orientare | Cambiamento/i; trasformazione/i; contesto/i; scenario/i; futuro | |
| | Impatto/i; <i>outcome</i> /s; benefici; conseguenze; implicazioni | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Impatto/i atteso/i; impatto/i stimato/i; impatto/i potenziale/i | (Per gli stakeholder e per la società) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Outcome</i>/s atteso/i; <i>outcome</i> /s stimato/i; <i>outcome</i>/s potenziale/i | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Beneficio/i atteso/i; beneficio/i stimato/i; beneficio/i potenziale/i | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguenza/e attesa/e; conseguenza/e stimata/e; conseguenza/e potenziale/i | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Implicazione/i attesa/e; implicazione/i stimata/e; implicazione/i potenziale/i | |
| Inclusion | | |
| Coinvolgere/coinvolgimento; consultare/consultazione; partecipazione; includere/inclusione; integrare/integrazione; ascoltare/ascolto | Stakeholder/s; portatori di interesse; parti; soggetti (interessati, coinvolti); attori (interessati, coinvolti, sociali); studenti; enti; istituzioni; aziende; imprese; cittadini; comunità; società | (Nelle attività, nei processi, nelle decisioni) |
| Public engagement | | |
| Rispondere/risposta/rispondente/rispondenza; adeguarsi/adequamento; adattarsi/adattamento; orientarsi/orientamento; soddisfare/soddisfazione/soddisfamento | Cambiamento/cambiamenti; trasformazione/i; contesto/i, scenario/i; futuro | |
| Responsiveness | | |
| Rispondere/risposta/rispondente/rispondenza; adeguarsi/adequamento; adattarsi/adattamento; orientarsi/orientamento; soddisfare/soddisfazione/soddisfamento | Cambiamento/cambiamenti; trasformazione/i; contesto/i, scenario/i; futuro | |
| | Bisogno/i; esigenza/e; richiesta/e; necessità; interesse/i; aspettativa/e; valori | (Degli stakeholder e della società) |

La variabile dimensionale, invece, è espressa dalla numerosità della popolazione studentesca, quest'ultima ricavata dai dati più recenti (2017/2018) disponibili nella sezione USTAT del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Le due variabili appena descritte sono poste in correlazione con tre variabili che, per ognuno dei tre PI considerati, rive-

lano la presenza e frequenza in essi di riferimenti (rilevati dalla *content analysis*) alle tre dimensioni della RRI qui indagate.

2.6. Risultati

I risultati di sintesi dell'analisi effettuata sugli ultimi tre PI dei 66 Atenei sono riportati nella Tabella 2. Come è evidente, gli Atenei che, all'interno dei loro PI, fanno un più o meno esplicito e generale riferimento alla RRI sono pochi. Peraltro, solo uno tra questi – l'Università degli Studi di Sassari – lo fa in tutti e tre i documenti considerati, mentre gli altri vi accennano solo in uno o due dei loro PI. Ciononostante, pare che l'azione si stia in qualche modo orientando ad una maggiore responsabilità e sostenibilità.

A fare ben sperare sono soprattutto i dati relativi alla dimensione dell'*inclusion*, i quali, con un trend crescente, rivelano che la quasi totalità degli Atenei inserisce nell'ambito della propria programmazione sforzi volti al coinvolgimento, alla consultazione e alla partecipazione degli stakeholder e della società più ampiamente intesa nei processi di produzione della conoscenza e dell'innovazione. I PI dell'Università di Sassari rientrano tra quelli il cui contenuto contribuisce maggiormente anche ai numeri delle rilevazioni riguardanti l'*inclusion*. A tal proposito, degni di nota sono pure i rimandi al coinvolgimento dei portatori di interesse e del pubblico rinvenibili nell'ultimo piano dell'Università della Calabria e dell'Università degli Studi di Messina, che sembrano denotare un'intensificazione dell'impegno in tal senso.

L'inclusione e l'integrazione dei soggetti interessati e della comunità in tutte le fasi dei processi consentono, come abbiamo avuto modo di chiarire in precedenza, di raggiungere buone capacità e buoni livelli di *anticipation* e di *reflexivity* e – insieme a queste – di accrescere la *responsiveness*. Tuttavia, dall'analisi – che non ha preso in considerazione la dimensione della *reflexivity* – si trae la sensazione che gli Atenei non stiano sfruttando al meglio tutti i possibili benefici derivanti da una maggiore apertura al coinvolgimento.

Sono pochi, infatti, nell'intero triennio di programmazione e pianificazione considerato, i piani che, come si specificherà a breve e come dettagliato nella Tabella 3, evidenziano sforzi di anticipazione degli scenari futuri e degli *outcome* (economici, ambientali e sociali) attesi. Tale circostanza lascia pensare ad una *inclusion* concentrata nelle fasi esecutive o, ancor più facilmente, finali dei processi, piuttosto che in quelle iniziali-decisionali. Probabilmente, quanto appena osservato è almeno in parte attribuibile al desiderio degli Atenei e del loro personale accademico di difendere la propria autonomia (Guston, 2012).

Tab. 2 – Risultati generali analisi

| | RRI | | | Anticipation | | | Inclusion | | | Responsiveness | | |
|--|-----------|------------|------------------------|--------------|------------|------------|---|---|---|--|--|-------------------------------|
| | Primo PI | Secondo PI | Terzo PI | Primo PI | Secondo PI | Terzo PI | Primo PI | Secondo PI | Terzo PI | Primo PI | Secondo PI | Terzo PI |
| Tot. Riferimenti rinvenuti nei PI | 9 | 14 | 11 | 13 | 43 | 45 | 650 | 841 | 905 | 215 | 196 | 174 |
| N. Atenei i cui PI contengono tali riferimenti | 3 | 5 | 5 | 8 | 14 | 10 | 61 | 65 | 65 | 55 | 53 | 44 |
| Atenei cui appartengono i PI che si riferiscono maggiormente a ciascuna dimensione | Uniss (5) | Uniss (6) | Uniss (4) Unipi (4) | Unibo (4) | Unibo (24) | Unibo (33) | Uniss (39) Uniba (38) Unimore (38) Univpm (34) Unifi (32) Unitusc (31) | Uniss (167) Uniba (34) Unimore (33) Univpm (32) Unifi (31) Uninr (31) Unibs (30) Uniuor (30) | Unime (83) Unical (77) Unimore (45) Uniss (41) Unioroma3 (38) Unifi (35) Unisi (35) | Unioroma3 (17) Unive (14) Univpm (13) Uniuor (11) | Unioroma3 (19) Univpm (12) Unicam (11) | Unioroma3 (24) Univpm (14) |

Per quanto concerne la *responsiveness*, invece, i valori esposti nella Tabella 2 rivelano come non tutti gli Atenei che esplicitano la propensione al proseguimento e al rafforzamento della propria attività di *inclusion* affiancano a tali indicazioni programmatiche altrettanto palesi intenzioni di miglioramento della propria capacità di reazione ai cambiamenti dei contesti e ai bisogni delle parti interessate. Anzi, il numero degli Atenei che si riferisce espressamente a queste ultime mostra un trend decrescente e la quantità delle volte in cui i testi, fra i quali primeggiano sempre quelli dell’Università degli Studi Roma Tre, alludono ad uno sforzo di questo tipo è nettamente inferiore rispetto alla numerosità dei richiami all’*inclusion*. Ciò non è necessariamente indice di un minor impegno nella direzione della *responsiveness*, ma potrebbe essere un indicatore segnale di un minore focus sul tema.

Il rischio che tali risultanze fanno emergere è che l’intento delle unità di analisi, per il momento, sia più di conformità a pressioni inclusive che provengono dagli attori comunitari e non solo (si pensi all’ANVUR e all’attenzione al *public engagement*), piuttosto che di un coinvolgimento sostanziale del quale si riconoscano a fondo le potenzialità.

L’immagine generale che risulta dalla nostra analisi, dunque, è quella di una platea di Atenei che sta facendo dei passi in avanti nella creazione di un ambiente istituzionale orientato all’accrescimento della responsabilità del suo agire, ma che ancora non ha totale consapevolezza o non è pronta ad affrontare gli sforzi necessari a rendere la sua attività pienamente sostenibile e integrata nell’ambiente circostante.

La Tabella 3 riporta gli Atenei i cui PI includono rimandi a tutte e tre le dimensioni analizzate o alle sole dimensioni dell’*anticipation* e dell’*inclusion*, fondamentali per garantire la *responsiveness*. La presenza di tali riferimenti può, di per sé, essere espressione di un orientamento alla RRI ben incanalato. Tuttavia, preme sottolineare come, nella maggior parte dei casi, si tratti solo di veloci e generici cenni agli scenari futuri e agli effetti di lungo termine dell’attività organizzativa sui portatori di interesse e sul territorio.

Fanno eccezione l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e l'Università degli Studi di Torino, i cui richiami a tali aspetti sono più dettagliati, rispettivamente, nei primi due degli ultimi tre PI e in tutti e tre i PI più recenti. In questi casi, le priorità strategiche sono opportunamente declinate in termini di impatti attesi sugli stakeholder interni ed esterni e, più in generale, sulla comunità tutta. La costanza e l'andamento crescente della rintracciabilità di tali riferimenti nei PI dell'Università di Torino, che si accompagnano a ripetuti accenni alla volontà di accrescere il coinvolgimento delle parti e all'avvertita necessità, peraltro più volte ribadita nei primi due PI, di rispondere ai bisogni emergenti, fanno apparire tale Ateneo come quello in cui l'orientamento alla RRI sembra essere maggiormente interiorizzato.

Tab. 3 – Atenei dai cui piani integrati con un orientamento alla RRI meglio indirizzato

| | <i>Anticipation</i> | <i>Inclusion</i> | <i>Responsiveness</i> |
|-------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| Primo PI | | | |
| Unibo | 4 | 4 | 1 |
| Unitus | 1 | 31 | 4 |
| Unimib | 2 | 6 | 1 |
| Unimol | 23 | 11 | 5 |
| Uniupo | 1 | 9 | 1 |
| Unito | 4 | 16 | 1 |
| Unica | 2 | 23 | 4 |
| Unipg | 1 | 9 | 3 |
| Secondo PI | | | |
| Unite | 1 | 21 | 5 |
| Unibo | 1 | 4 | 4 |
| Uniroma2 | 2 | 16 | 5 |
| Unitus | 1 | 19 | 4 |
| Unige | 1 | 14 | 7 |
| Unimi | 1 | 9 | 1 |
| Unimib | 3 | 10 | 1 |
| Unimol | 23 | 16 | 5 |
| Unito | 1 | 16 | 6 |
| Unica | 2 | 25 | 5 |
| IMT Lucca | 1 | 9 | 4 |
| Unipg | 1 | 2 | 1 |

| Terzo PI | | | |
|-----------|----|----|---|
| Unibo | 1 | 18 | 1 |
| Unige | 1 | 7 | 6 |
| Unimi | 1 | 18 | 4 |
| Unito | 33 | 9 | 1 |
| Poliba | 2 | 16 | 5 |
| Unca | 2 | 23 | 7 |
| Unifi | 2 | 35 | 9 |
| IMT Lucca | 1 | 5 | 5 |

Le analisi di correlazione condotte tra orientamento alle varie dimensioni della RRI e fattori contestuali e dimensionali (Tabella 4) rivelano che solo la grandezza delle università pare esercitare un'influenza significativa. Essa risulta essere correlata alla dimensione dell'*anticipation*.

Tab. 4 – Risultati analisi di correlazione

| | Num_Studenti | p-value | Loc_Geog | p-value |
|----------|--------------|---------|----------|---------|
| Ant_PI1 | ,342** | ,005 | ,138 | ,269 |
| Ant_PI2 | ,312* | ,011 | ,166 | ,182 |
| Ant_PI3 | ,307* | ,012 | ,123 | ,325 |
| Incl_PI1 | ,018 | ,884 | -,077 | ,539 |
| Incl_PI2 | -,015 | ,906 | -,229 | ,064 |
| Incl_PI3 | ,137 | ,272 | -,214 | ,084 |
| Resp_PI1 | -,010 | ,939 | -,040 | ,749 |
| Resp_PI2 | ,042 | ,740 | -,109 | ,383 |
| Resp_PI3 | ,052 | ,680 | -,039 | ,759 |

La (scarsa) attenzione degli Atenei alla predizione degli scenari e degli *outcome* dei loro processi sembra – in una certa misura – crescere al crescere della loro dimensione. Ciò può portare a pensare che la dinamicità e la rilevante importanza generalmente riconosciuta agli Atenei di grandi dimensioni si accompagnano alla loro intenzione di voler dare conferma di una tale qualificazione e di un tale ruolo sforzandosi, più degli altri, di prevedere le sfide del domani e le conseguenze del proprio agire. Tuttavia, la genericità dei pochi riferimenti all'*anticipation* rinvenuti non ci porta a poter discutere molto su questo aspetto. La localizzazione geografica, invece, non risulta essere significativamente correlata a nessuna dimensione. Preme sottolineare, però, che i segni negativi di due coefficienti legati all'*inclusion* non eccedono di molto i livelli di significatività convenzionalmente ritenuti accettabili,

lasciando emergere che più ci si muove dal Nord verso il Sud e le Isole, più gli Atenei tendono a sottolineare le loro intenzioni inclusive. Condizioni economico-sociali generalmente riconosciute come meno favorevoli potrebbero, quindi, portare gli Atenei a voler sottolineare particolarmente questi sforzi per rendere più visibile la loro attività nei contesti di riferimento.

2.7. Conclusioni

I risultati dell'analisi del contenuto dei tre PI più recenti (al tempo in cui si scrive) dei 66 Atenei considerati mostrano un certo grado di consapevolezza della necessità di una maggiore sostenibilità e responsabilità dei processi di produzione di conoscenza e innovazione e della relativa performance in termini di *outcome*. Tuttavia, sembra evidente che lo sviluppo da parte degli stessi di strette relazioni con la società civile e la contestualizzazione dei loro processi nell'ambiente di riferimento, rispettivamente teorizzati nei modelli della *Quadruple* e *Quintuple Helix* (Carayannis & Campbell, 2010) e incoraggiati dalle politiche volte alla promozione della RRI, non abbiano affatto raggiunto il massimo del loro potenziale.

A giocare un ruolo nell'apparente non piena interiorizzazione dell'orientamento alla RRI potrebbero, verosimilmente, essere proprio le implicazioni di quest'ultima in merito all'autonomia, già richiamate in precedenza. Ciò potrebbe, in effetti, condurre le organizzazioni universitarie a resistere alla logica di co-creazione del valore pubblico tipica della RRI e ben più ampia di quella del trasferimento tecnologico, rispetto al quale gli Atenei hanno indubbiamente intensificato l'impegno a partire dall'istituzione della terza missione. A tal riguardo, concordiamo con Egeland et al. (2019: 3) nel sostenere che, a facilitare il percorso nella direzione della RRI potrebbe contribuire un approccio sempre più bottom-up da parte delle istituzioni politiche e di finanziamento della scienza e dell'innovazione, atto ad accompagnare le università (ed i loro ricercatori e innovatori) in un periodo di transizione, a sviluppare un apprendimento più ampio circa le pratiche, le implicazioni e le potenzialità della RRI e ad innescare un cambiamento della cultura organizzativa. Il rischio di un mancato, adeguato investimento in questo senso è, infatti, quello di condurre ad una percezione della RRI come un ostacolo all'autonomia e come un insieme di procedure esterne alla ricerca e semi-burocratiche alle quali non segue necessariamente un impegno pratico. Una maggiore aderenza ai suoi principi potrebbe derivare anche da un incremento del ricorso a sistemi di incentivazione e valutazione degli Atenei e del loro personale basati su criteri e indicatori della performance che non siano pre-

valentemente incentrati sulla massimizzazione e misurazione quantitativa degli output (Ladikas et al., 2019), ma che siano sempre più espressione di aspetti qualitativi e di interesse pubblico e sociale. Ciò potrebbe consentire di arricchire il contenuto etico della gestione e misurazione degli *outcome*, il che è fondamentale nell'ottica di una maggiore misurabilità e confrontabilità della creazione di valore pubblico. L'identificazione di tali fattori facilitanti offre un contributo sia a livello teorico che pratico. Questa, invero, si inserisce nel dibattito in letteratura su autonomia e responsabilità delle università e dei principali attori attraverso i quali esse espletano le loro funzioni e, nel farlo, offre ai decisori politici la possibilità di riflettere sul proprio approccio di trasmissione dei valori della RRI e di sollecitazione alla loro adozione.

Futuri lavori potrebbero consistere nella conduzione di casi di studio che si occupino di andare ad investigare in maniera più diretta e profonda i progressi promossi ed effettivamente realizzati dalle organizzazioni nella direzione della RRI, superando i limiti riconoscibili all'indagine da noi effettuata, quali: l'incompletezza delle fonti consultate e la vulnerabilità alla possibile scarsa veridicità delle informazioni contenute nei PI, che potrebbero non rispecchiare pienamente la realtà, ma piuttosto soddisfare fini promozionali di sorta. Inoltre, sarebbe interessante analizzare la propensione individuale del personale accademico alla RRI, prestando attenzione a come e se questa vari tra diverse aree scientifiche e strutture dipartimentali.

Bibliografia

- ANVUR (2015), *Linee Guida per la gestione integrata del Ciclo della Performance delle università statali italiane*
- Aversano N., Manes Rossi F., Tartaglia Polcini, P. (2017), *I sistemi di misurazione della performance nelle università: Considerazioni critiche sul sistema italiano*, Management Control, 1: 15-36.
- Bennett D., Yábar D. P. B., Saura J. R. (2017), *University incubators may be socially valuable, but how effective are they? A case study on business incubators at universities*, in: Peris-Ortiz M., Gomez J. A., Merigó-Lindahl J. M., Ruela-Armengot C. (eds.), *Entrepreneurial universities: Exploring the academic and innovative dimensions of entrepreneurship in higher education*, Springer, Cham.
- Bührer S., Wroblewski A. (2019), *The practice and perceptions of RRI – A gender perspective*, Evaluation and Program Planning, 77, pubblicato online.
- Burget M., Bardone E., Pedaste M. (2017), *Definitions and conceptual dimensions of responsible research and innovation: A literature review*, Science and Engineering Ethics, 23(1): 1-19.
- Capano G., Regini M. (2015). *Come cambia la governance: Università italiane ed europee a confronto*, Fondazione CRUI.

- Carayannis E. G., Campbell D. F. (2010), *Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other?: A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology*. International Journal of Social Ecology and Sustainable Development, 1(1): 41-69.
- Carrier M., Gartzlaff M. (2019), *Responsible research and innovation: Hopes and fears in the scientific community in Europe*, Journal of Responsible Innovation, publicato online.
- Clark B. (2001), *The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement*, Higher Education Management, 13(2): 9-24.
- Davis M., Laas K. (2014), "Broader impacts" or "responsible research and innovation"? A comparison of two criteria for funding research in science and engineering, Science and Engineering Ethics, 20(4): 963-983.
- Downe-Wamboldt B. (1992), *Content analysis: Method, applications, and issues*, Health Care for Women International, 13(3): 313-321.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000), *The dynamics of innovation: From national systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations*, Research Policy, 29(2): 109-123.
- Flipse S.M., Van der Sanden M.C.A., Osseweijer P. (2013), *The why and how of enabling the integration of social and ethical aspects in research and development*, Science and Engineering Ethics, 19(3): 703–725.
- Fraaije A., Flipse S.M. (2020), *Synthesizing an implementation framework for responsible research and innovation*, Journal of Responsible Innovation, 7(1): 113-137.
- Friedman J., Silberman J. (2003), *University technology transfer: Do incentives, management, and location matter?*, The Journal of Technology Transfer, 28(1): 17-30.
- Guston D.H. (2012), *The pumpkin or the tiger? Michael Polanyi, Frederick Soddy, and anticipating emerging technologies*, Minerva, 50: 363–379.
- Guston D.H., Sarewitz D. (2002), *Real-Time technology assessment*, Technology in Society, 24(1-2): 93-109.
- Hartley S., Pearce W., Taylor A. (2017), *Against the tide of depoliticisation: The politics of research governance*, Policy and Politics, 45(3): 361-377.
- Krippendorff K. (2018), *Content analysis: An introduction to its methodology (Fourth edition)*, Sage publications, Los Angeles.
- Ladikas M., Hahn J., Hennen L., Kulakov P., Scherz C. (2019). *Responsible research and innovation in Germany-Between sustainability and autonomy*. Journal of Responsible Innovation, 6(3): 346-352.
- O'shea R. P., Allen T. J., Chevalier A., Roche F. (2005), *Entrepreneurial orientation, technology transfer and spinoff performance of US universities*, Research Policy, 34(7): 994-1009.
- Owen R., Macnaghten P., Stilgoe J. (2012), *Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society*, Science and Public Policy, 39(6): 751-760.

- Owen R., Stilgoe J., Macnaghten P., Gorman M., Fisher E., Guston D. (2013), *A framework for responsible innovation*, in: Owen R., Heintz M., Bessant J. (eds), *Responsible innovation: Managing the responsible emergence of science and innovation in society*, Wiley, London.
- Paolini A., Soverchia M. (2017), *I sistemi informativi per il controllo e la valutazione delle performance nelle università italiane*, *Management Control*, 1:5-14.
- Perkmann M., Tartari V., McKelvey M., Autio E., Broström A., D'Este P., Krabel, S. (2013), *Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations*. *Research policy*, 42(2), 423-442.
- Robinson D.K. (2009), *Co-evolutionary scenarios: An application to prospecting futures of the responsible development of nanotechnology*, *Technological Forecasting and Social Change*, 76(9): 1222-1239.
- Rogers-Hayden T., Pidgeon N. (2007), *Moving engagement “upstream”? Nanotechnologies and the Royal Society and Royal Academy of Engineering’s inquiry*, *Public Understanding of Science*, 16(3): 345-364.
- Salvador E. (2011), *Are science parks and incubators good “brand names” for spin-offs? The case study of Turin*, *The Journal of Technology Transfer*, 36(2): 203-232.
- Schot J., Rip A. (1997), *The past and future of constructive technology assessment*, *Technological Forecasting and Social Change*, 54(2-3): 251-268.
- Sigl L., Felt U., Fochler M. (2020), *“I am Primarily Paid for Publishing...”: The Narrative Framing of Societal Responsibilities in Academic Life Science Research*, *Science and Engineering Ethics*, pubblicato online.
- Spanò R., Allini A., Maffei M., Zampella A. (2019), *Knowledge, innovation, and control towards accountability: A comparative case study*, *Technology Analysis & Strategic Management*, 31(6): 720-731.
- Stahl B.C. (2013), *Responsible research and innovation: The role of privacy in an emerging framework*, *Science and Public Policy*, 40(6): 708-716.
- Stahl B.C., Eden G., Jirotko M. (2013), *Responsible research and innovation in information and communication technology: Identifying and engaging with the ethical implications of ICTs*, in Owen R., Heintz M., Bessant J. (eds), *Responsible Innovation: Managing the Responsible Emergence of Science and Innovation in Society*, Wiley, London.
- Stilgoe J., Owen R., Macnaghten P. (2013), *Developing a framework for responsible innovation*. *Research Policy*, 42(9): 1568-1580.
- Sykes K., Macnaghten P. (2013), *Responsible innovation – Opening up dialogue and debate*, in: Owen R., Bessant J. & Heintz M. (eds), *Responsible innovation: Managing the responsible emergence of science and innovation in society*, Wiley, London.
- Te Kulve H., Rip A. (2011), *Constructing productive engagement: Pre-engagement tools for emerging technologies*, *Science and Engineering Ethics*, 17(4): 699-714.
- Van Hove L., Wickson F. (2017), *Responsible research is not good science: Divergences inhibiting the enactment of RRI in nanosafety*, *Nanoethics*, 11(3): 213-228.

- Verschraegen G. (2018), *Regulating scientific research: A constitutional moment?*, Journal of Law and Society, 45(S1): S163-S184.
- Von Schomberg R. (2011), *Towards responsible research and innovation in the information and communication technologies and security technologies fields*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Wickson F., Forsberg E. M. (2015), *Standardising responsibility? The significance of interstitial spaces*. Science and Engineering Ethics, 21(5): 1159-1180.
- Zwart H., Landeweerd L., Van Rooij A. (2014), *Adapt or perish? Assessing the recent shift in the European research funding arena from 'ELSA' to 'RRI'*, Life Sciences, Society and Policy, 10(1): 1-19.

3. DIDATTICA, PERFORMANCE E PARTECIPAZIONE STUDENTESCA NELLE UNIVERSITÀ: UN'ANALISI ESPLORATIVA

Pasquale Ruggiero¹, Patrizio Monfardini² e Marco Bisogno³

3.1. Introduzione

L'ampia letteratura impegnata ad investigare le tematiche della partecipazione degli stakeholder ai processi decisionali evidenzia come il coinvolgimento delle parti interessate possa, almeno in linea teorica, apportare numerosi benefici all'esito dei processi stessi. Alla luce di tale considerazione e nell'ambito del processo di managerializzazione del sistema universitario, la presente analisi esplorativa indaga il ruolo dell'attuale sistema di gestione della performance della didattica universitaria nel facilitare la partecipazione alle sue diverse fasi di una specifica categoria di portatori di interessi, quella degli studenti. Benché vi siano alcuni studi che prendono a riferimento questa categoria di stakeholder come soggetti attivi dei processi e della governance universitaria (Zuo & Ratsoy, 1999; O Brown, 2001; Lizzio & Wilson, 2009; Planas et al, 2013), mancano specifici approfondimenti sulla situazione italiana nella quale le recenti riforme hanno introdotto sistemi di governo e di misurazione delle performance che impongono la partecipazione agli studenti in diverse fasi del processo di gestione di un corso di studio. L'analisi è condotta mediante l'utilizzo di interviste svolte in tre atenei diversi a studenti e docenti impegnati nella gestione dei processi didattici ed in particolare negli organi di governo dei corsi di studio. Il metodo utilizzato è quello del *multiple case study* (Yin, 2003) in modo da poter rilevare eventuali differenze riconducibili ai diversi contesti didattici presenti all'interno delle università ma, allo stesso tempo poter soprattutto individuare aspetti generalizzabili, altrimenti scarsamente sostenibili. Data la natura esplorativa dello studio, sono state utilizzate interviste semi-strutturate per lasciare, pur all'interno di un definito quadro

¹ Università di Siena e Brighton Business School: pasquale.ruggiero@unisi.it.

² Università degli Studi di Cagliari: monfardini@unica.it.

³ Università degli Studi di Salerno: mbisogno@unisa.it.

contenutistico di analisi, i rispondenti quanto più liberi possibile nella esplicitazione delle proprie argomentazioni. Pertanto, il presente lavoro contribuisce ad evidenziare le difficoltà e le potenzialità esistenti nel coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali riguardanti la didattica, focalizzandosi soprattutto sui meccanismi di misurazione, valutazione e controllo della didattica per facilitarne la partecipazione ed ottenere i benefici evidenziati dalla letteratura.

3.2. La partecipazione ai processi decisionali

Lo studio del coinvolgimento dei portatori di interesse nei vari processi decisionali aziendali è assai risalente nel tempo, costituendo oggetto di interesse sia per gli studiosi di corporate governance sia per quelli di scienza della politica, che contestualizzano il tema nell'ambito del rapporto tra cittadino e Pubblica Amministrazione (Monfardini, 2009). La partecipazione può essere definita come *«la creazione di opportunità per i soggetti, sotto adatte condizioni, di influenzare decisioni a loro rivolte. Tale influenza può variare molto. [...] [la partecipazione] è un caso speciale di delega in cui il subordinato ottiene maggior controllo, maggiore libertà di scelta rispetto alle sue proprie responsabilità. Il termine partecipazione normalmente concerne la maggiore influenza del subordinato su questioni all'interno della responsabilità del superiore»* (Pateman, 1970).

Mentre alcuni contributi provano a mostrare gli effetti del coinvolgimento degli stakeholders universitari sulla performance degli enti (O Brown, 2001), la letteratura che si focalizza sulla partecipazione studentesca ne evidenzia sia i benefici per studenti ed istituzioni, sia le difficoltà anche tecniche che ne scaturiscono e che sono simili a prescindere dai diversi contesti geografici in cui sono svolte le analisi (Lizzio & Wilson, 2009; Planas et al, 2013; Zuo & Ratsoy, 1999). In termini generali, la partecipazione ai processi decisionali è considerata foriera di benefici sia dal punto di vista dell'azienda che da quello del partecipante. In primis, la partecipazione porta legittimazione e consenso all'azione dell'amministrazione. Il consenso nasce dal fatto che le decisioni assunte dovrebbero essere maggiormente corrispondenti ai desideri dei partecipanti in quanto con questi condivise (Irvin & Stansbury, 2004). Di conseguenza, la letteratura ha evidenziato la possibilità che la partecipazione funga da strumento di costruzione della fiducia nel momento in cui il processo decisionale ed i criteri che lo animano diventano trasparenti (Wang, 2001). Infine, molto rilevante è il vantaggio connesso ai profili educativi della partecipazione. In particolare, lo scambio di idee e di conoscenze può consentire, innanzitutto, l'ascolto di punti di vista differenziati sulle questioni da risolvere, ma

anche, talvolta, la presa in considerazione, anche da parte degli stessi partecipanti, di aspetti e profili del problema altrimenti trascurati (Barber, 2004). Come conseguenza, le decisioni assunte risultano più accettabili proprio in quanto condivise coi destinatari delle stesse.

Dal punto di vista dei partecipanti, ovviamente, essere parte attiva dei processi decisionali rappresenta un'occasione di approfondimento delle proprie competenze e conoscenze rendendo, pertanto, questi soggetti più consapevoli delle scelte fatte dai membri degli organi loro rappresentanti (Irvin & Stansbury, 2004). Ciò è ovviamente a maggior ragione vero ove si reiteri la partecipazione generando competenza e capacità di controllo negli attori coinvolti. In definitiva, la partecipazione costituisce uno strumento di democratizzazione dei processi decisionali ed anche di equità mediante il controllo esercitabile dai soggetti ammessi (Pateman, 1970).

Come è ovvio, ai sopradescritti vantaggi si associano anche dei limiti e degli svantaggi che devono essere tenuti in adeguata considerazione al momento di predisporre strumenti ed approcci partecipativi.

La partecipazione potrebbe risultare costosa in termini finanziari e di tempo (Irvin & Stansbury, 2004). Spesso, infatti, le procedure e gli strumenti di partecipazione richiedono numerose sessioni di lavoro prima che si possa giungere ad una decisione condivisa sull'argomento oggetto di discussione e, talvolta, potrebbe verificarsi l'effetto opposto a quello desiderato ossia un aumento della conflittualità invece che una sua diminuzione (Clapper, 1996). Ciò accade spesso ove le aspettative sull'esito della decisione partecipata vengano disilluse. Accanto a ciò, esiste il rischio di una perdita di controllo da parte dei soggetti pubblici sulla decisione a seguito dell'attribuzione di nuovi poteri agli stakeholder coinvolti; ciò potrebbe inficiare l'ottenimento del risultato voluto e previsto dal soggetto pubblico o anche, talvolta, il conseguimento di risultati opposti a questo. Infine, devolvere risorse temporali e finanziarie a vantaggio dei processi partecipativi riduce la disponibilità delle stesse per le altre politiche che il soggetto pubblico desidera mettere in atto e che ritiene indispensabili.

Il problema maggiormente rilevante che scaturisce dall'adozione di approcci partecipativi è quello delle competenze: attribuire potere decisionale a soggetti privi delle competenze necessarie per dirimere e comprendere appieno le conseguenze di determinate questioni implicherebbe il rischio di avere decisioni poco consapevoli (Kweit & Kweit, 1981). Dal punto di vista dei partecipanti, la partecipazione richiede tempo e potrebbe in alcuni casi risultare completamente senza significato, soprattutto quando il risultato della consultazione non è reso in alcun modo vincolante per le scelte del soggetto decisore (Clapper, 1996).

Con riferimento alle istituzioni universitarie, la letteratura ha principalmente individuato i potenziali vantaggi che la partecipazione degli studenti apporterebbero al governo delle stesse. In particolare, la partecipazione degli studenti ai processi decisionali è stata individuata quale fenomeno da poter analizzare in termini funzionali, andando ad individuare i potenziali vantaggi per le università stesse, di sviluppo, per i potenziali benefici a favore degli studenti, e sociali, per il contributo che la maggiore partecipazione degli studenti al governo delle università potrebbe apportare all'intera società. In termini funzionali, la partecipazione degli studenti è stata considerata in grado di accrescere la qualità dei processi di accountability, di assumere decisioni maggiormente appropriate e coerenti con gli interessi degli stakeholders e di avviare più efficaci processi di apprendimento di tipo anche esperienziale. Dal punto di vista di sviluppo e sociale, la partecipazione degli studenti al governo delle università andrebbe ad incrementare le competenze degli stessi studenti, beneficiandone, allo stesso tempo l'intera società, perché si andrebbero a definire pratiche in grado di diffondere il concetto di cittadinanza (Lizzio & Wilson, 2009). Pertanto, l'individuazione degli ostacoli allo sviluppo dei processi di partecipazione degli studenti alla governance delle università ha costituito, e costituisce ancora per gli studiosi, un fattore importante da ricercare per poter offrire delle possibili soluzioni alle difficoltà individuate. Tra i vari ostacoli alla partecipazione, la letteratura ha dedicato particolare attenzione all'analisi del ruolo percepito ed attribuito agli studenti quale elemento fondamentale per la caratterizzazione pratica dei processi di partecipazione (Lizzio & Wilson, 2009). A fronte delle problematiche relative alla definizione dei ruoli, scarso interesse è stato dedicato ai sistemi di misurazione della performance, soprattutto didattica, quale strumento di "agevolazione" della partecipazione nelle università. Infatti, tali sistemi, oltre ad essere utilizzati quali strumenti di monitoraggio, permettono anche di sviluppare processi di discussione e concertazione su processi ed obiettivi aziendali (Simons, 1995). Discussione che potrebbe contribuire a costruire identità e condivisione di obiettivi e che quindi potrebbero in modo significativo impattare sulla percezione del ruolo da svolgere all'interno di un processo partecipativo (Martyn et al., 2016). A fronte di tale aspetto, il presente contributo mira a discutere il ruolo che i sistemi di misurazione della performance possono avere nei processi di partecipazione degli studenti alla governance delle università. Tale interesse è anche supportato dal fatto che nel sistema italiano, pur essendo già statuita una partecipazione studentesca agli organi delle università, questa è stata ulteriormente rafforzata ed enfatizzata da recenti riforme di cui diamo conto nel paragrafo successivo.

3.3. Metodologia

Il lavoro adotta un disegno di ricerca qualitativo, in particolare un multiple case study (Yin, 2003) per porre a confronto tre contesti universitari diversi in Italia. Un multiple case study ha tutti i vantaggi di un singolo caso nel catturare contesti del mondo reale, ma ripetendo le procedure su più casi, ne migliora la validità e generalizzabilità dei risultati (Galloway & Sheridan, 1993). I casi di studio sono stati realizzati mediante interviste semi-strutturate ai portatori di interesse rilevanti per l'indagine. La metodologia scelta consente di rispondere al "come" ed al "perché" e permette di comprendere l'interazione tra un fenomeno ed il suo contesto, espressi anche mediante le percezioni degli attori (Yin, 2013).

I differenti contesti delle tre università sono stati indagati mediante l'approfondimento dei documenti ufficiali che descrivono gli assetti, i ruoli e le responsabilità nei diversi sistemi di governance dei corsi di studio. Le interviste sono state svolte usando una lista di argomenti (come protocollo) ma lasciando anche ai rispondenti la possibilità di spaziare sugli argomenti (Diefenbach, 2009). La struttura del protocollo non è stata cambiata ma la sequenza delle domande è stata adattata alla necessità del colloquio. Le interviste sono state svolte nel marzo 2018 e nel maggio 2020 ed hanno avuto una durata dai 15 ai 60 minuti. Sono state realizzate 18 interviste di cui 7 a docenti e 11 a studenti appartenenti alle tre istituzioni coinvolte; tutti gli intervistati sono componenti di commissioni coinvolte nei processi didattici dei rispettivi atenei, siano esse Consigli di corso di studio o Commissioni paritetiche.

All'inizio dell'intervista, dopo una breve presentazione, sono state chiarite le finalità della ricerca e chiesto il ruolo e le funzioni dell'intervistato nel corso di studi, oltre che le competenze possedute in tema di partecipazione ai processi decisionali. A seconda della risposta, è stata fornita una definizione univoca di partecipazione in modo da evitare possibili fraintendimenti. Ove non sia stato possibile registrare le interviste sono state prese note al momento; le trascrizioni e le note sono state lette separatamente da tutti gli autori per far emergere le tematiche più rilevanti. Eventuali difformità nel giudizio tra i ricercatori sono state riconciliate.

3.4. Il contesto dell'analisi

Il contesto giuridico dell'indagine è caratterizzato dalla L. 240/2010 e successivi provvedimenti sia normativi che prodotti dall'ANVUR. In par-

ticolare, nel 2012 il D.Lgs. n. 19 ha stabilito un complesso sistema di valutazione della qualità della ricerca e della didattica. Per renderlo operativo, l'ANVUR ha prodotto una serie di linee-guida che hanno messo in piedi numerose procedure per l'accreditamento e la valutazione dei singoli Corsi di Studio (CdS) offerti dagli atenei, prevedendo altresì l'istituzione di un set di organi obbligatori tra i quali le commissioni paritetiche (art. 2, 2G), composte da un uguale numero di docenti e studenti. Secondo la legge, gli atenei sono liberi di stabilire la CPDS a livello di singolo CdS, oppure a livello di Dipartimento garantendo in questo secondo caso la rappresentatività di tutti i CdS presenti, oppure, infine, a livello di Facoltà/Scuola se esistenti e sempre garantendo la rappresentatività a tutti i CdS. Inoltre, la norma ha resa obbligatoria la partecipazione degli studenti in numerosi organismi, quali ad esempio il Senato accademico, il Consiglio di Amministrazione, il Nucleo di Valutazione, i Consigli di Dipartimento e, qualora esistenti, le Facoltà e/o Scuole. Tuttavia, l'assetto di governance dei CdS è lasciato alla libera scelta degli statuti degli atenei per cui possono verificarsi delle differenze. Pertanto, è utile indicare le principali caratteristiche organizzative nei tre atenei scelti al fine di poter rintracciare, anche in questi aspetti, il diverso operare dei sistemi di misurazione e gestione della performance didattica ai fini della partecipazione degli studenti. I tre Atenei, per ragioni di anonimato garantito agli intervistati ed in particolare agli studenti, sono identificati con le lettere A, B e C.

L'Ateneo A, di dimensioni grandi nella classificazione Censis⁴ è situato nel sud Italia e gestisce i suoi CdS con due organi, il Consiglio di CdS e il Coordinatore. Secondo lo Statuto, il Consiglio è composto da tutti i docenti afferenti al CdS e da un numero di studenti rappresentanti pari al massimo del 15% dei docenti. Il Coordinatore è un professore eletto dal Consiglio di CdS tra i docenti dello stesso. Inoltre, il Presidio di Qualità dell'Ateneo (PQA) ha stabilito, per ogni CdS, la presenza di una Commissione di Autovalutazione della performance composta sia da docenti che da studenti. La CPDS è situata a livello di Facoltà ed è composta da 14 membri di cui 7 studenti e 7 docenti che esprimono il Presidente. Nell'ateneo A sono stati intervistati un Coordinatore di CdS, due docenti e due rappresentanti degli studenti,

L'Ateneo B, di dimensioni medie nella classificazione Censis e situato nel centro Italia ha una diversa struttura di governo dei CdS. Un singolo organo, denominato Comitato per la didattica attua la gestione per ogni CdS. Si tratta di un organo paritetico per composizione e può avere da 4 a 12 componenti.

⁴ <https://www.censis.it/formazione/la-classifica-censis-delle-universita%27italiane-edizione-20202021/gli-atenei-statali>.

Resta in carica 3 anni e i componenti sono scelti dal Dipartimento. Devono essere presenti almeno 2 rappresentanti degli studenti e all'interno dello stesso, tra i docenti partecipanti, si elegge il Presidente. In aggiunta esiste una CPDS a livello di Scuola. Nell'università B, sono stati intervistati due Presidenti di Comitato per la Didattica (uno di CdS triennale e uno di CdS magistrale) e due studenti componenti di uno dei due Comitati.

L'Università C è situata nel sud Italia ed è di grandi dimensioni nella classificazione Censis; gestisce le attività didattiche mediante due organi: il Consiglio Didattico e la CPDS. Il Consiglio Didattico gestisce tutte le attività didattiche dei diversi CdS afferenti ad un dipartimento (offerta formativa, calendario esami e sedute di laurea, e così via) ed è composto da tutti i docenti titolari di insegnamenti che rientrano nei CdS che fanno capo al Consiglio medesimo. Il Consiglio elegge il Presidente, che è coadiuvato dai responsabili dei singoli CdS e dall'Ufficio Didattica del Dipartimento. Fanno parte del Consiglio anche otto rappresentanti degli studenti. La CPDS è composta da tre docenti, uno dei quali funge da Presidente, e da tre studenti, ed è unica per tutti i CdS facenti capo al Dipartimento. Nell'università C sono stati intervistati 7 studenti, facenti parte di entrambi gli organi, e 2 docenti, il primo quale componente del CdS, il secondo quale componente della CPDS.

Tab. 1 – Numero di interviste per tipologia di soggetto

| Ateneo | Docenti | | Studenti | | Totale |
|--------|---------|---------------|----------|---------------|--------|
| | Laurea | L. magistrale | Laurea | L. magistrale | |
| A | 2 | 1 | 2 | | 5 |
| B | 1 | 1 | | 2 | 4 |
| C | | 2 | | 7 | 9 |
| Totale | | 7 | | 11 | 18 |

Nell'analisi empirica contenuta nel paragrafo successivo, sono riportati stralci di intervista e per consentire di comprendere la provenienza del rispondente, al fine di collocarlo all'interno del sistema di governance di riferimento, verrà utilizzata una notazione per la quale la lettera identifica l'ateneo di provenienza al termine di ogni citazione. Inoltre, al riferimento dell'ateneo è aggiunta la lettera "d" o "s" a seconda che si tratti rispettivamente di stralci di interviste rilasciate da docenti o studenti.

3.5. L'analisi empirica

I risultati sono stati organizzati in modo da evidenziare tre aspetti fondamentali per il buon funzionamento di un sistema di misurazione e gestione della performance didattica: orizzonte temporale, competenze e risorse e uso delle informazioni. Aspetti questi che, impattando sul modo in cui i sistemi di misurazione e gestione della performance operano, influenzano la partecipazione degli studenti al governo dei processi didattici delle università.

3.5.1. Misurazione e orizzonte temporale nella gestione della performance didattica

La prima fase che evidenzia uno scarso ruolo dei sistemi di misurazione e gestione della performance didattica nel facilitare la partecipazione degli studenti è quella di definizione degli indicatori di performance da utilizzarsi per la valutazione del CdS. Questi, secondo le norme, possono essere scelti da parte dei singoli CdS per risultare più appropriati alle condizioni e finalità di gestione della didattica. Ma tale scelta appare essere un compito che viene svolto in modo principale dalla parte docente partecipante agli organismi di governo dei CdS. In altri casi, gli stessi organi di governo si preoccupano scarsamente di individuare metriche ed indicatori diversi da quelli minimi definiti dalla normativa. Pertanto, i sistemi di misurazione della performance possono limitatamente svolgere il ruolo di luogo di confronto tra i partecipanti al processo decisionale, corpo docente e studentesco. Infatti, come evidenziato da uno degli intervistati:

Non c'è molto spazio per la partecipazione. In realtà è quasi tutto deciso dalle norme ed il nostro problema è rispettarle in modo tale da dare comunque un buon servizio. Ma tale situazione è molto complessa perché possa essere compresa dagli studenti. (Bd_3)

Inoltre, gli studenti paiono talvolta abdicare al ruolo ad essi riservato dalle norme, limitandosi ad intervenire nelle questioni più quotidiane e lasciando ai docenti la visione strategica:

Il ruolo dei rappresentanti degli studenti è spesso sottovalutato e a volte ho la sensazione che le nostre proposte siano considerate banali. Se, da un lato, ci affidiamo alle competenze dei docenti su questioni strategiche (per esempio, il disegno di un nuovo corso di studi o di un nuovo curriculum), dall'altro

riteniamo di poter dare un contributo importante su problematiche che attengono alla vita quotidiana degli studenti. (Cs_2)

La partecipazione effettiva degli studenti si svolge dunque soprattutto nella fase finale del processo di gestione della performance dei CdS e cioè quello della sua valutazione, nel momento in cui agli studenti viene chiesto di valutare la qualità della didattica ricevuta e, soprattutto, di evidenziare eventuali problemi. Infatti, secondo uno dei docenti:

Con gli studenti si discute molto di più in merito ai risultati che alla progettazione del corso di studi. Ne discutiamo molto attraverso i questionari di valutazione ma di solito gli studenti non fanno proposte se non nei rari casi in cui emergono problematiche serie. L'ultima volta che ne abbiamo discusso, i rappresentanti degli studenti hanno menzionato tutte le problematiche in modo pedante: hanno il diritto di lamentarsi ma la lamentela dovrebbe servire a migliorare. E le loro proposte sono rare e non generali sul corso ma miranti a risolvere specifici problemi contingenti spesso largamente esagerati (Ad_3).

Analogamente uno degli studenti, cui è stato chiesto in quale fase fosse coinvolto, ha così risposto:

Siamo coinvolti solo ex-post. Soltanto ex-post abbiamo il questionario per valutare insegnamento e docenti, ma non siamo consultati nella fase ex-ante nella quale viene disegnato il corso (As_4).

Questa focalizzazione sull'ex post potrebbe dipendere dall'interesse personale degli studenti partecipanti come rappresentanti, che vivono magari direttamente qualche problematica e possono intervenire, mentre le altre questioni più generali emergono solo in presenza di un qualche meccanismo atto a portarle in superficie. Come dichiarato da uno degli intervistati:

Se gli studenti negli organi sono prossimi al termine del loro percorso di studi avranno meno interesse a sollevare questioni per loro non più rilevanti perché superate. Pertanto, sarebbe necessario avere le informazioni riguardanti eventuali problematiche disponibili a prescindere dall'interesse di questo o quel rappresentante (Bd_1).

Pertanto, la focalizzazione è chiaramente sul breve periodo e mirante a risolvere contingenze:

Le istanze che raccogliamo dagli studenti riguardano quasi sempre problematiche di tipo quotidiano. D'altro canto, la durata (triennale o biennale) del corso di studi ci porta quasi naturalmente a focalizzare l'attenzione su aspetti di breve periodo, per cercare di fornire risposte tempestive agli studenti (Cd_6).

La partecipazione a decisioni molto operative è più semplice sia perché gli studenti sono più facilitati a comprenderne i sottostanti processi, sia perché possono vedere i risultati della loro azione. Grandi mutamenti come il cambio di mission e di vision e la predisposizione di piani di lungo periodo sono molto più complessi da definire e implementare e, quindi, la partecipazione attiva degli studenti è di più difficile realizzazione.

Il coinvolgimento degli studenti è forte nel loro secondo anno, quando iniziano a capire l'ambiente in cui son inseriti: nel primo anno lo studente è confuso, e siccome non comprende esattamente il contesto, tendenzialmente non si fa coinvolgere troppo. Dal secondo anno, lo studente ha il quadro complessivo che si consolida nel terzo quando però lo studente se ne dovrebbe andare. [...]. Ciò spiega perché siamo più coinvolti da problemi di breve termine che di lungo termine. I grandi cambiamenti richiedono molto tempo ma noi stiamo solo per poco tempo e vorremmo vedere qualche problema risolto (As_5).

3.5.2. Gestione della performance didattica, competenze e risorse

Uno dei maggiori problemi che ostacola l'adeguato svilupparsi di processi di partecipazione studentesca è la mancanza di adeguate competenze. Come affermato da uno dei docenti intervistati:

In molti casi, gli studenti partecipano soltanto formalmente perché non hanno le competenze adeguate a capire come funzionano i processi di cui stiamo discutendo (Bd_4).

Per i corsi di laurea triennali, la partecipazione di studenti appena usciti dalle scuole superiori è ancora più problematica perché sovente non hanno idea del funzionamento e degli assetti dell'amministrazione universitaria. Inoltre, vi è la diffusa percezione che la componente docente sia dotata di maggiori poteri e pertanto che non debba essere contraddetta essendo in posizione di forza:

È difficile che i rappresentanti degli studenti discutano criticamente determinate problematiche, a meno che non siano spinti da numerose e pressanti istanze degli studenti. Inoltre, lo studente eletto in Commissione Paritetica non sempre ha la formazione giusta per contribuire alla risoluzione delle problematiche da discutere. Un percorso formativo potrebbe essere utile, dando agli studenti un riconoscimento, per esempio attribuendo un credito formativo (Cd_8).

Gli studenti, da parte loro, evidenziano i passi avanti compiuti, soprattutto di tipo esperienziale, che permettono una maggiore presa di coscienza del

proprio ruolo ed una maggiore comprensione della performance da governare all'interno dell'organismo a cui partecipano:

La consapevolezza del ruolo dei rappresentanti degli studenti è cresciuta nel tempo e noi stessi abbiamo progressivamente migliorato le nostre competenze, apprendendo "sul campo". Sono convinto che avere un'interazione più stretta e frequente con i docenti, da un lato, e gli studenti dall'altro, sia di fondamentale importanza (Cs_1).

Una lamentela molto diffusa però è la mancanza totale di formazione su temi e ambiti molto complessi come quelli della valutazione della didattica. Ciò vale, a maggior ragione, in ambiti disciplinari lontani dalle tecniche e logiche della valutazione. Senza tale formazione, è inevitabile la ricerca di informazioni da fonti che potrebbero distorcere il quadro:

Quando gli studenti arrivano all'università, solitamente parlano coi colleghi più anziani. Spesso questi ultimi forniscono informazioni prevalentemente connesse con la loro esperienza didattica personale, in cui gli aspetti negativi sono maggiormente evidenziati. Per evitare ciò i docenti, soprattutto quelli partecipanti agli organi, dovrebbero interagire fin da subito con gli studenti spiegando loro il ruolo che gli studenti hanno nell'organo, gli obiettivi della loro partecipazione ad esso e le sue funzioni principali (Bs_4).

I limiti alla partecipazione non dipendono solo dalle competenze ma anche dalle risorse umane ed organizzative e dagli assetti organizzativi presenti negli atenei. Nella prospettiva dei docenti talvolta risulta impossibile accettare i suggerimenti degli studenti per problemi di risorse. Ad esempio, talvolta gli studenti gradirebbero una preparazione meno teorica e più pratica in certe discipline o sostituire un insegnamento considerato desueto con qualcosa di più attuale. Ciò è in alcuni casi impossibile dal momento che potrebbero non esserci docenti atti ad insegnare quelle specifiche conoscenze più attuali o pratiche, e invece l'ateneo abbonda di docenti impegnati sulle discipline considerate vetuste che devono comunque erogare la didattica come da contratto. Inoltre, dal lato dei docenti, il nuovo sistema di misurazione delle performance ha senza dubbio aggravato il peso burocratico delle attività, suggerendo qualche volta degli atteggiamenti miranti al mero adempimento della norma senza lo slancio necessario ad organizzare e gestire in modo appropriato la partecipazione degli studenti:

La partecipazione ad un organo genera un ammontare di lavoro notevole per chi ne fa parte. Questo problema di sovraccarico non si può risolvere attraverso una premialità che spesso non esiste o che è ottenibile facilmente anche da colleghi che non si sono impegnati. Inoltre, il carico di lavoro deriva anche dalla

mancanza di collaborazione di altri soggetti che, pur non sedendo nell'organo, ne influenzano l'operare in termini di partecipazione studentesca facendo richieste non comprensibili o condivisibili dagli studenti (Bd_4).

Il sovraccarico burocratico può impattare sulle modalità organizzative con le quali gli organi lavorano. Tempistiche e scelte organizzative hanno un effetto sull'efficacia della partecipazione: limitando le interazioni, si riduce la partecipazione.

Nella maggior parte dei casi, il Comitato si riunisce in modalità telematica. Ciò rende la partecipazione difficile perché riceviamo già il verbale precompilato, rendendo di fatto più difficoltosa la discussione. Pertanto, spesso eviti di sollevare questioni che non siano di estrema rilevanza; di conseguenza il presidente prende la maggior parte delle decisioni e questo scoraggia la nostra partecipazione attiva (Bs_2).

Nonostante molti evidenzino la scarsità di competenze, supposte od effettive, degli studenti per poter partecipare attivamente alla gestione dei CdS, alcuni docenti riconoscono lo sforzo nel partecipare ma soprattutto sottolineano l'utilità del coinvolgimento studentesco nell'assunzione delle decisioni inerenti al CdS:

Il ruolo degli studenti è centrale. Il docente ha il compito di progettare il corso di studi e i suoi contenuti, ma gli studenti hanno un ruolo fondamentale nel suggerire gli strumenti giusti per valorizzare l'offerta formativa dal loro punto di vista. Nei processi di comunicazione, orientamento, tutoraggio, il coinvolgimento dello studente è sempre stato molto positivo (Cd_8).

3.5.3. *Uso delle informazioni di performance didattica*

Un ulteriore aspetto rilevante è l'approccio nell'uso delle informazioni. In particolare, alcuni intervistati hanno criticato il successivo utilizzo delle informazioni da parte dei rappresentanti degli studenti. I docenti hanno rilevato atteggiamenti eccessivamente sindacalizzati da parte degli studenti, volti ad ottenere soltanto vantaggi di breve periodo, rispetto ad un miglioramento del quadro generale e del CdS nel suo complesso.

Spesso si perde di vista l'interesse generale. Gli studenti non vedono il progetto generale che potrebbe dare loro dei benefici. Con una visione molto miope, invece, proteggono interessi molto particolari spesso provenienti da una limitata porzione di colleghi (Ad_1).

Nell'approfondire questa criticità emergono opinioni diverse; i docenti tendono a rimproverare agli studenti la scarsa preparazione alla partecipazione attiva ed all'utilizzo del loro ruolo in modo opportunistico:

Il sistema funziona, ma mancano gli studenti. Durante i consigli di corso li ho visti di persona pochissime volte e in quelle occasioni stavano lavorando solo a tutela di interessi molto limitati quando non addirittura personali. [...] Pertanto, mi sembrano attivi soltanto quando l'oggetto della discussione potrebbe danneggiare l'interesse di qualcuno di loro. Finora viviamo in una sorta di scontro culturale senza che ci sia adeguata partecipazione. Sono coinvolti solo per le questioni sindacali, il resto lo lasciano andare come va. Gli studenti devono essere educati alla partecipazione (Ad_1).

In qualche occasione, ho avuto la sensazione che il ruolo dei rappresentanti sia percepito in termini opportunistici, legato cioè alla possibilità di ottenere benefici individuali (Cd_4).

Infine, l'ultima criticità sollevata dagli studenti riguarda la volontarietà della partecipazione. I rappresentanti non ricevono alcuna remunerazione per la responsabilità assunta e nonostante che in maggioranza (ma con qualche eccezione) non temano conseguenze negative dal discutere coi docenti, allo stesso tempo molti hanno compreso che quel ruolo di rappresentanza implica un notevole investimento di tempo a titolo puramente gratuito, ad esempio senza il riconoscimento di crediti formativi. Ciò può in parte spiegare la scarsità di vocazioni a ricoprire i ruoli di rappresentanza che la norma stessa impone:

Un possibile incoraggiamento alla partecipazione attiva degli studenti negli organi potrebbe esser quella di pensare ad una qualche forma di remunerazione per gli studenti resisi disponibili. Non sto ovviamente pensando a denaro ma a qualcosa che possa contribuire al loro voto finale di laurea, come avviene ad esempio per gli studenti che partono in Erasmus. Alla fine, io sto facendo qualcosa di utile anche per lo studente in Erasmus che viene comunque premiato per aver conseguito crediti all'estero mentre io che ad esempio mi impegno per rendere la sua esperienza Erasmus fruibile e fruttuosa non sono premiato affatto (As_2).

Penso che sia utile prevedere qualche forma di ricompensa, ossia di riconoscimento e gratificazione sia per i docenti che hanno un ruolo attivo nella gestione dei processi della didattica (per esempio, il Presidente del Consiglio Didattico, i responsabili dei corsi di studio, il responsabile Erasmus ecc.), sia per i rappresentanti degli studenti (Cs_2).

3.6. Discussione e conclusioni

Le evidenze empiriche provenienti dai tre casi indagati mostrano chiaramente la complessità dei processi di partecipazione degli studenti alla gestione dei CdS ed alla valutazione della didattica. L'obbligatorietà della partecipazione sancita dalla norma è da un lato una grande opportunità di apertura dei processi ai principali portatori di interesse, ma dall'altra è anche fioniera di rischi e di complessità tecniche chiaramente emerse nelle pagine precedenti. Aspetti questi che potrebbero in modo più o meno agevole essere superati grazie all'efficace uso degli strumenti di misurazione e gestione della performance e rendere, quindi, maggiormente fattiva la partecipazione degli studenti.

Al momento, i tre casi mostrano che la partecipazione è sì obbligatoria ma anche molto limitata in termini quantitativi e ancora debole dal punto di vista qualitativo. Questo significa da un lato che la partecipazione degli studenti può essere miope e focalizzata solo sull'ottenimento di vantaggi di breve termine, ben spendibili dal punto di vista del consenso ma slegati dal miglioramento generale dei CdS.

I risultati preliminari derivanti dalle interviste mostrano in tutti e tre gli Atenei un limitato ruolo dei sistemi di misurazione e gestione della performance didattica nel favorire la partecipazione degli studenti al funzionamento dei corsi di laurea. È evidente come, a dispetto dei diversi assetti di governance scelti, questo fenomeno sia comune e diffuso indicando che, nonostante lo sforzo normativo di inclusione, sia necessario ancora operare per abbattere alcune barriere alla partecipazione studentesca, nella prospettiva che possa portare a tangibili miglioramenti alla qualità dei CdS.

La capacità dei sistemi di misurazione e gestione della performance di favorire la partecipazione degli studenti risulta limitata principalmente a causa dell'arco temporale di riferimento adottata sia dai docenti che dagli studenti. In particolare, misurazione e gestione della performance risulta concentrata soprattutto sul breve termine. Ciò limita la possibilità dello stesso sistema di poter rendere evidente l'ampiezza dei nessi tra azioni e risultati della gestione andando potenzialmente a ridurre l'incentivo alla partecipazione da parte degli studenti. La focalizzazione sul breve termine è, per la parte docente, spiegata principalmente da un approccio di tipo *compliant* nella misurazione e gestione della performance didattica mentre per gli studenti è dettata maggiormente dal ridotto arco temporale entro cui svolgono il proprio ruolo di rappresentanti degli studenti, solitamente al massimo un triennio. Un ulteriore aspetto che agisce sull'uso dei sistemi di misurazione e gestione della performance e, conseguentemente, sulla partecipazione è

l'elevato costo in termini di tempo. Ciò spinge la componente docente ad adottare atteggiamenti di mero adempimento che non rendono la partecipazione efficace. L'obbligatorietà del coinvolgimento, in questo senso, non aiuta perché impone la partecipazione senza farne comprendere i possibili vantaggi (Adler & Borys, 1996).

Altre considerazioni rilevanti che emergono dalle interviste e che potrebbero essere mitigati dall'appropriato uso dei sistemi di misurazione e gestione della performance riguardano i rapporti di potere tra gli attori ed il livello di competenza di coloro a cui viene richiesta la partecipazione.

Senza dubbio esiste un differenziale di potere tra i soggetti coinvolti nei processi decisionali. La percezione della superiorità dei docenti nel processo rappresenta un ostacolo al coinvolgimento degli studenti. In tal senso, il sistema di misurazione delle performance può rappresentare uno strumento di bilanciamento, quasi difensivo nel momento in cui le decisioni e gli effetti di queste dipendono dal suo funzionamento e non dal singolo attore, sia esso docente o studente che vi partecipa. In altri termini, il sistema di misurazione può rappresentare lo spazio nel quale esercitare processi di partecipazione con il vantaggio di rendere impersonali le azioni e privarle quindi di conseguenze individuali.

L'altro elemento che emerge in modo chiaro da tutti e tre gli atenei, e che l'efficace utilizzo dei sistemi di misurazione e gestione della performance potrebbe contribuire a superare, è la necessità di una competenza diffusa sul funzionamento degli organi e dei processi partecipativi. L'uso pervasivo dei sistemi di misurazione e gestione della performance potrebbe condurre a sviluppare tali competenze soprattutto attraverso l'esplicitazione degli obiettivi e delle azioni da implementare e la conseguente socializzazione di conoscenze e competenze tra docenti e studenti.

Infine, l'analisi realizzata ha evidenziato che affinché la partecipazione degli studenti sia efficace necessita, dal punto di vista sia dei docenti che degli studenti, che l'impegno istituzionale negli organi sia adeguatamente remunerato. In entrambi i casi, partecipare agli organi toglie tempo prezioso per la propria attività individuale. Ne consegue che sarebbe consigliabile, come peraltro suggerito da molti degli intervistati, immaginare dei sistemi incentivanti per entrambe le tipologie di attori. Nel caso dei docenti in alcuni atenei la partecipazione agli organi è premiata mediante l'attribuzione di piccole quantità di fondi di ricerca, che in epoca di risorse scarse sono sempre benvenuti. Nel caso degli studenti, invece, mancano ad oggi iniziative volte a premiare l'impegno negli organi. Tali iniziative sono auspicabili per almeno due motivi. Il primo connesso alla giusta remunerazione di un impegno svolto anche a favore degli altri docenti ed il secondo per stimolare un po' di partecipazione alle

elezioni che individuano i rappresentanti degli studenti. Se il ruolo non è remunerato, è facile immaginare che la partecipazione sia scarsa, mentre l'introduzione di premialità spingerà più soggetti a candidarsi mettendo in moto un virtuoso meccanismo di selezione.

Il quadro generale che emerge dalla presente analisi non è particolarmente positivo. Allo stato attuale, le criticità paiono ancora rilevanti e distribuite uniformemente tra gli Atenei. A dispetto dei diversi assetti scelti, i profili di difficoltà si ripetono sostanzialmente invariati tra i tre contesti universitari. Tuttavia, l'esercizio costante nelle pratiche di coinvolgimento degli studenti e l'attenzione crescente che gli atenei stanno ponendo sul tema, anche su stimolo delle norme nazionali, nonché la formazione che si potrebbe realizzare, fanno pensare che molte di queste difficoltà potranno presto essere superate anche attraverso un miglioramento dei sistemi di gestione e misurazione delle performance ed i corsi di studio potranno beneficiare della partecipazione attiva ed informata degli studenti.

Il presente lavoro mostra alcuni limiti che è opportuno segnalare. In primis, essendo un'analisi esplorativa non offre risultati generalizzabili in senso statistico, anche in considerazione del numero limitato di interviste effettuate; in secondo luogo, il contributo si basa sulle percezioni dei soggetti rispondenti che ovviamente risentono delle esperienze, del vissuto e del contesto istituzionale di ciascuno di essi.

Bibliografia

- Adler P. S., Borys B. (1996) *Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive*, Administrative Science Quarterly, 41(1), 61-89.
- Barber B.R. (2004), *Strong Democracy. Participatory politics for a new age*, University of California Press, CA.
- Clapper V.A. (1996), *Advantages and disadvantages of citizen participation*, in Bekker K., (edited by) (1996), *Citizen participation in Local Government*, J.N. van Schaik Publisher, Pretoria SA.
- Diefenbach, T. (2009), *Are case studies more than sophisticated storytelling?: Methodological problems of qualitative empirical research mainly based on semi-structured interviews*, Quality & Quantity, 43(6), 875-894.
- Galloway J., Sheridan S.M., (1994). *Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation*, Journal of School Psychology, 32, 385-413.
- Irvin R.A., Stansbury J., (2004). *Citizen Participation in Decision Making: Is it Worth the Effect?*, Public Administration Review, 64(1), 55-65.
- Kweit M.G., Kweit R.W. (1981), *Implementing Citizen Participation in a Bureaucratic Society. A Contingency Approach*, Praeger Publishers, New York.

- Lizzio A., Wilson K. (2009) *Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees*, *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84.
- Martyn, P., Sweeney, B., Curtis, E. (2016). *Strategy and control: 25 years of empirical use of Simons' Levers of Control framework*, *Journal of Accounting & Organizational Change*, 12(3), 281-324.
- Monfardini P. (2009), *Etica della responsabilità e comportamento degli enti decentrati. Un'interpretazione economico aziendale*, CEDAM, Padova.
- O Brown W. (2001). *Faculty participation in university governance and the effects on university performance*, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 44(2), 129-143.
- Pateman C. (1970), *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press.
- Planas A., Soler P., Fullana J., Pallisera M., Vilà M., (2013) *Student participation in university governance: the opinions of professors and students*, *Studies in Higher Education*, 38(4), 571-583.
- Simons R., (1995). *Control in an Age of Empowerment*, *Harvard Business Review*, (March-April), 80-88.
- Wang X. (2001), *Assessing Public Participation in U.S. Cities*, *Public Performance & Management Review*, 24(4), 322-336.
- Yin R.K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zuo B., Ratsoy E.W. (1999), *Students participation in university governance*, *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 1-26.

4. LA SFIDA DELLA PUBLIC VALUE GOVERNANCE NELLE UNIVERSITÀ

di *Enrico Deidda Gagliardo, Enrico Bracci e Luca Papi*¹

4.1. Obiettivi e metodologia di ricerca

Il panorama delle Università italiane si caratterizza per la presenza di esperienze avanzate in tema di Performance Management, anche grazie all'azione dell'ANVUR², ma registra una scarsa diffusione di modelli per la creazione e la misurazione del Valore Pubblico (VP). Partendo dalla letteratura di riferimento, il capitolo si pone l'obiettivo di contribuire al dibattito scientifico (Moore, 1995; Deidda Gagliardo, 2002; Talbot, 2011; Bracci et al., 2014; Spano, 2014; Papi et al., 2018) proponendo una contestualizzazione del concetto di VP per le Università e ipotizzando un modello di governo delle performance ad esso finalizzato (Public Value Governance - PVG). Inoltre, il capitolo intende contribuire alla prassi, applicando il modello al caso studio dell'Università di Ferrara (UniFE), nel periodo 2015-2019, al fine di determinare il VP creato con riferimento alle Missioni di mandato di "Espansione didattica" e di "Miglioramento dei servizi agli studenti"³. Infine, si è osservata l'evoluzione del concetto di VP e del modello di PVG UniFE in epoca COVID-19. Da qui, le domande di ricerca:

1. *Come finalizzare le performance delle Università verso la creazione e la misurazione di Valore Pubblico?*
2. *Com'è stato creato e misurato il VP nell'Università di Ferrara con riferimento alle Missioni di mandato di "Espansione didattica" e di*

¹ Università degli studi di Ferrara: dddnrc@unife.it; brcnrc@unife.it; ppalcu@unife.it. Sebbene il lavoro sia frutto del lavoro congiunto, a Deidda possono essere attribuiti i par. 4.2 e 4.3, a Bracci il par. 4.4, a Papi i par. 4.1, intro del 4.2, e 4.5.

² <https://www.anvur.it/attivita/valutazione-della-performance/>.

³ Ci si è focalizzati sulle missioni citate perché costituiscono la priorità dichiarata dalla Governance politica ad inizio mandato e perché il contesto organizzativo di UniFE ha registrato, durante il mandato, livelli elevati di innovazione soprattutto in ambito didattico.

“Miglioramento dei servizi agli studenti” a seguito dell’introduzione del modello di PVG?

3. *Come si sono ricalibrati il concetto di Valore Pubblico e il modello di Public Value Governance in epoca COVID-19?*

Per rispondere ai tre quesiti, il lavoro adotta una metodologia di *action research* che vede i ricercatori come osservatori partecipanti al processo di cambiamento (Reason & Bradbury, 2001), in qualità di componenti della Governance dell’Ateneo. Il capitolo è stato realizzato tramite un’analisi qualitativa (Chicchì, 2012) basata sull’osservazione del caso studio (Yin, 2014) di UniFE nel periodo 2015-2020. Al fine di favorire la replicabilità presso altre Università, si riporta sinteticamente lo schema di lavoro utilizzato.

Creazione e misurazione del VP: analisi dei documenti di programmazione e controllo di tipo *operativo* (ad es. Piano della Performance; Piano di Semplificazione & Digitalizzazione PS&D; Relazione sulla Performance; Controllo di gestione; Cruscotto della didattica), *strategico* (ad es. Piano Strategico; PRO3; Report controllo strategico) e *di mandato* (ad es. Piano di Mandato), analisi delle banche dati esterne (ad es. Almalaurea) e interne (ad es. ESSE3; UGOV), richiesta di dati integrativi ai Responsabili delle strutture organizzative, ai fini dell’*estrapolazione dei risultati* e della *misurazione delle relative performance organizzative* operative (per le tattiche), strategiche (per le strategie) e *istituzionali (i c.d. impatti)* (per le missioni di mandato).

Modello di PVG: analisi dei documenti di governance (ad es. Statuto, Regolamento di organizzazione, Regolamento di contabilità, sito internet, intranet) e interviste alla governance politica, al top e al middle management, sondaggi rivolti agli studenti, interviste agli uffici preposti al Performance Management e al Risk Management ai fini della *verifica della presenza dei 4 pilastri del modello*, dei *risultati conseguiti* e delle *criticità presenti*.

4.2. Governare le performance verso la generazione di VP: il modello di Public Value Governance nelle Università

Dal D.Lgs. n. 150/2009, il quadro dei risultati del Performance Management in Italia si divide tra molte esperienze deludenti e alcune storie di successo, soprattutto nei settori più soggetti a controllo sociale come le Università, grazie agli affinamenti metodologici della Funzione Pubblica e alla capillare opera di accompagnamento metodologico dell’ANVUR. Per rendere il miglioramento delle performance dell’Università maggiormente utile alla crescita del proprio territorio e del Paese, sarebbe opportuno evolverne l’ap-

proccio: da quello adempimentale, incentrato sulla compliance normativa (burocrazia della performance) e autoreferenziale, focalizzato su indicatori a valenza più interna (Del Bene, 2014; Carapella, 2019; Deidda Gagliardo et al., 2019; Linee Guida DFP 2/2017) verso un approccio finalizzato alla creazione di VP (performance verso il benessere di studenti, ricercatori/docenti, territorio).

Il VP è stato diffusamente studiato in letteratura a partire dal 1995 (Moore). Il tema viene qui applicato alle Università a partire dai tre focus suggeriti da Horner e Hutton nel 2011 (concetto, creazione, misurazione) e aggiungendo una quarta prospettiva (governo). Di seguito alcune domande e risposte sul VP.

Che cosa è il Valore Pubblico dell'Università?

Le Linee Guida del DFP attribuiscono al VP un'accezione di orizzonte delle performance: *«La fase di programmazione serve ad orientare le performance individuali in funzione della performance organizzativa attesa e quest'ultima in funzione della creazione di VP, ovvero del miglioramento del livello di benessere dei destinatari delle politiche e dei servizi»* (LG 2/2017, p. 10). La funzionalizzazione delle performance alla creazione di valore è esplicitata a p. 9 delle LG 1/2017: *«La performance organizzativa deve [...] avere come punto di riferimento ultimo gli impatti indotti sulla società al fine di creare Valore Pubblico, ovvero di migliorare il livello di benessere [...] degli utenti e degli stakeholder».*

Un'Università in cui tutte le strutture centrali e dipartimentali riuscissero a raggiungere le performance organizzative in modo eccellente erogando servizi di qualità, grazie ad eccellenti contributi individuali dai dirigenti e dai dipendenti, avrebbe una maggiore probabilità di supportare la Governance nel perseguimento delle performance istituzionali promesse. Ma l'eccellenza sarebbe sterile laddove l'Università non riuscisse a creare VP, ossia ad impattare positivamente sul benessere esterno economico, sociale e ambientale degli utenti (studenti, con riferimento alla didattica, ricercatori/docenti per la ricerca) e degli stakeholder (territorio, con riferimento alla III missione) e non sarebbe riproducibile laddove l'Università non riuscisse a salvaguardare e migliorare le condizioni di salute delle proprie risorse (impatti interni).

Per evitare che l'inseguimento delle performance attese, ad opera dei dipendenti e dirigenti per il tramite delle strutture organizzative di appartenenza, si trasformi in attività adempimentali e autoreferenziali occorre mettere a sistema le performance e finalizzarle verso il VP. La creazione di VP dovrebbe guidare le performance dell'Università, divenendone l'orizzonte: *in fase di programmazione* il VP dovrebbe ispirare le performance istituzio-

nali, queste dovrebbero orientare quelle organizzative attese che, a loro volta, dovrebbero guidare quelle individuali; *in fase di misurazione e valutazione* si dovrebbe quantificare, prima, e giudicare, poi, il contributo delle performance individuali al conseguimento delle organizzative, l'apporto di queste ultime al raggiungimento delle istituzionali, il contributo degli impatti alla generazione di VP.

Per VP dell'Università intendiamo, dunque, il livello di benessere degli studenti, dei ricercatori e del territorio, in un'ottica di sviluppo sostenibile e a partire dalla cura della salute dell'ente e delle sue risorse (in primis, umane).

Come si crea il VP dell'Università?

Si ha creazione di VP quando un'Università:

- a) migliora il *livello di benessere (impatto esterno) economico, sociale, ambientale degli utenti delle proprie politiche* (studenti, ricercatori/docenti) e *degli stakeholder* (territorio) rispetto alle condizioni di partenza, in modo equilibrato, equo ed intergenerazionale, coinvolgendo questi ultimi nei processi di programmazione, misurazione e valutazione, rendicontazione (ciclo di PMVR);
 - b) migliora il *livello delle performance dell'Università* e contiene il *livello dei rischi* in maniera sinergica e finalizzata alla generazione di VP;
 - c) preserva il *livello di salute delle risorse* rispetto alle condizioni di partenza.
- a) Nel breve periodo, l'Università può trovarsi davanti al dilemma degli impatti, ovvero a dover scegliere tra privilegiare l'impatto sociale, quello economico o quello ambientale. Su scenari di medio-lungo respiro, e puntando su processi di innovazione, l'Università deve ricercare un equilibrio dinamico tra gli impatti al fine di coniugare livelli del benessere compatibili tra le diverse prospettive. L'equilibrio tra gli impatti può essere espresso in termini di VP: **impatti sugli studenti**, di tipo *sociale* (in entrata, aumento del numero degli studenti; in corso, crescita della soddisfazione sui servizi dell'Università; in uscita, incremento della % di laureati occupati) e di tipo *economico* (in entrata, riduzioni della contribuzione studentesca; in uscita, aumento del valore delle retribuzioni occupazionali); **impatti sul territorio**, di tipo *economico* (indotto derivante da affitti, ristorazione, tempo libero, trasporti), *sociale* (presenza di giovani che si integrano nel tessuto cittadino) e *ambientale* (sostenibilità dei comportamenti di inquinamento). Le LG 1/2017 del DFP presentano il **VP come punto di equilibrio tra le categorie di impatto**: l'Università genera VP quando il livello di benessere dei suoi utenti ma anche dei suoi stakeholder [**benessere equo**] di

oggi è migliore rispetto alle condizioni di partenza delle politiche e dei servizi, preservando la possibilità e aumentando la probabilità di migliorare il benessere degli utenti di domani, grazie a politiche di sviluppo sostenibile [**benessere sostenibile**] (LG 2/2017, p. 19).

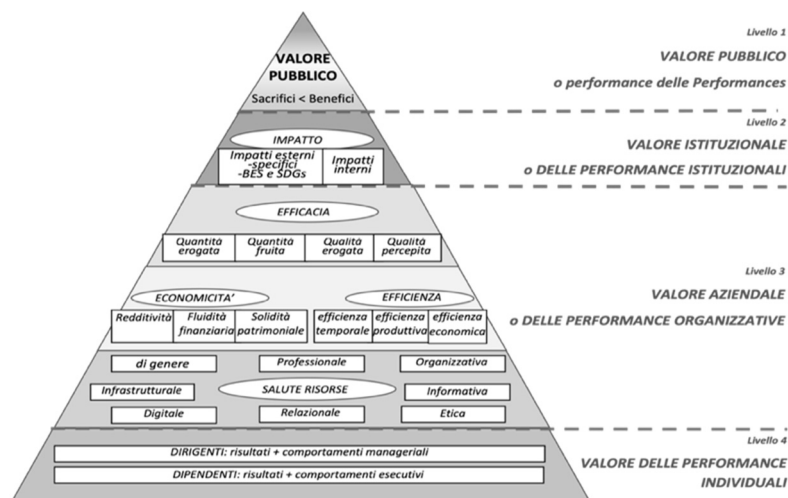
- b) Attraverso il miglioramento progressivo del ciclo di PMVR delle performance ma anche delle misure di gestione dei rischi– strategici e operativi, di privacy, reputazionali, corruttivi, finanziari, di sicurezza, informatici (**Risk Management**, ad es., COSO 2017; ISO31000; ISO37001), si aumenterebbe la probabilità di generare VP, contrastando le cause che potrebbero impedirne il conseguimento o cogliendo le opportunità che gli stessi rischi possono generare.
- c) L'Università crea VP anche curando la propria **salute**: fotografare lo stato delle risorse disponibili e programmare gli **impatti interni** dei progetti di miglioramento amministrativo, ovvero l'incremento di quantità e/o qualità delle risorse umane (salute organizzativa, professionale, di genere), economico-finanziarie, strumentali (salute infrastrutturale e digitale), consente di porre le basi per la generazione di Valore Pubblico (LG 1/2017 DFP).

La logica generativa è rappresentabile plasticamente tramite la Piramide del VP, che consente di governare i flussi di creazione del valore tramite un'accumulazione progressiva fondata sulla manovra combinata degli indicatori contenuti nei 4 livelli della performance. L'Università genera VP (livello 1) quando:

- persegue performance istituzionali capaci di produrre sia **impatti esterni specifici e/o sovra-istituzionali** (contribuendo al miglioramento del benessere equo e allo sviluppo sostenibile nell'ottica dell'Agenda ONU 2030), sia **impatti interni** positivi sul livello di salute dell'ente (livello 2);
- orienta le **performance organizzative** verso il miglioramento di quelle istituzionali; si crea valore aziendale (livello 3) in caso di erogazione di servizi quanti-qualitativamente adeguati a soddisfare gli utenti (efficacia) e in presenza di una condotta economica ed efficiente da parte dell'Università, a partire dalla consapevolezza sullo stato delle proprie risorse;
- orienta le **performance individuali** verso il miglioramento di quelle organizzative; si crea valore individuale (livello 4) in caso di performance di dirigenti e dipendenti adeguate in termini di risultati e di comportamenti; sarebbe utile impostare la valutazione delle performance individuali nell'ottica dello sviluppo delle risorse umane anche

ricorrendo ad incentivi integrativi non finanziari, come raccomandato dalle Linee Guida 5/2019 del DFP.

Fig. 1 – La piramide del Valore Pubblico



Fonte: Deidda Gagliardo, 2015; Papi et al. 2018.

Come si misura il VP dell'Università?

Ad oggi, non sono ancora molte le proposte di misurazione scientifica del valore effettivamente creato o consumato dalle Università (Siboni et al., 2013; Del Sordo et al. 2016). Ma come si può creare VP se prima non si è in grado di misurarlo? La proposta si basa sui seguenti cardini metodologici: Meta-indicatore del VP; Scala del VP (relazione CNEL 2019; Deidda Gagliardo, Papi 2020), qui citati ma non approfonditi per ragioni di spazio. Il primo è un meta-indicatore composito, costruito come risultanza di un'architettura coordinata di indicatori di impatto e di performance da inserire negli strumenti di programmazione, misurazione, valutazione e rendicontazione. Il secondo consiste in una scala capace di misurare se l'Università sta creando o consumando VP attraverso un meccanismo di normalizzazione degli indicatori di performance utilizzati.

Come si governano le performance dell'Università in modo finalizzato alla creazione di VP, insieme al territorio?

La sfida nasce dall'idea di colmare lo spazio di congiunzione tra gli approcci di Public Performance Management, Public Value Management e Public Governance: del primo si prende in dote la strumentazione di gestione e

misurazione delle performance, del secondo l'orizzonte del VP, del terzo la collaborazione con soggetti pubblici, privati e no profit. Al fine di creare VP, si propone di condurre l'Università secondo un modello di PVG, basato su 4 pilastri:

- **I pilastro, di tipo politico:** si ha Public Value Policy quando la governance politica dell'Università (Rettore, Pro Rettore, Senato, CdA, Delegati) esprime commitment verso il VP (Moore, 1995; Blaug et al., 2006; Benington, 2009; Rutgers, 2015), cioè verso il miglioramento congiunto dei livelli di benessere economico, sociale, ambientale di studenti, ricercatori/docenti e territorio;
- **II pilastro, di tipo manageriale:** si ha Public Value Management in presenza di commitment manageriale verso la crescita della salute delle risorse dell'ente. I primi alleati degli organi politici e co-protagonisti nel perseguimento del VP dovrebbero essere Direttore Generale, Dirigenti, EP, Posizioni organizzative. Il Public Value Manager è un dirigente/responsabile capace di sollevare lo sguardo organizzativo dalla situazione lavorativa contingente e specifica e di finalizzare l'azione amministrativa verso il VP (Moore, 1995; Hartley et al., 2015). Esso dovrebbe essere scelto e formato anche sulle soft skill trasversali, guidare i collaboratori secondo stili di leadership ispirati al nudge (Thaler & Sunstein, 2008), favorendo la transizione dalle logiche organizzative gerarchiche a quelle trasversali di processo ispirate alla semplificazione digitale;
- **III pilastro, di tipo partecipativo:** si ha Public Value Participation quando nelle diverse fasi del ciclo si ricerca il miglioramento del livello di salute interno delle risorse e del livello di benessere esterno di studenti, ricercatori e territorio con la loro partecipazione (Loeffler & Bovaird, 2019); la sfida sarà vinta solo se e quando il Valore Pubblico sarà creato con il contributo partecipativo di questi ultimi (Benington, 2009), osservato con i loro occhi e raccontato con le loro parole, secondo quanto suggerito dalle Linee Guida 4/2019 del DFP;
- **IV pilastro, di tipo funzionale:** si ha Performance and Risk Management integration for the creation of Public Value quando i processi e gli strumenti di miglioramento delle performance e quelli di gestione dei rischi (Arena et al., 2017; Rana et al., 2019) sono sinergicamente integrati nel ciclo di PMVR dell'Ateneo, favorendo rispettivamente la creazione e la protezione del VP.

Infine, la sfida della generazione di Valore Pubblico a favore del territorio non può essere affrontata dall'Università da sola: un network che comprendesse istituzioni, imprese e no profit avrebbe maggiori probabilità di co-

creare VP territoriale, attraverso la governance collaborativa delle relazioni che si instaurano tra diversi attori che contribuiscono ad erogare i servizi (Osborne et al., 2016).

4.3. Il caso: la Public Value Governance dell'Università di Ferrara prima del COVID-19

Con 650 ricercatori e docenti e 490 risorse del PTA, UniFE è un'Università impegnata in innovative sfide strategiche –a partire da quella trasversale della semplificazione digitale– nell'ambito delle seguenti *missioni istituzionali*: erogazione di *didattica* innovativa (oltre 60 corsi di studio) e servizi full digital a favore di 22.800 studenti, tra cui le 8.421 matricole dell'a.a. 2019-2020; affinamento della qualità della *ricerca*, per renderla sempre più funzionale alle sfide moderne (48 progetti internazionali finanziati); costruzione di una rete di relazioni locali, nazionali ed internazionali con imprese, PA e soggetti no profit, che consentano di accrescere la *ricaduta* positiva sui territori (65 brevetti e 28 spin off).

Tra le missioni perseguite dalla Governance UniFE nell'ambito delle 12 visioni del Piano di Mandato 2015-2021, ci si focalizza sull'“espansione didattica” e sul “miglioramento dei servizi agli studenti”: riassumibile nel «*miglioramento del livello di benessere (economico, sociale, ambientale) degli studenti, e di riflesso del territorio, rispetto alla baseline 2015 di inizio Mandato, a partire dalla cura della salute delle risorse dell'Ateneo*».

Tab. 1 – La Public Value Governance UniFE

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">I pilastro, di tipo politico: <i>Public Value Policy</i></p> <p>RISULTATI: la Governance UniFE ha agito partendo dal Piano di Mandato del Rettore e sulla base di strategie condivise, aggiornando annualmente la programmazione dopo la lettura dei risultati operativi e strategici del ciclo precedente. La programmazione comprende anche le strategie collegate a VQR, AVA, FFO, PRO3, ecc.</p> <p>CRITICITÀ: l'uso dei dati di performance non è ancora adeguato nei 12 Dipartimenti dell'Ateneo. Tra il 2019 e il 2020 è stato avviato, in condivisione con il Nucleo di Valutazione e i Direttori, il progetto d'introduzione dei Piani dipartimentali, comprendenti due tipi di strategie e tattiche: 1) funzionali a strategie di Ateneo; 2) dipartimentali specifiche.</p> |
| <p style="text-align: center;">Il pilastro, di tipo manageriale: <i>Public Value Management</i></p> <p>RISULTATI: percorsi tesi ad individuare Public Value Manager in posizioni organizzative strategiche e ad erogare percorsi formativi mirati. La Governance UniFE ha scelto di dotarsi, a titolo volontario, di un PS&D contenente 76 progetti di semplificazione in chiave digitale di processi e servizi, dalla didattica (progetti prevalenti), alla ricerca, alla terza missione, fino all'amministrazione. La semplificazione e la digitalizzazione dei processi delle “Segreterie e Servizi agli studenti”, iniziata nel 2016, è oggi “full digital”.</p> <p>CRITICITÀ: a fronte di pensionamenti previsti e uscite impreviste (dal 1.11.2015 al 31.12.2019, il PTA strutturato è sceso da 530 a 490) e della focalizzazione del primo triennio sull'assorbimento del precariato (30 persone), la macchina amministrativa è andata in sofferenza, con un peggioramento del benessere organizzativo. Tenuta e miglioramento delle performance grazie a progetti di S&D, selezione PTA con capacità manageriale, formazione mirata. Sono, al momento, in corso percorsi assunzionali di risorse con competenze funzionali alle Missioni di mandato e alle strategie perseguite.</p> |

III pilastro, di tipo partecipativo: *Public Value Participation*

RISULTATI. *Partecipazione PTA*: riorganizzazione Ateneo (2016) sulla base di un percorso di ascolto organizzativo di 530 PTA. 76 PS&D realizzati con coinvolgimento PTA. *Partecipazione studenti*: decisioni sulle tasse condivise con rappresentanti. Servizi digitali progettati sulla base di feedback (APP presenze, APP salva-coda). Dal SMVP 2019, le performance organizzative tengono conto per il 5% degli esiti della soddisfazione degli studenti, secondo le LG 4/2019 DFP. *Partecipazione territorio*: sottoscrizione Protocollo d'intesa Ferrara CittAteneo con il Comune e altre PA, oltre ad accordi con privati e stakeholder, per erogare servizi agli studenti, soprattutto fuori sede (alloggi, ristorativi, trasporti, sale studio, tempo libero), in quantità e qualità adeguate e a condizioni agevolate.

CRITICITÀ: obiettivi e risultati di Ateneo non adeguatamente conosciuti dai Dipartimenti per carenza dei preesistenti mezzi di comunicazione. L'Ateneo ha inaugurato, a dicembre 2019, il nuovo Portale d'Ateneo e una moderna Intranet.

IV pilastro, di tipo funzionale: *PM and RM integration for the creation of PV*

RISULTATI: dal Mandato 2015-2021, architettura di PMVR costruita secondo i principi di: *sequenzialità* tra gli orizzonti (di mandato, strategico, tattico); *integrazione* all'interno dello stesso orizzonte; *qualità* degli strumenti a svolgere la funzione di guida per gli organi decisionali e di accountability per gli stakeholder.

CRITICITÀ: integrazione tra PM & RM finora concentrata sul rischio corrottivo. Altri rischi attualmente gestiti in modo non integrato. Rischio pandemico non presente nelle strategie UniFE prima del COVID-19.

Nell'ottica della PVG territoriale, Università, Comune ed ERGO-Ente Regionale per il diritto allo studio) hanno stipulato a maggio 2018 il *Protocollo d'intesa Ferrara CittAteneo*, poi allargato ad ulteriori partner territoriali (Network Ferrara CittAteneo), per la condivisione di strategie e tattiche sulla città universitaria, al fine di erogare servizi agli studenti a condizioni agevolate.

Il Valore Pubblico creato dall'Università di Ferrara

La logica piramidale di creazione del VP e i metodi per la sua misurazione, sono qui applicati comparativamente al 31.12.2015 (baseline) e al 31.12.2019 (prima dell'emergenza COVID-19). Nella "Scala decimale del VP", adottando metodi di normalizzazione e ponderazione dei dati (Deidda Gagliardo, 2015, 2020), il VP complessivamente creato dalle Missioni di mandato di "espansione didattica" e di "miglioramento dei servizi agli studenti" al 31.12.2015 era pari a 3,85, mentre al 31.12.2019 è salito fino a 9,03, con un plus pari a +5,18.

Tab. 2 – Il Valore Pubblico creato dall'Università di Ferrara⁴

| DIMENSIONI Performance | | | VP creato 2015 | | VP creato 2019 | |
|------------------------|------------------------|-------------------------|----------------|------|----------------|------|
| IMPATTO ESTERNO | su STUDENTI | Sociale | 3,14 | 3,85 | 5,56 | 9,03 |
| | | Economico | | | | |
| | su TERRITORIO | Sociale | | | | |
| | | Economico | | | | |
| | | Ambientale | | | | |
| IMPATTO INTERNO | su RISORSE UMANE | Salute Organizzativa | 0,70 | 3,47 | | |
| | | Salute Professionale | | | | |
| | su RISORSE STRUMENTALI | Salute Digitale | | | | |
| | | Salute Informativa | | | | |
| | | Salute Infrastrutturale | | | | |
| | su RISORSE ECO-FIN | Salute Eco-Fin. | | | | |

Tali numeri vanno letti in chiave relativa: il VP è rappresentabile attraverso un indicatore sintetico che costituisce la risultanza di un'articolata architettura di indicatori di performance istituzionali (impatti), organizzative e individuali inseriti negli strumenti di PMVR delle PA. Le variazioni nel livello del VP lungo la scala decimale, tra il 2015 e il 2019, sottendono e segnalano variazioni negli impatti esterni ed interni prodotti e nelle performance raggiunte, consentendo di estrapolare miglioramenti e/o peggioramenti di questi ultimi.

Il Valore Pubblico creato con la Missione “espansione didattica”

La Missione di “espansione didattica”, da realizzare entro la scadenza del Mandato, è stata raggiunta in anticipo con il superamento della soglia dei 20.000 studenti nell’A.A. 18-19 e il conseguente ingresso nella fascia dei grandi Atenei. A fine 2019, gli studenti iscritti erano 22.800, con un saldo netto di + 7.953 rispetto alla baseline di inizio mandato (14.847) e una composizione prevalente di fuori sede (oltre 80%), soprattutto da Veneto, Puglia, Sicilia, Calabria. Il Valore Pubblico creato tramite la Missione di mandato di “espansione didattica” tra il 2015 e il 2019 è stato pari a + 2,42 ed è riconducibile alle politiche dirette a favore degli studenti e ai riflessi indiretti sul territorio. Il Valore Pubblico creato a favore degli studenti, tra il 2015 e il 2019, è misurabile in termini di *miglioramento*:

⁴ Per regioni di spazio e brevità ci si è limitati, nel presente capitolo, a misurare il VP sulla base delle performance istituzionali (impatti), tralasciando quelle organizzative.

- dell'*impatto sociale* (+ 7.953 studenti al netto di quelli laureati; +13% di occupati entro 1 anno dalla laurea; 90% di studenti soddisfatti nel 2019);
- dell'*impatto economico* (+68% di studenti a basso reddito che hanno avuto la possibilità di iscriversi in UniFE; + € 267 di reddito mensile netto per gli occupati entro 1 anno dalla laurea).

Il Valore Pubblico creato, di riflesso, nei confronti del territorio, tra il 2015 e il 2019, è stato misurato in termini di *miglioramento*:

- dell'*impatto sociale* (+ 46% di studenti fuori sede arrivati in Città);
- dell'*impatto economico* (quasi € 92 milioni di indotto economico creato sulla Città nel solo A.A. 2018-2019, stimato da un team di ricerca multidisciplinare di ricercatori e PTA, mediante somministrazione on line agli studenti, tra settembre e ottobre 2019, di un questionario articolato per categorie e cadenze di spesa (tasso di risposta del 47,7%);
- dell'*impatto ambientale* (+9% di studenti che utilizzano mezzi alternativi all'auto per recarsi all'Università).

Tab. 3 – La Missione di mandato “espansione didattica”

| DIMENSIONI Performance | INDICATORI Performance | SCALA VP | | 31.12.2015 | | | | VP creato | 31.12.2019 | | | | | | |
|------------------------|------------------------|--|--|-------------|------------------------|--------|---------------------------------|-----------|------------|------------------------|--------|---------------------------------|-----------|-----|------|
| | | Soglia di neutralità | Miglior risultato possibile | Risultati | Risultati normalizzati | Pesi | Risultati normalizzati e pesati | | Risultati | Risultati normalizzati | Pesi | Risultati normalizzati e pesati | VP creato | | |
| IMPATTO ESTERNO | su STUDENTI | Sociale | N. studenti iscritti | 0 | 20.000 | 14.847 | 7,4 | 12% | 0,9 | 3,14 | 22.800 | 11,4 | 10% | 1,1 | 5,56 |
| | | Sociale | N. stud. occupati entro 1 anno da L. laurea (AlmaLaurea) | 0 | 100% | 70% | 7,0 | 12% | 0,8 | | 83% | 8,3 | 10% | 0,8 | |
| | | Sociale | % studenti soddisfatti (AlmaLaurea) | 0 | 100% | dnd | dnd | dnd | dnd | | 90% | 9,0 | 10% | 0,9 | |
| | | Economico | % studenti a basso reddito che hanno avuto la possibilità di studiare | 0 | 100% | 25% | 2,5 | 12% | 0,3 | | 93% | 9,3 | 10% | 0,9 | |
| | | Economico | € reddito medio mensile netto occupati entro 1 anno da Laurea (AlmaLaurea) | 0 | 1.285 | 1.111 | 8,6 | 6% | 0,5 | | 1.378 | 10,7 | 5% | 0,5 | |
| | | Sociale | % studenti fuori sede (Ricerche Unife 2012-2013 e 2019-2020) | 0 | 100% | 34% | 3,4 | 6% | 0,2 | | 80% | 8,0 | 5% | 0,4 | |
| | Economico | Indotto economico stimato (Ricerca Unife 2019-2020) | 0 | 100.000.000 | dnd | dnd | dnd | dnd | 91.694.279 | | 9,2 | 5% | 0,5 | | |
| | Ambientale | % studenti che utilizzano mezzi alternativi all'auto (Fonte: ricerche Unife 2012 e 2019) | 0 | 100% | 65% | 6,5 | 6% | 0,4 | 74% | | 7,4 | 5% | 0,4 | | |
| | su TERRITORIO | | | | | | | | | | | | | | |

* dnd: dato non disponibile

Strategie e Tattiche funzionali alla Missione di “espansione didattica”

La creazione di VP tramite l’“espansione didattica” è il frutto cercato di una precisa architettura di programmazione, misurazione, valutazione e rendicontazione delle strategie e delle tattiche UniFE, e delle relative performance: i risultati operativi hanno fin qui consentito di conseguire le strategie programmate e i risultati strategici hanno permesso di conseguire, in anticipo, la missione.

Tab. 4 – Strategie e Tattiche (e performance) funzionali alla Missione di “espansione didattica”

| |
|---|
| Strategia di apertura dei corsi a numero chiuso (da 962 a 5.533 pari a +4.571 studenti da inizio mandato, pari ad una maggiore incidenza % sugli studenti di + 17,8%), frutto delle <i>tattiche di apertura dei corsi di Scienze biologiche, Biotecnologie, Biotecnologie mediche</i> (inseidiati presso il neo-costituito “Polo didattico bio-tecnologico”), <i>Scienze motorie e dell’avvio della sperimentazione di Medicina e Chirurgia</i> (602 matricole). |
| Strategie di accompagnamento occupazionale dei laureati (da 70 a 83%, pari +13%), frutto di <i>tattiche quali: Tirocini curriculari, Career Day, Percorso di Inserimento Lavorativo</i> dei laureandi con contratto a tempo determinato. |
| Brand strategy digitale di marketing e comunicazione tesa a raccontare le eccellenze dell’Università e del territorio, frutto delle <i>tattiche di acquisizione di un “community manager”, della nuova identità visiva unica e della riprogettazione partecipativa di strumenti digitali (sito internet e Intranet d’Ateneo) e social.</i> |
| Strategia di esenzione degli studenti a basso reddito (da 10 a 61%, pari a +51% di esonerati), frutto della <i>tattica di ampliamento della NO TAX AREA (fino a € 23.000) in misura maggiore rispetto alle soglie nazionali (€ 13.000).</i> |
| Strategia di sostegno economico agli studenti per gli spostamenti sui mezzi pubblici (€ 45.000 per navetta dedicata verso il “Polo didattico bio-tecnologico”) grazie alla <i>tattica di stipulare convenzioni ad hoc con gli operatori del trasporto pubblico locale.</i> |

Il successo della Missione “espansione didattica”, tra il 2015 e il 2019, è stato trainato da quello delle *strategie*, a loro volta favorite dal successo delle *tattiche operative*. Di seguito alcuni esempi, anche delle performance misurate. L’incremento del VP esterno creato a favore degli studenti tra il 2015 e il 2019 è frutto anche del miglioramento della salute interna dell’Università.

Il Valore Pubblico creato con la Missione “miglioramento dei servizi agli studenti”

La Missione di mandato in oggetto, incentrata sui livelli di salute interna, ha conseguito il primo risultato nell’A.A. 16-17 con l’introduzione dei servizi digitali delle Segreterie studenti, a seguito di 7 mesi di percorso di ascolto organizzativo, trovando completamento nell’A.A. 18-19 (100% “full digital”).

Il VP creato tra il 2015 e il 2019 è stato pari a + 2,77 ed è il frutto dei progetti di miglioramento delle risorse umane, strumentali ed economico-finanziarie.

Il VP generato internamente in termini di salute UniFE (focus sulle Segreterie e i Servizi agli studenti) è stato misurato in termini di *miglioramento*:

- della **salute organizzativa** (+100% uffici con processi digitali);

- della **salute professionale** (+75% di competenze su processi digitali);
- della **salute digitale** (+100% di processi digitali);
- della **salute informativa** (+100% di fascicoli digitali dei nuovi studenti);
- della **salute infrastrutturale** (+42% di spazi per la didattica oggetto di riqualificazione, messa in sicurezza o di aumento/rimodulazione dei posti);
- della **salute economico-finanziaria** (+€ 49 milioni di Solidità patrimoniale, desumibile dall'entità del Patrimonio Netto nel Bilancio consuntivo 2019).

Tab. 5 – La Missione di mandato “miglioramento dei servizi agli studenti”

| IMPATTO | DIMENSIONI Performance | INDICATORI Performance | SCALA VP | | 31.12.2015 | | | | VP creato | 31.12.2019 | | | | VP creato |
|---------|------------------------|------------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------|------------------------|------|---------------------------------|-----------|-------------|------------------------|------|---------------------------------|-----------|
| | | | Soglia di neutralità | Miglior risultato possibile | Risultati | Risultati normalizzati | Pesi | Risultati normalizzati e pesati | | Risultati | Risultati normalizzati | Pesi | Risultati normalizzati e pesati | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| INTERNO | su RISORSE UMANE | Salute Organizzativa | 0 | 100% | 0% | 0,0 | 6% | 0,0 | 0,70 | 100% | 10,0 | 5% | 0,5 | 3,47 |
| | | Salute Professionale | 0 | 100% | 0% | 0,0 | 6% | 0,0 | | 75% | 7,5 | 5% | 0,4 | |
| | su RISORSE STRUMENTALI | Salute Digitale | 0 | 100% | 0% | 0,0 | 11% | 0,0 | | 100% | 10,0 | 10% | 1,0 | |
| | | Salute Informativa | 0 | 100% | 0% | 0,0 | 6% | 0,0 | | 100% | 10,0 | 5% | 0,5 | |
| | | Salute Infrastrutturale | 0 | 100% | 0% | 0,0 | 6% | 0,0 | | 42% | 4,2 | 5% | 0,2 | |
| | | Salute Economico-Finanziaria | 0 | 200.000.000 | 128.000.000 | 6,4 | 11% | 0,7 | | 177.000.000 | 8,9 | 10% | 0,9 | |

* dnd: dato non disponibile

Strategie e Tattiche funzionali alla Missione di “miglioramento dei servizi agli studenti”

Il successo della Missione “miglioramento vita dello studente”, tra il 2015 e il 2019, è stato trainato da quello delle **strategie**, a loro volta favorite dal successo delle **tattiche operative**. Ecco alcuni esempi, anche delle connesse performance.

Tab. 6 – Strategie e tattiche funzionali alla Missione “miglioramento dei servizi agli studenti”

| |
|---|
| <p>Strategie di miglioramento della salute organizzativa basate sulla riorganizzazione condivisa (100% PTA intervistato) della Ripartizione Segreterie e Servizi agli studenti, nell’ottica della semplificazione dei processi (1 ufficio ingressi; 1 ufficio carriere, 1 ufficio uscite, invece di 5 segreterie con funzioni di ingresso, carriera e uscita), con la scelta tattica di Responsabili con skill manageriali e digitali, l’immissione di informatici e percorsi di formazione su strumenti digitali; creazione di un welcome office.</p> |
| <p>Strategie di miglioramento della salute professionale del personale a supporto della didattica e dei servizi agli studenti, basate sulle tattiche di individuazione e formazione di personale in tema di semplificazione e digitalizzazione.</p> |
| <p>Strategie di miglioramento della salute digitale dei processi di immatricolazione, gestione carriere e uscita basate su tattiche frutto dei feedback degli studenti: 100% immatricolazioni digitali in 24ore (40% con SPID); cruscotto iscritti aggiornato in tempo reale; piani di studio digitali; riduzione tempi passaggio corso, trasferimenti, riconoscimento CFU da 4 giorni a poche ore; tesi di laurea digitali; portale SOS studenti (% ticket risolti senza ricorrere agli uffici 78%) e Chatbot H24; riduzione code agli sportelli da 3 ore a “tempo reale” (-40%); fascicoli digitali studenti 100%, ecc..</p> |
| <p>Strategie di miglioramento della salute informativa della didattica e dei servizi agli studenti (+100% info on line) basate sulla tattica d’integrazione di applicativi e banche dati.</p> |
| <p>Strategie di miglioramento della salute infrastrutturale basate sulla messa in sicurezza e sull’ampliamento degli spazi dedicati alla didattica (aule, sale studio, laboratori) (+ circa € 25 milioni di investimenti), basate su tattiche di riqualificazione e razionalizzazione degli spazi interni (+ 1.500 posti a sedere nell’AA 2018-2019) e di ricorso a spazi esterni (+ 3.000 posti a sedere tramite la creazione del “Polo didattico bio-tecnologico” presso la Fiera di Ferrara), anche grazie alla destinazione degli utili a Riserve di patrimonio vincolate per messa in sicurezza e ampliamento spazi per la didattica (da € 3.3 milioni a € 28.8 milioni).</p> |
| <p>Strategie di miglioramento della salute economico-finanziaria (€ 96 milioni di riserve di utili vincolate a supporto delle scelte strategiche per decisioni degli organi accademici, a fronte dei € 45 milioni del consuntivo 2015) fondate, ad esempio, su tattiche di generazione e riserve di utili annuali (€ 20 milioni nel consuntivo 2019, 10 milioni nel 2018, 25 milioni nel 2017, a fronte di € 2.9 milioni di utile 2015), a seguito del miglioramento dei proventi operativi e della razionalizzazione progressiva dei costi operativi.</p> |

4.4. La Public Value Governance dell’Università di Ferrara in epoca COVID-19

A seguito dell’emergenza sanitaria, il concetto del VP si è ampliato includendo il benessere sanitario. La priorità transitoria di una delle dimensioni del VP, come la tutela sanitaria durante il lockdown, fa parte del percorso di perseguimento dell’equilibrio dinamico. L’estremizzazione strutturale di una sola delle quattro dimensioni a scapito delle altre, invece, impedirebbe la generazione di VP, riducendosi alla ricerca di un impatto compartimentale su una sola delle sue dimensioni, come sta capitando in quei paesi in cui la necessaria ripartenza economica avviene a scapito del rispetto dei protocolli di sicurezza sanitaria. Un’Università crea VP in epoca COVID-19 se e nella misura in cui sia capace di ponderare gli impatti delle sue politiche tra tutela sanitaria, ripartenza economica, tenuta sociale e rispetto ambientale. Le dimensioni del VP UniFE si sono modificate in epoca COVID-19, come di

seguito esposto, rimandando la misurazione del VP ad un momento successivo alla produzione degli impatti.

Con riferimento agli *impatti diretti della Mission di “espansione della didattica”* sugli studenti si registrano: il passaggio da politiche di miglioramento a *politiche di mantenimento dell’impatto sociale* (contenimento della riduzione n. immatricolazioni rispetto agli A.A. precedenti; mantenimento n. studenti iscritti; mantenimento % studenti soddisfatti); il passaggio da politiche di miglioramento a *politiche di mantenimento dell’impatto economico* (mantenimento % studenti a basso reddito); l’*attivazione della politica di risk management sanitario per gli studenti* (contenimento studenti contagiati in ambienti Unife. Risultato: 0).

Rispetto agli *impatti indiretti della Mission di “espansione della didattica” sul territorio* si registrano: le *criticità rispetto all’impatto sociale* (riduzione % di studenti fuori sede in Città) e *rispetto all’impatto economico* (riduzione € di indotto economico); il *miglioramento dell’impatto ambientale*, quale conseguenza della chiusura di strutture e utenze durante il lockdown; il riflesso sulla città della *politica di risk management sanitario per gli studenti*.

Per la Mission di “miglioramento della vita degli studenti” si registrano:

- con riferimento alla *salute organizzativa*, la *conferma dell’organizzazione per processi digitali* delle “Segreterie e servizi agli studenti” (100%) e l’*avvio della politica di smart working* (Regolamento smart working in autunno) e l’*accelerazione della mappatura* e della semplificazione degli altri processi Unife (processi nel 2020, attività nel 2021);
- con riferimento alla *salute professionale* la *conferma della politica di aumento delle competenze sui processi digitali* e l’*avvio della politica di costruzione delle competenze sullo smart working* (es. approccio per obiettivi);
- l’*avvio della politica di risk management sanitario per il personale* (Home working per il PTA richiedente. Risultato: dal 6% al 72%; Home working per il Personale docente e ricercatore).
- con riferimento alla *salute digitale*, la *conferma della politica di digitalizzazione dei processi e dei servizi prioritari*, in primis agli studenti (100% servizi full digital) e poi ai docenti e ricercatori e al PTA; l’*accelerazione della politica di erogazione della didattica on line* (Risultato: dall’8% al 95% degli insegnamenti e degli esami di profitto; 100% delle lauree).
- rispetto alla *salute informativa*, la *conferma della politica di creazione di banche dati unitarie e integrate* (100% fascicoli digitali dei nuovi studenti);

- con riferimento alla *salute infrastrutturale*, la *conferma della politica di aumento di spazi per la didattica*, oggetto di intervento di riqualificazione, messa in sicurezza o di aumento/rimodulazione dei posti (+42%), accompagnata dall'*avvio della politica di risk management sanitario per le strutture e della politica di rafforzamento delle infrastrutture digitali* (potenziamento applicativi per la didattica on line, rafforzamento di rete e sistemi, acquisto portatili per studenti e docenti a fini didattici e per il PTA pro smart working)
- rispetto alla *salute economico-finanziaria*, la *conferma della politica di aumento della solidità patrimoniale* (+€ 49 milioni nel consuntivo 2019), accompagnata dalla *politica di risk management eco-fin.* (contenimento impatto negativo derivante dalla riduzione delle tasse universitarie a favore degli studenti in crisi economica e dall'aumento di costi e investimenti per la sicurezza sanitaria). Alla luce di ciò, UniFE ha ricalibrato il proprio modello di PVG.

Tab. 7 – La Public Value Governance UniFE in epoca COVID-19

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">I pilastro, di tipo politico: <i>Public Value Policy</i></p> <p>Il 21 febbraio l'Italia registrava il primo morto per COVID-19, in Veneto. Avendo 22.800 studenti, tra cui 7.500 veneti, in procinto di tornare fisicamente in aula il 24, data di avvio del II semestre didattico, il 22 febbraio la Governance dell'Università di Ferrara decise di sospendere la didattica in presenza. Si è, dunque, modificato il concetto di VP Unife con immissione dell'<i>impatto sanitario</i> e revisione dell'<i>impatto sociale ed economico</i>.</p> |
| <p style="text-align: center;">II pilastro, di tipo manageriale: <i>Public Value Management</i></p> <p>Patto istituzionale con Rappresentanze sindacali per regolamentare insieme il passaggio dalla necessità emergenziale dell'home working all'opportunità strutturata dello smart working. Accelerazione del passaggio all'approccio per processi e per obiettivi. Accelerazione del Piano di S&D, con mappatura dei processi non reingegnerizzati (amministrazione, ricerca e terza missione), tramite identificazione delle performance e dei rischi.</p> |
| <p style="text-align: center;">III pilastro, di tipo partecipativo: <i>Public Value Participation</i></p> <p>Durante l'emergenza sanitaria e nella fase della "ripartenza", riunioni tramite web conference con Organi accademici, PTA, stakeholder territoriali. Sondaggi on line tra studenti fuori sede per conoscere le modalità preferite di fruizione della didattica per l'AA 2020-2021 (60% on line; 40% in presenza). Sondaggi on line per conoscere modalità preferite di fruizione della didattica a distanza (32% live streaming, con eventuale registrazione; 68% video registrazioni da seguire quando è più comodo e successive integrazioni con i docenti a gruppi). Verifiche per individuare e aiutare gli studenti in crisi economica e posticipare e ridurre selettivamente il pagamento delle rate della contribuzione.</p> |
| <p style="text-align: center;">IV pilastro, di tipo funzionale: <i>PM &RM integration for the creation of PV</i></p> <p>Ampliamento del Risk Management Unife, con riferimento ai pericoli del COVID-19: <i>gestione dei rischi sanitari</i> (protocollo di sicurezza sanitaria per accesso agli spazi di studenti, PTA, Personale Ricercatore e Docente); <i>gestione dei rischi economici</i> (controllo economico-finanziario degli impatti del coronavirus su bilancio Ateneo); <i>gestione dei rischi sociali</i> (organizzazione servizio di supporto psicologico a favore di studenti e PTA).</p> |

Le *strategie* funzionali alla **Missione “Espansione didattica”** sono cambiate alla luce del COVID-19, poiché la missione si è riposizionata sul *mantenimento della numerosità degli studenti*, con focus sui fuori sede. L'*accelerazione della transizione alla didattica on line* durante l'emergenza è stata

una necessità, nell’A.A. 20-21 sarà un’alternativa alla didattica in presenza a favore soprattutto dei fuorisede (alla luce dei sondaggi e in ragione di eventuali riprese dei contagi), in futuro sarà un’opportunità integrativa della prevalente didattica in presenza. All’insediamento della Governance, i corsi on line erano nell’ordine del 3% degli insegnamenti. Al 31.12.2019 erano saliti intorno all’8%. Nel II semestre dell’A.A. 19/20 sono stati pari al 95% dei corsi (alcuni non attivati) e degli esami di profitto, al 100% delle lauree. Le **tattiche** sono state, ad es.: dal 24 febbraio, stop immediato a tutte le attività didattiche in presenza; a marzo 2020, creazione di una Task Force per la didattica on line; a maggio 2020, creazione della nuova Ripartizione organizzativa “Tecnologie per la didattica”, tramite fusione delle strutture dedicate all’e-learning e ai presidi informatici dipartimentali.

Anche le **strategie** funzionali alla **Missione “Miglioramento dei servizi agli studenti”** sono cambiate. L’impatto sulla *salute digitale* è stato rafforzato a seguito del passaggio alla didattica on line. L’impatto positivo sulla *salute professionale* è stato un effetto indiretto della concessione dell’home working al PTA. La *salute infrastrutturale* è stata reinterpretata alla luce della messa in sicurezza sanitaria dei locali e, in futuro, potrà essere quantificata in termini di % di spazi che rispettano i protocolli di sicurezza sanitaria (distanziamento, DPI, sanificazione). Anche la *salute eco-fin.* è stata reinterpretata in termini di messa in sicurezza del bilancio, sia a seguito della diminuzione dei flussi in ingresso per la contrazione delle entrate da contribuzione studentesca, sia a seguito dell’aumento dei flussi in uscita per la messa in sicurezza sanitaria. Molte delle strategie esistenti in epoca COVID19 non sono cambiate e anzi sono state i cardini organizzativi, professionali, digitali, strumentali ed economico-finanziari grazie ai quali UniFE ha retto bene l’impatto della transizione al digitale della didattica e dei servizi agli studenti imposto dall’emergenza sanitaria.

4.5. Conclusioni

La risposta al I quesito si è tradotta nella contestualizzazione del concetto di VP per le Università e nell’individuazione di un modello utile a governare le performance organizzative e istituzionali (impatti) verso la generazione di valore.

La risposta al II quesito di ricerca si è concretizzata nella progettazione ed applicazione in UniFE di un modello di PVG basato sul miglioramento del *benessere economico, sociale ed ambientale* dei *destinatari diretti e indiretti* delle politiche, coinvolgendo questi ultimi nei processi di PMVR; sul miglioramento

del *livello delle performance* dell'ente e di contenimento dei rischi, soprattutto sanitari con l'avvento del COVID19; sul miglioramento del *livello di salute delle risorse dell'ente*, grazie al PVM e ad un approccio per processi digitali.

Con riferimento alle Missioni del mandato rettorale 2015-2021 di “Espansione didattica” e di “Miglioramento dei servizi agli studenti”, il modello di PVG ha consentito ad UniFE di creare VP, al 31.12.2019, pari a 9,03, con un +5,18 rispetto ai livelli del 2015. Tale valore ha utilità in chiave relativa, in quanto indicatore composito al cui miglioramento si finalizzano gli specifici impatti e le specifiche performance organizzative strategiche ed operative.

La risposta al III quesito di ricerca si è, infine, focalizzata sulla ricalibrazione del concetto di VP e del modello di PVG per UniFE a seguito della pandemia, con l'inserimento della dimensione del benessere sanitario tra le sue componenti.

Consapevoli dei limiti impliciti nel ricorso ad un unico caso studio esplorativo, si intende provare a superare gli stessi tramite successive ricerche longitudinali sul caso UniFE almeno fino al termine del mandato e mediante future applicazioni comparative rispetto ad altre Università.

Bibliografia

- Arena M., Arnaboldi M., Palermo T. (2017), *The dynamics of (dis)integrated risk management: A comparative field study*, Accounting, Organizations and Society, 62, 65-81.
- Benington J. (2009), *Creating the public in order to create public value?*, International Journal of Public Administration, 32(3-4), 232-249.
- Blaug R., Horner L., Lekhi R. (2006), *Public value, politics and public management. A literature review Measurement*, 72. <http://www.workfoundation.net>.
- Bracci E., Deidda Gagliardo E., Bigoni M. (2014), *Performance Management Systems and Public Value Strategy: A Case Study*, in J. Guthrie, G. Marcon, S. Russo, F. Farneti (Eds.), *Public Value Management, Measurement and Reporting* (Vol. 3, pp. 129-157).
- Carapella B., (2019), *Oltre la casa di vetro. Dal Performance Management alla democrazia del dare conto*, FrancoAngeli, Milano.
- Chicchetti M. S. (2012), *Il metodo dello studio di caso nel Management Accounting*, Giappichelli, Torino.
- Deidda Gagliardo E. (2002), *La creazione del valore nell'ente locale*, Giuffrè, Milano.
- Deidda Gagliardo E. (2015), *Il valore pubblico: la nuova frontiera della performance*, RIREA, Roma.
- Deidda Gagliardo E., Bigoni M., Papi L., Gobbo G. (2019) *La programmazione dei Ministeri nella nuova stagione della performance. Dalla burocrazia della performance alla performance utile*, Management Control, (1), 169-189.

- Deidda Gagliardo E., Papi L. (2020), *La creazione e la misurazione del Valore Pubblico*, in Anselmi L., Pozzoli S. (a cura di), *Le aziende pubbliche. Aspetti di governance, gestione, misurazione, valutazione e rendicontazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Del Bene L. (2014), *L'applicazione del d.lgs. 150/2009 negli enti locali tra opportunità e rischi. L'esperienza del Comune di Livorno*, Azienda Pubblica, (1), 39-56.
- Del Sordo C., Farneti F., Guthrie J., Pazzi S., Siboni B. (2016), *Social reports in Italian universities: disclosures and preparers' perspective*, *Meditari Account. Res.* 24, 91-110.
- Hartley J., Alford J., Hughes O., Yates S. (2015), *Public value and political astuteness in the work of public managers: The art of the possible*, *Public Administration*, 93(1), 195-211.
- Horner L., Hutton W. (2011), *Public Value, Deliberative Democracy and the Role of Public Managers*, in J. Benington, M. H. Moore (Eds.), *Public Value: Theory and Practice*, Palgrave MacMillan, New York.
- Loeffler E., Bovaird T. (2019), *Co-commissioning of public services and outcomes in the UK: Bringing co-production into the strategic commissioning cycle*, *Public Money and Management*, 39(4), 241-252.
- Moore M. (1995), *Creating public value: strategic management in government*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Osborne S., Radnor Z., Stokosch K. (2016), *Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment?* *Public Management Review*, 18(5), 639-653.
- Papi L., Bigoni M., Bracci E., Deidda Gagliardo E. (2018), *Measuring public value: a conceptual and applied contribution to the debate*, *Public Money and Management*, 38(7).
- Rana T., Hoque Z., Jacobs K. (2019), *Public sector reform implications for performance measurement and risk management practice: insights from Australia*, *Public Money and Management*, 39(1), 37-45.
- Reason P., Bradbury H. (Eds.). (2001), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage Publications, London.
- Rutgers M. R. (2015), *As Good as It Gets? On the Meaning of Public Value in the Study of Policy and Management*. *American Review of Public Administration*, 45(1), 29-45.
- Siboni B., Del Sordo C., Pazzi S. (2013), *Sustainability Reporting in State Universities*, *Int. J. Soc. Ecol. Sustain. Dev.* 4, 1-15.
- Spano A. (2014), *How do we measure public value? From theory to practice*, in J. Guthrie, G. Marcon, S. Russo, F. Farneti (Eds.), *Public Value Management, Measurement and Reporting*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Talbot C. (2011), *Paradoxes and prospects of "public value."*, *Public Money and Management*, 31(1), 27-34.
- Thaler R.H., Sunstein C.R. (2008), *Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness*, Yale University Press.
- Yin R. (2014), *Case study research: Design and methods*, Sage Publishing Beverly Hills.

5. UN APPROCCIO OLISTICO ALLA “MISURAZIONE” DELLA PERFORMANCE NELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA. UN MODELLO SPERIMENTALE: “L’ASCOLTO”

di *Ida Verna, Luca Ianni,*
*Antonio D’Andreamatteo e Michelina Venditti*¹

5.1. Introduzione

Comprendere a fondo il ruolo dell’università in un momento storico così difficile, significa interrogarsi sul senso profondo dell’educazione universitaria. Scopo dell’università non è solo la “produzione di laureati” utili alla società, ma la produzione e diffusione della conoscenza, una risorsa fondamentale per promuovere lo sviluppo sociale ed economico (Donna, 2018). La strada da percorrere per riuscire a soddisfare bisogni sempre più complessi e interrelati è appunto da cercare nella creazione, gestione, condivisione delle conoscenze intese come patrimonio culturale dell’università.

In particolare, ascoltare i bisogni significa “fare le cose giuste” (Conti, 2004) ovvero, individuare le richieste che provengono dal proprio contesto e tradurle in un’offerta formativa capace di soddisfarle. Soddisfare i bisogni significa “fare le cose bene”, comprendere a fondo i processi da attuare, le relazioni tra questi e gli individui coinvolti in essi e l’evoluzione continua che subiscono nel tempo e rispetto al proprio contesto (disciplinare, sociale, culturale, di bisogni). Questa evidente complessità non può essere ignorata nascondendosi dietro indicatori di sintesi (Wildavsky, 1979) che non potranno mai “sintetizzare” un sistema complesso in continuo divenire. In questo senso, si propone una valutazione della performance² della didattica uni-

¹ Università degli studi G. d’Annunzio di Chieti-Pescara: idaverna@unich.it; lianni@unich.it; antonio.dandreamatteo@unich.it; michelina.venditti@unich.it.

Il lavoro è frutto di un lavoro congiunto degli autori che ne condividono la complessiva impostazione. Ciò nonostante, a Venditti è attribuito il par. 1.1., a Ianni il par. 1.2, a Verna i parr. 1.3 e 1.4, a D’Andreamatteo il par. 1.5. La definizione del nuovo approccio L’Ascolto è opera dell’autore Ida Verna.

² Sul richiamo al concetto di valutazione della performance in luogo di quello di misurazione, alcuni autori (Minelli et al., 2005) evidenziano come «per molti fenomeni dove la componente umana e soprattutto l’interazione interpersonale assumono un ruolo centrale, dove si opera in regime di ‘caos calcolato’, la valutazione, con tutto il suo carico di soggettività e di non per-

versitaria come parte di un approccio olistico sperimentale denominato l'Ascolto³ (Verna, 2017). Tale approccio è rivolto all'ascolto e alla soddisfazione sistemica, dinamica e contestuale dei bisogni di tutti gli attori della formazione. In particolare, l'ascolto dei bisogni si realizza attraverso cicli continui di progettazione, gestione, valutazione (autovalutazione), miglioramento (standardizzazione) dei processi didattici considerati come un tutto unico (dei Corsi di Studio – CdS e dei singoli insegnamenti). Le conoscenze/competenze che si originano da tale approccio olistico alla didattica sono “codificate” in un linguaggio che consente la gestione, conservazione e condivisione di tali conoscenze rivolte alla soddisfazione dei bisogni formativi del docente (autoformazione) in relazione a quelli degli altri attori della formazione. “Fare bene le cose giuste” in questo lavoro è considerato l'unico possibile “indicatore di sintesi” della valutazione olistica della performance degli attori della formazione universitaria verso un obiettivo condiviso. In questo senso il lavoro che si propone in queste pagine è il risultato della risposta ad alcune domande: Quali scopi persegue oggi la formazione universitaria? Quale contributo offrono gli attuali strumenti di valutazione della performance a tali scopi? È possibile fronteggiare la complessità della didattica e del contesto in cui opera con un approccio olistico alla valutazione delle performance? Per rispondere a queste domande si è cercato di comprendere il contributo che la formazione universitaria può offrire al suo contesto in un momento storico in cui l'ascolto e la soddisfazione dei bisogni è più che mai sentito. L'analisi della letteratura sulla valutazione della performance e il contributo di questa offerto alla formazione per orientare i suoi scopi, precede la discussione di un approccio olistico sperimentale, proposto come possibile coniugazione tra scopi della formazione e valutazione delle sue performance.

5.2. La qualità della formazione universitaria e la valutazione della sua performance

Negli ultimi decenni si è sviluppato un interesse crescente verso la valutazione delle performance delle università, degli atenei nel loro complesso ma anche dei singoli dipartimenti che lo compongono, attraverso la scelta di indicatori di performance (Ball & Halwachi, 1987) utilizzati in vario modo fatta comunicabilità [...] risulta priva di alternativa nella misurazione e anzi è ad essa preferibile» (p. 3). Tale accezione di valutazione *performance* sarà il riferimento prevalente.

³ L'Ascolto è oggi un progetto sperimentale, multidisciplinare dell'Università G. d'Annunzio che ha deciso di finanziare la realizzazione di una piattaforma web che riproduce l'approccio dell'Ascolto in base ad alcuni algoritmi.

per valutare l'insegnamento e la ricerca (Cave et al., 1997). Anche le università italiane sono state investite da un processo di riforma che le ha condotte al modello manageriale "università come imprese" (Meek, 2000). In questo processo di trasformazione delle università italiane qualità e valutazione hanno assunto un ruolo crescente, in linea con quanto sta avvenendo a livello globale, un movimento che promuove l'assicurazione della qualità e dell'apprendimento come parte dei sistemi di governance degli atenei (Steinhard et al. 2017). In questo contesto un ruolo decisivo è stato rivestito dal Processo di Bologna del 1999. Più recentemente la L. 240/2010 ha riorganizzato profondamente il sistema universitario italiano *from an input to a result-oriented one* (Della Porta et al., 2013), coinvolgendo anche il sistema contabile e di controllo (Paolini & Soverchia, 2013; Mussari & Sostero, 2014; Mussari et al., 2015). In questo senso, un altro aspetto significativo del processo di riforma è rappresentato dal sistema integrato AVA (Autovalutazione Valutazione e Accreditamento), volto a verificare e garantire la qualità della didattica e della ricerca attraverso un modello di Assicurazione della Qualità (AQ). Attraverso il sistema AVA e il linguaggio dei sistemi di misurazione e valutazione della performance sono definitivamente entrati nel linguaggio e nelle pratiche dell'università italiana, quale "contro altare" necessario di quell'autonomia decisionale e gestionale accordata alle università già dalle prime riforme ed estesa al concetto di responsabilità sui risultati.

Con particolare riferimento alla didattica, il PMS attualmente adottato in Italia si basa sull'utilizzo combinato, per le attività di monitoraggio, di un gruppo di indicatori quantitativi e, per le attività di accreditamento, di un gruppo di indicatori qualitativi (requisiti di qualità ANVUR). Il PMS è inoltre composto dai report dei dati aggregati raccolti attraverso i questionari di soddisfazione degli studenti e da ulteriori informazioni sugli esiti occupazionali (AlmaLaurea) e sulle competenze trasversali e/o disciplinari acquisite dagli studenti (progetto sperimentale ANVUR). Questi dati consentiranno, come in parte già avviene, un pieno confronto dei risultati ottenuti dai vari atenei. In merito al funzionamento generale di tale sistema, secondo il parere di alcuni studiosi, lo stesso non pare ancora a regime: la reale performance dei sistemi di valutazione interni non è ancora pienamente apprezzata, l'attenzione è preminente sugli aspetti di valutazione quantitativi piuttosto che qualitativi e il ruolo della popolazione studentesca nel processo di valutazione è ancora modesto (Aversano et al., 2017). Ulteriori problematiche inerenti le debolezze del sistema sono rappresentate dal rischio di omologazione causato da un modello unico imposto agli Atenei, la mancanza di un reale collegamento tra attività svolte dai Presidi di Qualità e le attività correnti delle università, l'insufficienza di evidenze che comprovino il miglioramento

della qualità e la scarsa attenzione da parte degli studenti alle pratiche in questione (Turri, 2018). La stessa introduzione nelle università di un nuovo Sistema di misurazione della performance per l'attività didattica è stata caratterizzata, durante la fase di implementazione, dal sorgere di molte ambiguità e contraddizioni (Pilonato et al., 2020). Valutare la qualità della didattica è un compito complesso, in quanto molteplici sono i significati attribuiti a tale concetto dai vari *stakeholder*, quindi molteplici e differenti gli *output* e *outcomes* a cui essi sono interessati così come i possibili metodi di valutazione della performance raggiunta (Tam, 2001). La stessa efficacia della valutazione degli apprendimenti degli studenti tramite l'utilizzo di indicatori di performance, è influenzato da cosa si intende per apprendimenti, come sono misurati e come le misure risultanti sono modellate qualitativamente o quantitativamente (Shavelson et al., 2018). Inoltre, la forzosa introduzione di PMS è vissuta in modo critico e negativo dal personale accademico (Kallio et al., 2016).

A causa dell'introduzione di questi sistemi, inoltre, si verificherebbero effetti negativi sulla didattica. Le istituzioni e i singoli docenti orienterebbero le proprie azioni secondo una strategia *public or perish* (Hattie & Marsh, 1996), per cui la qualità della didattica ne risulterebbe indebolita (Martin-Sardesai et al. 2020). Ad esempio, Ter Bogt & Scapens (2012) ritengono che una eccessiva enfasi sul *Performance Management* limiti la creatività degli accademici nell'insegnamento oltre che la capacità delle università di contribuire allo sviluppo della società. Effettivamente, è intuibile la reazione di accademici e gestori delle università, portati a concentrare i propri sforzi sulle azioni che, in primis, possano impattare positivamente sul livello dei finanziamenti o sulla propria carriera. L'impatto finale del preferire sistemi di *research-based performance* non sarebbe però scontato: Cadez et al. (2017), infatti, hanno trovato una relazione positiva tra qualità della ricerca e qualità dell'insegnamento.

L'analisi della letteratura conferma quindi la necessità di un sistema di PMS per la formazione universitaria (ma anche della ricerca e della terza missione), composto da indicatori elaborati attraverso un sistema olistico che sia realmente in grado di "catturare" e governare in itinere la complessità della trama di relazioni tra i vari portatori d'interesse (studenti, docenti, società nel suo complesso), limitando il più possibile eventuali effetti negativi del loro utilizzo. Il sistema informativo dovrebbe essere capace di orientare i processi decisionali attraverso strumenti che si estendano alla valutazione delle performance complessive dell'università (Lucianelli, 2006, Paolini & Soverchia, 2013). In definitiva, in uno spazio europeo della formazione superiore, in cui i riferimenti sono internazionalizzazione e assicurazione della

qualità, la valutazione ha un ruolo cruciale nei confronti della promozione del cambiamento e della razionalizzazione delle risorse da destinare alle Università (Semeraro, 2006a). Semeraro (2006b) evidenzia la possibilità di una valutazione in cui ci sia una contaminazione tra approcci *top-down* e *bottom-up* al fine “di rendere complementari approcci riduzionistici con approcci attenti alle differenze” per una valutazione che sia il frutto di una pluralità di prospettive (p. 88). In questo senso, si propone un approccio olistico alla valutazione della didattica universitaria capace di considerare da un lato le esigenze di “omologazione” di carattere sovranazionale e dall’altro la necessità dell’ascolto e della soddisfazione dei bisogni degli studenti.

5.3. La complessità della didattica universitaria e la valutazione della performance

La complessità della didattica comporta la necessità di “costruire modelli articolati nel disegno e nell’applicazione delle procedure valutative, modelli che tengano conto della multiformità degli aspetti da valutare, della complessità e della processualità di ciascuno di essi, della dinamica delle loro relazioni nei contesti di attività” (Semeraro, 2006a, p. 14).

Emerge, come già notato, il ruolo critico svolto dalla valutazione che se da un lato deve tener conto di logiche sovranazionali (*top-down*) dall’altro deve considerare l’urgenza dell’ascolto e della soddisfazione dei bisogni degli attori della formazione (*bottom-up*). In questo senso si propone una valutazione delle performance, come parte integrante di un approccio olistico alla progettazione, gestione, valutazione e miglioramento dei complessivi processi formativi (l’Ascolto). Il fine è quello di “aprirsi” alla complessità della didattica offrendo agli attori della formazione informazioni tempestive (aspetto dinamico), correlate tra loro (aspetto sistemico) e legate al contesto in cui si formano (aspetto contestuale) attraverso una pluralità di metodi e strumenti di valutazione/autovalutazione (approccio *bottom-up*). In questo senso, un approccio olistico alla formazione universitaria, può costituire “un punto di osservazione alto” da cui far scaturire una valutazione multidimensionale capace di orientare la formazione verso i suoi scopi. In definitiva se lo scopo della formazione universitaria è la creazione, conservazione e condivisione di “nuovi saperi” per la formazione di nuove generazioni e per lo sviluppo culturale e sociale di un contesto, è necessario che la valutazione sia in grado di orientare effettivamente il miglioramento continuo della qualità della didattica verso tali finalità.

In letteratura emerge la necessità del ricorso ad approcci olistici alla formazione universitaria (Sakthivel & Raju, 2006) e vi sono numerosi studi al riguardo (Horine & Hailey, 1995; Burkhalter, 1996; Barnard, 1999), ma si auspica un contributo concreto in questo senso e non il ricorso ad un approccio olistico parziale (Mantos et al, 2017). Si propone quindi un approccio olistico sperimentale (l'Ascolto) rivolto al miglioramento continuo della qualità della didattica universitaria che consenta di valutare le performance di studenti e docenti in relazione alla performance complessiva di un CdS, in riferimento ai processi in svolgimento e al contesto di riferimento.

5.4. Approccio olistico alla valutazione della performance: l'Ascolto

L'Ascolto è un approccio olistico alla didattica universitaria rivolto al miglioramento della formazione basato su principi e metodi del Total Quality Management – TQM (Feingebbaum, 1956; Juran, 1962; Deming, 1951). Tale approccio è un'evoluzione del Teaching Evaluation Model (TEM) basato sul ciclo di Deming (Deming, 1951) e rivolto al miglioramento continuo dei singoli insegnamenti universitari (Verna, 2008; Verna & Perozzi, 2010, Verna, 2012). La sperimentazione del TEM negli anni (Verna & Perozzi, 2014) ha condotto ad un'integrazione di tale approccio con un altro metodo della Qualità (Verna, 2014), il *Quality Function Deployment* – QFD (Akao, 1990). Riflessioni successive sulla complessità della didattica e sul contesto in cui agisce, hanno consentito di estendere l'approccio ai complessivi processi formativi, ovvero, al CdS e ai singoli insegnamenti considerati come un tutto unico (Verna, 2017). L'Ascolto può essere sintetizzato nella frase “fare bene le cose giuste”, una definizione di qualità (tra le numerose presenti in letteratura)⁴ che sottolinea due aspetti, da un lato la capacità di individuare “le cose giuste da fare”, dall'altro “il farle bene” (Verna et al, 2019). Nell'Ascolto “fare le cose giuste” si traduce nell'ascolto sistemico, dinamico e contestuale dei bisogni di tutti gli attori della formazione. Si ascoltano, in modo correlato (sistemico) i bisogni delle aziende che chiedono figure professionali competenti e i bisogni formativi degli studenti, in termini di gap tra le proprie conoscenze/competenze in ingresso e quelle definite nel CdS (e nei singoli insegnamenti). In stretta correlazione ai bisogni precedenti si

⁴ «Il concetto di qualità non è facilmente definibile, ma è sostanzialmente il prodotto dell'interazione tra i docenti, gli studenti ed il contesto di apprendimento dell'Istituzione. In pratica, l'assicurazione della qualità garantisce un contesto di apprendimento nel quale il contenuto dei corsi di studio, le opportunità di apprendimento e le strutture didattiche siano adatte allo scopo» (ESG, 2015).

ascoltano quelli relativi ai docenti (sviluppo professionale) in termini di gap tra la formazione professionale del docente e quella necessaria a colmare il bisogno formativo degli studenti. In questo contesto di bisogni si ascoltano in modo correlato ai precedenti, i bisogni degli organi istituzionali (del CdS, del dipartimento, dell'Ateneo), ovvero il bisogno di creare, gestire, condividere e conservare conoscenze e competenze derivanti dai complessivi processi formativi. Il fine è quello di promuovere la qualità della didattica, di incentivare la ricerca in ambito formativo e di contribuire allo sviluppo culturale del contesto sociale. "All'ascolto sistemico" dei bisogni si aggiunge "l'ascolto dinamico", ovvero legato al tempo in cui la didattica si realizza, quindi in ingresso, in itinere e in uscita dal CdS e dai singoli insegnamenti (considerati come un tutto unico). "L'ascolto contestuale" riguarda il più generale contesto sociale, culturale, di Ateneo e quello più specifico di bisogni degli attori della formazione. In questo senso "fare le cose bene" significa soddisfare i bisogni che emergono dal contesto.

Il "volano" dell'ascolto e della soddisfazione dei bisogni nell'approccio proposto è rappresentato dalla valutazione delle performance di studenti e docenti (Figura 1). In definitiva, la valutazione delle performance alimenta da un lato l'ascolto dei bisogni attraverso informazioni (sistemiche, dinamiche e contestuali) sul grado di soddisfazione dei bisogni stessi e dall'altro standardizza tali informazioni in termini di *best practices* dei docenti raggiunte in specifiche condizioni di contesto (obiettivi, bisogni iniziali, *Learning Outcomes – L.O.*). In particolare, l'Ascolto prevede processi di valutazione/autovalutazione che monitorano i processi chiave della qualità dell'insegnamento, in uno specifico contesto di bisogni. In letteratura si richiama il concetto di *building block* di qualità dell'insegnamento (Probst et al., 2002, Ramsden, 2003) organizzati da alcuni autori (Chen et al, 2014) in dieci costellazioni. Nell'Ascolto i processi chiave riguardano la progettazione, gestione, valutazione e miglioramento dei complessivi processi formativi e rispetto ai processi di gestione sono monitorate alcune aree di controllo della qualità dell'insegnamento (competenze disciplinari, strategie didattiche, tecniche di comunicazione e relazionali).

In particolare, l'Ascolto si basa su due metodologie della Qualità, il PDCA (*Plan Do Check Act*) di Deming e il QFD (Verna, 2014; Verna, 2017). Il ciclo PDCA di progettazione, gestione, valutazione/autovalutazione e miglioramento/standardizzazione dei processi formativi è attuato sia a livello di CdS, sia di singoli insegnamenti, in modo interrelato.

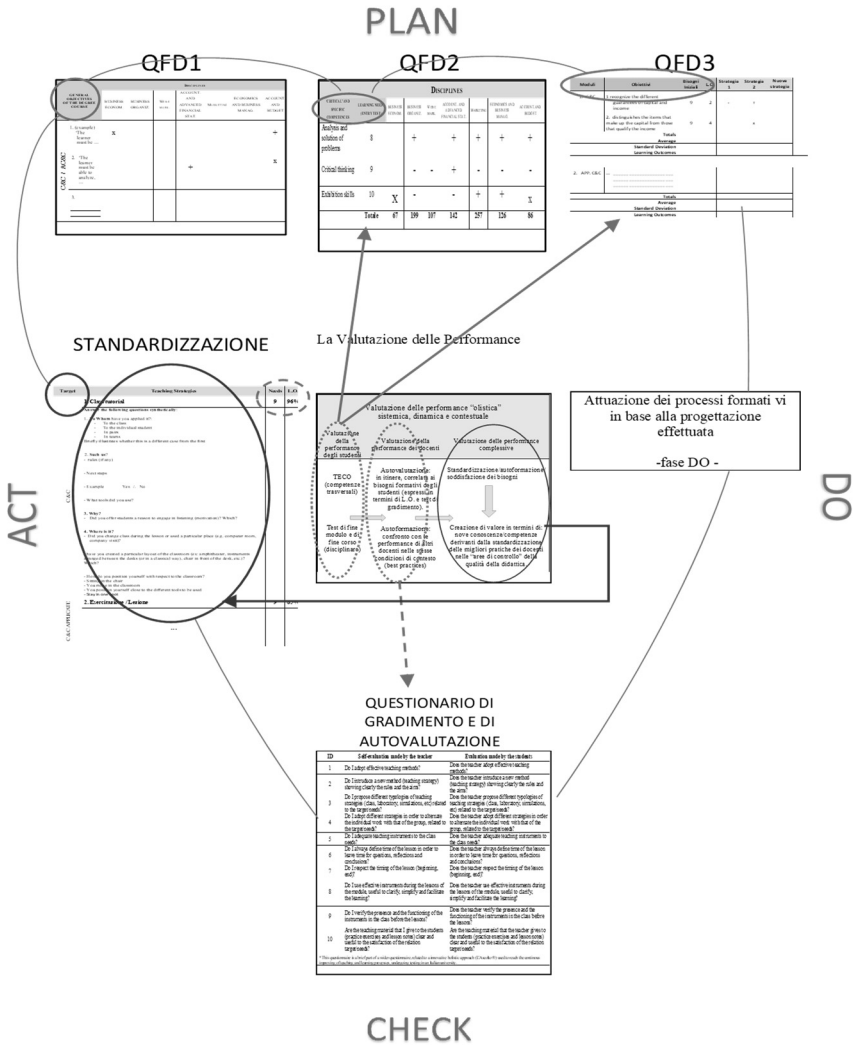
Fig. 1 – La valutazione delle performance nell’approccio olistico dell’Ascolto

| Valutazione delle performance “olistica” sistemica, dinamica e contestuale | | |
|---|--|--|
| Valutazione della performance degli studenti | Valutazione della performance dei docenti | Valutazione delle performance complessive |
| TECO (competenze trasversali) | Autovalutazione: in itinere, correlata ai bisogni formativi degli studenti (espressi in termini di L.O. e test di gradimento). | Standardizzazione/autoformazione/ soddisfazione dei bisogni |
| Test di fine modulo e di fine corso (disciplinare) | Autoformazione: confronto con le performance di altri docenti nelle stesse condizioni di contesto (best practices) | Creazione di valore in termini di: nove conoscenze/competenze derivanti dalla standardizzazione delle migliori pratiche dei docenti nelle “aree di controllo” della qualità della didattica. |

La successiva Figura 2 mostra il ciclo PDCA riferito ai complessivi processi formativi, ponendo in evidenza il ruolo della valutazione della performance di studenti e docenti come volano del miglioramento. Ogni ciclo PDCA ha inizio dalla fase Plan di progettazione del CdS e dei singoli insegnamenti, attuata attraverso il ricorso al QFD, in cui l’ascolto dei bisogni dei diversi attori è tradotto in obiettivi formativi (classificati in base ai descrittori di Dublino), bisogni iniziali e L.O. degli studenti. In particolare, nella matrice QFD1 l’ascolto delle parti sociali è declinato in obiettivi formativi e messo in relazione alle discipline (parte cerchiata della Figura 2). Con il QFD2 l’ascolto delle parti sociali è declinato in termini di competenze trasversali (*soft skills*) e messo in relazione sia alle discipline del corso che ai bisogni formativi iniziali manifestati dai discenti in ingresso al CdS (i.e. test TECO).

Nella Figura 2, in riferimento al QFD2, gli obiettivi (*soft skills*) e relativi bisogni degli studenti sono anch’essi cerchiati. In definitiva i bisogni degli studenti sono espressi in termini di gap tra le competenze possedute da questi in ingresso (in termini di *soft skills*) e quelle definite nel curriculum. In questo senso si mettono in relazione i bisogni degli studenti con quelli delle parti sociali e degli organi istituzionali.

Fig. 2 – Un approccio olistico alla Valutazione della Performance



Fonte: adattata da Verna, 2017

Il QFD3 consente ai docenti (singoli insegnamenti) di definire gli obiettivi dei moduli e delle singole lezioni (in relazione agli obiettivi generali definiti nella progettazione del Cds), individuando rispetto a tali obiettivi i

bisogni formativi degli studenti (test d'ingresso disciplinare). I bisogni formativi degli studenti sono espressi in termini di omogeneità (verso l'alto o il basso) o eterogeneità⁵ nel livello di conoscenze manifestate dalla classe di studenti in ingresso (bisogni iniziali) rispetto ai diversi obiettivi del corso. In questo modo si mettono nuovamente in relazione i bisogni degli studenti (in termini di conoscenze disciplinari) con quelli degli altri attori.

Nel QFD3, inoltre, il docente può confrontare gli obiettivi formativi e i relativi bisogni degli studenti (prime due colonne) con una proposta di strategie didattiche (riga) che hanno consentito ad altri docenti, in condizioni di contesto simili, di raggiungere alti livelli di apprendimento, *L.O.* (terza colonna). Le strategie didattiche sono rappresentate da combinazioni di metodi, strumenti e relativi tempi selezionati da un docente per il perseguimento di specifici obiettivi (Verna 2014). Tali strategie sono standardizzate nelle schede della professionalità del docente (SSPD). La prima scheda accoglie, appunto, la standardizzazione delle strategie didattiche che hanno consentito al docente di raggiungere i *L.O.* più alti (i.e. omogeneità della classe di studenti in itinere o in uscita 98%) rispetto a specifici obiettivi e relativi bisogni iniziali degli studenti. La seconda scheda standardizza le scelte disciplinari e le tecniche di comunicazione e relazionali che hanno consentito al docente, di raggiungere tali risultati. La standardizzazione, come già notato, è effettuata in base a: Bisogni (iniziali), Obiettivi (*hard* e *soft skills*), Risultati (*L.O.*). All'ascolto sistemico dei bisogni si unisce un ascolto dinamico, in itinere rispetto allo svolgimento del corso. In particolare, al termine del primo modulo, di un modulo intermedio e dell'ultimo, il docente somministra agli studenti un test⁶ volto a valutare il livello di apprendimento raggiunto dalla classe di studenti rispetto a ciascun obiettivo del modulo esaminato (*L.O.*). La Figura 2 mostra nella parte cerchiata del QFD3 i *L.O.* degli studenti rispetto ai bisogni iniziali rispetto agli obiettivi del corso.

I risultati del test di fine modulo sono tradotti in una scala da 0 a 10 (10 massimo, 0 nullo) ed esprimono il bisogno formativo manifestato dalla classe di studenti rispetto agli obiettivi del modulo appena concluso. Se i *L.O.* sono positivi le strategie adottate sono standardizzate dal docente nella SSPD (rispondendo ad un breve questionario sulle aree di controllo presenti nelle SSPD). Se al contrario rispetto ad un modulo del corso emergono problemi di apprendimento (*L.O.* insoddisfacenti), il docente può ricorrere a strumenti

⁵ Il livello di omogeneità (eterogeneità) della classe di studenti è definito in base alla media e alla deviazione standard calcolate sui risultati di apprendimento (*L.O.*) della classe di studenti (Figura 2, QFD3, terza colonna).

⁶ Tutti i test somministrati agli studenti (valutativi, di gradimento) tranne il test d'ingresso e di fine corso (prova finale) sono anonimi. A ciascuno studente è attribuito un numero progressivo che consente a ciascuno di seguire i propri progressi nella formazione in modo anonimo.

ulteriori di valutazione/autovalutazione che permettono di orientare la fase di miglioramento. Insieme al test di fine modulo, il docente somministra agli studenti un test di gradimento del corso incentrato sui processi chiave della qualità della didattica (metodologie didattiche, scelte disciplinari, tecniche di comunicazione e relazionali).

In modo speculare il docente compila in autovalutazione un questionario in cui sono riportati gli stessi item somministrati agli studenti (test di gradimento) rispetto agli stessi processi chiave. In questo modo il docente ha la possibilità di riflettere sui processi svolti prima in autovalutazione (ascoltando i propri bisogni formativi) e successivamente attraverso il confronto con il test di gradimento degli studenti. Si evidenzia così l'ascolto dei bisogni formativi dei docenti rispetto a quello degli studenti. Il docente, a questo punto, può attuare un ulteriore momento di riflessione attraverso la consultazione delle SSPD dove, come già notato, sono standardizzate le migliori pratiche di docenti che si sono confrontati con classi di studenti che presentavano lo stesso livello di conoscenze in ingresso o di apprendimento in itinere (*L.O.*) rispetto agli stessi obiettivi (contesto). “In questo senso, la soddisfazione dei bisogni del docente, nell'Ascolto, si realizza quando, in uno specifico contesto di obiettivi-bisogni iniziali e *learning outcomes*, il docente valuta la distanza tra i *L.O.* degli studenti in itinere e gli obiettivi del corso e individua i “processi chiave” su cui agire per ridurre o annullare tale distanza - o sceglie le *best practices* di un docente che ha operato con successo nelle stesse condizioni di contesto” (Verna et al, 2019).

Si osservi inoltre come le *best practices* del docente standardizzate (SSPD), conservate e condivise in base ad obiettivi, bisogni iniziali degli studenti e *L.O.*, rappresentano il risultato della performance complessiva di un CdS, di un Dipartimento, in termini di creazione di valore, di “nuovi saperi”. Le SSPD rappresentano l'aspetto di sintesi di un sistema di gestione, condivisione e conservazione delle conoscenze/competenze rivolte alla formazione degli studenti, allo sviluppo professionale dei docenti, alla crescita culturale di un contesto sociale. Si realizza in questo senso, quello che nel linguaggio della qualità è definita “rivoluzione culturale” (Galgano, 1996), capace di incidere non solo sugli scopi della formazione, ma di contribuire alla ricerca in ambito formativo ed in questo senso offrire un contributo allo sviluppo culturale del contesto sociale. In un mondo che cambia velocemente, è evidente l'urgenza di un riferimento di saperi vecchi e nuovi, costruiti in modo strutturato e condiviso capaci di guidare lo sviluppo e la crescita verso la soddisfazione di nuovi bisogni, di tempo, di spazio e di relazione. È questo, dunque, il ruolo che si riconosce alla valutazione delle per-

formance nella formazione universitaria, “volano” del miglioramento continuo verso “la creazione di valore”.

5.5. Considerazioni conclusive

L’approccio alla valutazione delle performance proposto in questo lavoro cerca un equilibrio tra il rispetto di logiche sovranazionali e l’urgenza dell’ascolto e della soddisfazione concreta dei bisogni degli attori della formazione universitaria. «Senza conoscenza si perde tempo e denaro nell’azione: in primo luogo valutare serve proprio a comprendere, così come comprendere serve a valutare. In questa logica sembra quanto mai riduttivo considerare la valutazione in termini di indicatori» (Rebora, 2005: 15-16). Come osservato dall’autore, ciò che realmente avviene nel mondo «[...] è sostituito da ciò che gli indicatori o le immagini rilevanti dicono che sta avvenendo» (p. 14). Per le ragioni proposte, non è utile né condivisibile parlare di valutazione della didattica attraverso indicatori di sintesi, ma al contrario, sostenere valutazioni olistiche capaci, da un lato di assicurare la qualità dei processi didattici e, dall’altro, di ascoltare e soddisfare i bisogni degli attori della formazione nelle loro evoluzioni dinamiche, sistemiche e contestuali. In questo senso, non si vuole affermare che l’Ascolto rappresenti l’unica soluzione possibile alla valutazione delle performance della didattica universitaria o che tale approccio sia privo di limiti.

Si osservi come l’Ascolto, sebbene si presenti come un approccio multidisciplinare, potrebbe presentare criticità in assenza di una corretta formulazione degli obiettivi formativi (in particolare rispetto ad alcune discipline). Rispetto agli obiettivi, si ascoltano i bisogni iniziali (dei discenti), si valutano le performance di studenti (L.O.) e docenti e si definiscono le azioni di miglioramento che, nel caso di una non adeguata formulazione degli obiettivi, potrebbero essere ostacolate o rallentate. Tuttavia, tale aspetto può essere superato dall’applicazione dell’Ascolto nel tempo e dalla sua diffusione tra le università, in quanto il sistema di gestione e condivisione delle conoscenze permette l’autoformazione del docente rispetto ai processi chiave e alle aree di controllo. Come già notato, nell’Ascolto la soddisfazione dei bisogni del docente (quindi dello studente e di tutti gli altri *stakeholders*), «si realizza quando in uno specifico contesto di obiettivi-bisogni iniziali e L.O., il docente valuta la distanza tra i L.O. degli studenti in itinere e gli obiettivi del corso e individua i “processi chiave” su cui agire per ridurre o annullare la distanza – o scegliere le *best practices* di un docente che ha operato con successo nelle stesse condizioni di contesto» (Verna et al., 2019). Un processo,

questo, che nel tempo garantisce da un lato maggiore chiarezza e uniformità nella definizione degli obiettivi (in coerenza con quanto richiesto nella formulazione dei syllabi) e dall'altro l'innovazione nello sviluppo di strategie didattiche rivolte a soddisfare tutti i bisogni in modo sistemico, dinamico e contestuale (creazione, condivisione, conservazione delle conoscenze). In questo senso, allo stato attuale della sperimentazione si potrebbe auspicare l'estensione dell'approccio dell'Ascolto ad un contesto più ampio, di carattere nazionale. In particolare, l'Ascolto è stato tradotto in due algoritmi⁷ che ne riproducono il funzionamento come software (piattaforma web) in grado di gestire e condividere in modo strutturato e sistematico le conoscenze derivanti dalla progettazione, gestione, valutazione e miglioramento (PDCA di Deming) dei complessivi processi didattici. Tanto più l'Ascolto sarà diffuso ed utilizzato, tanto più potrà essere alimentato tale sistema di gestione e condivisione delle conoscenze (rivoluzione culturale del contesto sociale) a beneficio di docenti (sviluppo della professionalità), studenti, organi istituzionali e parti sociali.

Sebbene l'Ascolto sia stato già presentato in sedi istituzionali⁸ si è scelta la sperimentazione iniziale in un contesto più ristretto, come può essere quello di un Ateneo⁹. Le ragioni che hanno determinato questa scelta riguardano i temi più volte affrontati in questo lavoro. In particolare, si è temuto che un approccio olistico incentrato sull'ascolto e soddisfazione di tutti i bisogni degli attori della formazione si trasformasse in uno strumento di tipo *normative*. Sebbene l'Ascolto sia rivolto ad assicurare la qualità dei processi formativi (qualità statica¹⁰) al fine di garantire la ripetibilità di tali processi (standardizzazione delle *best practices*), tutto questo è strumentale ad un obiettivo: l'ascolto e la soddisfazione dei bisogni di tutti gli attori della formazione (qualità dinamica). Ad avviso degli autori uno dei principali rischi legati all'approccio l'Ascolto risiede proprio in questo, ovvero nella possibilità che le ragioni della rendicontazione, della rispondenza a standard, possano prevalere sulla valutazione rivolta al miglioramento continuo, alla creazione di valore. Il problema spesso non risiede nel metodo o nello strumento in sé, ma nelle finalità di chi lo utilizza. È importante che il mezzo sia usato per raggiungere la destinazione, non che si usi la destinazione per giustificare

⁷ Ida Verna, "Procedimento per la progettazione, gestione, valutazione/autovalutazione e miglioramento dei processi didattici", Atto pubblico depositato presso un notaio il 27.01.2017.

⁸ Presentazione dell'approccio l'Ascolto al comitato direttivo ANVUR (Presidente e Direttore generale) e responsabile unità organizzativa AVA, con consegna della documentazione relativa alla presentazione dell'approccio e degli algoritmi per lo sviluppo del software che riproduce l'approccio l'Ascolto – Accordo di riservatezza, 08.06.2017.

⁹ Accordo Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara – Ida Verna.

¹⁰ Per un approfondimento sul tema qualità statica e dinamica (distinzione tra misurazione e valutazione della performance) si veda: Minelli et. al., 2005.

i mezzi. Con le parole di Rosini «L'inizio contiene tutto, se si tradisce l'inizio si tradisce tutto» (2018: p. 19). L'Ascolto, lungi dall'essere una soluzione al problema della valutazione della didattica universitaria, vuole essere un possibile punto di partenza, per iniziare a ragionare in modo condiviso sulle possibilità di creare valore attraverso la ricerca di un equilibrio tra i bisogni di uno specifico contesto ed esigenze di carattere nazionale e sovranazionale.

Bibliografia

- Akao Y. (Ed.) (1990), *Quality Function Deployment: Integrating Customer Requirements into Product design*, Productivity Press. Cambridge, MA.
- Altbach P.G. (Ed.) (1999), *Private prometheus: Private higher education and development in the 21st century*, Boston college, Chestnut Hill, MA.
- Aversano N., Manes Rossi F., Tartaglia Polcini P. (2017), *I sistemi di misurazione della performance nelle università: considerazioni critiche sul sistema italiano*, *Management Control*, 1, pp. 15-36.
- ANVUR (2017), *Linee guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*.
- Ball, R., Halwachi, J. (1987), *Performance indicators in higher education*, *Higher education*, 16(4), 393-405.
- Barnard J. (1999), *Using total quality principles in business courses: The effect on student evaluations*, *Business Communication Quarterly*, 62(2), 61-73.
- Bogt H.J., Sapens R.W. (2012), *Performance Management in University: Effects of the transition to Mare Qualitative Measurement System*, *European Accounting Review*, 23 (3), pp.451-497.
- Burkhalter, B. B. (1996), *How can institutions of higher education achieve quality within the new economy?* *Total Quality Management*, 7, 153-160.
- Cadez, S., Dimovski, V., Zaman Groff, M. (2017), *Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality*, *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.
- Cave, M., Hanney, S., Henkel, M., Kogan, M. (1997), *The use of performance indicators in higher education: The challenge of the quality movement*, Kingsley Publishers.
- Chen C.Y., Chen P.C., Chen P.Y., (2014), *Teaching quality in higher education: An introductory review on a process-oriented teaching-quality model*, *Total Quality Management and Business Excellence*, 25 (1-2): 35-56.
- Conti T. (2004), *Qualità un'occasione perduta? Guida provocatoria per imprenditori, manager e amministratori che mirano all'eccellenza*, Milano, ETAS.
- Della Porta A., Sargiacomo M., Venditti M., *Using performance measurement to make italian university more financially sustainable*, Sargiacomo M. (ed.), *Public Sector Management in Italy*, McGraw-Hill Education, Milano, 2013, pp. 223-241.

- Deming W.E. (1951), *Elementary principles of the statistical control of quality*, Nippon Kagaku Gijutsu Remmei: Japanese Union of Science and Engineering.
- Donna G. (2018), *L'università che crea valore pubblico. Modelli di strategia, governance, organizzazione e finanza per gli atenei italiani*, Il Mulino, Bologna.
- Feingembaum A.V. (1956), *Total Quality Control*, Harvard Business Review, Boston, 11-12.
- Galgano A. (1996), *La rivoluzione manageriale*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Hattie J., Marsh H. W. (1996), *The relationship between research and teaching: A meta-analysis*, Review of educational research, 66(4), 507-542.
- Horine J. E., Hailey W. A. (1995), *Challenges to successful quality management implementation in higher education institutions*, Innovative Higher Education, 20(1), 7-17.
- Juran J. M. (1962), *Quality Control Handbook*, Mc Graw-Hill, New York.
- Kallio K. M., Kallio T. J., Tienari J., Hyvönen T. (2016), *Ethos at stake: Performance management and academic work in universities*, Human Relations, 69(3), 685-709.
- Lucianelli G. (2006), *Il comportamento strategico delle università nelle logiche dell'autonomia*, RIREA, Roma.
- Mantos J., Sarrico C.S., Rosa M.J. (2017), *The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review*, Total Quality Management, 28 (2), 159-175.
- Marsh H.D., Roche L.A. (1997), *Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issue of validity, bias, and utility*, American Psychologist, 52, 1187-1197.
- Martin-Sardesai A., Guthrie J., Tukur B.P. (2020), *What you see depends on where you look: performance measurement of Australian Accounting Academics*, Accounting, Auditing & Accountability Journal.
- Meek, V.L. (2000), *Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?*, Higher Education Policy, 13(1), 23-39.
- Minelli E., Reborà G., Turri M. (2005), *Valutare o misurare i risultati? Il caso delle università*, Luic papers n. 165, Serie Economia Aziendale.
- Mussari R., D'Alessio L., Sosterò U. (2015), *Brevi considerazioni sui mutamenti in atto nei sistemi di contabilità finanziaria*, Azienda Pubblica, 3, 227-246.
- Mussari R., Sosterò U. (2014), *Il processo di cambiamento del sistema contabile nelle università: aspettative, difficoltà e contraddizioni*, Azienda Pubblica, 2, pp.125-147.
- Paolini A., Soverchia M. (2013), *Le università statali italiane verso la contabilità economico-patrimoniale e il controllo di gestione*, Management Control, n. 3, pp 77-98.
- Pilonato S., Monfardini P. (2020), *Performance measurement systems in higher education: how levers of control reveal the ambiguities of reforms*, The British Accounting Review, 52(3), 100908.
- Probst G., Raub S., Romhardt K. (2002), *Managing knowledge: Building blocks for success*, John Wiley & Sons, New York.

- Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education*, Taylor & Francis Group, New York.
- Rebora G. (2005), *La valutazione nell'università*, in Turri M. (a cura di), *La valutazione dell'università. Un'analisi dell'impatto istituzionale e organizzativo*, Guerini e Associati, Milano.
- Rosini F. (2018), *L'arte di ricominciare: i sei giorni della creazione e l'inizio del discernimento*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Sakthivel P.B., Raju R. (2006), *Conceptualizing total quality management in higher education*, The TQM Magazine, 16(2), 145-159.
- Semeraro R. (2006a), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*, Angeli, Milano.
- Semeraro R. (2006b), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Angeli, Milano.
- Shavelson R. J. Zlatkin-Troitschanskaia O., Mariño J. P. (2018), *Performance indicators of learning in higher education institutions: an overview of the field*, Research handbook on quality, performance and accountability in higher education, Edward Elgar Publishing.
- Tam M. (2001), *Measuring quality and performance in higher education*, Quality in higher Education, 7(1), 47-54.
- Ter Bogt, H.J., Scapens, R.W. (2012). *Performance management in universities: Effects of the transition to more quantitative measurement systems*, European Accounting Review, 21(3), 451-497.
- Turri, M. (2018), *Dalla governance alla performance. Le conseguenze inattese delle riforme*. Impresa Progetto. https://www.impresaprogetto.it/sites/impresaprogetto.it/files/articles/ipejm_-_1-2018_turri.pdf.
- Verna I. (2008), *La progettazione di un intervento didattico in Economia Aziendale*, Aracne, Roma.
- Verna I. (2012), *Il ciclo di Deming nella didattica universitaria, Il Teaching Evaluation Model TEM*, Aracne, Roma.
- Verna I. (2014), *The Quality Function Deployment and the customer satisfaction. The case of universities*, European Scientific Journal, Special Edition, 8 (189-202).
- Verna I. (2017), *Procedimento per la progettazione, gestione, valutazione/autovalutazione e miglioramento dei processi didattici*, Atto pubblico depositato presso un notaio della Repubblica Italiana.
- Verna I., Antonucci G., Sargiacomo M., Venditti M. (2019), *Listening as 'Guiding Tool' in the Continuous Improvement of University Education: A Holistic Approach*, European Scientific Journal, 15(25), 57-78.
- Verna I., Lucianetti L. (2014), *Continuous Improvement in the University Teaching: the TEM Model*, European Scientific Journal Special Edition, 1 (2), 480-505.
- Verna I., Perozzi D. (2014), *Applying TEM Model (Teaching Evaluation Model) in Academic course in accounting: a comparison across five years*, European Scientific Journal Special Edition, 1 (6), 330-344.

Verna I., Perozzi, D. (2010), *The Deming cycle in university teaching. The TEM Model (Teaching Evaluation Model)*, Poster presentato all' American Accounting Association.

Wildavsky A. (1979), *Speaking truth to power*, Little Brown, Boston.

6. RENDICONTARE LA PERFORMANCE DELLA TERZA MISSIONE. STRUMENTI E PROSPETTIVE FUTURE: IL WEB-REPORTING

di *Giovanna Lucianelli, Gloria Fiorani, Irene Litardi*¹
e *Michelina Venditti*²

6.1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca rappresenta la prima fase di uno studio più ampio che intende analizzare le potenzialità del *web-reporting* come strumento per rendicontare e valorizzare le attività di Terza Missione (TM) poste in essere dalle università statali italiane, in modo innovativo e più efficace.

Il tema della rendicontazione della performance negli atenei statali è di estrema attualità e rilevanza in quanto rappresenta un percorso di ricerca necessario per comprendere in che modo si possano valorizzare i risultati della misurazione della performance per generare valore pubblico.

In particolare, la rendicontazione delle attività di TM è piuttosto dibattuta e complessa, vista la difficoltà di misurare la qualità e l'impatto di tali attività sulla collettività e, nel contempo, valutare quale sia il modo più adeguato per comunicare agli stakeholder i risultati raggiunti, al fine di costruire un rapporto interattivo con gli stessi e legittimare sempre più il proprio operato, affinché venga percepito come socialmente responsabile da tutta la comunità.

Le attività di TM sono svolte da ogni ateneo in modo diversificato, in funzione delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari, a differenza di quelle di ricerca e didattica che sono compiute per dovere istituzionale da ogni singolo docente e ricercatore. Alcuni ambiti di attività di TM inclusi nella rilevazione della Scheda Unica Annuale per le università SUA-TM/IS (ANVUR, 2018) potrebbero, pertanto, essere marginali o non pertinenti per l'ateneo o per un singolo dipartimento (ad esempio per l'assenza di un dipartimento di Medicina o dei relativi settori scientifico-disciplinari). Com'è noto, nella scheda SUA-TM/IS agli atenei è richiesto di fornire in-

¹ Università degli Studi di Roma "Tor Vergata": lucianelli@economia.uniroma2.it.; fiorani@economia.uniroma2.it; litardi@economia.uniroma2.it.

² Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara: michelina.venditti@unich.it.

formazioni sul posizionamento della TM all'interno dei documenti principali (statuto, piano strategico o altri documenti programmatici), riportando i dati essenziali; vengono poi richieste indicazioni sul coordinamento e il monitoraggio delle attività di TM.

L'obiettivo del presente lavoro di ricerca è quello di fotografare lo stato dell'arte delle attività di TM nelle università attraverso la mappatura delle prassi di rilevazione esistenti nelle diverse realtà pubbliche e nel contempo quello di *individuare le buone pratiche di web-reporting* attualmente in uso, al fine di fornire le basi per un futuro sviluppo di linee guida che consentano il superamento degli ostacoli che può presentare la lettura di documenti complessi o separati, quali alcuni report strategici, di sostenibilità o integrati, utili ai fini della valutazione di tali attività³.

A tal riguardo il documento del Gruppo di studio per il Bilancio Sociale (GBS) del 2017 ha evidenziato come, negli ultimi anni, le modalità di comunicazione delle aziende (sia profit che non profit) siano profondamente cambiate e divenute più dinamiche e, in particolare, come l'utilizzo dei siti web abbia reso possibile superare i limiti della rendicontazione tradizionale attraverso un approccio più flessibile e differenziato in relazione alle diverse esigenze informative degli stakeholder. L'esigenza di comunicazione sociale nasce, infatti, proprio a seguito della consapevolezza della necessità di un coinvolgimento maggiore degli interlocutori sociali nella definizione delle strategie degli atenei e dall'interesse crescente verso forme di *accountability* che soddisfino un fabbisogno informativo dettato da modalità di finanziamento sempre più orientate alla performance delle istituzioni.

6.2. Caratteristiche del *web-reporting*: la letteratura sul tema

Il *web-reporting* è uno strumento che rende possibile ad un'organizzazione interagire con la comunità di riferimento e che consente di misurare quale sia l'impatto delle proprie strategie sui portatori d'interesse, gli *stakeholder*, esterni ed interni.

Lo studio delle potenzialità di comunicazione e di misurazione degli impatti sulla comunità è fondamentale per sviluppare maggiore conoscenza e consapevolezza di quali siano i *driver* di creazione del valore pubblico nelle università, date le difficoltà inerenti la sua misurazione; tale valore infatti, allo stato attuale, non viene misurato in maniera scientificamente attendibile, se non secondo prospettive specifiche (ad es. focus ANVUR su didattica,

³ Per il periodo 2015-2019 il metodo di valutazione delle attività di TM è quello dei casi di studio con impatto verificabile, cfr. D.M. n.1110/2019.

ricerca e TM); coerentemente con questa impostazione, nel presente studio considereremo, in particolare, la prospettiva della valorizzazione delle attività di TM attraverso la comunicazione su web.

Ogni istituzione accademica ha la responsabilità di assicurare un livello qualitativo elevato delle proprie attività «per garantire l'attinenza *al modello reputazionale*, che permette all'istituzione stessa di legittimare il proprio operato di fronte agli *stakeholder* e di essere percepita come *socialmente responsabile*, quindi autonoma e libera da interessi di parte» (Mio, Granati 2018: 3).

Per comunicare le performance di TM è pertanto necessario ampliare l'attività di *accountability* presente e regolamentare la rendicontazione sociale. In questo modo il processo di legittimazione si rafforza e diventa possibile andare verso un modello di rendicontazione integrato, capace di accogliere in un documento unico sia l'analisi socio-ambientale che quella economica.

Il web-reporting può essere descritto in prima approssimazione come una metodologia innovativa di rendicontazione, che si caratterizza per la capacità di integrare e comunicare informazioni complesse e multidimensionali (Eccles et al., 2014), in un linguaggio semplice, finalizzato a sintetizzarle e a valorizzarle, al fine di favorire il dialogo con gli interlocutori sociali a cui si rivolge, in modo interattivo, in una logica di miglioramento continuo.

Ai fini del presente studio utilizzeremo il concetto che nasce da un'analisi teorica svolta sul web-reporting e che lo definisce come «portale dedicato alla comunicazione della responsabilità economica, sociale e ambientale, nel quale ogni utente ha la possibilità di accedere a un insieme ordinato di informazioni che sintetizzano e integrano, nella prospettiva della sostenibilità, i contenuti di diversi documenti aziendali» (GBS, 2017). Coerentemente con le indicazioni generali valide per tutte le aziende, possiamo pertanto estrapolare i vantaggi più rilevanti che caratterizzano questa forma di rendicontazione nelle università:

- possibilità di *rendicontare in itinere* e quindi anche in tempo reale le informazioni, senza dover attendere le scadenze obbligatorie o volontarie dei documenti tradizionali;
- *multidimensionalità*, ovvero capacità di integrare in modo sintetico informazioni contenute in più documenti ufficiali attraverso l'utilizzo della rappresentazione in forma grafica dei dati;
- *differenziazione* dei contenuti per target di stakeholder, per consentire la partecipazione attiva dei diversi interlocutori sociali;
- *piacevolezza della fruibilità dell'informazione*, per stimolare l'interesse alla navigazione dei temi trattati su web;

- *consolidamento dell'immagine e della qualità dei servizi* resi dall'ateneo;
- *utilizzo dei feedback derivanti dalla partecipazione consapevole degli stakeholder*, utile a ri-orientare le strategie di comunicazione dell'ateneo.

Detto ciò, non vanno però trascurati alcuni limiti che tale forma di rendicontazione può presentare, quali ad esempio:

- il rischio che il continuo aggiornamento dei dati possa essere considerato *relativamente affidabile e comparabile*, vista anche la mancanza di asseverazione o certificazione da parte di organismi indipendenti, tipica dei documenti che invece vengono redatti in ottemperanza agli obblighi di legge annualmente (come ad esempio avviene per l'informativa economico-finanziaria per il bilancio unico di ateneo, comunque soggetto all'attività di controllo dei revisori);
- l'incertezza circa il *grado di autoreferenzialità (o soggettività) nell'aggregazione dei dati*, che potrebbe determinarsi al fine di mostrare comportamenti virtuosi per acquisire maggiori consensi e/o risorse (ad esempio nella rendicontazione a livello dipartimentale nei confronti dell'amministrazione centrale).

Al riguardo occorre evidenziare anche alcuni fattori critici che vanno ad influire sulla qualità delle informazioni di web-reporting; è, infatti, fondamentale verificare quale sia *la posizione che la governance dell'ateneo assume riguardo al processo di rendicontazione*: da questa, infatti, si possono desumere *l'importanza e il ruolo attribuiti alla comunicazione sociale* (Matacena, 2005).

Altro fattore critico da considerare è l'analisi delle varie categorie di *stakeholder* – e la consapevolezza da parte della *governance* dell'ateneo, dell'esistenza dei loro fabbisogni di conoscenza – che rappresenta un punto fondamentale per il processo di implementazione, non solo di qualsiasi forma di rendicontazione sociale, ma anche di quelle linee strategiche ed operative che possano considerarsi realmente efficaci in termini di creazione di valore (Wheeler et al., 2003). Si consideri, inoltre, che il processo di *assurance* dei documenti di comunicazione sociale – essenziale appunto per renderli affidabili – è strettamente correlato alle *questioni metodologiche*, che hanno un impatto determinante anche sui contenuti di tali documenti (Mion & Melchiorri, 2011).

6.3. Metodologia della ricerca

L'assunzione di base della ricerca parte da un'analisi teorica elaborata sul concetto del web-reporting (sub 6.2.), tale per cui il portale web di un'organizzazione presenta caratteristiche di costruzione e contenuto proprie dei report di rendicontazione. Considerando che le attività di TM presentano in modo intrinseco aspetti collegati alle sfere socioeconomico-ambientali, l'analisi del presente contributo si è, quindi, focalizzata sullo stato dell'arte della rendicontazione delle attività di TM sui siti web istituzionali degli atenei italiani, mentre non sono stati presi in considerazione i portali dei singoli Dipartimenti e Facoltà.

Al fine di eseguire la rilevazione delle attività di TM sui portali delle Università è stata creata una griglia denominata "Scheda di rilevazione delle attività di TM: web-reporting". La scheda si compone di due macro-blocchi "Informazioni generali" e "Lista attività TM". In particolare, nella sezione "Informazioni generali" sono riportate: la denominazione dell'Università, la regione, il link del sito web istituzionale, la dimensione dell'ateneo, se è presente o meno una sezione dedicata della TM, se tale sezione è inserita nella home page (ossia come voce del menù principale nella pagina iniziale del sito internet) o in altra sezione (ossia sempre come voce del menù ma sotto ad un'altra voce del menù, ad esempio sotto "ricerca" o "rapporti con il territorio") e se sul sito è presente una sezione espressamente dedicata alla sostenibilità e/o all'Agenda 2030⁴. In particolare, per quanto riguarda la dimensione, è stato preso come riferimento l'ultimo rapporto CENSIS 2019/2020, che classifica le Università Statali Italiane rispetto al numero degli iscritti in piccole (fino a 10.000 iscritti), medie (da 10.000 a 20.000 iscritti), grandi (da 20.000 a 40.000 iscritti), mega (oltre 40.000 iscritti) e politecnici. È stato possibile riportare la numerosità degli iscritti per ciascun ateneo grazie all'Anagrafe Nazionale Studenti Iscritti (ultimo censimento a.a. 2018/2019)⁵. In secondo luogo, si è definito cosa osservare, ossia la lista delle attività di TM oggetto di rilevazione, inserite nella macroarea "Lista attività TM", grazie all'analisi documentale per la revisione e valutazione di documenti elettronici (Bowen, 2009), pubblicati dall'ANVUR. Durante la ricerca, le informazioni sono state sistematizzate, riassunte ed elaborate al fine di presentare una scheda di rilevazione completa. In particolare, si sono organizzati i parametri delle attività di TM da osservare in quaranta categorie

⁴ 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.

⁵ https://anagrafe.miur.it/php5/home.php?&anni=201819&categorie=ateneo&status=iscritti&tipo_corso=TT&&order_by=i (accesso del 1° maggio 2020).

specifiche, attraverso le informazioni analizzate nei documenti. Tali categorie sono state identificate nelle “sezioni” e “quadri”, come definite nella SUA-TM/IS e arricchite, nella parte di public engagement (sotto la Sezione I.8.a Selezione di iniziative di Public Engagement), con le attività che l’AN-VUR, all’Art. 9 “Terza Missione” punto g) del D.M. 1/2020, individua come attività di public engagement alle quali le Università possono fare riferimento nella presentazione per la valutazione “di casi studio relativi ad attività di Terza missione il cui impatto sia verificabile nel periodo 2015-2019” (AN-VUR, 2020) e con i punti h), i) e j) del medesimo articolo, che fanno riferimento rispettivamente a “Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l’inclusione”, “Strumenti innovativi a sostegno dell’Open Science”, “Attività collegate all’Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile”. Le autrici hanno ritenuto fondamentale inserire tali punti per avere una completezza nelle osservazioni. Le attività di TM presenti nella griglia sono divise a loro volta in due macroaree “Attività di valorizzazione della ricerca (VAR)” (dal Quadro I.0 alla Sezione I.4.f) e “Attività culturali, educative e sociali (PES)” (dal Quadro 1.5 alla voce j) art.9).

Per creare il database delle osservazioni, attraverso il foglio di lavoro Excel, sono stati individuati gli Atenei da osservare facendo riferimento al database delle 68 Università Statali censite dal MUR⁶, anche se le osservazioni effettive sono state di 67 siti web in quanto si è rilevato che l’ “Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze” dal 2013 fa parte della “Scuola Normale Superiore di Pisa”. Nel foglio di lavoro utilizzato per le rilevazioni, sono stati inseriti tutti gli indicatori della “scheda di rilevazione delle attività di Terza Missione”, sopra descritti, ed è stato assegnato un grado di valutazione per differenziare se l’informazione delle attività ritenute essenziali riguardanti la “Lista attività Terza Missione” fosse presente sul sito web nella sezione del menù dedicata alla TM o, in generale, in un’altra voce del menù nel sito web:

- 0 (informazione non presente in nessuna parte del sito web);
- 1 (informazione presente nel sito web, senza la sezione specifica di TM);
- 2 (informazione presente nella sezione dedicata della TM).

Si precisa che nella fase di osservazione non è stata data nessuna valutazione sui contenuti delle attività, né tantomeno sull’attività stessa. Il fine di questo lavoro, infatti, è stato quello di rilevare la presenza o meno dell’informazione riguardante l’attività e dove questa sia collocata, dando un peso maggiore se l’informazione si trova all’interno di un’area dedicata alla TM nel menù dei siti web.

⁶ <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei#tabistituti> (accesso il 20 marzo 2020).

L'informazione sull'attività di TM si è ritenuta non presente, quindi dando valore zero, qualora, dopo un'attenta ricerca in tutte le sezioni del sito internet ed anche con la funzione ricerca dalla barra "cerca" presente sui siti web delle Università, non è emerso alcun risultato oppure il risultato era un file da dover scaricare. L'obiettivo di un buon modello di web-reporting è di avere i contenuti direttamente sul sito internet, quindi i file da scaricare non rappresentano un'adeguata metodologia. La non presenza dell'informazione non attesta l'inesistenza dell'attività da parte dell'Università, ma ovviamente un'attività non rendicontata e comunicata è come se fosse percepita inesistente dagli *stakeholder*. Inoltre, si sottolinea che la ricerca, basandosi sul concetto di web-reporting, non ha preso in considerazione le informazioni che potevano essere all'interno di un documento (file) caricato sul sito internet dell'Università.

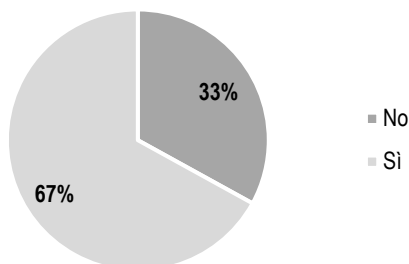
Si anticipa che lo studio ha individuato alcune *best-practice*: oltre a presentare una sezione dedicata alla TM, questa si presenta ben sviluppata nella struttura del menù a tendina, prevedendo tante sottosezioni quanti sono gli indicatori individuati nella scheda, e nei contenuti esaustivi. Di fatto risultando la TM funzionale e fruibile nella navigazione e nell'architettura del sito web.

È auspicabile, nelle future ricerche, affiancare alla rilevazione sul sito web la rilevazione sui Bilanci di Sostenibilità e su altri documenti (ad esempio Piano Strategico, Piano integrato, Codice Etico, etc.) per indagare dove le attività di TM siano maggiormente rendicontate; uno studio più approfondito sulla *web-usability* dei siti potrebbe inoltre fornire altri interessanti spunti di riflessione (Nielsen et al., 2006).

6.4. Risultati della ricerca

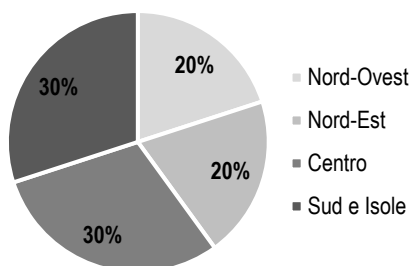
Lo studio ha rilevato che la maggior parte (il 67%) degli atenei italiani presenta sul proprio sito web una sezione espressamente dedicata alla TM (Grafico 1). Sono stati presi in considerazione anche quattro casi (su 45) in cui la sezione viene denominata in altro modo ma fa chiaramente riferimento alla TM, in particolare: "Società" per l'Università degli Studi del Sannio, "Territorio" per l'Università degli Studi dell'Insubria, "Innovazione" per la Scuola Internazionale di Studi Avanzati di Trieste e "Innovazione e Società" per l'Università degli Studi di Sassari.

Grafico 1 – Presenza di una sezione dedicata alla TM sui siti web degli atenei italiani



Per quanto riguarda la ripartizione geografica (Grafico 2) degli atenei italiani che presentano una sezione dedicata alla TM, la distribuzione risulta abbastanza omogenea tra nord (40%), centro (30%), sud e isole (30%)⁷.

Grafico 2 – Area geografica degli atenei italiani con una sezione dedicata alla TM



Invece, si evidenzia un maggior impegno nelle università di minori dimensioni e nei politecnici per la presenza della sezione dedicata alla TM (Grafico 3). Infatti, su dodici atenei mega, solo la metà presenta una sezione dedicata. Mentre circa il 69% delle grandi università, il 72% delle medie, il 65% delle piccole (che comprende le Scuole Superiori Nazionali e gli Istituti) e il 75% dei Politecnici presentano una sezione di TM dedicata sui loro portali istituzionali.

Altro aspetto importante, ai fini del reperimento delle informazioni riguardanti le attività di TM, riguarda il posizionamento di queste all'interno del portale (Grafico 4). Nella maggior parte (73%) dei casi le università hanno inserito la sezione dedicata alla TM direttamente in *home page*; questo permette all'utente un immediato e facile reperimento dell'informazione ma anche la percezione che tale tema sia importante per l'ateneo, poiché inserito

⁷ La ripartizione delle regioni in cui sono presenti le Università italiane come da database del MIUR è stata definita secondo l'ISTAT ed Eurostat.

nella barra principale del menù insieme alle voci delle altre tradizionali missioni dell'università quali la didattica e la ricerca.

Grafico 3 – Presenza della sezione di TM sui siti web delle Università per dimensione

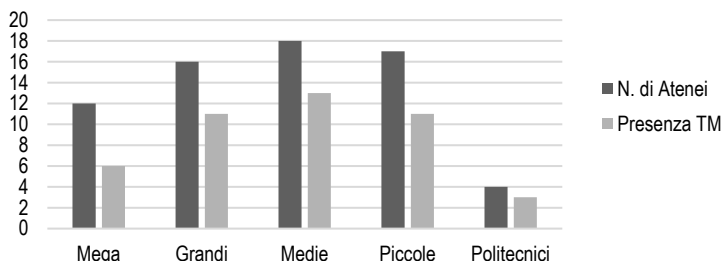
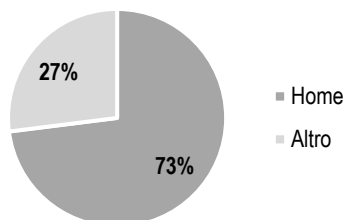


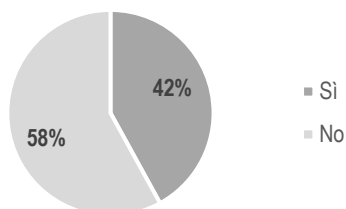
Grafico 4 – Posizionamento della sezione di Terza Missione sui siti web istituzionali delle Università



Nel restante 27% degli atenei la TM risulta essere una sottovoce di un'altra sezione del menù principale, nella maggior parte dei casi collocata sotto l'area "Ricerca". Probabilmente, come si vedrà più avanti (Grafico 7), la scelta deriva dal fatto che le principali attività legate alla TM che vengono rendicontate sul web fanno riferimento ad attività collegate alla ricerca, o meglio ai "prodotti" della ricerca, come spin-off, start-up, incubatori, brevetti e, più in generale, trasferimento tecnologico.

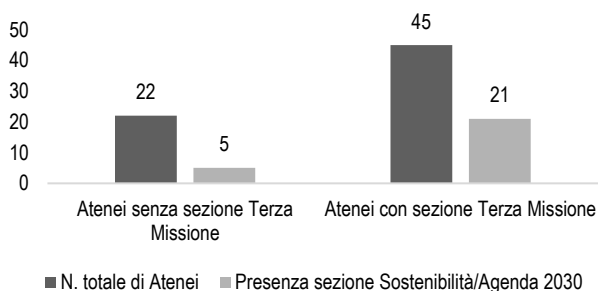
Infine, sempre con riferimento alla scheda di rilevazione "Informazioni generali", si è osservato in quanti dei 67 atenei fosse presente una sezione dedicata sulla sostenibilità, integrata nel sito web istituzionale o collegata ad essa (ad esempio, siti indipendenti collegati al sito internet istituzionale). Si registra che circa il 58% delle università prevede una sezione specifica riguardante la sostenibilità (Grafico 5), circa un 10% in meno rispetto alla presenza di una sezione dedicata di TM, con casi studio come l'Università degli Studi di Torino e l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" che, ad esempio, oltre ad avere una specifica sezione, rimandano ad un sito collegato del green office di Ateneo.

Grafico 5 – Presenza della sezione sui temi della Sostenibilità sui siti web delle Università



Altro dato interessante è la relazione tra la presenza della sezione specifica su sostenibilità e la presenza di una sezione dedicata alla TM (Grafico 6). Infatti, solo 5 Atenei su 22, che non hanno una sezione della TM, hanno una sezione dedicata alla sostenibilità (ossia circa il 22%), mentre 21 su 45 sono gli Atenei che hanno un riferimento specifico ad entrambi i temi (46%).

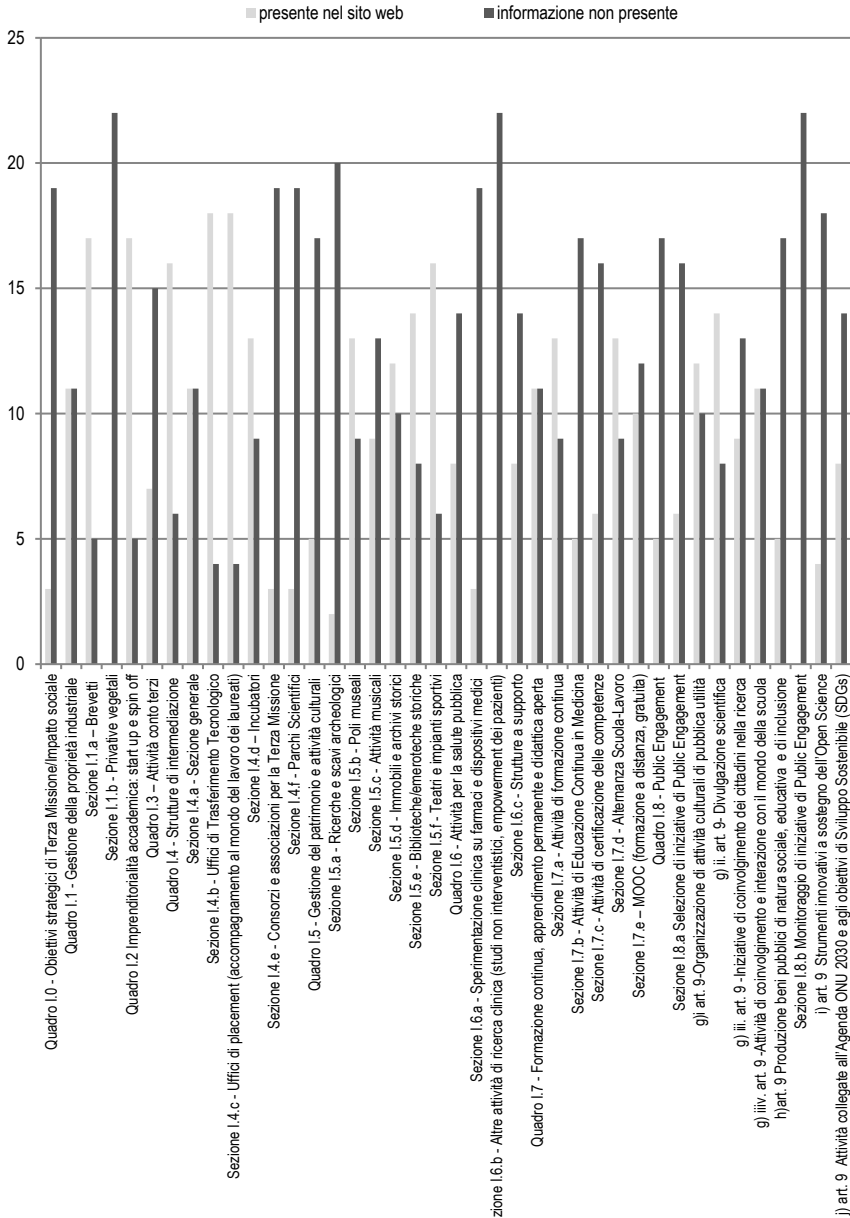
Grafico 6 – Presenza Sostenibilità/Agenda 2030 sui siti web delle Università che hanno TM e quelli che non hanno TM



Arrivando al focus delle attività di TM che le università italiane rendono sul proprio sito web (Grafico 7), sia che abbiano una sezione dedicata o meno, si evince che l'area che maggiormente viene rilevata è quella che fa riferimento ai quadri e sezioni della SUA TM/IS che, nella scheda di rilevazione le autrici hanno inserito all'interno della macro-voce "Attività di valorizzazione della ricerca", in particolare:

- Quadro I.1 – Gestione della proprietà industriale;
- Quadro I.2 – Imprenditorialità accademica: start up e spin off;
- Quadro I.4 – Strutture di intermediazione;
- Sezione I.4.a – Sezione generale;
- Sezione I.4.b – Uffici di Trasferimento Tecnologico;
- Sezione I.4.c – Uffici di placement (accompagnamento al mondo del lavoro dei laureati).

Grafico 7 – Rilevazione delle principali attività di Terza Missione rendicontate nei siti web istituzionali delle Università che presentano una sezione dedicata di Terza Missione e delle Università senza sezione dedicata di Terza Missione



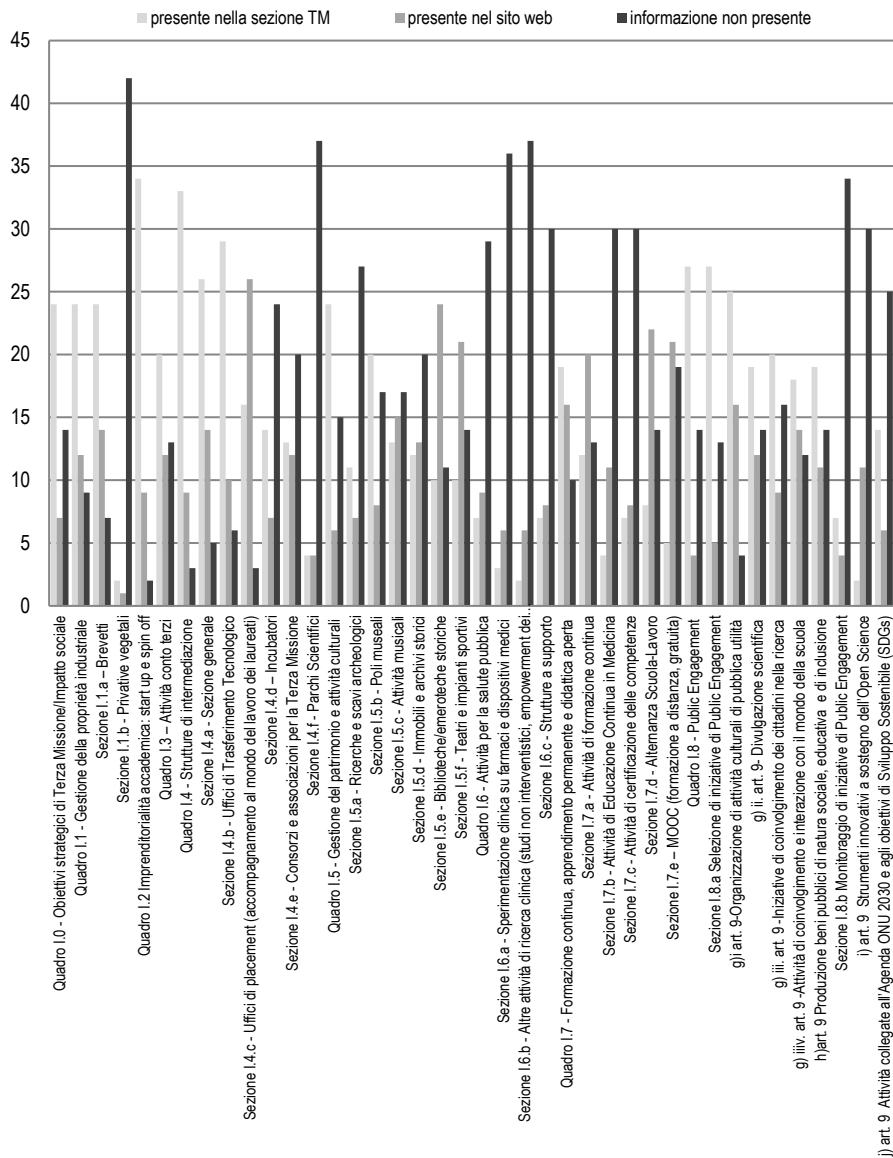
Di contro, le attività di TM che fanno riferimento alla macro-voce “Attività culturali, educative e sociali” hanno una presenza costante nei diversi siti web e fanno riferimento a:

- Sezione I.5.b – Poli museali;
- Quadro I.7 – Formazione continua, apprendimento permanente e didattica aperta;
- Quadro I.8 – Public Engagement;
- Sezione I.8.a – Selezione di iniziative di Public Engagement;
- g) i art. 9 – Organizzazione di attività culturali di pubblica utilità;
- g) ii. art. 9 – Divulgazione scientifica;
- g) iiiv. art. 9 – Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola.

Inoltre, è stato rilevato che questi gruppi di attività sono maggiormente rendicontati all’interno della sezione di TM negli atenei che presentano tale voce nel menù (Grafico 8). Le voci poco presenti, o del tutto assenti, sono quelle che fanno riferimento a prative vegetali, parchi scientifici e legate all’attività medica (Sezione I.1.b – Prative vegetali; Sezione I.4.f – Parchi Scientifici; Quadro I.6 – Attività per la salute pubblica; Sezione I.6.a – Sperimentazione clinica su farmaci e dispositivi medici; Sezione I.6.b – Altre attività di ricerca clinica). Probabilmente tali informazioni, avendo carattere legato a delle discipline specifiche e collegate alla rilevazione dei singoli dipartimenti (per quanto riguarda le attività di ricerca in ambito medico), non sono rendicontate nei siti web istituzionali ma nei siti web delle facoltà e dipartimenti.

In generale le università presentano un calendario eventi collegato alle attività di Public Engagement abbastanza ricco, vedendo nelle scuole primarie e secondarie e nei cittadini del territorio i loro principali stakeholder, oltre alla comunità accademica. Le attività sono molteplici e i principali strumenti di coinvolgimento utilizzati sono seminari, workshop, convegni ma anche manifestazioni di interesse pubblico di divulgazione della ricerca, artistico e culturale, in partnership con altre istituzioni e organizzazioni. Risultano, invece, assenti sezioni specifiche sul monitoraggio di tali iniziative, che potrebbero essere incrementate in modo da condividere l’impatto, in particolare sociale, che tali attività creano.

Grafico 8 – Presenza delle attività di Terza Missione rispettivamente nella sezione dedicata TM, nel sito web e non presenza nei soli Atenei che hanno una sezione dedicata alla TM



Dalle osservazioni risulta netta la distinzione tra informazioni riguardanti la sostenibilità e la TM. Infatti, sono molto rari i casi in cui attività di ricerca, cultura o public engagement riguardanti i temi della sostenibilità siano inseriti nella sezione di TM. Gli atenei prediligono rendicontare tali attività nella sezione dedicata alla sostenibilità e/o Agenda 2030, o comunque in altre sezioni del sito web. Si sottolinea che le attività collegate a tali temi all'interno delle sezioni di TM fanno principalmente riferimento ad informazioni che rimandano all'esistenza di un green-office di ateneo, con collegamento ipertestuale ad altro sito o ad un'area specifica all'interno dello stesso sito.

6.5. Considerazioni conclusive

A livello nazionale si riscontra una elevata attenzione da parte delle università nell'inserimento delle attività di TM all'interno dei propri portali istituzionali. Questo permette fruibilità e facilità di ricerca delle informazioni da parte degli *stakeholder*. Anche se questo aspetto non è stato oggetto del presente studio, l'esistenza della voce TM nel menù, e di tante sotto-voci quanti sono i "quadri" e le "sezioni" della SUA TM/IS, non è sinonimo di qualità nei contenuti. Infatti, le sezioni spesso, anche se esistenti, sono risultate vuote o con un testo che non restituisce un reale feedback all'utente. Si sottolinea, quindi, un livello di web-reporting relativo alla TM sui portali istituzionali delle università sostanzialmente ancora immaturo.

Se si pensa ai dati dell'ultima indagine dell'Istituto Demopolis, che ha preso in considerazione un target di età media tra i 18 e i 29 anni, si capisce che le università stanno perdendo una grande opportunità di comunicazione. L'indagine ha rilevato quanto la rete sia centrale come strumento informativo, incidendo in modo significativo per i giovani, che nel 75% dei casi si informa attraverso il web. Colpisce il dato rilevato nell'indagine per cui il 95% degli under 30 italiani fruisce quotidianamente della rete e che il 60% è di fatto sempre connesso ad Internet. Inoltre, risulta sempre più importante l'utilizzo dei social network, sia come canali informativi che interattivi. Per tale motivo, un portale istituzionale ben strutturato e che presenti completezza nei contenuti può essere considerato un punto di forza per le università, che ad oggi sono scelte dai futuri studenti non solo per la loro offerta formativa-didattica ma anche per il corollario di attività rappresentate dalla TM (Fiorani & Litardi, 2020).

È auspicabile che le università curino maggiormente la sezione dedicata alla TM, in modo da comunicare sia il risultato delle proprie performance sia il concetto di Multiversità (Kerr, 1963), ossia di un'università comunitaria in

grado di valutare le differenze della società e di rispondere alle mutevoli esigenze culturali ed economiche di un determinato periodo, senza dimenticare la prospettiva futura. Sarebbe preferibile una struttura snella ma precisa della sezione dedicata alla TM da inserire nel menù principale dell'*home page* del sito istituzionale, come sotto-voci i “quadri” della SUA TM/IS e all’interno dei quadri ripartire altre sotto-voci che fanno riferimento alle “sezioni”, con contenuti che, oltre a descrivere l’attività, presentino risultati con l’ausilio di “infografiche”. Di seguito riportiamo alcuni esempi dei siti istituzionali e sezioni dedicate alla TM delle università analizzate, che riteniamo “good practice” da tenere in considerazione.

L’Università degli Studi di Torino, pur presentando la sezione di TM sotto la voce Ricerca, rappresenta un caso interessante per la ricchezza dei contenuti, in particolare per la parte relativa alla valutazione e agli impatti delle attività sia di ricerca che di *public engagement* e per la divisione delle attività di TM in due macro-voci: “La ricerca di UniTO per lo sviluppo economico del territorio” e “La ricerca di UniTO per la crescita sociale e culturale”. L’Università degli Studi di Foggia può essere considerata una *best practice* sia dal punto di vista del posizionamento della sezione dedicata alla TM nella *home-page* del sito istituzionale, sia per la struttura in sotto-voci, che per la completezza nei contenuti e link collegati. L’Università degli Studi G. d’Annunzio di Chieti-Pescara presenta in *home-page* la sezione dedicata alla TM nel menù principale insieme a sole altre tre macro-voci, tra cui le altre due principali missioni: ricerca e didattica. Il front è impattante e mette in evidenza quali siano le aree principali di attività dell’Ateneo. Altri due esempi, uno al nord con l’Università degli Studi di Milano e uno al sud con l’Università degli Studi di Salerno, presentano una buona struttura dei contenuti. In particolare, l’Ateneo milanese mettendo in evidenza le tre macro-aree relative alla “valorizzazione della ricerca”, al “patrimonio storico culturale” e alla “responsabilità sociale”, inserisce una sezione specifica di azioni del *public engagement* e, a fine pagina, presenta il collegamento diretto con l’area sostenibilità, come a voler comunicare che questi due temi sono collegati e che quindi l’utente interessato alle azioni di TM potrebbe essere interessato anche a quelle sulla sostenibilità. L’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, *best practice* del centro Italia, presenta la sezione dedicata nella *home page* del sito istituzionale, a seguito delle altre due voci “didattica” e “ricerca”, con una buona struttura delle sotto-voci che riprendono la denominazione delle sezioni della SUA TM-IS.

Bibliografia

- ANVUR (2018) *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università*.
- Bowen G.A., (2009). *Document Analysis as a Qualitative Research Method*, Qualitative Research Journal, vol. 9, n. 2.
- Carayannis E.G., Campbell, D.F.J. (2010), *Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other?: A Proposed Framework for a Trans-disciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology*, International Journal of Social Ecology and Sustainable Development.
- Eccles R.G., Ioannou I., Serafeim G. (2014), *The Impact of Corporate Sustainability on Organizational Processes and Performance*, Harvard Business School, Working Paper 12-035.
- Gruppo di studio sul Bilancio Sociale (2017), *Le nuove frontiere della rendicontazione sociale: il web-reporting linee di orientamento*, Documento n. 14, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorani G., Litardi I. (2020), *When the civic-participation play a crucial role on urban sustainability. The case study of the University of Rome "Tor Vergata" and the project "A playground for Aurora"*, EJIF – European Journal of Islamic Finance, First Special Issue for EJIF Workshop, pp. 1-7.
- Istituto Demopolis (2019), *Indagine sui giovani e l'informazione in Italia*.
- Kerr C. (1963). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Matacena A. (2005), *Responsabilità sociale d'impresa (RSI): momenti interpretativi*, Non profit, n. 1.
- Moggi S., Campedelli B. (2016), *La rendicontazione sociale nelle università italiane: un'analisi diacronica*, in Mio C. (a cura di), *La rendicontazione sociale negli atenei italiani. Valori, modelli, misurazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Mio C., Granati C. (2018), *La rendicontazione sociale negli atenei italiani*, Impresa Progetto, n. 1.
- Mion G., Melchiorri M. (2011), *Il processo di redazione del bilancio sociale negli Atenei pubblici come fattore strategico per una comunicazione attendibile*, Economia Aziendale on line, Vol. 2, n. 1: 117-129.
- Nielsen J., Loranger H. (2006), *Web usability 2.0. L'usabilità che conta (Italiano)*, Apogeo, Milano.
- Venditti M., Reale E., Leydesdorff L. (2013), *The Disclosure of University Research for Third Parties: A Non-Market Perspective on an Italian University*, Science & Public Policy 40(6) 792-800.
- Wheeler D., Colbert B., Freeman R. E. (2003), *Focusing on Value: reconciling corporate social responsibility, sustainability and a stakeholder approach in a network world*, Journal of General Management, n. 3.

7. COMUNICARE LA TERZA MISSIONE ATTRAVERSO LE MISSION STATEMENT: UNA CONTENT ANALYSIS

di *Marco Meneguzzo, Nathalie Colasanti,
Chiara Fantauzzi e Rocco Frondizi*¹

7.1. Introduzione

All'interno di una società basata sulla conoscenza, il processo di crescita e sviluppo inizia a ruotare intorno a risorse immateriali (Dan, 2012) e la conoscenza stessa diventa la principale fonte del vantaggio competitivo. Di conseguenza, le università, un tempo percepite come delle “torri d'avorio” (Etzkowitz, 1998), patria per antonomasia della creazione e poi della diffusione di conoscenza, iniziano a ricoprire un nuovo ruolo all'interno della società attraverso il perseguimento di una triplice missione, rappresentata a sua volta dalla didattica, dall'attività di ricerca e da quella che viene definita, per l'appunto, la “terza missione” (Guerrero *et al.*, 2012). Così, iniziano a ragionare secondo una logica più “imprenditoriale”, adottando un comportamento strategico e costruendo relazioni con l'ambiente esterno (Clark, 1998).

Chatterton e Goddard (2000) descrivono suddetto nuovo ruolo con il termine *engaged university*, proprio con riferimento ad un'università nuova, un'università che comunica, anche all'interno della propria *mission*, uno specifico interesse per il contesto di riferimento e per la coalizione con altri soggetti, siano essi pubblici o privati.

Un'ulteriore influenza è stata poi esercitata dall'approccio del New Public Management, che suggerisce il trasferimento e l'applicazione di specifiche tecniche manageriali, proprie del settore privato, all'interno delle istituzioni pubbliche, con l'intento di migliorarne la performance (Bleiklie & Michelson, 2008; Paradeise *et al.*, 2009). A partire dal 1980, il New Public Management ha coinvolto anche i sistemi educativi di tutta Europa, ma, per quanto riguarda l'Italia, non ha fatto altro che determinare, almeno nella sua prima fase, un

¹ Università degli studi di Roma Tor Vergata: meneguzzo@economia.uniroma2.it; nathalie.colasanti@uniroma2.it; chiara.fantauzzi@uniroma2.it; rocco.fronidizi@uniroma2.it.

incremento di regolamentazioni e burocrazia, senza garantire, dunque, un miglioramento della performance (Ongaro & Valotti, 2008).

In un contesto in cui la performance delle università è sempre stata valutata attraverso sistemi tradizionali basati su una serie di indicatori e capaci di riferirsi soltanto alla singola istituzione, inizia a diffondersi l'esigenza di adottare nuovi sistemi di performance, in grado di considerare anche l'effetto delle collaborazioni intersettoriali che gli atenei intrattengono con il resto della società (Agostino & Arnaboldi, 2018).

Nel loro processo di pianificazione strategica anche le università, al pari di qualsiasi altra organizzazione, hanno iniziato a definire e a condividere i propri principi, valori ed obiettivi attraverso una vera e propria *mission*, differenziandosi dai *competitor* (Drucker, 1973).

Stanti le precedenti considerazioni, con riferimento al contesto italiano, lo scopo del contributo è quello di rintracciare l'interesse delle università nel costruire collaborazioni attraverso iniziative di trasferimento tecnologico o *social engagement*, guardando alla *mission* come un possibile strumento predittivo di quella che sarà la performance in termini di collaborazioni intersettoriali.

A tal riguardo, il par. 2 sarà dedicato al *framework* teorico, incentrato sul processo di pianificazione strategica nelle università e sulla necessità di sviluppare un nuovo sistema di gestione della performance. Il par. 3 illustrerà la metodologia adottata per quanto riguarda il processo di raccolta e analisi dei dati, mentre i risultati della ricerca verranno presentati e discussi nel par. 4; infine, l'ultimo paragrafo sarà dedicato alle conclusioni.

7.2. Framework teorico

La pianificazione strategica nel settore di educazione superiore

In una società globalizzata, dove conoscenza, ricerca e innovazione rappresentano le fonti del vantaggio competitivo, le università sono chiamate ad adottare specifiche pratiche derivanti proprio dal mondo del *business*, così da sviluppare una certa mentalità imprenditoriale ed espandere le proprie relazioni con *stakeholder* esterni.

Anche le università hanno quindi iniziato a sviluppare una propria strategia e a definire una propria *mission*. Secondo Thomson (2014), l'individuazione della *mission* all'interno di una specifica organizzazione aiuta a capire quali siano i suoi obiettivi strategici, eliminando i conflitti inutili e favorendo il dibattito. Negli Stati Uniti questo tipo di dichiarazione costituisce ormai una pratica diffusa anche per le università, mentre in Europa la sua introdu-

zione all'interno dei sistemi educativi ha dato vita a risultati meno sistematici, tanto che in Italia è soltanto a partire dal 2009 che tutte le università (comprese quelle pubbliche) hanno iniziato a formalizzare un piano strategico e quindi a dichiarare una loro *mission*. Diversi autori hanno studiato il contenuto di quanto condiviso da parte delle istituzioni universitarie: Connell & Galasinski (1998) considerano la *mission* delle università come un cambio di paradigma, dettato proprio dall'adozione di una prospettiva sempre più simile a quella adottata dalle imprese.

Attualmente, non vi è opinione condivisa per quanto riguarda l'efficacia di queste dichiarazioni di *mission* nel favorire un miglioramento delle *performance* delle istituzioni universitarie (Sidhu, 2003; Desmidt & Prinzie, 2008; Bartkus et al., 2006), piuttosto queste vengono considerate principalmente come un potente strumento comunicativo.

Ad ogni modo, andando ad analizzare il contenuto di queste dichiarazioni ufficiali, è possibile riscontrare diversi approcci che sono stati adottati dalle università di tutto il mondo.

Secondo Finley et al. (2001), infatti, le università tenderebbero a comunicare messaggi generici o retorici, mentre secondo Newsom & Hayes (1991) questi messaggi potrebbero mancare di specificità. D'altra parte, la *mission* potrebbe rappresentare, per la stessa università, una guida, riassumendo e comunicando gli obiettivi da perseguire (Camelia & Marius, 2013; Velcoff & Ferrari, 2006; Woodrow, 2006; Hartley, 2002).

A sua volta, il contenuto di queste *mission* potrebbe essere influenzato da una serie di fattori esterni, come l'impatto esercitato dal governo o dal mercato, oppure dal passato storico (Kosmutzky & Krucken, 2015; Oertel & Soll, 2017; Seeber et al., 2017) e culturale che caratterizza ogni specifica istituzione (Efe & Ozer, 2015).

In Germania diversi studi sono stati dedicati al contenuto delle *mission* universitarie (Hladchenko, 2013; Kosmutzky & Krucken, 2015; Jungblut & Jungblut, 2017), sottolineando come, andando oltre la mera descrizione dell'identità istituzionale o degli obiettivi perseguiti, le *mission* possano essere sfruttate dalle stesse università al fine di identificare il proprio ambiente competitivo (Kosmutzky, 2012). In Turchia *mission* e *vision*, sempre per quanto riguarda le istituzioni universitarie, sarebbero caratterizzate da isomorfismo, senza evidenziare particolari differenze tra un'istituzione e l'altra (Ozdem, 2011). La stessa tendenza sarebbe stata riscontrata anche in America (Davies, 1986), mentre in Galles suddette dichiarazioni lascerebbero trasparire un particolare impegno in ambito sociale ed economico, con ciascuna istituzione concentrata su elementi ben specifici (James & Huisman, 2009). In Scozia, invece, queste *mission* tenderebbero ad enfatizzare la competi-

vità istituzionale a livello nazionale e globale, dedicando meno attenzione alla centralità degli studenti (Kuenssberg, 2011). Le università britanniche, invece, utilizzerebbero la propria *mission* con l'intento di soddisfare le necessità dei propri *stakeholder* (Davies & Glaister, 1997). Minori studi, in tal senso, sono stati poi sviluppati con riferimento al contesto irlandese (Lillisa & Lynch, 2014), ucraino (Hladchenko, 2016) e spagnolo (Palomeras Montero et al., 2012). In Italia, vista la recente introduzione della pianificazione strategica in ambito universitario, il contenuto delle *mission* rappresenta ancora un campo poco esplorato e l'unico studio è stato portato avanti da Giusepponi & Tavoletti (2015).

Collaborazioni inter-settoriali per le università

In un contesto in cui l'istruzione viene vista come la soluzione a svariati problemi, le università, rendendo disponibili i risultati della propria ricerca, sono in grado di influenzare il benessere economico e lo sviluppo dell'innovazione. In questo senso, le università hanno inserito in agenda due nuove tipologie di attività, identificate come trasferimento di conoscenza e *social engagement*. Il trasferimento di conoscenza allude proprio al trasferimento di conoscenza che si concretizza tra il soggetto produttore e il soggetto utilizzatore (Wellsandt & Thoben, 2016), uno scambio tra il mondo accademico e attori pubblici e privati, volto ad offrire soluzioni nuove.

Dunque, il trasferimento di conoscenza diventa una nuova opportunità per le università, attraverso cui i risultati derivanti dalla ricerca verrebbero trasformati in "prodotti commercializzabili" (Power & McDougall, 2005) e le università stesse potrebbero contribuire al bene comune.

D'altra parte, il *social engagement* viene descritto come quell'insieme di attività attraverso cui le istituzioni universitarie instaurano legami con *stakeholder* esterni, così da ottenere benefici reciproci (NCCPE, 2011).

Lo scopo è quello di condividere conoscenza con la comunità di riferimento, così da ottenere nuovi canali di finanziamento e fornire nuove opportunità di formazione, stimolando la crescita sociale. L'intento è quello di stimolare il dialogo, creando legami tra il mondo accademico e quello pratico del lavoro: in questo modo si creerebbe una nuova corrispondenza tra il capitale formato dal sistema educativo e le richieste presentate dal mondo delle imprese, il tasso di disoccupazione giovanile tenderebbe a ridursi e si concretizzerebbero nuovi e utili *output* per la società.

A tal fine, le università dovranno operare secondo una nuova prospettiva, basata sulla collaborazione intersettoriale: dovranno costruire *partnership* con molteplici attori, così da poter combinare esperienze, risorse e prospettive e fornire soluzioni funzionali (Schulz et al., 2003).

La gestione della performance nel sistema di educazione superiore

La gestione della *performance* all'interno del settore pubblico è sempre stata considerata come una pratica utile al fine di migliorare l'efficienza, l'efficacia, la qualità e la parità per quanto riguarda l'erogazione dei servizi ed è stata introdotta nel 1980 attraverso il concretizzarsi del New Public Management (Hood, 1994).

In un contesto del genere, diversi sono stati gli strumenti manageriali introdotti anche all'interno del settore educativo, con l'intento di fronteggiare contemporaneamente diversi fattori, tra cui l'incremento del numero degli studenti, la riduzione dei finanziamenti pubblici e la comparsa di una nuova competizione internazionale (Nisio et al., 2018). I governi, d'altra parte, hanno iniziato a chiedere alle stesse università una maggiore *accountability*, favorendo al loro interno l'adozione di sistemi di *performance*, il tutto non senza conseguenze negative.

Negli Stati Uniti l'introduzione di tecniche valutative ha portato le istituzioni universitarie più mediocri ad imitare le più prestigiose, non tanto per quanto riguarda la qualità della didattica e della ricerca, quanto per la loro apparenza esterna, mentre il Regno Unito si è caratterizzato per una maggiore (e non sempre auspicabile) attenzione agli aspetti burocratici.

Una serie infinita di indicatori è stata così sviluppata, ma senza ottenere una soluzione efficace, dal momento che si tratta di indicatori ambigui (McGuire, 2001), che non permettono di ottenere *report* accurati per quanto riguarda la *performance*.

Dunque, in un contesto in cui la gestione della *performance* non ha funzionato, per le università diventa necessario un nuovo modello, un modello che, secondo Bouckaert (1993) non può essere imposto dall'alto o da entità esterne, ma che deve coinvolgere i livelli intermedi e inferiori, basato sul dialogo e sulla discussione e su quelle che sono le peculiarità delle università stesse.

Secondo il modello della Quintupla Elica (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), università, industrie, governo, società civile e ambiente naturale ricoprono un ruolo importante all'interno dello stesso *network*: più precisamente, rappresentano tutti eliche differenti che devono collaborare con l'obiettivo di porre soluzioni ai problemi pubblici (Provan & Kenis, 2007) e di assicurare la crescita economica e sociale. In questo senso, le *performance* delle università non possono essere valutate considerando la singola istituzione, ma è necessario un nuovo sistema di *performance* che sia basato sulla collaborazione intersettoriale (Agostino & Arnaboldi, 2018), capace di rilevare e di enfatizzare l'impatto che le stesse sono in grado di esercitare nella società.

7.3. Metodologia

Come già evidenziato, lo scopo del contributo è prima di tutto quello di analizzare in che misura le università italiane hanno iniziato a comunicare la propria *mission*, in secondo luogo quello di esaminarne il contenuto, al fine di capire se le stesse dichiarazioni di *mission* possono essere percepite come anticipazioni di quelle che saranno le *performance* universitarie in termini di collaborazioni intersettoriali. Più nello specifico, l'intento è quello di capire la logica secondo cui le istituzioni universitarie in Italia comunicano la propria *mission*, se queste rispecchiano effettivamente le loro intenzioni o se semplicemente vengono utilizzate come mero adempimento.

A tal fine, la ricerca è stata focalizzata sul sistema universitario italiano, costituito da 98 istituzioni, di cui 67 vengono classificate come università statali e 31 come università non statali.

Il processo di raccolta dei dati è stato svolto prendendo in considerazione i documenti ufficiali presentati dalle università, dunque piano strategico e statuto, ma anche il sito *web*.

Con riferimento al contesto italiano, il presente lavoro intende effettuare una *content analysis*, dunque lo stesso approccio utilizzato da Arias-Coello *et al.* (2018) in Spagna. Si tratta di una tecnica caratterizzata da obiettività e sistematicità, peculiarità che dipendono però dal livello di autenticità, credibilità e rappresentatività che caratterizza i documenti analizzati, soggetti ad un'interpretazione personale degli autori (Bryman, 2002).

L'analisi documentale è stata effettuata come segue. Prima di tutto, la ricerca ha permesso di classificare i principali scopi dichiarati, quindi didattica, ricerca e terza missione. Successivamente, un'analisi più approfondita è stata portata avanti ponendo l'attenzione su quelle università che dichiarano un certo interesse per le attività di terza missione, andando a rintracciare la loro predisposizione a costituire delle collaborazioni intersettoriali attraverso il trasferimento tecnologico e il *social engagement*. Alla fine, i risultati sono stati sistematizzati in un *file excel* e interpretati qualitativamente, traendo conclusioni riguardo l'interesse delle università italiane nei confronti di pratiche sociali (ovviamente sulla base di quanto dichiarato dalle stesse).

7.4. Analisi dei risultati

Relativamente al campione analizzato, composto da 98 istituzioni universitarie, 21 non comunicano una specifica e ufficiale dichiarazione di *mission*. Le loro intenzioni e i loro obiettivi emergono da quanto dichiarato attraverso

il piano strategico, il sito *web*, o attraverso altri mezzi di comunicazione, come lo statuto, delle interviste rilasciate o la stessa dichiarazione di *vision*. In questo senso, data l'eterogeneità delle fonti, il processo di raccolta dei dati non è stato semplice.

Nello specifico, 8 università comunicano i propri intenti attraverso il piano strategico, senza evidenziare una specifica sezione intitolata *mission*; sono tutte università statali, ad eccezione di una. Altre 5 università sfruttano lo statuto per condividere quella che considerano la propria *mission* (sono tutte università statali) e altre 4 università non statali specificano la propria attività attraverso il sito *web*. Soltanto un'istituzione (non statale) dichiara la propria *mission* attraverso una dichiarazione del rettore, mentre un'altra università non comunica nulla, ma ogni singolo dipartimento condivide una sua specifica *mission* all'interno del suo sito *web*; un'altra università non statale condivide i propri obiettivi attraverso il piano di *performance* ed infine soltanto un'altra università ancora lo fa attraverso la dichiarazione di *vision*. Soltanto in un caso non è stato possibile rintracciare, in alcun modo, informazioni circa la *mission* perseguita.

I principali obiettivi fissati dalle università italiane riguardano l'insegnamento, la ricerca e le attività di terza missione, con alcune università che si dichiarano impegnate in tutti e tre gli ambiti e alcune che invece risultano maggiormente concentrate soltanto su uno o due di essi. La tabella 1 permette una comparazione tra i principali scopi perseguiti dalle università italiane e la natura che le caratterizza.

Di 98, 23 università dichiarano di perseguire tutte e tre le missioni: per la maggior parte sono università statali, soltanto 4 sono università non statali; un'altra università (non statale) dichiara di rispettare il suo triplice impegno, ma esclusivamente in ambito gastronomico.

Per 35 istituzioni la terza missione rappresenta il principale compito che ogni università deve svolgere all'interno della propria società. Quasi tutte queste istituzioni sono università statali, soltanto 5 sono caratterizzate da una natura non statale; 2 di queste sono scuole di formazione universitaria superiore, che rivolgono la propria offerta esclusivamente a studenti già laureati.

10 università continuano a considerare la didattica come la prima e principale missione; 6 di queste sono università non statali e questo permette di giungere alla conclusione secondo cui potrebbe esserci una correlazione tra la natura pubblica di tali istituzioni e il loro interesse al progresso economico e sociale. Alcune tra queste università sottolineano il proprio sforzo nell'offrire esperienze di *lifelong learning* e di apprendimento a distanza ai propri studenti, sfruttando il potenziale delle nuove tecnologie. Una di queste si

concentra su uno specifico *target*, offrendo soluzioni di *lifelong learning* esclusivamente agli insegnanti.

Tab. 1 – Gli scopi delle università italiane

| UNIVERSITÀ | FOCUS | NATURA GIURIDICA |
|------------|--|---|
| 35 | TERZA MISSIONE | 30 università statali 5 università non statali |
| 23 | DIDATTICA, RICERCA, TERZA MISSIONE | 20 università statali 3 università non statali |
| 14 | DIDATTICA, RICERCA | 7 università statali 7 università non statali |
| 10 | DIDATTICA | 4 università statali 6 università non statali |
| 3 | DISTANCE LEARNING (UNIVERSITÀ TELEMATICHE) | università non statali |
| 3 | IDENTITÀ | 1 università statale 2 università non statali |
| 2 | VOCAZIONE INTERNAZIONALE | università non statali |
| 1 | DIDATTICA, RICERCA, TERZA MISSIONE (AMBITO GASTRONOMICO) | università non statale |
| 1 | DIDATTICA, TRASFERIMENTO TECNOLOGICO | università statale |
| 1 | MESSAGGIO RELIGIOSO | università non statale |
| 1 | DIDATTICA, RICERCA (AMBITO SPORTIVO) | università statale |
| 1 | STUDENTI DOTTORATO STRANIERI, SVILUPPO SOCIALE ED ECONOMICO | università statale |
| 1 | FORMAZIONE SANITARIA, VALORI TRASMESSI | università non statale |

Fonte: elaborazione propria

Un'altra università basa la propria missione sull'attività didattica, mostrando allo stesso tempo un certo interesse nei confronti delle attività di trasferimento tecnologico (brevetti, *start-up* e *spin-off*). Altre 3 università, invece, utilizzano la propria dichiarazione di *mission* al fine di presentarsi come università telematiche: sono tutte università non statali, con lo scopo di facilitare l'accesso all'educazione per i propri studenti.

14 università comunicano il proprio impegno in sole due missioni, quella della didattica e quella della ricerca, senza accennare alcun riferimento alle

attività di terza missione; tra queste, 7 sono università non statali e una è una scuola di formazione universitaria superiore.

3 istituzioni sfruttano la dichiarazione di *mission* esclusivamente per comunicare la propria identità, riassumendo la propria storia, natura e i valori secondo cui si intende operare. A queste università si aggiunge l'ultima università fondata in Italia, un'università non statale che, all'interno della sua *mission*, dichiara l'intento di formare medici che siano interessati alle problematiche sanitarie principalmente riscontrate nei Paesi in via di sviluppo e che soprattutto esplicita i valori umanitari che verranno trasmessi agli studenti nel corso della loro formazione.

Soltanto due università comunicano la propria vocazione internazionale nello svolgimento delle proprie attività di didattica, ricerca ed integrazione nella comunità di riferimento; sono entrambe università non statali. Una sola università inserisce poi un "messaggio religioso" all'interno della sua *mission*, presentando il Cristianesimo come uno strumento attraverso il quale diventa possibile risolvere questioni sociali.

C'è poi un'altra università che preferisce distinguersi dai *competitor* concentrando i propri sforzi esclusivamente nella didattica e nella ricerca, ma con riferimento allo sport. In ultimo, un'altra università comunica una *mission* molto specifica: è un'istituzione di istruzione superiore, principalmente rivolta a studenti di dottorato stranieri e interessata allo sviluppo economico e sociale del proprio contesto di riferimento.

Sulla base di quanto evidenziato, è possibile ipotizzare una correlazione tra la natura pubblica delle università e il loro impegno in questioni sociali ed economiche (espresso come attività di terza missione), con le università non statali che tendono, invece, ad operare più tradizionalmente, concentrandosi maggiormente sulla didattica e sulla ricerca. Allo stesso tempo, le università non statali sembrerebbero le più interessate ad offrire nuove opportunità di apprendimento a distanza: 3 di queste sono delle vere e proprie università telematiche, mentre nessuna delle università pubbliche considera l'educazione a distanza come una concreta e rilevante opportunità, sempre con riferimento a quanto dichiarato all'interno della propria *mission*.

Per quanto riguarda il *focus* in ambiti ben precisi (siano essi rappresentati dallo sport o dalla gastronomia), non si riscontrano evidenze sufficienti al fine di poter identificare una possibile relazione tra lo stesso e quella che è la natura delle istituzioni in questione, dal momento che l'università dedicata all'ambito gastronomico è non statale, mentre quella interamente dedicata allo sport si caratterizza per la natura pubblica.

Più nello specifico, concentrando l'attenzione esclusivamente sulle 35 università impegnate nella terza missione, è possibile individuare degli orientamenti differenti.

Suddetto coinvolgimento e impegno nelle attività di terza missione, infatti, tende a concretizzarsi in forme diverse: per 13 istituzioni viene declinato nello svolgimento di attività di trasferimento tecnologico o trasferimento di conoscenza; queste sfruttano la dichiarazione di *mission* al fine di mostrare il proprio contributo allo sviluppo economico e sociale. Tra queste, soltanto un'istituzione è non statale. In questo senso, le università pubbliche risulterebbero maggiormente interessate al proprio contesto di riferimento, considerando la capitalizzazione e poi la commercializzazione della ricerca come un'opportunità, per il mondo accademico e per il resto della società. Le altre 22 istituzioni si impegnano nella terza missione facendo riferimento al *social engagement*, un *social engagement* che comunque assume diverse forme: alcune istituzioni supportano il “benessere sociale”, altre lo “sviluppo civile ed economico”, alcune mirano a realizzare “legami con l'ambiente esterno”, altre ancora considerano la didattica e la ricerca come “mezzi attraverso cui realizzare una società basata sulla conoscenza”. Soltanto 4 tra queste sono università non statali, mentre 2 sono scuole di formazione universitaria superiore. Più nello specifico, considerando soltanto quelle università particolarmente concentrate sul *social engagement*, si evince come 2 tra queste perseguano il concetto di sostenibilità, una sostenibilità comunque intesa in maniera differente: mentre un'università, senza dichiarare una specifica ed ufficiale *mission*, allude ad una sostenibilità ambientale, con lo scopo di sostenere il contesto in cui è inserita (non privo di difficoltà) e di promuovere la crescita, l'altra dichiara il proprio interesse per la didattica, per la ricerca e per l'instaurare legami con attori esterni, garantendo benessere per i cittadini e per l'ecosistema in generale. Inoltre, un'altra università sfrutta il proprio piano strategico al fine di presentarsi come un “operatore sociale”, perseguendo tutte e tre le missioni all'interno di un contesto che deve esser ricostruito dopo il terremoto del 2009.

Soltanto una tra queste università concentrate sul *social engagement* si dichiara impegnata in due ambiti ben specifici, dunque quello della sostenibilità e quello dell'innovazione sociale: il suo scopo è quello di promuovere la crescita sostenibile e l'innovazione al fine di “attrarre, formare e sostenere talenti, territori e capitali”.

Sulla base di quanto analizzato, in un momento in cui la sostenibilità è diventata uno dei pilastri chiave per lo sviluppo economico e sociale, rappresentando non soltanto una sfida, ma anche una grande opportunità per tutte le organizzazioni, le università, almeno per quanto riguarda il contesto ita-

liano, sembrano non preoccuparsi troppo di comunicare all'esterno il proprio aspetto sostenibile, ammesso sempre che esista.

L'eterogeneità dei dati rende impossibile affermare che dietro le *mission* condivise dalle università italiane ci siano logiche di isomorfismo, allo stesso tempo sembra prematuro giungere alla conclusione che le stesse rispecchino a tutti gli effetti la loro volontà. Ulteriori studi permetteranno di verificare se esiste corrispondenza tra gli obiettivi identificati e comunicati attraverso la *mission* e quanto effettivamente fatto all'interno della società.

7.5. Conclusioni

In un contesto in cui le università erano ormai accettate come istituzioni incaricate della funzione educativa, le stesse sono state chiamate a perseguire altre due missioni, rappresentate dalla ricerca e da un certo coinvolgimento nelle pratiche sociali, meglio conosciuto come terza missione (Uyarra, 2010).

Le università hanno dunque iniziato a condividere i risultati dei propri lavori, in diverse occasioni hanno addirittura iniziato a commercializzare i propri *output*, operando in una modalità sicuramente più imprenditoriale, definendo un proprio orientamento strategico e quindi anche una *mission* da condividere.

A tal riguardo, lo scopo dello studio è stato quello di condurre una *content analysis* sulle dichiarazioni ufficiali condivise da parte delle università italiane, così da capire il loro ruolo all'interno della società.

Sfruttando le informazioni a disposizione, i risultati della ricerca lasciano trasparire una certa eterogeneità per quanto riguarda il principale impegno comunicato da parte delle istituzioni universitarie italiane, con una maggiore concentrazione che viene riscontrata nei confronti della terza missione, considerata strumentale alla didattica e alla ricerca da ben 35 università su 98. In particolare, per quanto riguarda lo scopo di analizzare l'interesse e la *performance* delle università nel fornire soluzioni a questioni sociali, i risultati variano: mentre alcune istituzioni risultano completamente immerse in questo nuovo ruolo, altre lo considerano come una parte complementare della propria missione, altre ancora come un'attività aggiuntiva, separata da ciò che considerano la loro attività *core*.

Nonostante ciò, nel campione composto da 98 università, 13 risultano particolarmente impegnate in termini di trasferimento di conoscenza e altre 22 nel *social engagement*, che si concretizza in diverse modalità (da una semplice attenzione per il benessere sociale all'intento di costruire legami

con l'ambiente esterno); soltanto una, tra queste concentrate sul *social engagement*, dichiara di perseguire contemporaneamente innovazione sociale e sostenibilità. In questo senso, entrambi i *cluster* comunicano apertamente il loro interesse ad instaurare collaborazioni con diversi attori sociali attraverso la propria *mission*.

Il contesto universitario italiano è caratterizzato dalla presenza di università statali e non statali: lo studio ipotizza una certa correlazione tra la natura pubblica delle istituzioni e il loro interesse per le attività di terza missione (in tutte le sue manifestazioni), mentre le università non statali risultano maggiormente interessate alla didattica. Le implicazioni pratiche derivanti da questo lavoro riguardano la dimostrazione del rilevante ruolo che le università assumono nello sviluppo economico e sociale, non sempre compreso e riconosciuto a pieno.

La ricerca è ad uno stato preliminare, dunque risulta limitata e basata esclusivamente su quanto dichiarato dalle università italiane. Sono necessarie ulteriori analisi, volte a verificare la corrispondenza tra ciò che le università comunicano e il modo in cui effettivamente operano all'interno della società. In questo senso, l'interesse per le attività di terza missione potrebbe esser comunicato dalle stesse università con il solo scopo di migliorare la propria visibilità e il proprio posizionamento nei *ranking* internazionali.

Se questo lavoro aveva come scopo quello di capire se le *mission* dichiarate da parte delle istituzioni universitarie possono esser considerate come delle anticipazioni di ciò che sarà la loro *performance* in termini di collaborazioni intersettoriali, ulteriori e nuove ricerche potrebbero esser volte a valutare il raggiungimento di tali obiettivi, ad esempio consultando anche il contenuto di altri documenti ufficiali, tra cui il *report* di sostenibilità.

Sempre in ottica futura, ipotizziamo di poter intervistare direttamente ogni singolo ateneo al fine di capire il periodo in cui è stata identificata la *mission*. Una comunicazione concepita di recente, infatti, subisce maggiormente l'influenza del nuovo approccio, quello relativo alla terza missione, rispetto a quanto non lo sia una *mission* contenuta all'interno di uno statuto redatto a ridosso della fondazione istituzionale, soprattutto per quanto riguarda gli atenei più antichi.

Bibliografia

Agostino D., Arnaboldi M. (2018), *Performance Measurement Systems in Public Service Networks. The What, Who and How of Control, Financial Accountability & Management*.

- Bartkus B., Glassman M., McAfee B. (2006), *Mission statement quality and financial performance*, European Management Journal, Vol. 24, No. 1, pp. 86-94.
- Bleiklie I., Michelson S. (2008), *The University as Enterprise and Academic Codetermination*, in Amaral A., Bleiklie I., Musseli C. (Ed), *From Governance to Identity – A Festschrift for Mary Hankel*, Springer, Dordrecht.
- Bouckaert G. (1993), *Measurement and meaningful management*, Public Productivity & Management Review, Vol. 17, No. 1, pp. 31-43.
- Bryman A. (2002), *Social Research Methods*, University Press, Oxford.
- Camelia G., Marius P. (2013), *Mission statements in higher education: context analysis and research propositions*, Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, Vol. 22, No. 2.
- Chatterton P., Goddard J. (2000), *The response of higher education institutions to regional needs*, European Journal of Education, Vol. 35, No. 4, pp. 475-496.
- Clark B. (2001), *The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement*, Higher Education Management, Vol. 13, No. 2, pp. 9-24.
- Clark B.R. (1998), *The Entrepreneurial University: Demand and Response*, Tertiary Education and Management.
- Connell I., Galasinski D. (1998), *Academic Mission Statements: An Exercise in Negotiation*, Discourse & Society, Vol. 9, No. 4, pp. 457-479.
- Dan M.C. (2012), *The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City*, Informatica Economica, Vol. 16, No. 4.
- Davies G.K. (1986), *The importance of being general: philosophy, politics and institutional mission statement*, in Smart, J.C. (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, Agathon Press, New York.
- Davies G.K., Glaister K.W. (1997), *Business school mission statements the bland leading the bland?*, Long Range Planning, Vol. 30, No. 4, pp. 594-604.
- 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.
- Drucker P.F. (1973), *Management: Task, Responsibilities, Practices*, New York.
- Drucker J., Goldstain H. (2007), *Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches*, International Regional Science Review.
- Efe I., Ozer O. (2015), *A Corpus-Based Discourse Analysis of the Vision and Mission Statements of Universities in Turkey*, Higher Education Research & Development, Vol. 34, No. 6, pp. 1110-1122.
- Etzkowitz H. (1998), *The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages*, Research Policy.
- Etzkowitz H. (2000), *The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm*, Research Policy, Vol. 29, No. 2, pp. 313-330.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000), *The Dynamics of Innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry- Government Relations*, Research Policy.

- Finley D.S., Rogers G., Galloway J.R. (2001), *Beyond the mission statement: alternative futures for today's universities*, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 10, No. 4, pp. 63-82.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge*, Sage.
- Giusepponi K., Tavoletti E. (2015), *Vision and Mission Statements in Italian Universities: Results of an Empirical Investigation on Strategic Orientation*, Journal of the Knowledge Economy.
- Guerrero M., Urbano D., Cunningham J., Organ D. (2012), *Entrepreneurial universities in two European regions: a case study comparison*, Springer Science + Business Media, New York.
- Hartley M. (2002), *A call to purpose: mission-centred change at three liberal arts colleges*, Routledge Falmer, New York.
- Hladchenko M. (2013), *Mission Statements – A Component of the Strategic Management of University (on the Example of German Universities)*, New Educational Review, Vol. 31, No. 1, pp. 229-240.
- Hladchenko M. (2016), *The Organizational Identity Ukrainian Universities as Claimed Through their Mission Statements*, Tertiary Education and Management, Vol. 22, No. 4, pp. 376-389.
- Hood C. (1994), *A public management for all seasons*, Public Administration, Vol. 69, pp. 3-19.
- James H., Huisman J. (2009), *Missions statements in Wales: the impact of markets and policy on congruence between institutions*, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 31, No. 1, pp. 23-35.
- Jungblut J., Jungblut M. (2017), *All Different? All Equal? Differentiation of Universities's Mission Statements and Excellence Initiatives in Germany*, Science and Public Policy, Vol. 44, No. 4, pp. 535-545.
- Kosmutzky A. (2012), *Between mission and market position: empirical findings on mission statements of German higher education institutions*, Tertiary Education & Management, Vol. 18, No. 1, pp. 57-77.
- Kosmutzky A., Krucken G. (2015), *Sameness and Difference: Analyzing Institutional and Organizational Specificities of Universities through Mission Statements*, International Studies of Management and Organization, Vol. 45, No. 2, pp. 137-149.
- Kuenssberg S. (2011), *The discourse of self-presentation in Scottish university mission statements*, Quality in Higher Education, Vol. 17, No. 3, pp. 279-298.
- Leeuw F.L. (2000), *Unintended side effects of auditing: The relationship between performance auditing and performance improvement and the role of trust*, in W. Raub, J. Weeise (Ed.), *The Management of durable relations*, Thelathesis, Amsterdam.
- Lillisa D., Lynch M. (2014), *New Challenges for Strategy Development in Irish Higher Education Institutions*, Higher Education Policy, Vol. 27, No. 2, pp. 279-300.
- McGuire L. (2001), *Counting performance or performance that counts? Benchmarking government services in Australia*, Paper presented to the panel session on

- agencies and autonomous organizations at the Fifth International Research Symposium on Public Management, University of Barcelona, Spain.
- NCCPE (2011), *Public engagement lens on the Vitae Researcher Development Framework 2011*.
- Newsom W.A., Hayes C.R. (1991), *Are mission statements worthwhile?*, Planning for Higher Education, Vol. 19.
- Nisio A., De Carolis R., Losutdo R. (2018), *Introducing performance management in universities: the case of a university in Southern Italy*, International Journal of Management in Education, Vol. 12, No. 2.
- Oertel S., Soll M. (2017), *Universities Between Traditional Forces and Modern Demands: the Role of Imprinting on the Missions of German Universities*, Higher Education, Vol. 73, pp. 1-18.
- Ongaro E., Valotti G. (2008), *Public management reform in Italy: explaining the implementation gap*, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 21, No.2, pp. 174-204.
- Ozdem G. (2011), *An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions*, Educational Sciences: Theory and Practice, Vol. 11, No. 4, pp. 1887-1894.
- Palomeras Montero D., Aracil A., Castro Martinez E. (2012), *Misiones actuales de las universidades publicas: una perspectiva sociologica*, Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura, Vol. 188, No. 753, pp. 171-192.
- Paradeise C., Reale E., Bleiklie I., Ferlie E. (2009), *University Governance. Western European Comparative, Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- Power J.B., McDougall P. (2005), *Policy orientation effects on performance with licensing to start-ups and small companies*, Research Policy.
- Provan K.G., Kenis P. (2007), *Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness*, Journal of Public Administration Research and Theory Advance Access.
- Schulz J., Israel B.A., Lantz P. (2003), *Instrument for Evaluating Dimensions of Group Dynamics Within Community-Based Participatory Research Partnership*, Evaluation and Program Planning, Vol. 26, No. 3, pp. 249-262.
- Seeber M., Barberio V., Huisman J., Mampaey J. (2017), *Factors Affecting the Content of Universities Mission Statements: an Analysis of the United Kingdom Higher Education System*, Studies in Higher Education.
- Sidhu J. (2003), *Mission statements: is it time to shelve them?*, European Management Journal, Vol. 21, No. 4, pp.439.
- Thompson L. (2014), *The mind and heart of the negotiator*, Pearson, London.
- Uyerra E. (2010) *Conceptualizing the Regional roles of Universities, Implications and contradictions*, European Planning Studies.
- Varga A. (2002), *Knowledge transfers from universities and the regional economy: A review of the literature*, in Varga A., Szerb L. (Ed.), *Innovation Entrepreneurship and Regional Economic Development: International Experiences and Hungarian Challenges*.

- Velcoff J., Ferrari R. (2006), *Perceptions of university mission statement by senior administrators: relating to faculty engagement*, Christian Higher Education, Vol. 5, No. 4, pp. 329-339.
- Wellsandt S., Thoben K.D. (2016), *Approach to describe knowledge sharing between producer and user*, Science Direct.
- Woodrow J. (2006), *Institutional mission: the soul of Christian higher education*, Christian Higher Education, Vol. 5, No. 4, pp. 313-327.

8. I CRITERI DI ASSEGNAZIONE DELLE RISORSE ALL'INTERNO DELLE UNIVERSITÀ TRA STATUS QUO, EQUITÀ ED EFFICIENZA

di *Gaetano Luberto e Stefania Veltri*¹

8.1. Considerazioni introduttive

Il finanziamento agli atenei da parte degli organi di governo centrale è sempre più correlato alla misurazione della loro performance nelle attività istituzionali della didattica e della ricerca. Recentemente, diversi contributi in letteratura si stanno focalizzando sull'analisi dei criteri di ripartizione dei finanziamenti agli atenei.

La metodologia utilizzata nel lavoro è quella del caso studio. In particolare, è stato esaminato il caso studio dell'Università della Calabria (Unical), per la quale il 2019 è stato il primo anno in cui la ripartizione dei punti organico dall'Ateneo ai dipartimenti è avvenuta (per il 50% dell'ammontare delle risorse, ma la percentuale salirà al 100% già nel 2020) in base ad una formula costruita su tre indicatori: N (numero abilitati), R (ricerca) e D (didattica). Unical è stata selezionata perché gli autori hanno la disponibilità di consultare dall'interno documenti quali le linee strategiche definite dal Consiglio di Amministrazione per la distribuzione delle risorse destinate all'assunzione di professori e ricercatori e il materiale esplicativo allegato.

La formula locale è stata utilizzata per un confronto con quelle nazionali e ha costituito il punto di partenza per l'elaborazione di un modello teorico alternativo di attribuzione delle risorse ai dipartimenti ispirato a criteri di equità ed efficienza.

¹ Università della Calabria: gaetano.luberto@unical.it; stefania.veltri@unical.it.

Per quanto il lavoro sia frutto di riflessioni congiunte degli autori, i paragrafi 8.2, 8.3, 8.4 e 8.5 sono da attribuire a Stefania Veltri; i paragrafi 8.1, 8.6 e 8.7 sono da attribuire a Gaetano Luberto.

8.2. Rassegna della letteratura

L'introduzione di sistemi di misurazione delle performance (PMS) è un tema centrale che caratterizza, a livello globale, il management delle università (Francesconi et al., 2020; Veltri & Puntillo, 2020; Aversano et al. 2017; Kallio et al., 2017; Rubino et al., 2017) e che si traduce nella definizione di metriche utili a misurare (qualitativamente e quantitativamente, input, attività ed output delle principali attività nelle quali può essere articolata la missione delle università (didattica, ricerca e, più di recente, terza missione).

I sistemi di misurazione della performance vengono introdotti nel settore universitario (così come nell'intero comparto della pubblica amministrazione) a partire dai primi anni Novanta nell'ambito del paradigma del *New Public Management* (Hood, 1995), con il duplice obiettivo di responsabilizzare il management accademico sul raggiungimento di specifici risultati di miglioramento delle performance di ricerca e didattica e consentire alle organizzazioni di rendere conto (*to give account*) del proprio operato agli stakeholder (Dobija et al., 2019).

In letteratura, gli studi focalizzati sull'applicazione dei sistemi di misurazione della performance nelle università si sono concentrati sull'efficacia delle metriche di misurazione (Paolini & Quagli, 2013), sulla relazione tra metriche quantitative e qualitative (Kallio et al., 2017), sulle criticità che ne possono condizionare negativamente l'efficacia (Mauro et al., 2019; Pilonato & Monfardini, 2020), sul loro impatto sui comportamenti organizzativi (Kallio et al., 2016), sui sistemi di governance interna (Luberto, 2010; Reborà & Turri, 2009), sui sistemi di allocazione delle risorse (Francesconi et al., 2020; Dobja et al., 2019; Francesconi & Guarini, 2018). È su tale ultimo filone di ricerca che si concentra il lavoro.

Al fine di rendere il processo di allocazione delle risorse all'interno delle istituzioni universitarie meno influenzato dalle dinamiche non trasparenti di potere, amministrativo o accademico, e più rispondenti alle esigenze di rendicontazione, di razionalizzazione e di sostenibilità economica delle unità organizzative responsabili della didattica e della ricerca, a livello internazionale e nazionale sono state impiegate formule e algoritmi chiaramente definiti che legano il finanziamento delle singole organizzazioni a specifici target e misure di performance (Cantele & Campedelli 2013; Jongbloed & Vossensteyn, 2001).

Lo studio di Francesconi e Guarini (2018) si focalizza sul sistema universitario italiano con l'obiettivo di investigare i sistemi interni utilizzati dalle università per l'assegnazione dei punti organico ai dipartimenti. Nello studio è operata una distinzione tra università che non utilizzano una formula ed

università che la utilizzano, a loro volta distinte in università che utilizzano indicatori quantitativi ed università che utilizzano criteri discrezionali. I Rettori di sette università, distinte in termini di performance (le quattro migliori e le tre peggiori performer), dimensione, collocazione nel ranking VQR 2010-2014 (principale criterio per l'allocazione dei fondi ministeriali) e incidenza dei fondi erogati sulla base del ranking VQR sul totale delle entrate, sono stati intervistati al fine di investigare la coerenza tra indicatori di performance di ateneo e quelli nazionali e tra i sistemi di misurazione della performance interni e le strategie di ateneo. I risultati confermano che, in linea generale, gli indicatori a livello nazionale influenzano l'allocazione delle risorse in ateneo, anche se in modo parziale; che esiste coerenza tra i sistemi di misurazione della performance e la strategia di ateneo e che esiste una forte differenza tra i sistemi di allocazione interna delle risorse delle università inserite nel campione in termini di focus, di misure utilizzate e di utilizzo o meno di una formula.

Lo studio di Dobija et al. (2019) si focalizza su quattro università polacche con l'intento di analizzare se l'utilizzo dei sistemi di misurazione della performance è di tipo simbolico (ai soli fini di comunicazione agli stakeholder) o razionale (alla base di decisioni di natura strategica ed operativa). I risultati forniscono evidenza di una utilità sia di tipo razionale (ai fini decisionali) che simbolico (per legittimare le decisioni degli atenei agli stakeholder) delle misure di performance, ma anche del fatto che si verificano effetti indesiderati sotto il profilo organizzativo legati all'utilizzo di tali misure ai fini decisionali interni (in termini di maggiore stress e minore soddisfazione del lavoro) e che l'utilizzo dei sistemi di misurazione della performance è impattato sia da fenomeni di tipo esterno (cultura organizzativa, maturità del sistema, qualità dell'informazione) che di tipo interno (le attitudini alla didattica o alla ricerca, le motivazioni, le reazioni dei diversi attori interni coinvolti nel processo).

Lo studio di Francesconi et al. (2020) analizza, nel contesto di un Ateneo pubblico italiano posizionato nelle prime posizioni dei risultati VQR, gli effetti e le conseguenze dell'introduzione di un sistema di misurazione della performance basato su indicatori strettamente derivati dal sistema di *performance-based funding* ministeriale. In particolare, il lavoro ha indagato l'impatto dei sistemi di misurazione della performance sui comportamenti accademici, i benefici ed i rischi associati con l'introduzione di sistemi quantitativi di misurazione delle performance, l'efficacia e la capacità (percepita) dei sistemi di misurazione della performance di riflettere le performance accademiche in termini di ricerca e di didattica. L'analisi evidenzia innanzitutto che la progettazione del sistema interno di misurazione della performance è

stata fortemente influenzata dal modello esistente a livello nazionale. L'università oggetto di indagine ha sostanzialmente adottato le metriche considerate nell'algoritmo sviluppato dal Ministero per l'allocazione dei punti organico tra gli atenei, senza alcun tipo di modifica/personalizzazione a fini interni da parte dei Dipartimenti. In merito all'impatto del sistema di misurazione sul comportamento, tale impatto è differente a seconda delle tre diverse aree, risultando significativo in relazione alle attività di ricerca, marginale in relazione alle attività didattiche, nullo in relazione alle attività di terza missione. Tra i principali benefici citati dagli intervistati rientrano la trasparenza, l'oggettività delle metriche, la potenziale riduzione dei conflitti all'interno dell'ateneo e dei dipartimenti, mentre tra i principali rischi citati vi sono i comportamenti opportunistici e l'inefficacia delle misure utilizzate. Infine i docenti esprimono in casi limitati un giudizio positivo sulla capacità del sistema di misurazione delle performance di riflettere le proprie performance accademiche.

8.3. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è la tecnica del caso studio. Il caso studio costituisce la principale metodologia di ricerca qualitativa utilizzata negli studi sociali (Yin, 2003).

Un primo aspetto rilevante dello studio di caso è la contestualizzazione che rende tale metodo particolarmente appropriato quando non è opportuno separare il fenomeno dal contesto in cui si sviluppa (Chiucchi, 2012).

Un secondo aspetto rilevante è la molteplicità delle tecniche di raccolta ed analisi dei dati a disposizione del ricercatore, conferendogli una ricca fonte di dati così da approfondire la comprensione del fenomeno indagato (Yin, 2012).

L'analisi documentale ha preso in esame dati dal MIUR (oggi MUR), dati pubblici dal sito web dell'università, resi disponibili in ottemperanza al principio della trasparenza, dati interni dell'università (tabelle inviate ai Direttori di dipartimento, documenti contenenti le fonti dati e le specifiche utilizzate per il calcolo degli indicatori della formula utilizzata per attribuire i punti organico ai dipartimenti, unitamente al documento approvato dal CdA, e sue precedenti versioni, che esplicita i "Criteri per la distribuzione di risorse destinate all'assunzione di professori e ricercatori".

L'approccio seguito nello studio del caso è di tipo interpretativo. Secondo tale approccio, i fenomeni vanno contestualizzati nel tempo e nello spazio e spiegati solo in termini di quello che significano per le persone che vi

prendono parte; non esiste cioè una realtà oggettiva assoluta, ma la realtà viene costruita dagli individui ed anche il ricercatore è chiamato ad interpretare e ad esplorare le diverse possibilità generate dal punto di vista adottato (Ryan et al., 2002).

8.4. Il sistema di allocazione delle risorse nel contesto universitario italiano

Le università pubbliche sono finanziate a livello centrale dal Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), che rappresenta mediamente circa il 70-80% delle entrate, e che risulta attribuito in parte (72%) in base alla spesa storica e al costo standard per studente, in parte (28%) in base ad una quota premiale.

Il finanziamento premiale, introdotto fin dal 2014 secondo la logica del *performance-based budgeting* (PBF), è basato sulle performance nelle aree di ricerca e didattica². In particolare, le performance di ricerca sono collegate ai criteri definiti nell'ambito della valutazione della qualità della ricerca (VQR), quelle di didattica a specifici indicatori relativi a parametri quali ad esempio la percentuale di studenti regolari ed il grado di internazionalizzazione (Francesconi et al., 2020).

L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha inoltre introdotto, dal 2013, un sistema di valutazione della qualità della didattica e ricerca basato sul principio della revisione tra pari (AVA-Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento). In base a tale sistema, le università devono introdurre specifiche procedure di autovalutazione ed istituire unità organizzative e comitati specifici per la sistematica assicurazione della qualità (AQ)

I requisiti di qualità AVA e le performance di ricerca dei dipartimenti in termini di VQR esercitano pertanto una notevole pressione sugli organi direttivi dell'università. A completare il quadro, occorre evidenziare che è a livello centrale che vengono assegnati i punti organico (PO) alle Università (un punto organico equivale allo stipendio iniziale di un professore di prima fascia a tempo pieno). Tale assegnazione, subordinata al mantenimento di specifici parametri di equilibrio economico-finanziario, consente agli atenei di procedere alle assunzioni nei successivi esercizi (Francesconi & Guarini, 2018).

² Per completezza è utile ricordare che nella parte premiale del FFO degli ultimi anni il Ministero consente agli Atenei, in un'ottica di "autonomia programmata", di scegliere preliminarmente alcuni degli indicatori su cui si baserà la valutazione e il finanziamento. L'innovazione è finalizzata a valorizzare la capacità strategica degli atenei ma non cambia affatto la logica del sistema di allocazione delle risorse.

8.5. Il sistema di allocazione dei punti organico nel caso analizzato

L'università oggetto di analisi è un'università statale di grandi dimensioni, con circa 30.000 iscritti, situata nel Sud Italia. Istituita nel 1968 con l'obiettivo di svolgere un ruolo chiave nel processo di sviluppo del territorio, è una università residenziale, che vanta il primo e più grande campus in Italia. Unical adotta il modello di governance proprio delle università italiane, francesi, tedesche e spagnole, vale a dire università gestite dal personale accademico, responsabile del processo decisionale e della definizione degli obiettivi strategici (Lucianelli, 2013; Luberto, 2010). La tabella 1. illustra la ripartizione nei 14 dipartimenti dell'Ateneo per fascia di docenza e punti organici.

Tab. 1 – Composizione e distribuzione nei dipartimenti del personale docente

| Dipartimento | O | A | RTI | RTD a | RTDb | tot | % | PO | %PO |
|--|-----|-----|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|
| Biologia, Ecologia e Scienze della Terra | 9 | 28 | 29 | 5 | 4 | 75 | 9,26 | 47,6 | 8,66 |
| Chimica e Tecnologie Chimiche | 7 | 16 | 9 | 3 | 3 | 38 | 4,69 | 25,7 | 4,67 |
| Culture, Educazione e Società | 10 | 23 | 15 | 1 | 3 | 52 | 6,42 | 35,6 | 6,47 |
| Economia, Statistica e Finanza "G. Anania" | 9 | 14 | 14 | 1 | 4 | 42 | 5,19 | 28,3 | 5,15 |
| Farmacia e Scienze della Salute e della Nutrizione | 15 | 25 | 19 | 3 | 6 | 68 | 8,40 | 46,5 | 8,46 |
| Fisica | 9 | 26 | 8 | 5 | 4 | 52 | 6,42 | 35,7 | 6,49 |
| Ingegneria Civile | 10 | 15 | 12 | 5 | 1 | 43 | 5,31 | 29,5 | 5,36 |
| Ingegneria dell'Ambiente | 7 | 13 | 7 | 7 | 2 | 36 | 4,44 | 24,1 | 4,38 |
| Ingegneria Informat., Modellistica, Elettron. e Sistemist. | 19 | 31 | 19 | 6 | 6 | 81 | 10,00 | 56,2 | 10,22 |
| Ingegneria Meccanica, Energetica e Gestionale | 14 | 22 | 12 | 5 | 3 | 56 | 6,91 | 39,4 | 7,16 |
| Matematica e Informatica | 9 | 24 | 15 | 4 | 2 | 54 | 6,67 | 36,3 | 6,60 |
| Scienze Aziendali e Giuridiche | 15 | 22 | 15 | 2 | 2 | 56 | 6,91 | 39,9 | 7,26 |
| Scienze Politiche e Sociali | 14 | 23 | 28 | 2 | 2 | 69 | 8,52 | 46,1 | 8,38 |
| Studi Umanistici | 12 | 45 | 25 | 1 | 5 | 88 | 10,86 | 59 | 10,73 |
| TOTALE | 159 | 327 | 227 | 50 | 47 | 810 | 100 | 549,9 | 100 |

Fonte: nostra elaborazione su dati CINECA

L'Ateneo ha definito un proprio sistema di allocazione dei punti organico ai 14 dipartimenti nei quali è articolata, in base ad una formula Q data dalla somma di tre indicatori: N (numero abilitati), R (ricerca) D (didattica), ad ognuno dei quali è attribuito un peso diverso, anche a seconda che le risorse vengano utilizzate per le promozioni a professore ordinario o per le

promozioni a professore associato e ricercatore tipo B (delibera Consiglio di Amministrazione del 15/04/2018).

$$\begin{aligned} Q_ORDINARI &= 0,45 N\% + 0,45 R\% + 0,1 D\% \\ Q_ASSOCIATI &= 0,40 N\% + 0,30 R\% + 0,30 D\% \end{aligned}$$

La distribuzione dei PO ai Dipartimenti in base alla formula Q, deliberata nel CdA del 10/04/2019 ha riguardato il 50% delle risorse (quota destinata a crescere in futuro) ed è stata utilizzata anche per attribuire i PO precedenti all'approvazione della formula Q, il che ha comportato il calcolo di Q per ogni periodo di applicazione e cioè tre volte per la distribuzione delle risorse da utilizzare per le promozioni a professore ordinario (Q_2016; Q_2017; Q_2019), due volte per la distribuzione delle risorse da utilizzare per le promozioni a professore associato (Q_2015; Q_2019).

Il valore N (Totale abilitati dipartimento/Totale abilitati Ateneo) è quello che occorre determinare per primo, poiché R e D vengono calcolati per i soli settori scientifico-disciplinari (SSD) con abilitati nei periodi di riferimento.

Il termine R si riferisce al secondo miglior valore ottenuto da ogni Dipartimento tra i parametri I, E ed (R+X) relativi all'ultimo esercizio VQR disponibile, ciascuno dei quali normalizzato rispetto alla somma dei valori del parametro stesso calcolata sui dipartimenti.

Il termine D è il rapporto tra il valore di D del dipartimento e il valore D di Ateneo, dato dalla somma dei valori D di tutti i dipartimenti per i SSD con abilitati nel periodo di riferimento. Il termine D è dato dalla differenza tra termine A (didattica erogata) e termine B (didattica da erogare).

Un'analisi critica della formula Q lascia aperti alcuni interrogativi: perché sono utilizzati pesi differenti per I e II fascia? E, soprattutto, perché non sono utilizzati gli stessi indicatori del trasferimento dei fondi agli Atenei, tra cui l'indicatore R?

Anche l'analisi delle singole componenti della formula Q presenta alcune perplessità. In relazione all'indicatore R, le perplessità sono relative alla scelta del secondo miglior valore, alla decisione di applicare la formula retroattivamente per la distribuzione delle risorse, alla decisione di utilizzare la VQR 2004-2010 per la distribuzione 2015 delle risorse per professore associato, alla decisione di calcolare X tenendo in considerazione solo i prodotti eccellenti (A) e non anche quelli elevati (A+B) come nella VQR a livello nazionale, alla decisione di inserire solo la somma (R+X) e non entrambi gli indicatori R ed X (tale scelta avrebbe consentito ai dipartimenti "favoriti" dal confronto nazionale di scegliere un indicatore nazionale ove più favorevole di quello locale). L'indicatore D, dal canto suo, non tiene conto del numero degli studenti

cui è erogato il corso e il calcolo del termine A risulta complesso e non trasparente, ossia non calcolabile a partire dai dati forniti.

8.6. Una proposta equa ed efficiente di assegnazione dei punti organico

L'assegnazione di risorse ai singoli dipartimenti da parte dell'Amministrazione Centrale non solo contraddice i presupposti fondamentali di un confronto ancorato al valore della ragionevolezza (Baggini, 2016), ma aumenta anche la probabilità di generare tra i membri della comunità il sospetto di una selezione auto-interessata di parametri, pesi e coefficienti con conseguenze negative sul livello di fiducia che dovrebbe informare i rapporti all'interno delle istituzioni universitarie (Hnat et al., 2014).

La proposta che in questa sede avanziamo vuole essere invece la traduzione di un principio contenuto nello stesso Statuto di Unical, secondo il quale il trasferimento di fondi ai Dipartimenti dovrebbe rispecchiare le modalità e i criteri utilizzati dai soggetti esterni per finanziare l'Università. In altre parole, occorre elaborare algoritmi che consentano di ribaltare sui Dipartimenti le risorse finanziarie affluite all'Ateneo, individuando quegli indicatori di attività dei Dipartimenti che contribuiscono direttamente all'ottenimento dei fondi da parte dell'Ateneo.

Se si assume questo punto di vista, occorre in primo luogo ricordare che i finanziamenti destinati all'Ateneo si basano su logiche e modalità differenziate. Nel definire i criteri in base ai quali assegnare i punti organico alle singole unità organizzative è dunque necessario rispettare e rispecchiare tale diversità. Ad esempio, i fondi provenienti dal ministero per l'assunzione di ricercatori B, i fondi stanziati per la programmazione triennale, quelli relativi ai piani straordinari per l'assunzione di associati e di ordinari sono stati assegnati in base a criteri ben definiti che le Università dovrebbero correttamente prendere in considerazione nel suddividere tali risorse alle diverse aree e unità organizzative dell'Ateneo. Sicché, in riferimento ai piani straordinari di assunzione del personale docente, risulta logico e consequenziale adottare tra i criteri di assegnazione il numero di abilitati, mentre laddove i fondi utilizzati provengano da stanziamenti che prevedono altri criteri (come nel caso dei flussi provenienti dal FFO), è metodologicamente corretto utilizzare per la redistribuzione questi ultimi criteri. È da rilevare, inoltre, che negli ultimi anni una quota consistente e crescente delle entrate finanziarie dell'Ateneo è provenuta dai contributi studenteschi. Questo implica che gli studenti hanno sostenuto e sostengono una parte dei costi della loro formazione. Dal momento che le

spese per il personale docente rappresentano la componente di gran lunga più significativa di tali costi, appare dunque assolutamente ragionevole tener conto di tale fattore inserendo la percentuale di contributi studenteschi che ciascun dipartimento “attira” (in proporzione ai suoi docenti afferenti ai diversi corsi di laurea) tra i criteri di distribuzione dei punti organico. Si tratta di una prassi diffusa negli atenei di tutti i più avanzati sistemi universitari, ma che incomincia ad essere adottata anche in Italia, nella misura in cui prevale la volontà di evitare trasferimenti impropri e ingiustificati di risorse da un gruppo di studenti ad un altro, tramite i quali si arriva spesso a sussidiare lo studente abbiente del corso di studio X con una parte dei fondi forniti dallo studente meno abbiente del corso di studio Y!

Pertanto, quando ci si chiede come dovrebbero essere assegnate le risorse finanziarie corrispondenti ai punti organico, una risposta razionalmente coerente con i principi sopra enunciati implicherebbe, in termini di proposta, la messa in atto della seguente procedura:

- suddividere i punti organici complessivi in base alla fonte (speciale/straordinaria o ordinaria);
- assegnare i punti organici corrispondenti ai fondi speciali e straordinari secondo i criteri utilizzati dal Ministero;
- assegnare i punti organici finanziati con l'FFO con gli stessi criteri con cui esso è distribuito alle singole università;
- inserire nella formula utilizzata per attribuire i punti organico anche le entrate derivanti dai contributi studenteschi con un peso pari alla percentuale che i contributi studenteschi hanno sul totale delle entrate finanziarie dell'Ateneo (FFO + contributi studenteschi).

Al fine di specificare meglio la proposta di algoritmo, qui di seguito elaboreremo la formula da utilizzare con riferimento ai dati finanziari più recenti. Occorre rilevare che la nostra formula viene proposta a fini esplicativi in quanto non è stato possibile ottenere, per alcune voci, i dati più aggiornati (perché non ancora resi disponibili dal MUR o dall'Ateneo). In mancanza del dato più aggiornato è stato utilizzato, come viene indicato nel prosieguo, il dato più recente. Considerata la variabilità estremamente ridotta delle voci considerate, è convinzione di chi scrive che l'aggiornamento dei dati comporterà solo cambiamenti marginali rispetto ai risultati esposti.

Come primo passo abbiamo quindi sommato le entrate complessive di Unical nel 2016, includendo, per le voci rispetto alle quali manca il dato 2016, la cifra dell'anno più recente. In coerenza con quanto sopra riferito, abbiamo escluso dal totale le entrate straordinarie finalizzate per tutorati, disabilità, assegni di ricerca, dottorati e particolari categorie di docenti, i fondi della programmazione triennale per i quali il MUR utilizza criteri di

assegnazione particolari e ad hoc che ovviamente dovrebbero essere a loro volta ribaltati sui dipartimenti. Parimenti non sono incluse le entrate relative alle quote dei costi generali per ricerca e da entrate derivanti da didattica diversa da L, LM e LMU, destinate a coprire i costi fissi di Ateneo. In ogni modo la somma di tutte le voci escluse rappresenta meno del 5% del totale complessivo delle entrate (Tabella 2).

Tab. 2 – Ripartizione delle entrate dell'Università della Calabria

| | FFO storico=72% quota base* | FFO per costi standard, 28% di quota base | Ricerca = 13%, 65% della premialità totale (prem tot) ** | Reclutamento = 4%, 20% di prem tot | Did Internaz = 1,4%, 7% di prem tot | Efficacia Didattica = 1,6%, 8% di prem tot | Contributi stud. (L, LMU e LM) Cons. '14 | Totale FFO +contributi studenteschi |
|------|-----------------------------|---|--|------------------------------------|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Voce | A | B | C | D | E | F | G | |
| € | 48.249.124 | 19.374.881 | 14.785.520 | 3.374.261 | 902.296 | 1.717.343 | 17.134.756 | 105.538.181 |
| % | 45,7 | 18,4 | 14,0 | 3,2 | 0,9 | 1,6 | 16,2 | 100,0 |

* La quota base destinata ad Unical per il 2016 è stata di € 67.624.005 pari al 64,1% del totale delle entrate qui considerate.

** La premialità totale 2016 per Unical è stata di € 20.779.420, pari al 19,7% del totale delle entrate qui considerate.

Fonte: nostra elaborazione

Nella tabella di ripartizione delle entrate sono evidenziati sia i criteri con cui l'FFO è assegnato ad Unical, sia i pesi che ciascun criterio assume nell'ambito complessivo dei flussi finanziari in entrata dell'Ateneo. Di conseguenza, da tale ripartizione è possibile elaborare una formula che consenta di assegnare ai singoli dipartimenti i punti organico e le corrispondenti risorse monetarie in modo da rispettare fedelmente la capacità del singolo dipartimento di contribuire all'obiettivo dell'Ateneo di ottenere quelle stesse risorse.

La formula proposta, da replicare per ciascun dipartimento, risulta dunque la seguente:

$$0,457 * A + 0,184 * B + 0,162 * C + 0,032 * E + 0,016 * F + 0,009 * G$$

I numeri rappresentano i pesi mentre le lettere simboleggiano le quote in valore da calcolare per ciascun dipartimento rispettivamente ai criteri considerati dalla formula e che qui di seguito specifichiamo in maggiore dettaglio:

A = Quota FFO assegnata al dipartimento nel 2016 sulla base delle spese storiche pesata per il 45,7%: sembra corretto attribuire questa quota ai dipartimenti sulla base del recupero ottenuto dai pensionamenti, in modo da rispecchiare, come fa il MIUR con la distribuzione dell'FFO alle università, lo status quo, indipendentemente da qualsiasi valutazione di efficienza, efficacia e qualità, tenendo conto però che il peso relativo di tale quota è previsto in netta diminuzione nei prossimi anni.

B = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento dell'FFO assegnato ad Unical in base ai costi/fabbisogni standard (peso pari al 18,4%; tale percentuale rappresenta il 28% della quota base, fissata al 72% dell'FFO e alla quale è previsto doversi avvicinare nei prossimi anni). Questa quota misura l'efficienza dei singoli corsi di studio, premiando i corsi di studio che presentano un rapporto costi/studenti inferiore a quello standard e penalizzando i corsi di studio che presentano un rapporto superiore. In termini più semplici e diretti tale criterio è rivolto a disincentivare le università e i corsi di studio che utilizzano troppe risorse per lo stesso output didattico, producendo uno spreco di denaro pubblico (nello stesso tempo si premiano le aree formative nelle quali il carico di lavoro è superiore agli standard, consentendo che l'aumento di risorse elargite possa gradualmente correggere tale distorsione). Il calcolo delle quote per ciascun dipartimento può essere realizzato diligentemente utilizzando le formule esposte negli allegati al D.M. n. 893/2014 ("Costo standard unitario di formazione per studente in corso") e la tabella dei costi standard per ateneo relativa al 2016. Per l'assegnazione degli studenti in corso ai corsi di studio e quindi ai singoli dipartimenti può essere utilizzato l'algoritmo già adottato dal CdA ai fini della distribuzione ai dipartimenti, negli ultimi due anni, della quota di "premiabilità didattica" dei fondi di bilancio.

C = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento dell'FFO assegnato ad Unical sulla base della premiabilità per la qualità della ricerca (pari al 14% dei fondi complessivi e prevista in crescita nei prossimi anni). La quota è facilmente ricavabile, com'è stato fatto negli anni precedenti, normalizzando rispetto ai dati di tutti dipartimenti l'indicatore ANVUR relativo, che per il periodo di valutazione 2010-2014, è disponibile alla fine di febbraio 2017.

D = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento del FFO assegnato ad Unical dell'FFO sulla base delle politiche di reclutamento (qualità della ricerca dei neoassunti e dei neopromossi, pari 3,2% del totale complessivo). Per il calcolo di tale quota vale quanto scritto al punto precedente (cambia naturalmente indicatore ANVUR di riferimento).

E = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento dell'FFO assegnato ad Unical sulla base di un insieme di indicatori relativi alla internazionalizzazione degli studenti (il peso dell'indicatore complessivo sul totale è pari al 0,9%). In questo caso gli indicatori elencati nel decreto di ripartizione del FFO 2016 sono invero numerosi, ma si tratta di considerare soltanto quelli effettivamente forniti al MUR dall'Ateneo.

F = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento dell'FFO assegnato ad Unical per l'efficacia didattica dei suoi corsi di studi (l'indicatore fa riferimento alla percentuale studenti regolari con più di 20 crediti nel 2015, il cui peso complessivo sul totale complessivo risulta

pari all'1,6%). Anche in questo caso il calcolo delle quote dipartimentali è immediato, dopo aver effettuato le opportune normalizzazioni.

G = Quota spettante nel 2016 al singolo dipartimento dei contributi studenteschi totali relativi all'ultimo bilancio consolidato per L, LM, e LMU (il dato utilizzato per elaborare i pesi fa riferimento al 2014, in quanto non sono stati ancora resi pubblici i dati del 2015). La quota dovrebbe comprendere i contributi di tutti gli studenti, inclusi quelli degli studenti fuori corso, che, com'è noto, non vengono più finanziati dal MUR. Sembra corretto ed equo, dunque, contabilizzare anche una parte dei contributi degli studenti fuori corso sui rispettivi corsi di laurea (e, in modo aggregato, sui dipartimenti ospitanti) affinché questi ultimi abbiano le risorse necessarie per attivare opportune iniziative rivolte a contenere il fenomeno. Il calcolo degli studenti, per ciascun corso di studio, può essere agevolmente eseguito utilizzando l'algoritmo del CdA citato nel punto B).

Se le quote spettanti ai singoli dipartimenti sono espresse in termini percentuali, il risultato della somma ponderata della formula fornisce direttamente la percentuale dei punti organico attribuibile a ciascun dipartimento.

Tab. 3 – Attribuzione delle risorse ai dipartimenti in base alla nuova formula

| Dipartimento | Budget 2020 | % | Budget 2019 | % | Diff. % |
|--|------------------|---------------|------------------|------------|------------|
| Biologia, Ecologia e Scienze della Terra | 172.922,24 | 8,65 | 1.921.35,82 | 9,61 | -10,00 |
| Chimica e Tecnologie Chimiche | 118.074,31 | 5,90 | 112.757,72 | 5,64 | 4,72 |
| Culture, Educazione e Società | 117.981,79 | 5,90 | 116.057,78 | 5,80 | 1,66 |
| Economia, Statistica e Finanza "G. Anania" | 109.250,35 | 5,46 | 910.90,55 | 4,55 | 19,94 |
| Farmacia e Scienze della Salute e della Nutrizione | 194.522,11 | 9,73 | 162.191,84 | 8,11 | 19,93 |
| Fisica | 142.074,74 | 7,10 | 157.860,82 | 7,89 | -10,00 |
| Ingegneria Civile | 104.497,73 | 5,22 | 116.108,59 | 5,81 | -10,00 |
| Ingegneria dell'Ambiente | 74.839,45 | 3,74 | 82.971,55 | 4,15 | -9,80 |
| Ingegneria Informatica, Modellistica, Elettronica e Sistemistica | 199.358,63 | 9,97 | 204.109,95 | 10,21 | -2,33 |
| Ingegneria Meccanica, Energetica e Gestionale | 142.125,08 | 7,11 | 152.220,19 | 7,61 | -6,63 |
| Matematica e Informatica | 147.620,55 | 7,38 | 128.225,56 | 6,41 | 15,13 |
| Scienze Aziendali e Giuridiche | 137.870,62 | 6,89 | 114.961,43 | 5,75 | 19,93 |
| Scienze Politiche e Sociali | 133.289,12 | 6,66 | 140.893,46 | 7,04 | -5,40 |
| Studi Umanistici | 205.573,26 | 10,28 | 228.414,74 | 11,42 | -10,00 |
| TOTALE | 2.000.000 | 100,00 | 2.000.000 | 100 | |

Fonte: nostra elaborazione su dati del CdA di Unical

8.7. Discussioni e conclusioni

L'analisi evidenzia innanzitutto che Unical, nel progettare il sistema di allocazione dei punti organico ai dipartimenti, è stato influenzato dai sistemi di misurazione della performance e dalla formula utilizzata a livello nazionale, anche se tale formula è stata modificata e personalizzata a fini interni.

La nostra analisi porta inoltre ad evidenza come l'attuale distribuzione dei punti organico da parte di Unical non risulti guidata da criteri di efficienza ed equità, criteri che sono invece alla base del modello proposto nello scritto.

Essa consente di superare gli approcci soggettivi e arbitrari che finora sono stati avanzati sia dai vertici istituzionali che da organi periferici con argomentazioni, quando presenti, del tutto prive di fondamenti scientifici e razionali. La mancanza di una impostazione rigorosa, ancorata a parametri trasparenti e concretamente giustificabili, rischia spesso di provocare decisioni dietro le quali possono celarsi meri interessi di parte.

La formula consente di ottenere valori elevati di equità poiché ogni unità organizzativa (dipartimento) riceve, in termini di risorse, quanto contribuisce a ottenere a livello collettivo. In tal modo si evita di avallare, senza alcuna discussione esplicita, il fenomeno dei sussidi taciti e nascosti da un'area all'altra dell'Ateneo. Con ciò non si vuole negare che in una istituzione non profit come l'Università possa essere legittimo finanziare un'area (didatticamente o scientificamente) debole con il "plusvalore" prodotto dalle aree più forti. Tuttavia, è essenziale che questi travasi "solidaristici" siano riconosciuti, giustificati e documentati esplicitamente anche per evitare che tali spostamenti di risorse non abbiano conseguenze distorcenti e regressive, come abbiamo visto essere possibile nel caso dei contributi studenteschi.

La formula stimola e incentiva il personale afferente ai dipartimenti a tenere alta la soglia dell'attenzione rispetto alle prestazioni didattiche e di ricerca che consentono di ottenere quelle risorse indispensabili a qualsiasi prospettiva di sopravvivenza, sviluppo e miglioramento. In mancanza di un chiaro e trasparente legame tra risultati individuali e intermedi, da una parte, e risultati collettivi, dall'altra, sembra molto probabile che nel personale si possano innescare processi di demotivazione e di conflittualità, capaci di deteriorare il rendimento complessivo dell'Ateneo.

L'adozione della formula proposta potrebbe o dovrebbe essere accompagnata da clausole di salvaguardia, che normalizzino le assegnazioni ai singoli dipartimenti in modo da contenere le stesse in un ambito di oscillazioni rispetto al passato (per esempio tra il +25% e il - 25%). Si tratterebbe di una norma transitoria rivolta ad evitare bruschi cambiamenti nel breve periodo, ma che

alla lunga dovrebbe essere eliminata se non si vogliono mantenere per troppo tempo modalità di distribuzione delle risorse inique e inefficienti. Infine, sarebbe possibile prevedere, come avviene in molti Atenei, di assegnare una quota del bilancio destinato ai punti organico (ad esempio il 10-20%) alla discrezionalità decisionale dei vertici istituzionali in modo che essi possano investire tale quota in progetti strategici ritenuti particolarmente innovativi o rivolti ad incentivare la collaborazione interdipartimentale, che nella maggior parte dei sistemi di valutazione e di premiazione della performance è di fatto scoraggiata. Nella situazione attuale di Unical, come di molte altre università statali italiane, tale quota dovrebbe ricadere sulla parte della formula che rispecchia lo status quo e, quindi, le decisioni accumulate nel passato, frutto di scelte quasi mai formalmente motivate e razionalmente giustificate.

La ricerca contribuisce alla letteratura sul tema dell'utilizzo dei sistemi di misurazione ai fini dell'allocazione delle risorse fornendo le prime evidenze degli effetti di tali sistemi nel contesto universitario italiano, ambito non ancora approfonditamente indagato, e favorendo una maggiore comprensione di come i processi decisionali hanno luogo in università, come sono influenzati dalle formule esistenti a livello nazionale.

La ricerca è soggetta ad alcune limitazioni. Lo studio si concentra sul caso di una università italiana; per questo motivo i risultati, pur rafforzando le evidenze della letteratura, non sono né generalizzabili né trasferibili ad altri contesti.

Una direzione di ricerca futura potrebbe pertanto estendere l'analisi ad un numero maggiore di casi, estrapolati dal contesto nazionale e/o internazionale, al fine di approfondire l'influenza di fattori di natura esterna ed interna nella progettazione dei sistemi interni di allocazione delle risorse. Altre possibili direzioni di ricerca futura potrebbero riguardare differenti metodi di raccolta dei dati e/o focalizzarsi su un'analisi longitudinale delle (eventuali) modifiche apportate al sistema di misurazione interna della performance.

Infine, il modello output dello studio potrebbe essere analizzato ed implementato nell'università analizzata o in altre università e, sotto il profilo teorico, potrebbe evidenziare le relazioni esistenti tra misurazione della performance, strategie esterne e sistemi interni di misurazione della performance.

In termini di implicazioni, il nostro studio potrebbe essere utile per i politici, i manager universitari e gli accademici responsabili di ridisegnare gli attuali e futuri sistemi di misurazione della performance, che necessariamente devono tenere conto dell'utilità ai fini interni di tali sistemi.

Bibliografia

- Aversano N., Manes Rossi F., Tartaglia Polcini P. (2017), *I sistemi di misurazione delle performance nelle università: considerazioni critiche sul sistema italiano*, Management Control, 1: 15-36.
- Baggini J. (2016), *The edge of reason: a rational skeptic in an irrational world*, New Haven, Yale University Press.
- Baxter J.A., Chua W.F. (1998), *Doing field research: practice and meta-theory in counterpoint*, Journal of Management Accounting Research, 10: 69-87.
- Bowen G. A. (2009), *Document analysis as a qualitative research method*, Qualitative Research Journal, 9 (2): 27-40.
- Cantele S., Campedelli B. (2013), *Il performance-based funding nel sistema universitario italiano: un'analisi degli effetti della programmazione triennale*, Azienda Pubblica, 3: 309 -332.
- Chicchi M.S. (2012), *Il metodo dello studio di caso nel management accounting*, Torino, Giappichelli.
- Dobija D., Górska A.M., Grossi G., Strzelczyk W. (2019), *Rational and symbolic uses of performance measurement: Experiences from Polish universities*, Accounting, Auditing e Accountability Journal, 32 (3): 750-781.
- Dyer W.G., Wilkins A.L. (1991), *Better stories, not better constructs, to generate better theory: a rejoinder to Eisenhardt*, Academy of Management Review, 16 (3): 613-619.
- Francesconi A., Guarini E., Magli F. (2020), *Distorsioni nel sistema di accountability delle università: analisi di un caso*, Management Control, 1: 59-86.
- Francesconi A. Guarini E. (2018), *Performance-Based Funding and Internal Resource Allocation: the case of Italian universities*, in: Anessi Pessina, E. Bianchi, C. Borgonovi, E. (edited by): *Outcome-Based Performance Management in the Public Sector*, Springer International Publishing AG, Berlin, 289-306.
- Hnat H.B., Mahony D.F., Fitzgerald S., Crawford S. (2014), *Distributive justice and higher education resource allocation: perception of fairness*, Innovative Higher Education, February: 79-93.
- Hood C. (1995), *The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme*, Accounting, Organizations and Society, 2-3: 93-109.
- Jakobsen M.L.F., Mortensen P.B. (2016), *Rules and the doctrine of performance management*, Public Administration Review, 76: 302-312.
- Jongbloed B., Vossensteyn H. (2001), *Keeping up Performances: an international survey of performance-based funding in higher education*, Journal of Higher Education Policy and Management, 23 (2): 127-145.
- Kallio K.-M., Kallio T. J., Grossi G. (2017), *Performance measurement in universities: ambiguities in the use of quality versus quantity in performance indicators*, Public Money e Management, 37 (4): 293-300.
- Kallio K.M, Kallio T.J., Tienari J. (2016), *Ethos at Stake. Performance management and academic work in universities*, Human Relations, 69 (3): 685-709.

- Luberto G. (2010), *Meccanismi di governance sistemica e forme organizzative nella Higher Education. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Lucianelli G. (2013), *University Governance at the Crossroads: The Italian Case*, International Journal of Business Research and Development, 2 (2): 20-34.
- Mauro S.G., Cinquini L., Pianezzi G. (2019), *New Public Management between reality and illusion: Analysing the validity of performance-based budgeting*, British Accounting Review, <https://doi.org/10.1016/j.bar.2019.02.007>.
- Paolini A., Quagli A. (2013), *Una riflessione sugli strumenti bibliometrici per la valutazione della ricerca e una proposta: il real impact factor*, Management Control, 3: 115-128.
- Pilonato S., Monfardini P. (2020), *Performance measurement systems in higher education: How levers of control reveal the ambiguities of reforms*, British Accounting Review,
- Rebora G., Turri M. (2009), *La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008*, Azienda Pubblica, 2: 259-284.
- Rubino F., Puntillo P., Veltri S. (2017), *Il ruolo dei manager universitari in un'ottica di performance integrata. Analisi di un caso studio*, Management Control, 3: 95-122.
- Ryan B., Scapens R.W., Theobald M., a cura di, (2002), *Research method e methodology in finance e accounting* (2nd Edition), London, Thomson Learning.
- Veltri S., Puntillo P. (2020), *On intellectual capital management as an evaluation criterion for university managers: a case study*, Journal of Management and Governance, 24: 135-167.
- Yin R. K. (2012), *Applications of case study research* (3rd ed.), Washington DC, Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003), *Case study research, design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

9. IL MANAGEMENT ACCOUNTING CHANGE NEL SETTORE UNIVERSITARIO: UN'ANALISI OLISTICA ATTRAVERSO I PIANI DELLA PERFORMANCE

di *Alessandra Allini, Adele Caldarelli,
Fiorenza Meucci e Rosanna Spanò*¹

9.1. Introduzione

Il presente scritto muove dalla consapevolezza che, ai fini della corretta interpretazione dei processi di *management accounting change* nel comparto universitario, sia importante tener conto del fatto che co-esistano forti pressioni al cambiamento e vigorosi tentativi di resistenza allo stesso. Recenti contributi, proprio in questa ottica, invitano a riflettere con attenzione sulle questioni legate alla programmazione (Allini et al., 2020; Spanò, 2018). La letteratura è, difatti, ben conscia che il percorso di evoluzione sia tuttora incompiuto e non abbia garantito il raggiungimento e la routinizzazione delle aspirazioni di autonomia, responsabilizzazione, decentramento decisionale, mantenimento di congrui livelli di stabilità finanziaria, economicità e simultaneo miglioramento delle performance nelle aree strategiche della didattica, della ricerca e della terza missione.

Si tratta di dinamiche che, probabilmente, per le università costituiscono ancora forti novità, peraltro risentendo degli elementi di specificità di tali organizzazioni, ben più capillari e talvolta intangibili di quelli generalmente rinvenibili nelle altre amministrazioni pubbliche.

Lo scritto, pertanto, si colloca nel filone di ricerca del *management accounting change*, presentando un elemento di novità insito nella contestualizzazione del tema nel contesto universitario, con specifico riferimento ai piani integrati della performance in ottica olistica.

L'impianto concettuale del presente capitolo si fonda sull'idea che il successo del *management accounting change* – da interpretare nella più ampia accezione di rinnovo della cultura aziendale e di creazione di nuove logiche di gestione e controllo precedentemente assenti – sia influenzato da molte

¹ Università degli studi di Napoli Federico II: alessandra.allini@unina.it; adele.caldarelli@unina.it; fiorenza.meucci@unina.it; rosanna.spano@unina.it.

plici fattori, a loro volta variamente e strettamente connessi, dunque imponendo di approfondire e racchiudere eventuali legami talvolta invisibili.

Gli interventi normativi finora promossi costituiscono sicuramente una buona base per ricercare il raggiungimento dei sopracitati auspici² (Boiter e Riviere, 2013). Tuttavia, eventuali esiti incerti potrebbero ricondursi proprio a quegli effetti sistemici sopra richiamati, già ardui da capire e ancor più ostici da ricomporre in un contesto articolato come quello universitario (Cassone e Sacconi, 2013; Dal Molin et al., 2017).

Ciò posto, lo studio si prefigge di comprendere in che modo le università italiane stiano gestendo i processi di *management accounting change*, individuando, in particolare, se tali cambiamenti siano in grado di permeare in profondità la cultura aziendale. Il tutto attraverso una indagine sui contenuti informativi inglobati nei Piani della Performance, quali strumenti vitali deputati alla formalizzazione di decisioni e azioni in diverse aree critiche, in coerenza con il ciclo della programmazione finanziaria e di bilancio.

A tal fine, attraverso l'ausilio della *Middle Range Theory* (Broadbent e Laughlin, 2013), l'analisi si avvale di una *meaning oriented content analysis* dei suddetti Piani predisposti dagli atenei nel periodo 2015-2019.

Il capitolo è organizzato come segue. Il secondo paragrafo tratteggia le questioni riguardanti la programmazione in ambito universitario, accennando alle controversie legate all'efficacia e al ruolo di tali sistemi e commentando le principali problematiche. Il terzo paragrafo descrive le caratteristiche del *framework* impiegato, mentre il quarto è dedicato al disegno della ricerca. Il quinto paragrafo presenta i risultati dell'analisi. Infine, sono fornite alcune considerazioni volte a individuare gli orientamenti evolutivi ed eventuali questioni irrisolte.

9.2. Il *management accounting change* nel contesto universitario

L'apprezzamento dei fenomeni di *management accounting change* nelle università è imprescindibilmente legato, sia sul piano nazionale, sia in una prospettiva internazionale, alla comprensione delle pressioni riformistiche che hanno interessato queste istituzioni. Qualunque ragionamento va, difatti, collocato entro queste coordinate e non può esulare da tre fenomeni che ne hanno solcato il decorso: evoluzione del quadro demografico, emersione di nuove logiche a ridosso della crisi finanziaria, turbolenza normativa³.

² Al riguardo, la comunicazione della Commissione dell'Unione Europea: *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Bruxelles, 5.03.2003.

³ Si rifletta, a titolo esemplificativo, sulla portata della riforma Brunetta nel caso italiano. In proposito si consulti anche Dal Molin et al. (2017, pp. 256-269).

In estrema sintesi, gli interventi variamente congegnati erano – purtroppo asistematicamente – orientati a veicolare logiche di creazione del valore ampiamente inteso, economicità e *accountability*, da un lato per soddisfare la crescente e variegata platea di *stakeholders*, dall’altro per favorire una cooperazione virtuosa tra Stato e attori sociali (Riccaboni e Galgani, 2010). In linea con la vocazione internazionale, dunque, il contesto italiano ha avviato, già a partire dal 2010, una sperimentazione caratterizzata, tra l’altro, almeno negli auspici, da un focus sull’innovazione dei sistemi di *accounting*, dovendo peraltro fronteggiare il rischio non remoto di applicazioni meramente formali (Agasisti e Catalano, 2013; Kurunmaki et al., 2003).

Dal 2010 in poi, il legislatore ha agito su un duplice versante – quello contabile in senso stretto e quello della programmazione – attraverso due principali interventi (L. 240/2010 e D.lgs. 18/2012). Le norme citate hanno determinato, invero, una rivisitazione pressoché totale dell’apparato amministrativo-contabile dell’università, dirompente rispetto alle precedenti logiche accettate e condivise, e richiedendo uno sforzo massiccio di implementazione, di fatto ancora *in fieri* (Salvatore, 2012; Mussari e Sostero, 2014).

In questo rivisitato scenario, la programmazione, vedendo ridimensionata la sua funzione autorizzatoria per assumere un rilievo maggiormente strategico, si qualifica quale tema cruciale e ancora parzialmente inesplorato (Parker, 2013; Mandanici, 2011; Marchi, 2015; Paolini e Soverchia, 2014). La percezione generale è che, nella prassi, la programmazione sia ancora scollegata da strumenti di *management accounting change*, i quali vengono perciò considerati un mero adempimento.

La letteratura segnala al riguardo che tale valenza strategica si esplica in quelle frequenti situazioni di conflitto che, in organizzazioni articolate come quelle universitarie, caratterizzano fasi cruciali e delicate, soprattutto se legate alla programmazione delle risorse (Guthrie et al., 1999; Martí, 2013; Lapsley et al., 2009; Martin-Sardesai et al., 2017; Christiaens e De Wielemaker, 2003).

La comprensione di queste conflittualità non può essere disgiunta dall’appramento delle modalità con le quali fattori rilevanti, come il potere e la politica, interpretano le esigenze di *accountability*, riflettendole in iniziative più o meno pervasive di cambiamento, includendo nel ragionamento elementi di contesto, schemi culturali divergenti e aspetti di complessità organizzativa, relazionale e normativo-regolamentare (Broadbent et al., 1994). I citati fattori possono variamente comporsi, configurando risposte diverse rispetto alle istanze emerse (Broadbent e Guthrie, 2008), in una mutevole amalgama tra forze supplementari e complementari che possono supportare o distruggere un tentativo di *management accounting change*.

La visione olistica qui richiamata, ancorché essenziale, è attualmente circoscritta. I limiti sono evidenti in letteratura, le soluzioni tuttora al vaglio degli studiosi. Opinione comune è che il ruolo dei sistemi di *management accounting* sia fondamentale per le università a condizione che si creino le basi per sinergie virtuose, a valle di dinamiche politiche che favoriscano l'accettazione del nuovo *modus operandi*, fondate su condizioni culturali e di contesto che possano essere viatico di un'apertura maggiore, anche depotenziando i livelli preesistenti di interazione aziendale e relazionale (Agyemang e Broadbent, 2015; Martin-Sardesai et al., 2017).

Risultano, dunque, assolutamente condivisibili le opinioni degli studiosi che mettono in guardia dal rischio di ritenere oggettivo e incontrovertibile il giudizio che emerge a valle dei processi di valutazione implementati che, in assenza di uno sforzo sistemico, possono ragionevolmente determinare un effetto controproducente (Ter Bogt e Scapens, 2012; Kallio e Kallio, 2014). Dunque, con il risultato di servire scopi politici "occulti" e di produrre conseguenze negative in termini di conflitti ideologici.

La situazione italiana e il dibattito ad essa connesso non possono che corroborare quanto sopra. Sebbene si individui un "nuovo" modo di pianificare, il percorso è lungi dal potersi dire concluso (Paolini e Soverchia, 2014; Allini et al., 2020).

Emerge, quindi, da questa breve rassegna, che stante l'epocale processo di riforma realizzato, le questioni della programmazione restano ancora parzialmente comprese. In questo discorso, si inserisce lo strumento dei Piani della Performance intesi come strumento di programmazione triennale, da esaminare nella cornice del processo di riforma *in fieri*.

Tali Piani si configurano come un luogo utile a formalizzare le aree critiche di intervento, uno spazio di riflessione sulle azioni da intraprendere, sulle modalità di valutazione e monitoraggio della performance, sul raccordo tra processi, nonché quale mezzo essenziale per la condivisione delle informazioni. Essi sono qui indagati adottando un'ottica olistica che ingloba le dimensioni di potere, di contesto e cultura, nonché di complessità, elementi che, ad oggi, paiono negletti e, al contrario, andrebbero contemporati.

Ciò impiegando il *framework* teorico della *Middle Range Theory* (da ricondurre a Broadbent e Laughlin, 2013) che costituisce un ampliamento dell'impostazione filosofica dell'agire comunicativo elaborata dal filosofo e sociologo tedesco J. Habermas, che sarà sinteticamente illustrato nel successivo paragrafo.

9.3. Il *framework* di analisi

La *Middle Range Theory* (MRT) consente di interpretare i processi di *management accounting change* enucleando gli effetti sinergici di un ampio numero di fattori e gli impatti che tali interazioni esercitano in termini di modalità con cui il cambiamento viene gestito.

La MRT rientra nel campo degli approcci di ricerca kantiano/hegeliani. A questo proposito, interessante è la prospettiva di Laughlin (2007) che mette a confronto questi approcci con quelli di Comte (solitamente riconducibili al dominio positivistico) e con quelli kantiano/fichtiani (che invece caratterizzano i domini interpretivisti). La ragione che porta a supportare la MRT come approccio di ricerca utile ad esplorare fenomeni mutevoli è dovuta alla sua “*middle range nature*” che permette di superare i limiti comunemente attribuibili alle altre opinioni (Laughlin, 2007).

La teoria si avvale dell’adattamento al campo dell’*accounting* di tre concetti fondanti elaborati da Habermas: mondo vitale, sistemi e meccanismi di *steering*. Il filosofo chiarisce che gli *steering media* siano da intendersi quali “*istituzioni sociali*” e che i *sistemi* di azioni siano da concettualizzare come “*organizzazioni sociali*” (a titolo esemplificativo, le imprese, gli enti locali, le università). In tale quadro, è possibile osservare sforzi di allineamento, poiché gli *steering mechanisms* agiscono nel tentativo di bilanciare e rendere coerenti i sistemi col mondo vitale. Broadbent e Laughlin aggiungono che, per ciascuna organizzazione sociale, si individuano un proprio mondo vitale, propri sub-sistemi e propri *steering mechanisms* – denominati, rispettivamente, *schema interpretativo*, *sub-sistemi* e *archetipi* – e che anche a tale livello è possibile identificare sforzi di allineamento.

Conseguentemente, la MRT sottolinea il valore della comprensione del ruolo dell’*accounting*, per assimilare influenze provenienti dall’ambiente esterno e trasferirle allo schema interpretativo (Broadbent e Laughlin, 2013). Chiaramente, il modo in cui una organizzazione reagisce alle pressioni esterne messe in campo dallo *steering media* varierà in base ai diversi sistemi valoriali che, eventualmente, entrano in gioco. Difatti, risulta interessante comprendere come le *istituzioni sociali* cerchino di influenzare le *organizzazioni sociali* (le aziende), attivando forze e meccanismi di cambiamento, nella consapevolezza delle plurime risposte che possono derivarne. La letteratura individua due macrocategorie per gli esiti di questi tentativi: la morfostasi (anche definita cambiamento di primo tipo) e la morfogenesi (anche definita cambiamento di secondo tipo). In ipotesi di morfostasi, il cambiamento interessa quasi esclusivamente gli archetipi, senza permeare la cultura aziendale, che continuerà a tendere verso le preesistenti condizioni. Esistono gradi di-

versi con cui la morfostasi può verificarsi. Le situazioni più estreme sono quelle c.d. *rebuttal*, in cui il cambiamento degli archetipi è talmente formale e superficiale da favorire un ritorno al passato quasi immediato (Broadbent e Laughlin, 2013; Brunsonn, 1989; Greenwood et al., 1988; Dunphy e Doug, 1988). Il re-orientamento, per contro, riesce a toccare anche i sub-sistemi, ma le modifiche ancorché non rigettabili, non riescono – almeno nell'immediato – a influenzare lo schema interpretativo⁴.

La morfogenesi, invece, riguarda anche lo schema interpretativo, permeando l'organizzazione oltre il piano formale e può configurare situazioni di colonizzazione, cambiamenti di tipo coercitivo gestiti da una minoranza che volge il potere al suo interesse, oppure di evoluzione, che è all'opposto una metamorfosi priva di condizionamenti obbligatori (Dent, 1990; Dunphy e Doug, 1988; Broadbent e Laughlin, 2013).

Sicché, ai fini dello studio e coerentemente con le implicazioni della MRT, gli atenei italiani sono stati qui intesi come *organizzazione sociale* e il Governo come *istituzione sociale*, identificando quali meccanismi di *steering* quegli interventi normativi volti a perseguirne un cambiamento nei sistemi di pianificazione e controllo.

L'analisi che segue osserva i Piani della Performance quali archetipi potenzialmente in grado di assimilare le influenze dall'ambiente esterno e di trasferirle allo schema interpretativo dell'università. Obiettivo è capire se detti Piani possano aver supportato un cambiamento sostanziale per la creazione e la condivisione di una cultura del controllo, e quali fattori possano aver influenzato questo esito.

9.4. Il disegno della ricerca

L'analisi ricorre ad una *meaning oriented content analysis* dei Piani della Performance predisposti da 65 atenei italiani⁵ nel periodo 2015-2019. Si tratta di un approccio appartenente al nucleo delle scienze sociali, che coniuga metodi qualitativi e quantitativi, poi opportunamente adattato all'ambito manageriale (Creswell e Plano Clark, 2007).

⁴ Broadbent e Laughlin (2013) declinano due fenomeni di ri-orientamento, ovvero *through absorption* oppure *through boundary management*. Quest'ultimo caso consente una maggiore condivisione delle nuove prassi, che vengono affiancate in parallelo a quelle pre-esistenti con possibili prospettive evolutive (Zaman Mir e Shiraz Rahaman, 2007; Agyemang e Broadbent, 2015; Fiondella et al., 2016).

⁵ Il campione iniziale è composto dall'universo delle 66 Università statali italiane che è stato successivamente ridotto a 65 data la carenza di alcune informazioni di un Ateneo.

Per il caso in esame, si è proceduto come segue. *In primis*, sono stati selezionati i Piani da analizzare, considerando cronologicamente gli ultimi due documenti resi disponibili sulla pagina *web* dei relativi atenei italiani⁶. In questo modo è stato formato un campione di 130 *reports* per un totale di 65 atenei. Successivamente si è provveduto a isolare, casualmente, un sottocampione di 6 piani per elaborare una prima codifica degli elementi informativi necessaria a condurre l'analisi dei contenuti (Krippendorff, 2004; Smith e Taffler, 2000; Linsley e Shrives, 2006; Merkl-Davies et al., 2011).

Tale fase è stata gestita tenendo conto delle caratteristiche del *framework* teorico e delle indicazioni in ordine ai contenuti informativi di talune aree estrapolabili dalle “Linee guida per Il Sistema di misurazione e valutazione della performance” (2018), predisposte con la collaborazione del Dipartimento della Funzione pubblica (DFP).

La tabella 1 riepiloga le categorie essenziali (informazioni che costituiscono la codifica finale) sulle quali si è focalizzata l'attenzione, seguendo il processo iterativo sopra descritto. La selezione delle aree prescelte si fonda sull'esigenza di mappare l'integrazione, la reale portata olistica dei sistemi di pianificazione e controllo, anche per interpretare eventuali differenze alla luce dei fenomeni di potere e politica, cultura e contesto e complessità. Dunque, sono stati tralasciati i livelli più operativi per un ulteriore approfondimento futuro.

Tab. 1 – Categorie di informazioni

| |
|---|
| Obiettivi e funzione del piano |
| Relazione con ulteriori documenti e strumenti di pianificazione |
| Relazione con il sistema di controllo interno |
| Explicitazione di azioni di miglioramento della governance |

Per ciascuna categoria nel Piano, si è proceduto a valutare il grado di profondità delle informazioni fornite, assegnando uno *score* di 1 in caso affermativo e di 0 in ipotesi contraria (si veda tabella 2).

Più precisamente, autorevole dottrina suggerisce di considerare la *disclosure* profonda allorquando si rinvenivano spiegazioni dettagliate in relazione ai meccanismi o alle strategie sottesi a determinate azioni, nonché la previsione di chiarimenti rispetto alle ragioni dei comportamenti assunti. Invece, si reputa formale e, perciò, poco profonda una informativa che, sebbene menzioni taluni aspetti, non fornisca a corredo notizie che facilitino la compren-

⁶ Al fine di disporre di maggiori indicazioni temporali, si tenga presente che l'anno in cui è avvenuto lo scaricamento dei *reports* è il 2019.

sione delle iniziative intraprese nel contesto della performance aziendale (Day e Woodward, 2004). In questo modo, è possibile discernere quei casi in cui è riscontrabile una *disclosure* profonda da quelli ove gli elementi informativi comunicati consentano solo una cognizione formale delle tematiche oggetto di attenzione.

Tab. 2 – Misurazione delle categorie di informazioni

| Categorie | Contenuti | |
|---|--|-----|
| Obiettivi e funzione del piano | Obiettivi connessi alla ricerca e alla didattica vs obiettivi più ampi di terza missione. | 0/1 |
| Relazione con ulteriori documenti e strumenti di pianificazione | Richiamo e inclusione nel ragionamento di altri strumenti (piano direzionale, albero della performance, analisi <i>swot</i>). | 0/1 |
| Relazione con il sistema di controllo interno | Richiamo e inclusione nel ragionamento di problematiche e questioni connesse al sistema di controllo interno. | 0/1 |
| Esplicitazione di azioni di miglioramento della governance | Esplicitazione Obiettivi strategici Esplicitazione Obiettivi operativi Esplicitazione Indicatori strategici Esplicitazione Indicatori operativi Esplicitazione processi di misurazione e valutazione della performance | 0/1 |

In particolare, considerando la potenziale portata dei Piani della Performance quali strumenti di conciliazione tra molteplici interessi che convergono sul nuovo modello di università, è stato valutato il grado di profondità osservando se, nell’ambito della fissazione degli obiettivi, gli atenei abbiano optato per una accezione più ristretta, limitata alla didattica e alla ricerca (assegnando uno *score* di 0), oppure abbiano dedicato spazio anche alle logiche di terza missione (assegnando uno *score* di 1).

Per quanto concerne la relazione sinergica con ulteriori documenti di pianificazione, l’attenzione è stata rivolta alla correlazione e all’inclusione nel ragionamento di strumenti decisionali e valutativi a disposizione del *management* (quali il piano direzionale, l’albero della performance, l’analisi *swot*) assegnando uno *score* di 1 in caso positivo, 0 viceversa.

Analogo approccio è stato perseguito per interpretare il raccordo con il sistema di controllo interno.

Riguardo alle informazioni sulla esplicitazione delle azioni di miglioramento per l’area della *governance*, il giudizio in ordine alla profondità si è basato sulla disponibilità di dettagli circa gli obiettivi strategici e operativi, i relativi indicatori, e i sistemi di misurazione e valutazione a presidio del monitoraggio della realizzazione degli stessi.

Infine, è stato computato un indice di profondità della *disclosure* dato dal rapporto tra la somma del valore assunto dai singoli elementi sopra commentati e il totale raggiungibile.

Naturalmente, per avvalorare la robustezza della codifica sono stati compiuti dei test di affidabilità, coerentemente con le indicazioni scientifiche (Milne e Adler, 1999). Dapprima, è stato elaborato l'indice Π di Scott. Esso si basa sul calcolo dei valori medi di risposta esaminandoli in coppia. Il test ha restituito uno *score* di 0,85, con valori ricompresi nell'intervallo 0,81-0,91, a riprova di come la codifica compiuta possa considerarsi soddisfacente, posto che il risultato è superiore al minimo di 0,75. Indi, è stato condotto il test di Bhapkar che osserva, invece, l'omogeneità marginale di tutte le categorie indagate contemporaneamente e conferma che la concordanza della codifica è favorevole (assumendo una soglia dello 0,1 di errore di I tipo).

Per ottenere un quadro più completo, si è inteso altresì capire se i Piani – quali archetipi in grado di assimilare le influenze dall'ambiente esterno e di trasferirle allo schema interpretativo qui adottato – abbiano prodotto un cambiamento sostanziale per la condivisione di una cultura del controllo, temperando i livelli di complessità e di *accountability*, nonché le caratteristiche del contesto in cui si è innestato il cambiamento. A tal fine, i comportamenti rinvenuti attraverso l'analisi dei contenuti dell'informativa sono stati interpretati alla luce di talune variabili esogene, ossia la dimensione dell'ateneo (assegnando un valore pari a 1 nell'eventualità di atenei grandi, 0 diversamente, sulla base della classificazione fornita dal MIUR), la posizione geografica (conferendo un valore di 1 nell'eventualità di atenei localizzati nel settentrione, 0 diversamente) e il grado di complessità organizzativa (tenendo conto dell'eventuale presenza di un'azienda ospedaliera universitaria e attribuendo, in caso positivo, un valore pari a 1), all'uopo ricorrendo al *T-test* di confronto delle medie. Si tratta di un test parametrico che ha lo scopo di verificare se il valore medio di una distribuzione si discosta da un certo valore di riferimento.

9.5. L'indagine empirica

Con riferimento all'esame dei contenuti dei Piani della Performance delle università italiane, la tabella 3 riepiloga le categorie di analisi, mostrando la distribuzione di frequenza delle informazioni rese con un grado accettabile di profondità.

Tab. 3 – Distribuzioni di frequenza per le categorie di informazioni

| Categorie di informazioni | Informativa profonda |
|---|----------------------|
| Obiettivi e funzione del piano | 58,42 % |
| Relazione con ulteriori documenti e strumenti di pianificazione | 49,81 % |
| Relazione con il sistema di controllo interno | 36,67 % |
| Esplicitazione di azioni di miglioramento della governance | 37,13 % |

I risultati rivelano come, il grado di profondità che le università hanno dedicato alle tematiche di terza missione, enucleandole nella formulazione degli obiettivi e della funzione del piano, sia pressoché appagante. Si tratta certamente di un segnale positivo circa il concreto aumento dell'interesse registrato nella maggioranza degli atenei (58,42%), già in sede di pianificazione strategica, e perciò da non ricondurre ad un mero esercizio di “abbellimento” da attuare in sede di rendicontazione.

Del pari, è evincibile la presa di coscienza da parte di molti atenei sull'importanza della correlazione con ulteriori documenti e strumenti del sistema di pianificazione e controllo ampiamente intesi. Il risultato (49,81%) è volano di ragionamenti che si annidano intorno alla crescente interiorizzazione della natura sistematica della pianificazione e controllo che, ancorché non pienamente sedimentata nel contesto in esame, dimostra un graduale ma costante meccanismo di cambiamento culturale ai livelli più profondi dell'assetto organizzativo. Sebbene la percentuale non sia molto elevata come per il precedente ambito, l'auspicio è che sia foriera di aspettative di miglioramento sostanziale dell'informativa veicolata attraverso i Piani della Performance, anche nella prospettiva di integrazione con documenti diversi, siano essi volontari oppure obbligatori.

Poco appagante, invece, sempre in una prospettiva di analisi olistica, appare il raccordo con il sistema di controllo interno (36,67 %) che, al contrario, dovrebbe compenetrarsi e correlarsi con l'attività di pianificazione. Si tratta di un risultato che documenta la lenta gradualità del percorso di rinnovamento in atto e, in particolare, svelerebbe ancora il persistere di logiche burocratiche e verticali, a discapito di una dialettica sinergica e propositiva che dovrebbe passare anche attraverso l'efficace coordinamento tra procedure e strumenti.

Le medesime riflessioni non positive sono riproducibili, per via estensiva, alla scarsa profondità informativa nella esplicitazione delle azioni di miglioramento della *governance* (37,13 %). Tale esito rinvia a considerazioni circa il significato di questo ambito, che resta assolutamente permeato da fattori di ordine politico che, intuibilmente, non trovano piena convergenza in un documento di pianificazione. Il che spiegherebbe, in parte, la divulgazione di

informazioni prevalentemente di natura formale. Ciò costituisce senza dubbio un limite e rammenta come talune culture predominanti verticistiche possano condizionare il cambiamento in essere.

Come adombrato, per fini di completezza, i risultati sono stati poi interpretati alla luce delle tre variabili esogene di cui sopra, tramite il *T-test*.

La tabella 4 riepiloga le risultanze ottenute, le quali consentono di apprezzare l'associazione tra i valori medi assunti dall'indice di profondità della *disclosure* calcolato per ciascun Piano e le anzidette variabili. Il modello esibisce la significatività di tutte i fattori indagati – e, dunque, la capacità di influenzare il grado di profondità della *disclosure* – con *p-values* inferiori a 0,1 e, persino, minori di 0,05 nel caso della posizione geografica.

Tab. 4 – *T-test*

| | Valori medi score di profondità della disclosure | diff. | t | p-value) | |
|----------------------|--|-------|-------|----------|-------|
| Dimensione ateneo | <i>piccolo/medio</i> | 0,494 | 0,014 | 0,307 | <0,1 |
| | <i>grande</i> | 0,481 | | | |
| Presenza AOU | <i>no</i> | 0,501 | 0,022 | 0,490 | <0,1 |
| | <i>si</i> | 0,481 | | | |
| Posizione geografica | <i>centro/sud</i> | 0,512 | 0,071 | 1,47 | <0,05 |
| | <i>nord</i> | 0,442 | | | |

9.6. Discussione dei risultati e considerazioni conclusive

Il ricorso alla MRT consente di interpretare i risultati poc'anzi commentati, intendendo i processi di cambiamento nei sistemi di pianificazione e controllo degli atenei italiani come un re-orientamento e, segnatamente, come il c.d. *reorientation through boundary management*. Ciò sta a significare che gli aspetti positivi riscontrati potrebbero essere segno di un graduale sviluppo di logiche e modalità di gestione maggiormente capaci di servire molteplici scopi dalle eterogenee sfaccettature e implicazioni.

A mero titolo esemplificativo, la crescente concentrazione sui temi di terza missione apre il campo ad argomentazioni che riunificano e re-interpretano la performance dell'università in modo olistico, perseguendo percorsi di sviluppo, accrescimento e consolidamento delle prassi operative e di rendicontazione, nella direzione di creazione del valore allargato.

Laddove ciò si realizzi, progressivamente si assiste alla mitigazione della logica burocratica in favore di un'ottica sistematica di trasformazione sostanziale delle *routine* organizzative, a loro volta in grado di influenzare circolarmente la cultura di fondo.

Tale sinergia si evince, vieppiù, nel migliore coordinamento tra i diversi strumenti e documenti di pianificazione che riescono a configurarsi come spazi di ponderazione, concertazione e dialogo, anziché come mere *check-list*.

Tuttavia, i limiti sono ancora evidenti, denunciando contrasti culturali insoliti, mutabili dinamiche di potere, elevati livelli di complessità organizzativa e relazionale. Dunque, non sorprende che sia solo labile il raccordo tra Piano della Performance e sistemi di controllo interno che, tuttavia, dovrebbero correlarsi tra loro. Ciò è innegabilmente segno della persistenza di re-taggi e ottiche verticalizzate di gestione, e trova ulteriore conferma nell'informativa legata alla *governance*, che fa emergere la difficoltà di sradicare talune culture predominanti, lasciando il cambiamento ancorato a fattori di ordine politico, nonché a preferire informazioni di natura formale.

Alla luce di tali aspetti, quindi, e richiamandosi alle categorie di cambiamento individuate nell'ambito della MRT, appare necessario fornire alcuni chiarimenti.

Come accennato, il cambiamento rinvenibile è il *re-orientation through boundary management*. Si tratta di un mutamento di tipo morfostatico, che crea una condizione tale per cui i c.d. *specialist work group* –agenti del cambiamento – ne riconoscono la necessità, favorendo la condivisione delle nuove prassi, che si affiancano a quelle preesistenti, avviando lenti meccanismi di apprendimento con possibili prospettive evolutive.

Con riferimento agli atenei italiani, e fatte salve le esigenze di *accountability* e i fattori di elevata complessità intrinseca, i risultati paiono suggerire che, laddove le pressioni istituzionali e culturali e/o gli interventi normativi (cioè le *istituzioni sociali*) abbiano indotto taluni provvedimenti, dunque influenzando le modalità organizzative e gestionali, gli atenei (i *sistemi*) abbiano optato per adeguare l'area della pianificazione e controllo con un impegno poi risultato, nei casi più virtuosi, anche nell'arricchimento della cultura aziendale (lo *schema interpretativo*).

Chiaramente, al variare delle condizioni di contesto, cultura, potere e così via, la risposta è stata più o meno debole, anche rivelando casi in cui i Piani della Performance sono rimasti relegati a una dimensione informativa formale, rimettendo ancora una volta alle influenze politiche un certo spazio di manovra.

L'eterogeneità delle condizioni contestuali e di *background* è, quindi, un aspetto da considerare dirimente rispetto alla maggiore o minore difficoltà di

supportare il cambiamento. Peraltro, questa eterogeneità non facilita la comparabilità, né favorisce un allineamento a livello nazionale. Ciononostante, risulta comunque possibile asserire che i Piani siano visti come uno strumento sostanziale di pianificazione e luogo di incontro e dialogo tra anime diverse, segno di un iniziale cambiamento che potrebbe mostrare tendenze di tipo evolutivo negli anni futuri.

In sintesi, il panorama universitario italiano sta effettivamente dirigendosi, sebbene in maniera lenta, verso una più condivisa e rafforzata cultura manageriale e del controllo. Tuttavia, ancora molti aspetti restano nell'ombra, costituendo linee di ricerca future.

Ci si riferisce, per esempio, all'approfondimento delle questioni legate alla resistenza e all'ibridazione dei soggetti coinvolti, investigando gli effetti sul cambiamento legati ad aspetti quali l'età, la formazione e il *background* sociale o culturale degli attori principali, al fine di esaminare le citate dinamiche legate al "potere" e alle interazioni tra gruppi eterogenei. Inoltre, sarebbe auspicabile approfondire gli aspetti esaminati includendo la considerazione delle dimensioni del rischio e della sua gestione che, ancorché variamente avocate, restano spesso solo auspici dichiarati.

Bibliografia

- Agasisti T., Catalano G. (2013), *Debate: Innovation in the Italian public higher education system: introducing accrual accounting*, Public Money & Management, 33, 2, pp. 92-4.
- Agyemang G., Broadbent J. (2015), *Management control systems and research management in universities: An empirical and conceptual exploration*, Accounting, Auditing & Accountability Journal, 28, 7, pp. 1018-1046.
- Allini A., Spanò R., Zampella A., Meucci F. (2020), *Integrated Performance Plans in Higher Education as means of accounting change. Insights into the Italian context*, Management Control, 1, pp. 87-110.
- Boiter M., Riviere A. (2013), *Freedom and responsibility for French universities: from global steering to local management*, Accounting, Auditing & Accountability Journal, 26, 4, pp. 616 – 649.
- Broadbent J., Guthrie J. (2008), *Public sector to public services: 20 years of "contextual" accounting research*, Accounting, Auditing & Accountability Journal, 21, 2, pp. 129-169.
- Broadbent J., Laughlin R. (2013), *Accounting control and controlling accounting: Interdisciplinary and critical perspectives*, Emerald.
- Broadbent J., Laughlin R. (2005), *Organizational and accounting change: theoretical and empirical reflections and thoughts on a future research agenda*, Journal of Accounting and Organizational Change, 1, pp. 7-26.

- Brunson N. (1989), *The organization of hypocrisy*, Wiley, New York.
- Cassone A., Sacconi L. (a cura di), (2013), *Autonomia e responsabilità sociale dell'università. Governance e accountability*, Giuffrè, Milano.
- Christiaens J., De Wielemaker E. (2003), *Financial accounting reform in Flemish universities: an empirical study of the implementation*, *Financial Accountability & Management*, 19, 2, pp. 185-204. Doi: 10.1111/1468-0408.00169.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Dal Molin M., Turri M., Agasisti T. (2017), *New Public Management Reforms in the Italian Universities: Managerial Tools, Accountability Mechanisms or Simply Compliance?*, *International Journal of Public Administration*, 40, 3, pp. 256-269.
- Day R., Woodward T. (2004), *Disclosure of information about employees in the Directors' report of UK published financial statements: substantive or symbolic?* *Accounting Forum*, 28, 1, pp. 43-59. Doi: 10.1016/j.accfor.2004.04.003.
- Dent J. F. (1990), *Strategy, organization and control: some possibilities for accounting research*, *Accounting, Organizations and Society*, 15, pp. 3-24.
- Dunphy D. C., Doug A. S. (1988), *Transformational and coercive strategies for planned organizational change: beyond the O.D. model*, *Organization Studies*, 9, 3, pp. 317-334.
- Fiondella C., Macchioni R., Maffei M., Spanò R. (2016), *Successful Changes in Management Accounting Systems: a Case Study on Healthcare*, *Accounting Forum*, 40, 3, pp. 186-204.
- Greenwood R., Hinings C.R., Brown, J. (1988), *Organizational design types, tracks and the dynamics of strategic change*, *Organization Studies*, 9, 3, pp. 293-316.
- Guthrie J., Olson O., Humphrey C. (1999), *Debating developments in New Public Financial Management: the limits of global theorising and some new ways forward*, *Financial Accountability and Management*, 15, 3, pp. 209-228.
- Kallio K. M., Kallio T. J. (2014), *Management-by-results and performance measurement in universities—implications for work motivation*, *Studies in Higher Education*, 39, 4, pp. 574-589.
- Krippendorff K. (2004), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, I e II ed. Sage Publications, USA.
- Kurunmaki L., Lapsley I., Melia K. (2003), *Accountingization vs. Legitimation: A Comparative Study of the Use of Accounting Information in Intensive Care*, *Management Accounting Research*, 14, 2, pp. 112-139.
- Lapsley I., Mussari R., Paulsson G. (2009), *On the adoption of accrual accounting in the public sector: a self-evident and problematic reform*, *European Accounting Review*, 18, 4, pp. 719-723.
- Laughlin, R. (2007), *Critical reflections on research approaches, accounting regulation and the regulation of accounting*, *The British Accounting Review*, 39(4), 271-289.
- Linsley P. M., Shrives P. J. (2006), *Risk reporting: A study of risk disclosures in the annual reports of UK companies*, *The British Accounting Review*, 38, 4, pp. 387-404.

- Mandanici F. (2011), *Il controllo strategico nell'azienda università*, Milano, Angeli.
- Marchi L. (2015), *Nuove prospettive di ricerca sulle tematiche di Management Control*, *Management Control*, 5, 3, pp. 5-8.
- Martí C. (2013), *Performance budgeting and accrual budgeting. A study of the United Kingdom, Australia, and New Zeland*, *Public Performance & Management Review*, 37, 1, pp. 33-58.
- Martin-Sardesai A., Irvine H., Tooley S., Guthrie J. (2017), *Organizational change in an Australian university: Responses to a research assessment exercise*, *The British Accounting Review*, in press.
- Merkel-Davies D., Brennan N. Vourvachis P. (2011), *Text analysis methodologies in corporate narrative reporting research*, in 23rd CSEAR International Colloquium, St Andrews, United Kingdom.
- Milne M. J., Adler R. W. (1999), *Exploring the reliability of social and environmental disclosures content analysis*, *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 12, 2, pp. 237-256.
- Mussari R., Sostero U. (2014), *Il processo di cambiamento del sistema contabile nelle università: aspettative, difficoltà e contraddizioni*, *Azienda Pubblica*, 27, 2, pp. 121-143.
- Paolini A., Soverchia. M. (2014), *Public Italian universities towards accrual accounting and management control*, *Information Systems, Management, Organization and Control*, Springer International Publishing, pp. 29-45.
- Parker L.D. (2013), *Contemporary university strategizing: the financial imperative*, *Financial Accountability and Management*, 29, 1, pp. 1-25.
- Riccaboni A., Galgani C. (2010), *Board e membri esterni nella governance interna delle università italiane: nuovi trend e questioni emergenti*, *Azienda Pubblica*, 23, 3, pp. 331-368.
- Salvatore C. (2012), *Il nuovo sistema contabile e di bilancio delle università. Caratteristiche e criticità*, Giappichelli, Torino.
- Smith M., Taffler R. (2000), *The chairman's statement, a content analysis of discretionality narrative disclosures*, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 13, 5, pp. 624-647.
- Spanò R. (2018), *L'accounting change nel settore pubblico: fondamenti, determinanti e proposte di rilettura*, Giappichelli, Torino.
- Ter Bogt H. J., Scapens R. W. (2012), *Performance management in universities: Effects of the transition to more quantitative measurement systems*, *European Accounting Review*, 21, 3, pp. 451-497.
- Zaman Mir M., Shiraz Rahaman A. (2007), *Accounting and public sector reforms: a study of a continuously evolving governmental agency in Australia*, *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 20, 2, pp. 237-268.

10. L'INFORMATIVA NEI PIANI DELLA PERFORMANCE: LOGICHE DI INTEGRAZIONE RISK ORIENTED

di Riccardo Macchioni¹, Fiorenza Meucci² e Claudia Zagaria³

10.1. Introduzione

Il presente studio intende esaminare il contenuto dei Piani della Performance realizzati dagli Atenei Italiani, limitatamente alla sezione dei rischi, al fine di comprendere se tale *disclosure* risulti sostanziale e, dunque, se le notizie veicolate sul tema appaiano idonee a dar corso a finalità di più ampia *accountability* ovvero se, invece, sia prediletta una *disclosure* formale, espressiva semplicemente di uno sterile sforzo di adeguamento alle raccomandazioni esistenti.

La ricerca muove dalla consapevolezza di una crescente esigenza, nel contesto universitario, di monitorare e governare la variabile rischio nella sua più estesa accezione. In tali ambiti, difatti, pare doveroso evidenziare l'ineadeguatezza di una logica compartimentalizzata – non solo sul piano organizzativo – alla gestione del rischio che, al contrario, richiede di introdurre *modus operandi* trasversali all'organizzazione e alle sue plurime finalità. Segnatamente, occorre ripensare le attività e i processi nel loro complesso, integrandoli con un approccio improntato alle logiche di *risk management*, assicurando che queste ultime costituiscano un elemento essenziale nella definizione di obiettivi e *target*, nella identificazione dei flussi informativi e delle dinamiche di monitoraggio, e non ultimo in tutti gli aspetti di controllo dei risultati.

Il capitolo si avvale di una *meaning oriented content analysis* dei Piani della Performance di 58 Università Italiane pubbliche, volta a individuare il grado di profondità della *disclosure* divulgata rispetto ai temi della mappatura, misurazione e gestione dei rischi.

¹ Università degli studi della Campania L. Vanvitelli: riccardo.macchioni@unicampania.it.

² Università degli studi di Napoli Federico II: fiorenza.meucci@unina.it.

³ Università degli studi della Campania L. Vanvitelli: claudia.zagaria@unicampania.it.

A tal fine, è impiegato un quadro di riferimento che coniuga le raccomandazioni del CoSo Report (2017) con le linee guida dell'ANAC 2018. Ciò per decodificare l'approccio di *accountability* che emerge a valle di un comportamento informativo variamente configurabile in un continuum che va da una mera *compliance* formale a uno sforzo effettivo di comunicazione “traslucida”.

I principali risultati mostrano ancora una modesta valenza programmatica dei Piani limitatamente alla mappatura e gestione dei rischi, nonché il persistere di taluni gap informativi su aree essenziali dell'attività pianificata, a detrimento dell'*accountability*. Lo studio induce riflessioni valedoli per le compagnie manageriali, così come per i *policy-maker*, orientati a una più efficace strategia di reazione alle pressioni normative e sociali, che negli ultimi anni sono progressivamente aumentate.

Inoltre, sebbene al momento i risultati non consentano di apprezzare una prospettiva longitudinale, nonché i risvolti sugli assetti di *governance*, certamente la ricerca getta le basi per futuri approfondimenti in tal senso.

Il capitolo è organizzato come segue. Il secondo paragrafo propone una sintetica revisione dello stato dell'arte sulla gestione integrata dei rischi nelle Università, che metta in luce i gap esistenti e le motivazioni principali sottese alla ricerca. Il terzo paragrafo fornisce una descrizione del *framework* teorico di riferimento. Il quarto paragrafo descrive il disegno della ricerca. Il quinto paragrafo mostra le risultanze dell'analisi. Il sesto paragrafo è dedicato ad alcune considerazioni conclusive.

10.2. La gestione integrata dei rischi nelle Università

I molteplici interventi normativi e regolamentari che, nell'ultimo decennio, hanno coinvolto il contesto universitario, hanno radicalmente mutato l'operatività di queste istituzioni⁴.

L'obiettivo è stato quello di stimolare un processo di aziendalizzazione delle Università, foriero – sul piano concreto – di rinnovate logiche che si riflettono sull'impiego di nuovi strumenti di *accounting* e di *management accounting*, sulla rivisitazione dei modelli di *governance*, e sul ricorso a ripensati meccanismi di valutazione della *performance* e *accountability*, nel

⁴ Ci si riferisce in particolare alla costituzione dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) nel 2006 e, a distanza di qualche anno, all'emanazione della Legge n.240 del 2010 (c.d. Legge Gelmini). Si tratta di interventi normativi che portano all'attenzione l'importanza della performance degli Atenei in termini di Didattica, Ricerca e Terza Missione.

loro insieme rivolti a supportare un più robusto percorso di creazione di valore, diffuso fra i vari *stakeholders* (Borgonovi, 2004; Mussari et al., 2015).

Tra le molteplici innovazioni, particolare importanza è stata riconosciuta alla pianificazione delle attività e al ruolo che essa gioca nell'ambito dei processi aziendali.

Essa, dapprima concepita come mero esercizio di *accountability* dotato di una scarsa valenza di orientamento, ha assunto una funzione sempre più determinante e pervasiva, a supporto di una necessaria omogeneità tra pianificazione, programmazione e rendicontazione (Ricci e Parnoffi, 2013; Paolini e Soverchia, 2014). Tant'è che sono stati introdotti i cc.dd. Piani della Performance, documenti prospettici che coniugano pianificazione strategica e *performance* degli Atenei.

Parallelamente, si diffonde nel contesto universitario, così come fra i suoi interlocutori, una particolare sensibilità in favore del presidio della rischiosità e della correlata introduzione di sistemi di *risk management*.

A tal riguardo, alcuni studi si sono soffermati sull'individuazione e sulla classificazione dei rischi cui sono esposte le Università (Huber, M., 2010; 2011; Toma et al., 2014; PWC, 2018)⁵.

La gestione del rischio, non si esaurisce nella mera identificazione dei rischi. Essa, nelle Università così come in tutte le altre tipologie di aziende, è strumentale al conseguimento degli obiettivi di creazione e diffusione di valore e alla costruzione di un vantaggio competitivo sostenibile ed è, pertanto, concepita come l'insieme delle analisi condotte, delle decisioni assunte e delle azioni intraprese per fronteggiare i rischi che emergono nello svolgimento dell'attività economica.

La tematica del *risk management* assume peculiare rilevanza in ambito universitario poiché i suoi effetti si estendono, a cascata, sulla solidità della formazione degli studenti, sulla qualità della ricerca e sulla profondità delle iniziative ascrivibili alla terza missione, con rilevanti conseguenze pure sul posizionamento scientifico, economico e sociale dell'Ateneo.

È necessario, dunque, un contributo sostanziale non solo della identificazione ma anche della gestione dei rischi allo sviluppo delle attività universitarie, non limitata ai singoli "comparti" organizzativi, ma condotta a livello complessivo e prospettico.

Ciò impone il ricorso a logiche integrate di *risk management*, che trovano fondamento nella stretta interdipendenza che sussiste tra l'insieme delle

⁵ A titolo esemplificativo si riporta la classificazione proposta da Huber C. (2009) che si ispira alle macrocategorie di rischi individuate dall'HEFCE (HEFCE, 2008). Le categorie proposte sono ascrivibili a: rischi reputazionali, esperienze degli studenti, problematiche inerenti lo *staff*, proprietà e i servizi, questioni finanziarie, questioni commerciali, questioni organizzative, informazione e IT.

azioni nelle quali si sostanzia la gestione aziendale e i rischi ai quali essa è permanentemente esposta, in un'ottica sistemica. In altre parole, la gestione dei rischi deve orientare i processi aziendali, sin dalla pianificazione.

Il presupposto risiede, dunque, in una stretta integrazione tra l'identificazione (e il conseguimento) degli obiettivi di lungo periodo e la definizione (e il mantenimento) della propensione al rischio (*risk appetite*); questo richiede, evidentemente, l'individuazione di aree di intersezione tra le fasi di elaborazione dei piani strategici universitari e il processo di *risk management*. Si tratta di un apprezzamento del rischio contestuale rispetto all'esplicitazione delle linee d'azione, nonché integrata nella formulazione del piano strategico.

Anche la rappresentazione dei processi dovrebbe essere arricchita di contenuti espressamente dedicati alla rischiosità, così da pervenire a una mappatura dei fattori di rischio che le Università fronteggiano, in funzione della probabilità di verifica dell'evento e della magnitudo del loro impatto.

In questo modo, è auspicabile distinguere i rischi più significativi (ossia, caratterizzati da un'elevata possibilità di accadimento e/o da rilevanti effetti sulla performance aziendale) dai rischi meno significativi (per i quali, cioè, si stimano ridotte eventualità di accadimento e modesti riflessi sui risultati aziendali), al fine di indirizzare le priorità di intervento.

La gestione integrata dei rischi non può prescindere da un attivo coinvolgimento delle strutture di governo societario e del sistema dei controlli interni che supervisionano il *risk management*, per garantire il presidio della rischiosità. Il coordinamento a livello centrale è conseguito, da un lato, attraverso una precisa definizione dei compiti e delle responsabilità dei soggetti coinvolti nel processo e, dall'altro, mediante il ricorso a meccanismi di coordinamento e integrazione, che possono avere natura più o meno formalizzata. Il riferimento è agli strumenti di *reporting* interno e, più in generale, alle diverse tipologie di *accountability* di cui l'Università si avvale (Marchi, 2013).

Gli studi più recenti in tema di gestione del rischio si sono focalizzati sui *Framework di Enterprise Risk Management (ERM)* da implementare all'interno degli atenei, aziende complesse e a molteplice *mission* caratterizzate da una professionalizzazione elevata⁶.

L'introduzione di un approccio integrato alla gestione dei rischi dovrebbe comportare, in linea di principio, anche una soddisfacente *disclosure*.

Alcuni studiosi affermano che "una migliore *disclosure* è il frutto naturale di un buon sistema di *risk management*" (Chua, 1986) e che, in assenza di un

⁶ Accanto ai modelli CoSo (2017) e ISO 31000 (2009), ovvero i più utilizzati nelle imprese private, si sono affermati anche altri modelli costruiti *ad hoc* per l'ambiente accademico. A tal riguardo un esempio esplicito è rappresentato dall'*University ERM Framework* elaborato da Figueroa et al. (2017) allo scopo di adattare un approccio olistico di *risk management* ad un ambiente con peculiarità culturale e istituzionali significative come quello accademico.

sistema strutturato di gestione dei rischi, le aziende non sono in grado di fornire una adeguata informativa.

Questa circostanza appare valida, altresì, per le Università.

Invero, l'attenzione rivolta alla gestione integrata del rischio, unitamente agli strumenti di rendicontazione volti ad accogliere la relativa *disclosure*, ha acquisito importanza crescente nel contesto universitario. Tuttavia, gli approfondimenti teorici e le ricerche empiriche risultano, allo stato, ancora insoddisfacenti.

Sono stati discussi taluni aspetti connessi all'implementazione di un sistema di *risk management* integrato nelle Università. In particolare, sono stati esaminati i documenti pubblici disponibili (*Risk Management Policies* o, dove separati, i *Risk Appetite Framework*) redatti da 139 Atenei britannici e australiani (Lucchese et al., 2020). I risultati, ancora una volta, evidenziano solo un modesto grado di dettaglio della *disclosure*. L'informativa sulle *policies* di gestione del rischio quasi mai offre una descrizione dei processi e spesso si limita alla mera enunciazione della consultazione.

Le criticità riscontrate a livello teorico sono state accertate anche nella prassi e, proprio nell'ottica di una effettiva validità del *risk management* integrato nelle Università, esse hanno orientato gli interventi normativi degli ultimi anni (si pensi, ad esempio, alle linee guida per la gestione integrata dei cicli della *performance* e del bilancio delle università statali italiane, pubblicate dall'ANVUR nel novembre 2018), oltre alle più recenti *guidelines* emanate – in ambito europeo – dagli organismi regolamentari.

Fra queste, come primario riferimento invalso nella prassi, si segnala il *COSO ERM Framework* del 2017 “*Enterprise Risk Management – Aligning Risk with Strategy and Performance*”. Esso rappresenta un quadro sistematico, di carattere non prescrittivo, che si propone di supportare tutte le tipologie di aziende, da un punto di vista organizzativo e gestionale, nel comprendere e operazionalizzare il legame integrato tra *risk management*, strategia e *performance*.

In questa direzione, perciò, il presente lavoro pone il *focus* sui Piani della Performance, deputati proprio ad accogliere informazioni riguardanti gli obiettivi da raggiungere, le azioni da implementare e il presidio delle interdipendenze tra le stesse, le attività da porre in essere, la misurazione e la valutazione dei risultati, il tutto cercando di riflettere una prospettiva sistemica legata anche alla rischiosità.

10.3. La prospettiva teorica della *legitimacy theory*

La presente ricerca abbraccia la prospettiva teorica della *legitimacy theory* (Gray et al., 1988). Si tratta di un *framework* comunemente impiegato negli studi di *disclosure* e in grado di interpretare in che modo l'informativa riesca a intervenire nelle dinamiche relazionali tra Istituzioni, Stato e Comunità (Gray et al., 1996). La teoria della legittimazione si fonda sull'assunzione che un contratto sociale leghi l'azienda alla società. Occorre evidenziare che il contratto alla base della *legitimacy theory* comporta aspettative esplicite e implicite della comunità in relazione alle attività dell'organizzazione e, a sua volta, spinge le organizzazioni medesime ad assicurarsi che i diversi attori le percepiscano come legittimate, vale a dire capaci di operare all'interno dei limiti (in costante evoluzione) e delle norme che caratterizzano il contesto di riferimento (Suchman, 1995). È proprio in forza di dette attese che le aziende sono orientate a porre in essere una serie di comportamenti e ad avvalersi di meccanismi che risultino possibilmente validi per assicurare un opportuno conseguimento dei livelli di consenso del proprio operato da parte degli *stakeholders* (Macchioni et al., 2014).

A sua volta, la *legitimacy* può (e deve) essere esaminata nelle sue diverse componenti, trattandosi di una idea diversamente declinata in ragione della sua portata (Suchman, 1995). Le tipologie più comuni, in dettaglio, rinviano alla *regulative*, *normative* e *cognitive legitimacy*.

La *regulative legitimacy* fa riferimento alla tendenza delle aziende a intraprendere comportamenti che siano percepiti come conformi alla regolamentazione vigente (Zimmermann e Zeit, 2002) e permeata, perlopiù, da elementi di carattere formale.

In senso più ampio, invece, la *normative legitimacy* viene intesa come la capacità dell'azienda di enucleare, nelle sue scelte, anche i c.d. *soft requirements*, da ricondurre a stili e ad approcci manageriali e di programmazione ritenuti importanti da quegli attori identificati come soggetti chiave per l'azienda stessa (Zimmermann e Zeit, 2002).

Infine, si discute di *cognitive legitimacy* allorquando si voglia osservare l'attitudine dell'azienda ad assicurare ai suoi portatori di interesse la possibilità di capire appieno i suoi elementi costitutivi e i processi critici (Pollack e Bosse, 2014). In tal senso, al crescere della trasparenza (percepita) dovrebbe aumentare la comprensibilità dei citati elementi, perciò presidiando, di conseguenza, l'incertezza avvertita dagli attori (Shepherd et al., 2003).

Nel caso della *normative* e della *cognitive legitimacy*, dunque, l'azienda non si limita alla ricerca di un riconoscimento formale, piuttosto ai processi messi in campo riconosce, per contro, una valenza sostanziale, stante il presupposto della

costante rivisitazione della formulazione di obiettivi strategici, della definizione delle strutture e dei processi, nonché delle procedure istituzionalizzate.

La comprensione di tali azioni riveste precipua importanza per la disamina delle modalità con le quali le aziende divulgano informazioni, specialmente di carattere narrativo. La letteratura, difatti, ha mostrato che, sovente, natura e tipologia delle informazioni diffuse mutano in ragione dei cambiamenti delle aspettative della comunità (Caldarelli et al., 2014). Pare opportuno notare come tali tendenze possano andare a detrimento di una reale e più ampia *accountability*.

Per gli Atenei risulta essenziale il raggiungimento di obiettivi di legittimazione più ampi, attraverso il mantenimento di elevati margini di trasparenza sui processi. In tal guisa, come evidenziato in precedenza, ci si attenderebbe che la *disclosure*, in una efficace ottica di gestione del rischio, fosse in grado di garantire un adeguato grado di comprensione degli obiettivi da raggiungere, dei processi da implementare e del presidio delle interdipendenze fra detti processi. Altresì, dovrebbe assicurare un dettaglio sufficiente circa le attività da porre in essere, la misurazione e la valutazione delle azioni intraprese, con l'espressa finalità di verificare l'effettivo orientamento al rischio della gestione e, a seguire, la portata dell'informativa sulla rischiosità.

Si tratta di aspetti essenziali per capire se la disclosure veicolata all'esterno – attraverso i Piani della Performance – sia ispirata dal raggiungimento di una legittimazione meramente formale, o persegua uno scopo (auspicabilmente) più concreto.

10.4. Il disegno della ricerca

Il lavoro si avvale dell'analisi dei Piani della Performance emanati e resi disponibili sulla pagina web dei relativi Atenei Italiani per il periodo 2018-2020. Il campione iniziale è composto dall'universo delle 66 Università statali, successivamente data la carenza nel reperire alcune informazioni, è stato ridotto a 58.

Il metodo prescelto è stato quello della *meaning oriented content analysis*, idonea a cogliere significati sottesi nei testi e consentendo, altresì, di compiere deduzioni circa i contenuti di maggiore interesse (Weber 1990). Nel presente lavoro, per garantire l'affidabilità dell'indagine, è stata formulata in via anticipata una strategia di lavoro condivisa in seno a tre membri del gruppo di ricerca.

La strategia di *coding* è stata concepita per realizzare uno specifico *focus* sugli aspetti di *risk management* e quelli di trasparenza e anticorruzione. A tal fine, il gruppo di ricerca ha stabilito alcuni elementi informativi da ricer-

care all'interno dei Piani, avvalendosi di una lettura incrociata del *set* minimo di informazioni richiesto nell'ambito delle Linee Guida ANAC e delle logiche emergenti dalle raccomandazioni del CoSo Report 2017. Il *set* minimo di informazioni (*items*) da rinvenire per ciascuna delle due aree di interesse è riportato nelle successive tabelle 1 e 2.

Tab. 1 – Area Rischi

| |
|----------------------------|
| Ambito funzionale |
| Descrizione attività |
| Impatto |
| Aree coinvolte |
| Identificazione dei rischi |
| Mappatura dei processi |
| Priorità di intervento |

Tab. 2 – Area Trasparenza e anticorruzione

| |
|------------------------|
| Ambito funzionale |
| Descrizione attività |
| Impatto |
| Aree Coinvolte |
| Mappatura dei processi |

Il gruppo di lavoro ha testato la strategia di raccolta dati per 5 Piani della Performance, in modo da evitare problematiche legate alla disomogeneità di approccio. In dettaglio, stante la natura narrativa della *disclosure* in esame, per ciascun *item* il gruppo di lavoro ha preliminarmente fissato alcune condizioni che consentissero di verificare la sussistenza di informazioni di natura formale (in questo caso assegnando uno *score* pari a 0) o sostanziale (dunque attribuendo all'*item* un valore uguale a 1). Fondamentale, in tal senso, è stato il ricorso al modello interpretativo di Day and Woodward (2004), che propongono di interpretare l'informativa narrativa in termini di profondità, intesa come attitudine della *disclosure* ad addivenire a una visione traslucida dei fenomeni aziendali.

I comportamenti documentati, poi, sono stati ulteriormente interpretati alla luce di alcune variabili esogene selezionate per compiere un'ANOVA. La scelta delle variabili indipendenti segue l'approccio già proposto da Allini et al. (2017). Si tratta della dimensione degli Ateneo (piccola/media/grande seguendo la classificazione MIUR sulla base del numero di studenti iscritti) e della presenza di un'Azienda Ospedaliera Universitaria (AOU), che consentono di apprezzare le dinamiche legate alla complessità istituzionale. Inoltre, è stato considerato il relativo posizionamento geografico (nord e centro/sud) per contemperare all'esistenza di una eterogeneità di comportamento legata ad un *background* sociopolitico, economico e culturale. Infine, diversamente dal citato studio, considerato il *focus* del presente scritto, si è enucleata la predisposizione culturale di ciascun Ateneo verso il controllo dei rischi (mappando la presenza delle funzioni di *compliance* e di *risk management*).

10.5. Risultati

I risultati dell'analisi hanno rivelato interessanti dinamiche informative in relazione ai diversi aspetti indagati. La tabella 3 mostra, a tal proposito, la frequenza di informazioni sostanziali in riferimento a ciascun *item* analizzato per le due aree.

Con riferimento all'area dei Rischi si evidenzia che sono state riscontrate informazioni sostanziali in più del 50% dei Piani della Performance limitatamente a due *item* ovvero "l'ambito funzionale" e "l'impatto" (i cui valori sono rispettivamente del 97% e del 60%). Il primo, in particolare, rappresentando una percentuale quasi totalitaria, denota uno sforzo da parte degli Atenei italiani di rendersi sensibili al tema del *risk management* e adottare una *disclosure* sostanziale.

Un valore significativamente basso, invece, è rinvenibile per "l'identificazione dei rischi", poiché solo il 17% dei Piani risulta riservare un'informativa sostanziale. Questo dato potrebbe evidenziare un elemento di criticità, rappresentando l'individuazione dei rischi un passaggio assolutamente necessario per la corretta gestione dei medesimi. Sicché, una *disclosure* formale su tale *item* si configura come aspetto limitante.

Tab. 3 – Frequenza delle informazioni sostanziali per item di indagati

| Informazioni sostanziali | n. | percentuale sul totale |
|--|----|------------------------|
| Area Rischi | | |
| ambito funzionale | 53 | 91% |
| descrizione attività | 22 | 38% |
| impatto | 35 | 60% |
| aree coinvolte | 20 | 34% |
| identificazione dei rischi | 10 | 17% |
| mappatura dei processi | 18 | 31% |
| priorità di intervento | 22 | 38% |
| Informazioni sostanziali | | |
| Area Trasparenza e Anticorruzione | | |
| ambito funzionale | 56 | 97% |
| descrizione attività | 27 | 47% |
| impatto | 15 | 26% |
| aree coinvolte | 44 | 76% |
| mappatura dei processi | 15 | 26% |

Gli altri 4 elementi relativi all'area dei Rischi si attestano su valori compresi tra il 31% e il 38%, anch'essi assolutamente insoddisfacenti e indicativi di un sistema di *risk management* ancora tendenzialmente carente. Analizzando la situazione del *risk management* nel suo complesso, dunque, sembra non esserci una concreta attitudine della *disclosure* a riflettere un'informativa sostanziale per la quasi totalità degli *items* indagati; ciò inevitabilmente riduce la possibilità di considerare l'affermazione e la divulgazione di un sistema di *integrated risk management* che il contesto di riferimento, invece, richiederebbe. Quello che sorprende maggiormente è la carenza di una validità informativa già a partire dai primi *step* del processo di *risk management* che presumibilmente trascina con sé, attraverso un meccanismo a cascata, lacune anche negli altri ambiti ascrivibili ai rischi.

Per quanto concerne l'Area trasparenza e anticorruzione, si conferma la percentuale di informativa sostanziale elevata per "l'ambito funzionale" (97%) e, a seguire, per "le aree coinvolte" (76%).

Gli altri tre, invece, si attestano su valori inferiori al 50%, in particolare del 26% per "l'impatto" e per "la mappatura dei processi" e del 47% per "la descrizione delle attività". Emerge, quindi, come lo sforzo degli Atenei di fornire una *disclosure* sostanziale in merito all'area in esame abbia registrato un esito positivo solo limitatamente a quegli aspetti per così dire generali e propedeutici, andando invece successivamente a sfumare nelle fasi più operative, ascrivibili alla descrizione delle attività, alla mappatura dei processi e alla definizione dell'impatto.

Complessivamente, dunque, dalla presente indagine si coglie per entrambe le aree osservate una modesta valenza programmatica dei Piani relativamente all'identificazione e alla mappatura dei rischi, unitamente al persistere di taluni *gap* informativi a scapito di una più ampia *accountability*.

Dei dodici *items* complessivamente analizzati, infatti, solo due hanno evidenziato una percentuale tale da giustificare lo sforzo di condivisione di una *disclosure* sostanziale da parte degli Atenei italiani. È opportuno, tuttavia, evidenziare come l'*item* maggiormente rappresentativo di una *disclosure* sostanziale (ossia, l'ambito funzionale in entrambe le aree di indagine), sia comunque da accogliere con favore, poiché costituisce un punto di partenza per una comunicazione che auspicabilmente possa andare oltre quella formale. Insomma, i risultati fanno intravedere uno sforzo, seppur ancora in fase embrionale, da parte degli Atenei italiani di fornire un'informativa rispetto al sistema dei rischi che non sia solamente dettata da intenti simbolici e di *compliance*.

Adottando l'approccio suggerito da Bansal e Clelland (2004), i risultati appena commentati sono stati oggetto di un'ulteriore analisi impiegando un

test ANOVA (tabella 4), per comprendere se la *disclosure* sui rischi sia associata a talune variabili esogene precedentemente delineate.

L'ANOVA mostra che la dimensione degli Atenei è significativamente associata alla *disclosure* sulla “descrizione delle attività”, nell’area Trasparenza e Anticorruzione, con segno negativo. Tale relazione è facilmente comprensibile alla luce della difficoltà degli Atenei più grandi, data la loro complessità strutturale e organizzativa, di affrontare in profondità la citata tematica. La dimensione, inoltre, è agganciata in modo più lieve (*p-value*<10%) all’informativa inerente alla “mappatura dei processi” nell’area Rischi e a quella sull’impatto, nell’area Trasparenza e Anticorruzione.

La presenza, invece, di un’Azienda Ospedaliera Universitaria è raccontata in maniera significativa alla definizione delle “aree coinvolte” nell’area Rischi, mentre alla “descrizione delle attività” in quella della Trasparenza e Anticorruzione. La presenza della AOU va ad intaccare la *disclosure* inerente alla “descrizione delle attività”, nonché quella delle “aree coinvolte”. Inoltre, tale variabile, sebbene con un grado inferiore di significatività, è associata alle informazioni sulla descrizione delle “attività” e sulla “priorità di intervento”, nell’area Rischi.

Tab. 4 – Risultati del test ANOVA

| Variabili | Varianza tra i gruppi | F | <i>p-value</i> | |
|------------------------------------|-----------------------|-------|----------------|----|
| Dimensione | | | | |
| <i>Area Rischi</i> | | | | |
| Mappatura processi | ,563 | 2,746 | ,073 | * |
| <i>Area Traspar. e Anticorruz.</i> | | | | |
| Descrizione attività | ,785 | 3,381 | ,041 | ** |
| Impatto | ,487 | 2,642 | ,080 | * |
| Presenza AOU | | | | |
| <i>Area Rischi</i> | | | | |
| Descrizione attività | ,674 | 2,968 | ,090 | * |
| Aree coinvolte | 1,054 | 5,034 | ,029 | ** |
| Priorità di intervento | ,786 | 3,361 | ,072 | * |
| <i>Area Traspar. e Anticorruz.</i> | | | | |
| Descrizione attività | 1,254 | 5,364 | ,024 | ** |

| Controllo dei rischi | | | | |
|--|-------|--------|------|-----|
| <i>Area Rischi</i> | | | | |
| Descrizione attività | 6,591 | 54,233 | ,000 | *** |
| Impatto | 1,174 | 5,267 | ,026 | ** |
| Aree coinvolte | 4,923 | 35,102 | ,000 | *** |
| Identificazione dei rischi | 1,432 | 11,713 | ,001 | *** |
| Priorità di intervento | 3,323 | 17,630 | ,000 | *** |
| <i>Area Traspar. e Anticorruz.</i> | | | | |
| Descrizione attività | 6,860 | 51,320 | ,000 | *** |
| Impatto | 1,558 | 9,126 | ,004 | *** |
| Posizione geografica | | | | |
| <i>Area Traspar. e Anticorruz.</i> | | | | |
| mappatura processi | ,290 | 3,200 | ,048 | ** |
| <i>p-value: ***<1%; **< 5%; *<10%</i> | | | | |

D'altro canto, la presenza dell'AOU dovrebbe favorire anche un incoraggiamento ad imporre una maggiore trasparenza sul disegno strategico complessivo dell'azienda universitaria. Tuttavia, in questa sede sembra che i risultati facciano emergere una prevalenza dell'elemento della complessità rispetto a quello più delicato della trasparenza, da ritenersi attribuibile al particolare *focus* della ricerca sull'area dei rischi, maggiormente sensibile al tema.

Una menzione a parte è da attribuire alla variabile relativa al controllo dei rischi, descritta dalla presenza della funzione *compliance* e di *risk management*. Si tratta dell'elemento che è risultato significativamente associato alla *disclosure* del maggior numero di *items* (sia relativi all'area Rischi, sia a quella Anticorruzione e Trasparenza). Questi risultati sono coerenti, altresì, col punto di vista di Chua (1986) considerando che la esistenza delle funzioni di *compliance* e *risk management* favoriscono (ma non garantiscono) l'affermazione di un sistema strutturato della gestione dei rischi il quale, a sua volta, incoraggia l'idoneità dell'istituzione a fornire un'adeguata informativa.

La posizione geografica è raccordata alla "mappatura dei processi", nell'area Anticorruzione e Trasparenza. In questa sede, non risulta essere una variabile estremamente rilevante, seppur resti di forte interesse per la sua capacità esplicativa in merito al *background* del contesto.

In sintesi, dall'indagine emerge come la complessità istituzionale degli Atenei italiani sia un elemento che potenzialmente ostacola lo sforzo di adot-

tare una *disclosure* sostanziale, e dunque frena quel cambiamento pervasivo nelle prassi degli Atenei, in merito ai rischi.

10.6. Considerazioni conclusive

Il presente studio propone un'analisi del contenuto informativo dei Piani della Performance degli Atenei Italiani, con l'obiettivo di comprendere – avvalendosi della prospettiva teorica della *legitimacy theory* – se la *disclosure* che tali istituzioni forniscono con riguardo ai rischi e alla loro gestione possa essere considerata sostanzialmente orientata a obiettivi di *accountability*, oppure se risponda alla mera necessità di dimostrare una conformità alla normativa.

La persistenza di una *disclosure* tendente alla compliance formale per quanto attiene al *risk management* impone una riflessione per gli studiosi, non scevra da implicazioni di *public policy*. L'assenza di una informativa profonda sulla gestione dei rischi può mettere in luce l'incompletezza di un più generale ripensamento della *governance* degli Atenei, necessario, affinché le innovazioni possano realmente permeare le dinamiche aziendali.

Lo scritto, peraltro, richiama l'attenzione sulla circostanza che taluni fattori possano supportare o limitare tale possibilità. Ci si riferisce, in dettaglio, agli impatti positivi legati alla esistenza di funzioni dedicate di *compliance* e di *risk management*, e alla negativa dirompenza delle variabili di complessità organizzativa e dimensionale. Si tratta di spunti importanti dai quali partire per individuare possibili *best practice*, volte a migliorare la valenza programmatica dei piani e, più in generale, a sviluppare una maggiore sensibilità rispetto all'implementazione di sistemi olistici di pianificazione e controllo che recepiscano le dimensioni della rischiosità

Le evidenze del presente studio sono tratte esclusivamente da un'analisi documentale. Ulteriori sviluppi della ricerca potrebbero essere supportati da un'analisi qualitativa, condotta attraverso interviste o *case studies*, diretta a conoscere, attraverso le esperienze dei singoli, le motivazioni che inducono a taluni comportamenti in termini di gestione e rendicontazione.

Bibliografia

ANVUR (2018), *Linee Guida per la gestione integrata dei cicli della performance e del bilancio delle università statali italiane*.

- Allini A., Caldarelli A., Spanò R. (2017), *La disclosure nei Piani della Performance delle università italiane. Intenti simbolici verso approcci sostanziali di legittimazione*, Management Control, 1, 1, pp. 37-59.
- ANAC (2018), *Linee Guida n. 2, di attuazione del D.lgs. 18 aprile 2016, n.50, recanti "Offerta economicamente più vantaggiosa"*.
- Bansal P., Clelland I. (2004), *Talking trash: Legitimacy, impression management, and un-systematic risk in the context of the natural environment*, Academy of Management Journal, 47, 1, pp. 93-103.
- Borgonovi E. (2004), *Principi contabili: anche nell'amministrazione pubblica?*, Azienda Pubblica, 17, 2, pp. 173-178.
- Caldarelli A., Allini A., Spanò R. (2014), *Il bilancio sociale nelle Università tra compliance formale e disclosure sostanziale. Un'analisi empirica nel contesto italiano*, Azienda Pubblica, 27, 3, pp. 241-257.
- Chua, W.F. (1986), *Radical developments in accounting thought*, Accounting Review, pp. 601-632.
- COSO (2017), *Enterprise Risk Management – Integrating with Strategy and Performance. Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission*.
- Day R., Woodward T. (2004), *Disclosure of information about employees in the Directors' report of UK published financial statements: substantive or symbolic?*, Accounting Forum, 28, 1, pp. 43-59.
- Figueroa F.A., Hann B., Lavagnino M.B., Smith M. (2017), *Enterprise Risk management Frameworks for Academia*, Association College and University Auditor, Risk, 59, 2, Summer.
- Gray, R., Owen D., Adams C. (1996), *Accounting & accountability: changes and challenges in corporate social and environmental reporting*, Prentice Hall.
- Gray R., Owen D., Maunders K. (1988), *Corporate social reporting: emerging trends in accountability and the social contract*, Accounting, Auditing & Accountability Journal, 1, 1, pp. 6-20.
- HEFCE (Higher Education Funding Council of England) (2008), *Risk management guidance: Risk prompt list for higher education institutions: Retrieved July 02*. HEFCE, Bristol.
- Huber C. (2009), *Risks and risk-based regulation in higher education institutions*, Tertiary Education and Management, 15, 2, pp. 83-95.
- Huber M. (2010) *Colonized by risk. The emergence of academic risks in English Higher Education*, Hutter B.M. (ed.), *Anticipating and organizing risks regulation in 21st century*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Huber M. (2011), *The risk university: Risk identification at higher education institutions in England*, LSE. Discussion paper No. 69.
- ISO (2009), *Risk management – Principles and guidelines*, ISO 31000:2009, Geneva.
- Lucchese, M., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P. (2020), *Il risk management approach nelle Università italiane: prime riflessioni su vincoli e opportunità*, Management Control, 1.

- Macchioni R., Allini A., Manes Rossi F. (2014), *Do Corporate Governance Characteristics Affect Non-Financial Risk Disclosure in Government-owned Companies? The Italian Experience*, Financial Reporting, 1, pp. 5-31.
- Marchi L. (2013), *Controllo interno-esterno nella valutazione dei rischi e delle performance aziendali*, Management Control, 3, pp. 5-6.
- Mussari R., D'Alessio L., Sostero U. (2015), *Brevi considerazioni sui mutamenti in atto nei sistemi di contabilità finanziaria*, Azienda Pubblica, 3, pp. 227-246.
- Paolini, A., Soverchia, M. (2014), *Public Italian universities towards accrual accounting and management control*, Information Systems, Management, Organization and Control, Springer International Publishing, pp. 29-45.
- Pollack, J. M., Bosse, D.A. (2014), *When do investors forgive entrepreneurs for lying?*, Journal of Business Venturing, 29, 6, 741-754.
- PriceWaterhouseCooper, PWC (2018), *Managing Risk in Higher Education*. Higher Education Sector Risk Profile, March.
- Ricci P., Parnoffi M. (2013), *Il sistema universitario italiano alla luce delle recenti riforme. Questioni di governance, di finanziamento e di performance nella prospettiva della rendicontazione sociale*, in Cassone A., Sacconi L., (a cura di), *Autonomia e responsabilità dell'università. Governance e accountability*, Giuffrè, Milano.
- Suchman, M.C. (1995), *Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches*, Academy of management review, 20, 3, pp. 571-610.
- Shepherd D.A., Zacharakis A., Baron R.A. (2003), *VCS' decision processes: Evidence suggesting more experience may not always be better*, Journal of Business Venturing, 18, 3.
- Weber R.P. (1990), *Basic content analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zimmerman M.A., Zeitz G.J. (2002), *Beyond survival: Achieving new venture growth by building legitimacy*, Academy of Management Review, 27, 3, pp. 414-431.

11. RAPPRESENTARE E COMUNICARE LA PERFORMANCE DELLE UNIVERSITÀ ATTRAVERSO GLI SDGS DELL'AGENDA 2030: STATO DELL'ARTE E PROSPETTIVE FUTURE IN ITALIA

di *Gloria Fiorani e Chiara Di Gerio*¹

11.1. Rendicontare le performance sostenibili nelle università

Il dibattito sul concetto di sviluppo sostenibile è stato caratterizzato, negli ultimi decenni, da una forte attenzione sia da parte del settore privato, for profit e non profit, che del settore pubblico, nonché delle istituzioni scolastiche e universitarie. Molte sono le definizioni di sostenibilità (Calvano, 2017), tuttavia quella maggiormente condivisa e più ampiamente riconosciuta è contenuta nel Rapporto Brundtland, che definisce lo sviluppo sostenibile come quello sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri (WCED, 1987: 43). L'applicazione dei paradigmi di sostenibilità alla realtà universitaria è giustificata dal ruolo giocato dagli atenei che, nella veste di istituzioni sociali e motori indiscussi di cambiamento, ricoprono una funzione fondamentale nella ricerca di una strada che conduca allo sviluppo sostenibile nella triplice accezione economica, sociale ed ambientale. Un'università può quindi definirsi "sostenibile" quando è in grado di esplicitare questi temi non solo nella ricerca e nella didattica, ma anche quando riesce ad instaurare un dialogo attivo con la società e a garantire un'attenzione al territorio in cui opera. Pertanto, come affermato dalla letteratura di riferimento, la creazione di una consapevolezza rispetto agli impatti prodotti dagli atenei ha portato gli stessi ad integrare i valori della sostenibilità nella propria cultura e a declinarli nella governance e nell'ambito delle tre missioni di didattica, ricerca e terza missione (Lozano, 2006; Calder & Clugston, 2003), dandone riscontro tramite la rendicontazione dei risultati (Ceulemans *et al.*, 2015). La rendicontazione sociale, che si traduce nell'adozione di documenti di responsabilità sociale, può rappresentare un valido supporto per raccontare in modo

¹ Università degli Studi di Roma "Tor Vergata": fiorani@economia.uniroma2.it; di.gerio@economia.uniroma2.it.

olistico le performance dell'ateneo in termini quantitativi e qualitativi, evidenziare le risorse impiegate (Litten & Newport, 2004) e le attività svolte nel perseguimento della triplice missione accademica (Etzkowitz, 2002), nonché valutare l'impatto generato sullo sviluppo sostenibile (Godemann *et al.*, 2014).

Con riferimento al contesto italiano, sebbene non ci sia un obbligo di rendicontazione non finanziaria per gli atenei (Del Sordo *et al.*, 2016; Siboni *et al.*, 2013), risalgono agli anni 2000 i primi documenti di responsabilità sociale pubblicati da alcune università "pioniere". In quegli anni la rendicontazione sociale degli atenei era pressoché incentrata sullo sviluppo del bilancio sociale, inteso, nella sua accezione più ampia, come l'insieme di valutazioni che riguardano le prestazioni dell'impresa nell'ambito della società civile (Rusconi, 1987: 172). Con il tempo, però, gli atenei italiani hanno cominciato a produrre vari documenti di rendicontazione, fra i quali bilanci di mandato, bilanci ambientali, bilanci di genere, seppur, negli ultimi anni, si siano ampiamente diffusi i bilanci (rapporti) di sostenibilità, considerati come il modo più adeguato e diretto per poter rappresentare le performance dell'organizzazione relativamente alla dimensione economica, sociale e ambientale (Gray, 2001). Questi *output* documentali, per definirsi tali, devono di fatto essere in linea con degli standard che forniscono indicazioni in merito al contenuto e ai principi da seguire al fine di contrastare il fenomeno dell'autoreferenzialità (Siboni, 2014) e di ottenere documenti confrontabili nel tempo e fra differenti organizzazioni (Rode & Michelsen, 2008). Come vedremo successivamente, molteplici sono stati negli anni gli standard applicati dalle università, tuttavia, dal lato delle metodologie di rendicontazione, l'adozione di uno o più standard è una scelta soggettiva che interessa ciascuna università sulla base di motivazioni, contesto e attività poste in essere. Pertanto, la discrezionalità di cui godono gli atenei nella scelta della tipologia e dei contenuti dei bilanci sociali e di sostenibilità aumenta il carattere di eterogeneità del sistema informativo delle università generando il rischio di rendere difficoltosa la lettura dei report agli stakeholder e di non consentire una comparazione adeguata tra le diverse esperienze (Ricci, 2013).

Partendo da questi presupposti, il contributo si propone di analizzare lo stato dell'arte della rendicontazione sociale negli atenei italiani e, al contempo, di indagare l'integrazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) dell'Agenda 2030² tra i parametri sostanziali alla base della reda-

² L'Agenda 2030 è il programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto il 25 settembre 2015 dai 193 Paesi membri dell'ONU, corredato di 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs) e di 169 target, o sotto obiettivi, che recepiscono l'impostazione basata sui pilastri della sostenibilità proposti dal Rapporto Brundtland (Giovannini, 2018).

zione dei report di sostenibilità. L'adozione di criteri legati agli SDGs nella definizione degli obiettivi e nella rendicontazione sociale permetterebbe di ridurre l'eterogeneità del sistema informativo degli atenei, facilitando la lettura dei report di sostenibilità e una più corretta comparazione tra le performance delle diverse università italiane.

11.2. Metodologia

Per sviluppare l'analisi è stato preso in esame l'elenco completo degli atenei italiani³, soffermando l'attenzione sulle 67 università statali. Sono stati quindi consultati i siti web istituzionali e di sostenibilità di ciascun ateneo al fine di verificare la pubblicazione di report di responsabilità sociale dal 2015, anno di approvazione dell'Agenda 2030.

Fig. 1 – Atenei italiani che redigono documenti di responsabilità sociale



Fonte: elaborazione delle Autrici

Dalla ricerca emerge che solamente ventidue atenei, corrispondenti al 32% del totale delle università statali, realizzano questo tipo di documentazione relativa al racconto delle performance economiche, sociali ed ambientali⁴.

Il modello che si intende descrivere considera precedenti ricerche sulla rendicontazione sociale negli atenei (Siboni *et al.*, 2013; Fissi *et al.*, 2014;

³ L'elenco completo è disponibile sul sito del MIUR (<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei#tabistituti>).

⁴ L'analisi è aggiornata a giugno 2020.

Del Sordo, 2016; Moggi, 2016), proponendo al contempo di indagare la crescente attenzione delle università statali italiane nel raggiungimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030 e nell'applicazione degli SDGs nel processo di reporting.

I documenti di rendicontazione sociale delle 22 università sono stati analizzati prendendo in esame quattro parametri, ciascuno riferito ad uno specifico ambito della ricerca. Con il primo parametro si classifica il processo di social reporting sulla base della tipologia di documento redatto, coincidente generalmente con la denominazione data allo stesso dagli atenei (prevalentemente bilancio sociale e bilancio/rapporto di sostenibilità). Il secondo criterio rileva, invece, gli standard di rendicontazione adottati dai 22 atenei nella redazione dei documenti oggetto di analisi. Associata ai primi due parametri, la terza sezione della ricerca accoglie le informazioni temporali, al fine di verificare la continuità del report nei 5 anni di riferimento. Infine, la quarta ed ultima sezione concerne la rilevazione dell'Agenda 2030 come approccio di comunicazione e rendicontazione delle performance di sostenibilità degli atenei italiani.

11.3. Valutazione e comunicazione della sostenibilità negli atenei statali italiani: stato dell'arte e trend evolutivi

Analisi documentale

Partendo dalle 22 università che presentano pratiche di rendicontazione sociale, la ricerca indaga la tipologia di documentazione sociale utilizzata.

Seguendo la classificazione dei documenti di rendicontazione sociale proposta da Moggi, Leardini e Campedelli (2015), l'analisi condotta ha mostrato una elevata disomogeneità nelle soluzioni adottate per la rendicontazione sociale.

Tra i documenti, 10 atenei statali italiani, corrispondenti al 45% del campione di analisi, redigono un bilancio sociale, mentre 11 università su 22 pubblicano un bilancio (rapporto) di sostenibilità.

Tab. 1 – Tipologia di documento prodotto dalle università statali italiane

| | Bilancio sociale | Bilancio sostenibilità | Bilancio sociale e sostenibilità | Bilancio ambientale | Communication on engagement | Report on U.N. SDGs |
|--------------------------------|------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------|
| Università L'Aquila | | X | | | | |
| Università Sannio | X | | | | | |
| Università Parma | | X | | | | |
| Università Bologna | X | | | | | X |
| Università Udine | X | | | | | |
| Università Roma La Sapienza | | | X | | | |
| Università Roma Tor Vergata | | X | | | | |
| Università Tuscia | | | | | X | |
| Università Genova | | X | | | | |
| Università Urbino | X | | | | | |
| Università Politecnica Marche | X | | | | | |
| Università Torino | | X | | | | |
| Politecnico di Torino | | X | | | | |
| Università Bari | X | | | X | | |
| Università Salento | X | | | | | |
| Università Palermo | X | | | | | |
| Università Firenze | X | | | | | |
| Università Pisa | | X | | | | |
| Università Perugia | X | X | | | | |
| Università Ca' Foscari Venezia | | X | | | | |
| Università IUAV Venezia | | X | | | | |
| Università Padova | | X | | | | |
| Totale | 10 | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fonte: elaborazione delle Autrici

Vista l'eterogeneità delle esperienze, la ricerca si è proposta di indagare anche la denominazione attribuita ai report. Se appare omogenea l'adozione della locuzione "bilancio sociale", ben diverso è il caso dei bilanci di sostenibilità, per i quali vengono utilizzate diverse espressioni: il termine più consolidato risulta essere "rapporto di sostenibilità" (7), seppur siano ravvisabili an-

che le espressioni “bilancio di sostenibilità” (2), “report di sostenibilità” (1) e “sustainability report” (1). L’Università di Roma La Sapienza nel 2018 ha cambiato denominazione del documento da “bilancio sociale” (2015, 2016, 2017) a “bilancio sociale e di sostenibilità”.

Bilancio sociale e bilancio (rapporto) di sostenibilità appaiono dunque i documenti maggiormente diffusi dagli atenei per rendicontare la propria performance economica, sociale ed ambientale, ma nel quadro complessivo sono da annoverare ulteriori tipologie di documenti che rendicontano le performance sostenibili, come il bilancio ambientale, redatto dall’Università degli Studi di Bari al fine di contabilizzare e rendicontare i principali impatti ambientali della propria attività, nonché di informare gli stakeholder in merito alla rilevanza della dimensione ambientale all’interno delle tre missioni dell’ateneo, il “Communication on engagement Global Compact” dell’Università della Tuscia, che illustra le principali azioni intraprese ed i risultati raggiunti dall’ateneo laziale raggruppati nelle quattro aree di riferimento dei dieci principi del Global Compact (diritti umani, lavoro, ambiente e lotta alla corruzione) ed il “Report on U.N. Sustainable Development Goals” dell’Università di Bologna, riferito al contributo dell’Ateneo nel raggiungimento degli SDGs dell’Agenda 2030.

Da questa panoramica dei documenti di responsabilità sociale emerge che tre atenei statali (Bari, Bologna e Perugia) redigono più di un documento, scelta probabilmente dovuta alla necessità di soddisfare il fabbisogno informativo della pluralità di stakeholder.

È opportuno infine segnalare che l’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata” è l’unico ateneo in Italia a realizzare il proprio rapporto di sostenibilità anche in valore della Dichiarazione Non Finanziaria ai sensi del D.Lgs. 254/2016.

Analisi degli strumenti di rendicontazione adottati

L’analisi è stata poi indirizzata verso lo studio degli strumenti adottati per la costruzione dei report. Per individuare gli standard utilizzati si è resa necessaria la lettura della nota metodologia dei report⁵.

La ricerca evidenzia un utilizzo congiunto di standard differenti che, di fatto, conducono alla realizzazione di documenti caratterizzati da strutture “personalizzate” (Fissi *et al.*, 2014). Le motivazioni che spingono gli atenei all’adozione di molteplici strumenti sono probabilmente da ricercare nella mancanza di uno strumento completo che contenga indicazioni su indicatori di performance sostenibili, da un punto di vista tanto economico quanto sociale ed ambientale, specifico per gli atenei.

⁵ La maggior parte dei report analizzati presenta una sezione introduttiva in cui sono indicate informazioni relative a: gruppo di lavoro, struttura del documento, standard di riferimento e perimetro temporale delle attività descritte.

Tab. 2 – Rilevazione degli standard di rendicontazione sociale applicati

| | GBS - Doc. n.7 | GRI | LG Min. Funz. Pubblica | LG Min. Int. Enti Loc. | GBS Principi Generali | Green Metric | ISNCGULF | IIRC | LG Governo-Università | Non specificato |
|---------------------|----------------|-----------|------------------------|------------------------|-----------------------|--------------|----------|----------|-----------------------|-----------------|
| L'Aquila | | | | | | | | | | X |
| Sannio | X | | | | | | | | | |
| Parma | X | X | | | | | | | | |
| Bologna* | X | X | X | | | | | | | |
| Udine | | | | | | | | | | X |
| Roma La Sapienza | X | | X | X | | | | | | |
| Roma Tor Vergata | | X | | | | | | | | |
| Tuscia | | | | | | | | | | X |
| Genova | | X | | | | | | | | |
| Urbino | X | X | X | | X ¹ | | | | | |
| Politecnica Marche | X | | | | | | | | | |
| Torino | | X | | | | X | X | X | | |
| Politecnico Torino | | X | | | | X | X | | | |
| Bari* | X | X | X | X | | | | | | |
| Salento | | | X | | | | | | X | |
| Palermo | X | X | X | | X ¹ | | | | | |
| Firenze | X | X | | | X ² | | | | | |
| Pisa | | X | | | | | | | | |
| Perugia* | X | X | X | | | | | | | |
| Ca' Foscari Venezia | | X | | | | | | | | |
| IUAUV Venezia | | | | | | | | | | X |
| Padova | | X | | | | | | | | |
| Totale | 10 | 14 | 7 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |

Fonte: elaborazione delle Autrici

*Nel caso dei tre atenei che redigono due documenti, viene considerato il bilancio sociale. Il bilancio ambientale dell'Università di Bari, il report di sostenibilità dell'Università di Perugia e il "Report on U.N. SDGs" dell'Università di Bologna non specificano lo standard applicato.

¹Applicano due modelli GBS: La rendicontazione sociale nel settore pubblico (GBS, 2005) e Principi di redazione del Bilancio Sociale (GBS, 2013).

²Applica il modello GBS per il Bilancio Sociale (2001).

Ovviamente, come precedentemente sottolineato, l'impiego di un approccio così variegato di modelli non consente una comparazione adeguata tra le diverse esperienze e potrebbe ancor di più compromettere l'esaustiva comprensione delle informazioni da parte degli stakeholder. Nell'analisi dei documenti di responsabilità sociale delle 22 università statali, infatti, gli standard individuati, tra nazionali ed internazionali, sono in totale 9 (Tabella 2).

Uno standard nazionale largamente utilizzato risulta essere il GBS, in cui si prendono a riferimento quattro framework emanati dal Gruppo del Bilancio Sociale: Principi di redazione del Bilancio Sociale (2001, 2013), Rendicontazione Sociale nel settore pubblico (2005) e il Documento di ricerca n. 7 per la rendicontazione sociale nelle università (2008), quest'ultimo adottato da 10 atenei nel racconto delle performance di sostenibilità.

Trattandosi di pubbliche amministrazioni, un ulteriore standard di riferimento adottato dagli atenei nella redazione dei bilanci sociali riguarda le Linee Guida redatte dal Ministero della Funzione Pubblica nel 2006, direttiva in materia di rendicontazione sociale nelle amministrazioni pubbliche capace di rispondere alle esigenze conoscitive dei diversi interlocutori, adottata all'interno di 7 documenti di responsabilità sociale.

Le Linee Guida emanate dal Ministero dell'Interno per gli Enti Locali (2007), invece, hanno una diffusione limitata a soli due atenei. Si nota inoltre che, per la scarsa applicabilità alle peculiarità del mondo accademico, si sia preferito non utilizzarlo come unico standard di riferimento ma affiancarlo ad almeno un altro modello.

Inoltre, la crescente sfida dell'internazionalizzazione e l'esigenza di confronto e comparabilità a livello internazionale hanno ispirato nel tempo l'adozione di standard internazionali di riferimento per la rendicontazione sociale, primo tra tutti il GRI, che risulta essere attualmente lo standard maggiormente impiegato dagli atenei italiani (ben 14 atenei ne fanno uso). Tale framework è soprattutto utilizzato per la parte riguardante la misurazione quantitativa delle performance aziendali, economiche, sociali e ambientali. L'Università di Torino e il Politecnico di Torino considerano, inoltre, le indicazioni fornite da altre linee guida e principi internazionali (quali Green Metric, ISCN-GULF e IIRC).

La Tabella 2 evidenzia come le università statali italiane che hanno avviato un processo di social reporting lo hanno fatto utilizzando più standard contemporaneamente (il 50% degli atenei oggetto di esame applica al documento due o più standard). In particolare, 9 università dichiarano di ispirarsi ad almeno tre modelli di rendicontazione sociale, fino ad un massimo di cinque. Diversamente, 7 atenei su 22 ne utilizzano solo uno. È da menzionare inoltre che per 4 atenei non sono state riscontrate indicazioni inerenti allo standard di riferi-

mento. È possibile, in ultimo, affermare che mediamente gli atenei utilizzano 1,95 strumenti di rendicontazione per la redazione dei report.

Analisi temporale

Anche con riferimento all'analisi temporale è ravvisabile grande eterogeneità delle esperienze nel periodo preso in esame (Tabella 3).

Tab. 3 – Analisi temporale della reportistica

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| L'Aquila | | | | | X* |
| Sannio | | | | X | |
| Parma | | | | X | |
| Bologna (bilancio sociale) | X | X | X | X | |
| Bologna (UN SDGs) | | X | X | X | |
| Udine | | | | X | X |
| Roma La Sapienza | X | X | X | X | |
| Roma Tor Vergata | | | X | X | X |
| Tuscia | | | | | X |
| Genova | | | X | | |
| Urbino | | | X | | |
| Politecnica Marche | | X | X | X | |
| Torino | X | X | X | X | X |
| Politecnico Torino | | X | | | X |
| Bari (bilancio sociale) | | | | X* | |
| Bari (bilancio ambientale) | | | | X* | |
| Salento | | X* | | | X* |
| Palermo | | | | | X |
| Firenze | | X | X | X | |
| Pisa | | X* | | | X* |
| Perugia (bilancio sociale) | | | X | | |
| Perugia (bilancio di sostenibilità) | | | X | | |
| Ca' Foscari Venezia | X | X | X | X | |
| IUAV Venezia | | | X | X | |
| Padova | | | | X | |
| Totale | 4 | 10 | 13 | 15 | 9 |

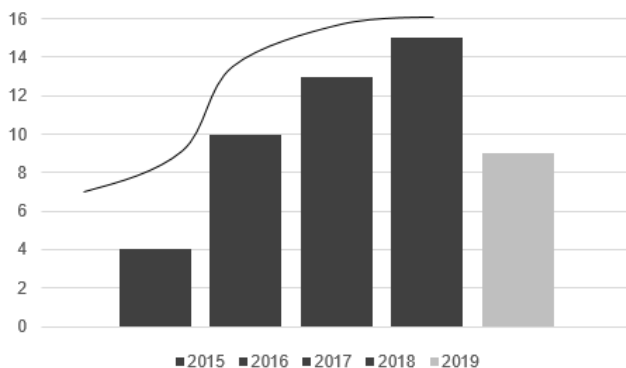
Fonte: elaborazione delle Autrici

Dall'analisi della documentazione risulta che la maggior parte dei report realizzati coprono un arco temporale annuale, altri invece si riferiscono a due o tre anni, se non addirittura ad un periodo di tempo più ampio. Pertanto, si specifica che, nel caso in cui in Tabella 3 sia presente un asterisco, la scelta del periodo di riferimento considera più annualità contemporaneamente. È il caso dell'Università dell'Aquila, che ha redatto un rapporto di sostenibilità unico relativo agli anni 2014-2019 (corrispondenti al mandato rettorale), degli atenei pugliesi (l'Università di Bari ha pubblicato un bilancio sociale settennale 2010-2017 ed un bilancio ambientale specifico per gli anni 2012-2018; l'Università del Salento ha redatto i bilanci sociali triennali 2014-2016 e 2017-2019) e dell'Università di Pisa, che ha redatto report biennali riferiti agli anni 2014-2015 e 2016-2017.

Inoltre, nella Tabella 3 le caselle con sfondo grigio indicano gli atenei che si sono recentemente approcciati alla rendicontazione sociale, ovvero alla prima edizione del documento.

Altro aspetto rilevante in merito all'evoluzione temporale riguarda la crescente intenzione da parte degli atenei ad assumere un atteggiamento di continuità nella redazione dei documenti di responsabilità sociale. Tali documenti diventano strumenti “vivi” (Moggi, 2016) nel racconto delle performance sostenibili. Dal Grafico 1 infatti emerge come la curva di utilizzo sia in costante crescita, evidenziando come sempre più atenei trovano in tali documenti uno strumento efficace di comunicazione della sostenibilità.

Graf. 1 – Evoluzione temporale del processo di reporting negli atenei statali italiani



Fonte: elaborazione delle Autrici

Nota: La rendicontazione per il 2019 è in fase di elaborazione (aggiornamento: giugno 2020)

Inclusione dell'Agenda 2030 nei documenti di responsabilità sociale

Come precedentemente indicato, l'Agenda 2030 dell'ONU, tramite i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, si propone di affrontare in maniera attiva e integrata le sfide globali attualmente più urgenti che riguardano tutte le dimensioni della vita umana e del Pianeta (Giovannini, 2018). In questo contesto, le università si presentano come un volano di sostenibilità in quanto, attraverso le loro attività di didattica, ricerca e terza missione, possono contribuire al raggiungimento dei 17 Obiettivi e alla realizzazione dell'Agenda 2030 (Paletta & Bonoli, 2019), andando a integrarli ed allinearli ai sistemi di governance prima, ed esplicitandoli, poi, nei propri processi di monitoraggio, valutazione e comunicazione delle performance (SDSN, 2017). La ricerca, in quest'ultima sezione, mira a comprendere se e in che modo le 22 università statali hanno inglobato tali Obiettivi nel processo di reporting, sulla base di specifici approcci:

1. nessun approccio (N): all'interno di questo cluster rientrano i documenti che non contengono nessun riferimento al Programma d'azione internazionale e agli Obiettivi contenuti. Ciò significa che l'Agenda 2030 non è citata, né tantomeno esplicitata nel report;
2. approccio parziale (P): i report che rientrano in questo cluster mostrano un'attenzione all'Agenda 2030, ma gli atenei si limitano ad indicare l'intenzione ad impegnarsi per il raggiungimento degli Obiettivi, senza però alcun richiamo diretto agli SDGs nei temi trattati all'interno del report;
3. approccio integrativo (I): con questo approccio le aree chiave di performance rendicontate all'interno del bilancio di sostenibilità sono analizzate in associazione ai 17 SDGs dell'Agenda 2030;
4. approccio trasformativo (T): questo approccio prende a riferimento gli SDGs per declinare le attività svolte ed i risultati raggiunti dall'ateneo.

È evidente come l'applicazione e l'integrazione degli SDGs, anzitutto nella pianificazione strategica e nelle attività quotidiane dell'ateneo e, successivamente, nella misurazione della performance sostenibile, sia avvenuta gradualmente all'interno dei documenti di rendicontazione sociale, constatando che il processo è ancora in piena fase evolutiva. L'analisi dei primi due anni successivi all'introduzione di questo programma di sviluppo sostenibile, infatti, rileva una bassa attenzione da parte degli atenei: nessuna università ha fatto riferimento all'Agenda 2030 nei report del 2015; nel 2016 solo l'Università di Bologna e l'Università degli Studi 'Ca Foscari di Venezia hanno cominciato ad esplicitare tali Obiettivi. La mancata applicazione nei primi anni è principalmente dovuta al fatto che l'approvazione dell'Agenda 2030 è avvenuta nel settembre 2015 e, quindi, ancora non completamente recepita dagli atenei. Diversamente, dal 2017, le università statali impegnate in processi di social reporting hanno iniziato ad adottare gli SDGs come strumento innovativo di misurazione e rendicontazione delle performance. La ragione di tale applicazione, nonché della crescita

esponenziale nell'utilizzo sempre più frequente e continuativo di tali forme di rendicontazione, come evidenziato attraverso l'analisi dei parametri temporali (Grafico 1), è probabilmente ravvisabile nella nascita della RUS – Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile⁶ nel luglio 2015 e nella successiva adesione da parte degli atenei.

Tab. 4 – Inclusionione degli SDGs ai temi del report

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--|----------|----------|----------|-----------|----------|
| L'Aquila | | | | | T |
| Sannio | | | | N | |
| Parma | | | | N | |
| Bologna (bilancio sociale) | N | I | I | I | |
| Bologna (UN SDGs) | | T | T | T | |
| Udine | | | | N | N |
| Roma La Sapienza | N | N | N | PT | |
| Roma Tor Vergata | | | I | I | I |
| Tuscia | | | | | P |
| Genova | | | N | | |
| Urbino | | | N | | |
| Politecnica Marche | | N | N | N | |
| Torino | N | N | I | I | I |
| Politecnico Torino | | N | | | I |
| Bari (bilancio sociale) | | | | N | |
| Bari (bilancio ambientale) | | | | P | |
| Salento | | N | | | N |
| Palermo | | | | | N |
| Firenze | | N | N | I | |
| Pisa | | N | | | P |
| Perugia (bilancio sociale) | | | N | | |
| Perugia (bilancio sostenibilità) | | | T | | |
| Ca' Foscari Venezia | N | P | P | I | |
| IUAV Venezia | | | P | P | |
| Padova | | | | I | |
| Totale nessun approccio (N) | 4 | 7 | 6 | 5 | 3 |
| Totale altri approcci (P, I, T) | 0 | 3 | 7 | 10 | 6 |

Fonte: elaborazione delle Autrici

⁶ Si tratta della prima esperienza di coordinamento e condivisione tra gli atenei italiani impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale. Le finalità principali della RUS sono: (a) diffondere la cultura e le buone pratiche di sostenibilità; (b) promuovere gli SDGs e contribuire al loro raggiungimento; (c) rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale; (d) ispirare gli atenei, anche a seguito dell'emergenza sanitaria, a diventare delle *civic university*. A luglio 2020 sono 78 gli atenei italiani aderenti alla RUS (<https://reterus.it>).

Ad ogni modo, nel quadro complessivo delineato nella Tabella 4, nelle università di Bari, di Pisa, della Tuscia e IUAV, l'Agenda 2030 è esclusivamente citata, senza alcun riferimento alle attività ed ai progetti intrapresi, limitandosi ad esplicitare un forte impegno ad integrare nella strategia, nella cultura e nelle operazioni quotidiane i concetti della sostenibilità e a contribuire al raggiungimento degli SDGs.

L'approccio maggiormente diffuso di adozione dell'Agenda 2030 all'interno dei report è l'approccio integrativo (I), in cui l'impegno a promuovere l'adozione sistematica dell'Agenda delle Nazioni Unite viene tradotto dagli atenei evidenziando, per ogni tema esplicitato all'interno del report, il collegamento agli SDGs, al fine di comprendere come si concorre all'attuazione dell'Agenda 2030. In alcuni casi il collegamento è stato esplicitato mediante un'applicazione grafica degli obiettivi attinenti, come avviene per le università di Firenze (2018), 'Ca Foscari (2018), Roma Tor Vergata (2017 e 2018) e Torino (2018), che permette una lettura più intuitiva e maggiormente esplicativa dell'azione degli atenei per l'Agenda 2030.

L'approccio trasformativo (T), invece, è utilizzato per la redazione del Report on U.N. SDGs dell'Università di Bologna già dal 2016. A partire dal 2016 l'Università di Bologna si è dotata di uno strumento di rendicontazione che consente la lettura del contributo delle attività istituzionali di didattica, ricerca e terza missione, a partire dall'elenco degli SDGs. Tale approccio è relegato a sole due altre esperienze di report di sostenibilità dell'Università di Perugia e dell'Aquila.

Un ultimo caso, a cavallo tra l'approccio parziale e quello trasformativo, riguarda il caso del bilancio sociale e di sostenibilità dell'Università di Roma La Sapienza (2018), in cui l'ultima sezione del report è rinominata "Sapienza per la Sostenibilità". L'edizione 2018 del report di rendicontazione sociale è stata completamente reimpostata per integrare la dimensione della sostenibilità, cioè dell'impegno dell'Ateneo per contribuire alla realizzazione degli Obiettivi di sviluppo definiti dalle Nazioni Unite con l'Agenda 2030.

È altrettanto evidente come molte delle università alla prima edizione del report non abbiano ancora introdotto gli SDGs come strumento di misurazione. Tuttavia, come affermato anche nella nota metodologica del bilancio sociale dell'Università di Urbino, le future edizioni potranno essere integrate per pervenire a documenti di responsabilità sociale aderenti agli standard internazionali, che tengano conto degli Obiettivi dell'Agenda 2030.

In conclusione, nell'ampia e variegata pluralità di esperienze, nonostante i diversi approcci posti in essere, l'Agenda 2030 permette agli stakeholder di effettuare anche una maggiore comparazione delle performance sostenibili grazie alla facile applicazione e al semplice linguaggio visivo di cui si dota.

In ultima istanza, la ricerca ha permesso di approfondire il legame che intercorre tra due dei parametri presi in esame, ovvero la forma di rendicontazione adottata e l'applicazione degli obiettivi dell'Agenda 2030. L'inclusione delle informazioni sull'Agenda 2030 all'interno dei report evidenzia alcuni aspetti di interesse per l'analisi, tra i quali, il fatto che il "rapporto di sostenibilità" rappresenta la "collocazione naturale" degli SDGs, segno evidente del fatto che gli atenei che scelgono di rendicontare con questa tipologia di documento elaborano un'informativa che risulta essere più facilmente declinabile agli SDGs, anche alla luce delle caratteristiche dello strumento stesso. In particolare, dall'analisi emerge che solo 2 tra i 10 atenei che redigono il bilancio sociale hanno incluso il Programma di azione internazionale per lo sviluppo sostenibile, diversamente dal dato relativo ai bilanci di sostenibilità, in cui quasi la totalità delle università ingloba l'Agenda 2030 e gli SDGs nella trattazione dei contenuti (9 documenti su 11).

Tab. 5 – Approccio agli SDGs per tipologia di documento

| | Bilancio sociale | Bilancio sostenibilità | Bilancio sociale e sostenibilità | Bilancio ambientale | Communication on engagement | Report on U.N. SDGs |
|--|------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------|
| Nessun approccio | 8 | 2 | | | | |
| Approccio parziale | | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| Approccio integrativo | 2 | 5 | | | | |
| Approccio trasformativo | | 2 | 1 | | | 1 |
| Totale nessun approccio (N) | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totale altri approcci (P, I, T) | 2 | 9 | 1* | 1 | 1 | 1 |

Fonte: elaborazione delle Autrici

*L'Università di Roma La Sapienza applica entrambi gli approcci, come spiegato nel testo.

11.4. Conclusioni

La ricerca offre una visione completa ed esaustiva della situazione italiana in materia di social e sustainability reporting a partire dall'analisi delle pratiche di

rendicontazione sviluppate dagli atenei italiani negli ultimi cinque anni. Tuttavia, i risultati evidenziano un panorama tutt'altro che definito ed omogeneo. La molteplicità dei documenti di rendicontazione esistenti e la mancata definizione di uno standard univocamente riconosciuto come completo ed esaustivo ha portato ad una frammentazione delle esperienze realizzate che non consente una facile comparazione. Su questo aspetto camaleontico si sono accesi anche i riflettori del GBS, che dal 2019 sta lavorando per predisporre, di concerto con la RUS, delle Linee guida per la rendicontazione sociale nelle università, con l'obiettivo di aggiornare e snellire lo standard del 2008. Tale intenzione conferma l'attuale assenza di un modello di riferimento completo per gli atenei.

La mappatura sullo stato dell'arte della rendicontazione sociale negli atenei è stata inoltre propedeutica alla definizione di una misurazione innovativa delle performance attraverso gli SDGs dell'Agenda 2030, che vengono sempre più spesso inclusi nei report di sostenibilità degli atenei come riferimento per l'attenzione, la responsabilità e la valutazione degli impatti prodotti. Tale applicazione volontaria rappresenta una prima risposta al contesto in esame: in una prospettiva di mancata, o comunque difficile, comparabilità dei risultati di sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030 e i 17 Obiettivi potrebbero rendere più sistemico ed ordinato il processo di pianificazione strategica e, di riflesso, il racconto delle performance, in un'ottica di crescita economica, inclusione sociale e tutela ambientale. Questa considerazione è stata espressamente richiamata anche nella "Lettera Aperta" che la RUS ha promulgato durante il periodo di emergenza sanitaria, in cui si invitano le università, ora più che mai, a rendere sistematica e sistemica l'attenzione alla sostenibilità in tutte le operazioni svolte e a declinare il proprio impegno sui temi dell'Agenda 2030 (RUS, 2020). Pertanto, alla luce della rilevanza assunta dai 17 SDGs, lanciati dall'ONU nel 2015 e arrivati a rappresentare in tempi molto rapidi un quadro di riferimento condiviso e universale in materia di sostenibilità, è ragionevole pensare che questi potrebbero influenzare potentemente anche il "racconto" di sostenibilità negli anni a venire.

Bibliografia

- Calder W., Clugston R. M. (2003), *International Efforts to Promote Higher Education for Sustainable Development*, *Planning for Higher education*, 31, 30-44.
- Calvano (2017), *Educare per lo sviluppo sostenibile*, Aracne, Roma.
- Ceulemans K., Lozano R., del Mar Alonso-Almeida M. (2015), *Sustainability Reporting in Higher Education: Interconnecting the Reporting Process and Orga-*

- nisational Change Management for Sustainability*, Sustainability, 7(7): 8881-8903.
- Del Sordo C., Farneti F., Guthrie J., Pazzi S., Siboni B. (2016), *Social report in Italian universities: disclosures and preparers' perspective*, Meditari Accountancy Research, 24(1): 91-110.
- Etzkowitz H. (2002), *The triple helix of university - industry - government. Implications for policy and evaluation*, Working Paper (11).
- Fissi S., Gori E., Romolini A. (2014), *Un'indagine sulla qualità della rendicontazione sociale degli atenei italiani: quali prospettive per il futuro?*, 5(2): 111-120.
- Giovannini E. (2018), *L'Utopia Sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.
- Godemann J., Bebbington J., Herzig C., Moon J. (2014), *Higher education and sustainable development: Exploring possibilities for organisational change*, Accounting, Auditing & Accountability Journal, 27(2): 218-233.
- Gray R. (2001), *Thirty years of social accounting, reporting and auditing: what (if anything) have we learnt?*, Business Ethics: A European Review, 10(1): 9-15.
- Litten L., Newport D. (2004), *Measure Today, Here Tomorrow: Exploring IR's Role in Producing Indicators that Will Help Assure Sustainable Institutions and a Sustainable Society*, <http://fi.les.eric.ed.gov/fulltext/ED491009.pdf>.
- Lozano R. (2006), *Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change*, Journal of Cleaner Production, 14(9-11): 787-796.
- Moggi S. (2016), *Il sustainability reporting nelle università. Modelli, processi e motivazioni che inducono al cambiamento*, Maggioli, Rimini.
- Moggi S., Leardini C., Campedelli B. (2015), *Social and environmental reporting in the Italian Higher Education System: Evidence from two best practices*, in Leal Filho W., Kuznetsova O., Brandli L., do Paço A.M.F. (eds), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: making the links*, Springer, Berlino.
- Paletta A., Bonoli A. (2019), *Governing the university in the perspective of the United Nations 2030 Agenda: The case of the University of Bologna*, International Journal of Sustainability in Higher Education, (20)2: 500-514.
- Ricci P. (2013), *What future for social reporting and accountability in academic systems. An overview of the Italian case*, Review of International Comparative Management, 14(2): 202-221.
- Rode H., Michelsen G. (2008), *Levels of indicator development for education for sustainable development*, Environmental Education Research, 14(1): 19-33.
- RUS (2020), *Lettera aperta della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile*, https://drive.google.com/file/d/1Gu7WJnd_kR1iVMX_kAu4AjsxUwRwM83at/view.
- Rusconi G. (1987), *Il ruolo del bilancio sociale nel contesto dell'economia aziendale*, Rivista Italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale, 3, 171-187.
- SDSN Australia/Pacific (2017), *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.

- Siboni B. (2014), *La rendicontazione di sostenibilità nelle imprese*, in Ricci P., Siboni B., Nardo M.T. (a cura di), *La rendicontazione di sostenibilità. Evoluzione, linee guida ed esperienze in imprese, amministrazioni pubbliche e aziende non profit*, RIREA.
- Siboni B., Del Sordo C., Pazzi S. (2013), *Sustainability Reporting in State Universities: An Investigation of Italian Pioneering Practices*, *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 4(2): 1-15.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987), *Our common future*, Oxford University Press, Oxford.

Il volume raccoglie undici contributi con l'obiettivo di offrire lo stato dell'arte in tema di monitoraggio e management delle performance negli atenei statali italiani; in particolare sono approfondite alcune tematiche e problematiche di controllo della gestione universitaria e proposte soluzioni a problemi importanti seppure focalizzati su aspetti specifici.

Dai contributi emergono alcuni tratti comuni tra università e altre organizzazioni di area pubblica come, ad esempio, il passaggio da un approccio formale a uno sostanziale, particolarmente periglioso in organizzazioni professionali e ad alta autonomia professionale.

Emerge altresì l'esigenza di sistemi di gestione e controllo condivisi, nei quali gli attori si riconoscano così da utilizzarli efficacemente. Si ipotizza il coinvolgimento delle diverse componenti universitarie e l'interazione con il personale amministrativo responsabile della progettazione e della gestione dei sistemi di controllo per favorirne la rispondenza alle esigenze dei vari attori.

Anche nelle università vi è la sfida relativa alle difficoltà di rilevazione e comunicazione dei risultati degli outcome realizzati con riferimento alle loro tre missioni istituzionali.

Le proposte di soluzioni a problemi di gestione sono spesso focalizzate su un solo ambito e ciò pone la questione della loro praticabilità e della loro integrazione nell'ambito delle istanze poste dai sistemi di management.

Emerge anche l'esigenza di contemperare il livello nazionale e di impostazione complessiva, con il contesto dei singoli atenei e quindi di apprezzare le loro specificità in relazione a un panorama alquanto diversificato in termini dimensionali e di riferimento territoriale e socioeconomico.

Antonella Paolini è professoressa ordinaria di Economia aziendale dell'Università degli Studi di Macerata. Negli anni ha avuto funzioni di responsabilità nel dottorato di ricerca, nella Facoltà, nei corsi di studio e nei master. Componente di Nuclei di Valutazione (OIV) universitari. Autrice di ricerche e pubblicazioni sui temi relativi al controllo di gestione, al di controllo della sostenibilità, all'imprenditorialità e alla storia della ragioneria. Direttore scientifico di una collana editoriale, componente di comitati scientifico-editoriali di collane e riviste. Associata AIDEA, SIDREA, SISR (anche nel direttivo e nel tempo come segretaria, vicepresidente, presidente).

Luca Del Bene è professore ordinario di Economia aziendale dell'Università Politecnica delle Marche. Ha ricoperto funzioni di responsabilità nel dottorato di ricerca, nei corsi di studio e nei master. È autore di pubblicazioni in tema di management pubblico, di strumenti informativi a supporto del management e di family business. È membro di comitati scientifici ed editoriali di collane e riviste. Associato AIDEA e SIDREA.