

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MODENA E REGGIO EMILIA**

**DOTTORATO DI RICERCA IN  
*LAVORO, SVILUPPO, INNOVAZIONE***

**Ciclo XXXIV**

**La terza missione dell'università: evoluzione dei modelli  
organizzativi e dei processi di apprendimento nei contesti  
emergenti di università imprenditoriale**

Coordinatrice:  
Prof.ssa TINDARA ADDABBO

Tutor:  
Prof. GIANLUCA MARCHI

Candidato:  
MASSIMO BIANCHI

## Abstract

Questo lavoro si sofferma sui processi di apprendimento che le università stanno attivando in risposta al consolidarsi dei modelli di innovazione basati sulla tripla elica e le sue evoluzioni, quello relativo all'*Entrepreneurial University*, alle dinamiche dell'Open innovation e all'affermarsi in particolare delle attività di Terza Missione.

Nel tentativo di rispondere ai cambiamenti sociali ed economici e alle nuove richieste istituzionali le università sono poste di fronte a differenti sfide che richiedono un ripensamento o un riaggiustamento delle policy, delle *forme* organizzative, della gestione di processi di lavoro e delle risorse sia economico-finanziarie che umane.

In questo senso, a proposito delle università, è sempre più importante studiare e analizzare le dinamiche relazionali con *stakeholder*, partner e beneficiari per un verso e la concezione dell'impatto generato dalle attività di Terza Missione - e la sua valorizzazione - per un altro.

Si propone qui una analisi circa i cambiamenti che hanno interessato l'Università sino al modello di *Entrepreneurial University* e all'introduzione del tema della Terza Missione, proponendo un approfondimento di quanto presente in letteratura. Queste considerazioni si focalizzano in particolare sui temi principali della ricerca: quello appunto dell'*Entrepreneurial University*, legato ai modelli evolutivi di innovazione della tripla elica e dell'Open innovation, lo sviluppo dell'*Entrepreneurial Education* negli Istituti di Istruzione Superiore, l'emersione dell'idea di Terza Missione dell'università, con uno specifico focus sul *Public Engagement* e quindi sul significato di *co-creation* applicato alle relazioni tra accademia e mondo corporate. Da ultimo lo studio della letteratura si concentra sulle conseguenze dell'introduzione di sistemi di valutazione della Terza Missione nelle università, sul concetto di *accountability* e sul tema dell'impatto generato dalle attività di Terza Missione delle università considerando gli indicatori sulla base dei quali si possono qualificare i cambiamenti di tipo sociale, culturale ed economico. Allo scopo di alzare il livello di conoscenza specificamente per quanto riguarda gli Atenei, si propongono quindi dei casi di studio: due relativi ad attività co-progettate di *Entrepreneurial Education* realizzate presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, ed uno riferito alle analisi, organizzazione e implementazione di un sistema di monitoraggio e valorizzazione dell'impatto presso l'Università degli Studi di Milano.

Più in dettaglio, a proposito dei casi di studio relativi all'attività di *Entrepreneurial Education* questo lavoro si concentra sulle dinamiche di *co-creation* che si realizzano tra Università e imprese approfondendo un tema che in letteratura è meno indagato di quanto non siano

studiate, sempre in ambito di *co-creation*, le relazioni tra aziende e consumatori. La ricerca considera in particolare il punto di vista degli atenei per proiettarsi appunto sui processi di apprendimento innescati. Ci si attende di verificare sul campo le potenzialità del *Public Engagement* nel favorire i processi di co-creazione, delineare il ruolo dei singoli docenti nel proporre, attivare e gestire complesse e nuove attività progettuali cimentandosi nella costruzione di partenariati per iniziative di *co-production* e *co-creation*, proporre una ricostruzione delle fasi che caratterizzano questi processi.

Da un punto di vista del monitoraggio e dell'impatto l'analisi della letteratura conferma la difficoltà alla individuazione di metriche e indicatori generali condivisi, tutto ciò poiché la Terza Missione è materia in evoluzione ma anche perché natura, storia e contesto di ciascuna università non consentono la definizione di indicatori universali. Si avverte la necessità di arricchire la conoscenza sul tema a partire dall'analisi di un caso pratico. La progettazione, l'organizzazione e l'implementazione di un sistema di valutazione della Terza Missione in un grande Ateneo multidisciplinare come quello dell'Università degli Studi di Milano fornisce l'occasione di far crescere la conoscenza e studiarne l'impatto.

L'analisi di questo processo organizzativo consente di verificare empiricamente quali siano i problemi che tale dinamica solleva, a partire da una puntuale chiarificazione delle attività da registrare, ma anche per esempio su come certificare il dato e dove renderlo disponibile. La ricerca permette anche accertare quanto l'istituzionalizzazione di un processo di monitoraggio e valutazione consenta di incidere sugli aspetti di codifica delle attività, sull'*accountability* e, sollevando una serie di criticità, su una serie di indirizzi di policy di ateneo: attenzione alla comunicazione, al dialogo interdipartimentale, orientamento alla creazione di *network* e alla co-progettazione, strumenti e programmi per incentivare e radicare le attività e, non ultimo, l'innescare di una istituzionalizzazione delle attività. La tesi si concluderà con una discussione finale dove si riassumeranno i risultati delle analisi e si fornirà una lettura coerente dei temi trattati, tenendo come filo conduttore i processi di apprendimento derivati dalle Università con riferimento in particolare alla Terza Missione vista nelle prospettive esemplari di una attività di *co-creation* con delle imprese e in quelle legate al tema del monitoraggio, dell'impatto e in definitiva dell'*accountability*.

## **English Abstract**

The *Entrepreneurial University* concept represents an evolutive model of university, coherent with the required changes from the historical context which identifies the knowledge as a fundamental pillar to promote economic and social development.

The University adds to the traditional high education and research missions a third mission, whose task is to integrate the first two and contribute building links with local contexts in order to transfer and acquire knowledge.

The establishment of the third mission means innovative relationship models that require answers from the academic governance regarding policies, organization and resources allocation. The impact of the third mission on the universities and on the communities creates the conditions for a different culture and role of the University.

The aim of this research is to investigate the consequences of the structuring of the third mission on universities. Two analyzes are proposed: first, the improvement triggered by public engagement, one of the most complex areas of the third mission; second, a structural organisation aspect, namely the introduction in the academic context of a monitoring process and an impact assessment.

The first part of the research focuses on the evolution of the role of the University.

The analysis recalls, in the light of the literature, some of the most relevant steps that created the idea of *Entrepreneurial University* and third mission, by proposing a view of the University as completely involved in the economic and social system.

We investigate the relationships between the university with the growth models of innovation generation, starting from *Triple Helix*, open innovation, EU policies of Responsible Research and Innovation (RRI) and Social Innovation, up to the definitions of third mission and social impact.

Starting from a theoretical framework, the second chapter focuses on the implications of *Public Engagement* and co-creation between universities and companies, with reference to case studies of entrepreneurship education related to the University of Modena and Reggio Emilia. In particular, we study how these implications are managed, how they are implemented and what consequences they generate. The study deepens subjects under researched in the literature which is more centred in the mere analysis of the relations between companies and consumers.

The third chapter investigate a more general organizational issue, namely the monitoring and impact.

The assessment of the size of the structural changes generated by the university, in the context of the knowledge economy, is increasingly relevant.

The literature seems to confirm the difficulties in providing shared metrics and indicators since the nature, history and context of each university do not allow the identification of universal indicators.

In this regard, a case study related to the introduction of the monitoring and evaluation processes of the third mission at the University of Milan is proposed: by evaluating the elements of organizational complexity of a system aimed to monitore and enhance the impact of the third mission in a large university.

The conclusions summarize the results of the research providing a coherent view of the topics covered. The common thread in the case studies analysis, refers to the learning processes gathered by the Universities, highlighting the changes generated in terms of policies, organization, knowledge and resources and, finally, forecasting a vision for the long run.

## Sommario

<b>INTRODUZIONE, STRUTTURA DEL LAVORO E METODO DI RICERCA</b> .....	1
<b>Introduzione</b> .....	1
<b>Struttura</b> .....	4
<b>Metodo di ricerca</b> .....	5
<b>PARTE PRIMA - il Framework Teorico</b> .....	9
<b>Capitolo 1 – L'emersione del modello di <i>Entrepreneurial University</i></b> .....	9
<b>1.1. Introduzione</b> .....	9
<b>1.2. L'evoluzione dei modelli di università</b> .....	11
<b>1.3. L'affermarsi dell'idea di <i>Entrepreneurial University</i></b> .....	15
<b>1.4 Il modello di innovazione generato dalla <i>Triple Helix</i></b> .....	17
<b>1.5. L'evoluzione della <i>Triple Helix</i>: i modelli della <i>Quadruple</i> e <i>Quintuple Helix</i></b> .....	20
<b>1.6. Le forme di <i>Entrepreneurial Education</i> in contesti universitari</b> .....	23
<b>Capitolo 2 La Terza Missione, il <i>Public Engagement</i> e co-production e co-creation</b> .....	27
<b>2.1. Introduzione</b> .....	27
<b>2.2. L'affermazione del concetto di Terza Missione</b> .....	29
<b>2.3. <i>Public Engagement</i></b> .....	34
<b>2.4. Il <i>Public Engagement</i> in Italia</b> .....	37
<b>2.5. <i>Co-creation</i> e <i>Co-production</i></b> .....	41
<b>Capitolo 3 La valutazione della Terza Missione</b> .....	50
<b>3.1 Introduzione</b> .....	50
<b>3.2. Accenni sulle origini del sistema italiano di valutazione</b> .....	52
<b>3.3. Un sistema concorrenziale: il tema dell'<i>accountability</i></b> .....	57
<b>3.4. La valutazione della Terza Missione e l'impatto sociale</b> .....	60
<b>3.5. Terza Missione un processo in evoluzione: le ricerche per il <i>Russell Group</i> e quella E3M.</b> 65	
<b>3.6. La Terza Missione in Italia</b> .....	68
<b>3.7. La VQR 2015-19 e l'introduzione dei casi di studio come strumento di valutazione</b> .....	73
<b>3.8. La valutazione del <i>Public Engagement</i></b> .....	76
<b>3.9. L'importanza di un sistema di valutazione del <i>Public Engagement</i> per la sua istituzionalizzazione</b> .....	81
<b>PARTE SECONDA – I Casi di studio Icaro e Tacc dell'Università di Modena e Reggio Emilia</b> 85	
<b>Capitolo 4. - <i>Public Engagement, Co-production Co-creation</i>: due casi di studio ad Unimore</b> .	85
<b>4.1. Introduzione</b> .....	85

4.1.1. I casi di studio.....	85
4.1.2. I progetti osservati: inquadramento concettuale .....	88
4.1.3. Le domande di ricerca e la struttura del capitolo .....	93
4.2. La metodologia .....	94
4.2.1. Lo studio di caso come metodo di analisi.....	95
4.2.3. I documenti .....	97
4.2.4. L’osservazione partecipante.....	99
4.2.4. Le interviste .....	100
4.3. Il Premio nazionale dell’Innovazione 2016.....	104
4.4. I Casi di studio.....	107
4.5. Progetto ICARO Unimore.....	108
4.5.1. La genesi.....	108
4.5.2. Il Progetto .....	112
4.5.3. Le attività .....	112
4.6. Il programma Training for Automotive Companies Creation - TACC .....	117
4.6.1. La genesi e il contesto.....	117
4.6.2. Il Progetto .....	121
4.7. Discussione.....	124
4.8. Conclusioni .....	146
<b>PARTE TERZA – Il caso di studio sul monitoraggio della Terza Missione presso l’Università degli Studi di Milano.....</b>	<b>152</b>
<b>Capitolo 5 – Introduzione di un sistema di monitoraggio e valutazione della Terza Missione in un Ateneo multidisciplinare – Il caso di Studio Unimi .....</b>	<b>152</b>
5.1. Introduzione .....	152
5.1.1. Il Caso di studio.....	153
5.1.2. Il processo osservato: il modello di riferimento .....	156
5.1.3. Il processo osservato: il modello della SUA-TM/IS e i Casi di Studio VQR .....	157
5.1.4. Il processo osservato: gli obiettivi strategici e il monitoraggio .....	161
5.1.5. Le domande di ricerca e la struttura del capitolo .....	162
5.2. La metodologia .....	163
5.2.1. Lo studio di caso come metodo di analisi.....	165
5.2.3. Le fonti .....	167
5.2.3. I documenti .....	167
5.2.4. L’osservazione partecipante.....	169
5.2.5. Le interviste .....	170
5.3. La descrizione del Caso di studio.....	173

<b>5.3.1. La genesi.....</b>	<b>173</b>
<b>5.3.2. Il Monitoraggio: le due linee .....</b>	<b>176</b>
<b>5.3.4. Il monitoraggio: il modello della SUA TM/IS .....</b>	<b>178</b>
<b>5.3.5. Il monitoraggio: il modello dei Casi di Studio .....</b>	<b>182</b>
<b>5.4. Discussione.....</b>	<b>187</b>
<b>5.5. Conclusioni .....</b>	<b>199</b>
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>213</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>223</b>

# INTRODUZIONE, STRUTTURA DEL LAVORO E METODO DI RICERCA

## Introduzione

Con il termine Terza Missione (TM) ci si riferisce alle interazioni tra le università e le organizzazioni esterne nei settori privato, pubblico e del volontariato e la società in generale (HEFCE, 2009).

Affiancando la prima (la formazione) e la seconda (la ricerca), la Terza Missione entra in relazione quindi con soggetti differenti in molteplici modi che possono variare in ragione del contesto di riferimento (ANVUR, 2013).

Queste definizioni hanno il merito di cogliere l'aspetto essenziale del concetto di Terza Missione e cioè quello dell'interazione. Naturalmente se il cuore della Terza Missione sta nelle interazioni la modulazione delle azioni dipenderà dalla storia e dalla natura dell'università ma anche dal contesto.

Si tratta di un fenomeno recente che, in ambito accademico, sta percorrendo un processo di istituzionalizzazione iniziato in sostanza nell'ultimo decennio e ancora da perfezionare. Un processo in evoluzione e che impatta sulla codifica delle attività, riguarda le *policy*, gli aspetti organizzativi e amministrativi dei vari atenei e, inoltre, si intreccia con i temi della valutazione e della *accountability*.

Questa ricerca offre l'opportunità di approfondire la conoscenza di dinamiche dal forte impatto sulle università attraverso l'analisi di due casi di studio.

Il primo tema riguarda il *Public Engagement* e le sue promettenti implicazioni. Una volta che infatti che non lo si riduca a solo trasferimento delle conoscenze, ma se ne accolga un concetto più dinamico, se ne potrebbero apprezzare versatilità e potenzialità.

In effetti, letto dalla prospettiva di Rowe e Frewer (2005), il *Public Engagement* si può delineare nella triplice forma della comunicazione scientifica e quindi del trasferimento di conoscenze, della consultazione e dell'ascolto e infine secondo le dinamiche dello scambio e nella collaborazione reciproca. Così declinato il *Public Engagement* si apre a una più larga prospettiva che può anche assumere le logiche appunto dello scambio di conoscenza per il coinvolgimento degli *stakeholder* esterni e la costruzione di partenariati. Ed in effetti questa

ricerca, si sofferma in particolare sullo sviluppo di una serie di azioni di *Public Engagement* che, diversamente modulate, portano una università a differenti forme di collaborazione con diverse imprese.

Il secondo argomento indagato riguarda l'impatto generato su un ateneo dall'introduzione di un sistema di monitoraggio della Terza Missione, considerando in particolare se vi siano correlazioni con lo sviluppo di forme di istituzionalizzazione della stessa. L'importanza dell'istituzionalizzazione è data dal fatto che si contraddistingue come una risposta formale e organizzata per la gestione di nuove attività (Benneworth, de Boer e Jongbloed, 2015).

I due temi sono certamente distinti e riguardano l'uno una tipologia specifica della Terza Missione, il *Public Engagement*, che si realizza in attività progettuali, mentre l'altro si concentra maggiormente sui processi interni ad un ateneo.

E, tuttavia, tanto l'attività di relazione con gli *stakeholder* tipica del *Public Engagement* sia i risultati del monitoraggio sono importanti per il sistema territoriale: l'uno perché entra direttamente nelle dinamiche tra i vari *stakeholder*, l'altro perché pone le condizioni per poter dar conto al sistema territoriale del valore delle attività di un ateneo. Un tema anche quest'ultimo estremamente sensibile poiché la conoscenza, accumulata e diffusa, ed il suo apprendimento hanno assunto una importanza sempre più rilevante per il sistema economico e per l'innovazione (Ludvall 1994).

Come detto, a proposito in particolare del *Public Engagement*, si accoglie qui la definizione che danno Rowe e Frewer (2005), integrata con l'elaborazione di Hart, Northmore e Gehrardt (2009) che individuano sette dimensioni del *Public Engagement* tra le quali la settima prefigura proprio delle attività di costruzione di partenariati e reti.

L'elaborazione di Hart, Northmore e Gehrardt (2009), inoltre, fornisce un modello di analisi delle interazioni del *Public Engagement* di grande interesse fondato sulla condivisione di obiettivi, risorse, conoscenze (input) tra le parti, la realizzazione di un primo risultato (output), e la verifica dei benefici che l'azione ha generato (*outcome*).

La ricerca presenta quindi una serie interessanti di chiavi di lettura del *Public Engagement* e, tuttavia, l'interesse per questo studio si lega al bisogno di verificare le più diverse esperienze nella declinazione di un modo di fare *Public Engagement* che pare più dinamico e innovativo per il contesto italiano.

A partire da queste considerazioni del *Public Engagement*, la ricerca si propone, attraverso l'analisi di due casi di studio riferiti all'Università di Modena e Reggio Emilia, di valutare le

dinamiche del *Public Engagement* appunto nella loro evoluzione verso la costruzione di due distinti progetti, uno nella forma della co-creazione, e l'altro in quella della co-produzione.

In sostanza, ci si chiede come attività di *Public Engagement* possono costituire il presupposto per la realizzazione di progetti di *co-production* e *co-creation* tra università e imprese e se e quale possa essere la relazione tra forme innovative di *Public Engagement* e modalità di *co-production/co-creation*.

Ma la ricerca si pone anche l'obiettivo di verificare quali processi di apprendimento queste azioni abbiano generato entro l'università.

I processi di valutazione della Terza Missione sono fonte di largo dibattito in letteratura e tuttavia non esistono metodologie o indicatori condivisi (Montesinos, 2008, Marhl, M., Pausits, A., 2013) né è semplice il raffronto tra università (Molas-Gallart et al. 2002).

Il sistema italiano opera secondo due modalità: sulla base della Scheda Unica Dipartimentale di Terza Missione e Impatto sociale (SUA-TM/IS) promossa dall'Agenzia Nazionale di valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) per una mappatura delle attività di Terza Missione; e, più di recente, con il Bando per la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2015-19 sulla base dei casi di studio. Si tratta di due modalità che esaltano l'una, la SUA-TM/IS, appunto l'emersione di quanto fatto in via complessiva entro una università, l'altra modalità, quella del caso di studio, l'impatto, i cambiamenti che una attività ha prodotto nel contesto sociale, economico e culturale.

Sui casi di studio la letteratura comincia ad essere consistente grazie alle analisi del sistema UK fondato dal 2014 proprio sull'analisi dei casi di studio. Peraltro, Bornmann (2013) sostiene che si tratti di un sistema utile poiché il caso di studio permette di guardare alla complessità dell'impatto sociale.

Prendendo spunto dalle considerazioni di Watermeyer (2015) si propone qui una lettura che individui nell'introduzione di un processo di valutazione l'innescò per la valorizzazione delle iniziative da rilevare. Un innescò che favorirebbe l'aumento della produzione di iniziative e quindi solleciterebbe una risposta in termini di istituzionalizzazione da parte dell'università (Benneworth, de Boer, e Jongbloed, 2015).

L'interesse per questo caso nasce dal fatto che il sistema di valutazione della Terza Missione in Italia è piuttosto recente e lo è ancora di più quello fondato sui casi di studio.

Il caso che qui ci si propone di esaminare è quello dell'Università degli Studi di Milano che nel 2020 ha introdotto per la prima volta un processo di valutazione della Terza Missione e lo ha fatto utilizzando tanto la scheda SUA-TM/IS quanto il caso di studio.

Ci si chiede infatti se e come l'introduzione di un processo di monitoraggio possa correlarsi al percorso che l'istituzionalizzazione sta affrontando presso Unimi.

## **Struttura**

Dopo l'introduzione che prefigura i temi della ricerca, si delinea il metodo di ricerca individuato.

Poiché lo studio si concentra su progetti ancora in fase di svolgimento, con un'implicazione di variabili complesse, i processi che si sono determinati e l'impatto che ne è derivato, soprattutto per l'università riguardo *governance*, policies, management e organizzazione, si è scelto di procedere con un metodo di analisi di tipo qualitativo attraverso dei casi di studio.

Lo studio è quindi suddiviso in tre parti.

La prima parte sviluppa il quadro teorico che sottende la ricerca ed è suddivisa in tre capitoli.

Nel primo capitolo si darà conto dell'evoluzione dei modelli di università e dei cambiamenti avvenuti con l'emergere dell'*Entrepreneurial University* e dei modelli di innovazione basati sulla *Triple Helix*. Il capitolo si chiude con un focus sull' per le implicazioni sui casi di studio di Unimore.

Il secondo capitolo si concentra sullo sviluppo del concetto di Terza Missione e della sua propensione alle interazioni. Successivamente l'analisi si soffermerà sul concetto di *Public Engagement* e infine un *focus* sulla distinzione tra *co-production* e *co-creation*, anche in questo caso funzionale al caso di studio Unimore.

Il terzo capitolo è quello relativo all'analisi dei processi di valutazione a partire dalle ragioni per cui si sono introdotti. Il capitolo propone una disamina del dibattito in letteratura sulla valutazione della Terza Missione con dei *focus* sull'idea di impatto sociale e di *Public Engagement*.

La seconda parte del lavoro coincide con il capitolo che descrive i casi di studio di Unimore.

Si propone una corposa introduzione, una indicazione del metodo di ricerca e la descrizione del caso. Il capitolo prosegue con una complessa ricostruzione delle implicazioni del *Public Engagement* attraverso la discussione per poi chiudere con le conclusioni.

La medesima struttura si ripropone per la terza parte cioè quella dedicata nel quinto capitolo al caso di studio su Unimi.

La tesi si chiude con le conclusioni.

## **Metodo di ricerca**

La ricerca si pone l'obiettivo di studiare alcuni aspetti della Terza Missione dell'università.

Come anticipato, la Terza Missione è fenomeno recente e, nell'accompagnare i passaggi di strutturazione delle policy, delle attività e dei processi organizzativi, è sembrato utile soffermarsi ad analizzare come alcune progettualità si realizzino e quali siano le conseguenze, gli elementi di apprendimento che si generano.

Sono stati presi in considerazione nello specifico due fenomeni progettuali: i programmi di *Entrepreneurial Education* Icaro e Tacc dell'Università di Modena e Reggio Emilia, considerati a partire dalla progettazione sino alla realizzazione; e l'organizzazione e l'implementazione di un processo di monitoraggio della Terza Missione presso l'Università degli Studi di Milano, valutando le implicazioni che un meccanismo nuovo e complesso incontra in un contesto d'ateneo, a sua volta articolato.

Per affrontare questo lavoro sono state prese in considerazione diverse ipotesi metodologiche in relazione alle domande di ricerca, degli obiettivi individuati, del contesto, dei soggetti implicati, delle fonti di dati e del piano di lavoro.

Per quanto riguarda la ricerca sui programmi di *Entrepreneurial Education* dell'Università di Modena e Reggio Emilia, la riflessione è partita dalle considerazioni teoriche che il dibattito scientifico sta affrontando da diverso tempo, e cioè che i modi di produzione della conoscenza scientifica sono cambiati nel segno dell'interazione dei ricercatori con il contesto istituzionale, produttivo e sociale – il *Mode 2* e il *Mode 3*. Si tenta qui di esplorare quali siano le implicazioni di questi cambiamenti e più nel dettaglio quello che comporta per il ricercatore passare dall'interazione con degli *stakeholder* alla co-progettazione.

Si tratta di un passaggio che si svolge nel solco di cambiamenti che hanno coinvolto le università introducendo l'idea di *Entrepreneurial University* e di Terza Missione. I nuovi schemi di interazione tra diversi soggetti dell'innovazione portano a rompere i confini classici

tra *policy-making*, imprenditori e ricercatori accademici. La frattura di queste linee di confine - le quali se pur non precisissime sono sempre state riconoscibili - e la creazione di zone ampie di frontiera dove si affermano forme ibride di organizzazione e progettazione, frutto di una contaminazione delle esperienze, (Champenois e Etzkowitz, 2018) conduce alla emersione anche di nuove domande, la ridefinizione delle relazioni stesse, l'individuazione di nuovi equilibri. Lo stesso linguaggio, le tecniche, la gestione dei tempi sono differenti per imprese, accademia e istituzioni, anche se per i programmi Icaro e Tacc le istituzioni non sono parte dell'analisi. E per l'università nello specifico questo pone i ricercatori e docenti, ma pure l'amministrazione, di fronte a sfide nuove. Nuovi modelli organizzativi, nuovi linguaggi, l'esigenza di confrontarsi con una tempistica differente, una più forte contaminazione epistemologica tra docenti di differenti aree scientifiche – nel nostro caso la collaborazione più evidente è tra ingegneri ed economisti -, il tema della formazione che, strutturalmente e fondamentalmente legata a specifiche aree del sapere accademico, deve rispondere non più solo delle esigenze delle cosiddette *hard skills* ma a quelle del *problem solving*, del saper lavorare in *team*, della *leadership*, del *learning by doing*, della modulazione del tempo e del linguaggio tecnico. Il modello dell'innovazione fondato sulla quadrupla elica e il suo corollario relativo alla produzione di conoscenza che nasce dalla transdisciplinarietà sono riferimenti di studio che possono essere utili per valutare, empiricamente, quanto di quel paradigma può essere ritrovato nell'attività da studiare.

La ricerca sull'introduzione di un sistema di monitoraggio e valutazione della Terza Missione presso l'Università degli Studi di Milano, è originata dall'intenzione di analizzare come un processo di monitoraggio venga implementato, quali attori ne sono coinvolti, quali dati si vanno a registrare, come procedere a delle codifiche che accrescano la consapevolezza, quali problemi sorgono. La valutazione della Terza Missione è fenomeno recente e sottoposto ai mutamenti di indirizzo tanto circa la codifica delle attività che la costituiscono, quanto riguardo gli orientamenti valutativi. Mentre, in effetti, nei precedenti esercizi della VQR, la valutazione della Terza Missione avveniva sulla base della rilevazione di dati riferiti a ciascuna delle attività che ANVUR classifica appunto di Terza Missione, nel 2020/21, è stato introdotto un sistema di valutazione basato sui casi di studio, in parte rivedendo, fra le altre cose, le tipologie di attività oggetto dell'*assessment*.

L'introduzione di un sistema di monitoraggio porta con sé diverse conseguenze legate alle interazioni tra dipartimenti, i quali in un ateneo multidisciplinare, come Unimi, possono essere molto diversi fra loro e impegnati ciascuno in tipologie di attività differenti. Ma i processi si

intrecciano, necessitando una armonizzazione, con gli altri sistemi di valutazione d'ateneo, in particolare quelli legati alle procedure del Presidio di Qualità. L'emersione dei dati induce quindi a riflettere sul tema dell'*accountability* e quindi alla possibile ridefinizione di obiettivi strategici. E, anche in questo caso, lo scopo è cercare di indagare quali elementi di apprendimento sono emersi in particolare a seguito dell'utilizzo di due differenti meccanismi per il monitoraggio.

Il primo snodo da affrontare è stato quello legato al "tipo" di metodo: se di tipo quantitativo o qualitativo.

Studiare la genesi di progetti come Icaro Unimore e Tacc - che peraltro sono difficili da inquadrare secondo la classica distinzione tra le categorie progettuali di ricerca o educativo -, il loro sviluppo e la loro gestione tenendo conto dello specifico contesto, delle interazioni tra gruppo dei "formatori" – siano essi accademici che imprenditoriali - e studenti intesi tanto come individui quanto nella loro partecipazione ad un *team*, così come delle relazioni tra ricercatori e ciascuna impresa o di quelle tra *team* degli studenti e le aziende induce a consigliare l'approccio di analisi qualitativa come il più soddisfacente.

Analoghe considerazioni si possono spendere per lo studio sull'introduzione di un processo di monitoraggio in Unimi. Si tratta dell'implementazione di una novità per Unimi da un punto di vista organizzativo. Il processo, oltre che naturalmente su documenti, *template*, linee guida, si è centrato molto sull'interazione continua tra i diversi attori protagonisti: peraltro un numero di attori discretamente numeroso (Unimi aveva 33 dipartimenti nel periodo della ricerca, molte strutture amministrative interessanti dal monitoraggio, un sistema di *governance* con due prorettori). Non solo, ma l'attività di monitoraggio è coincisa con le due procedure di valutazione nazionale che più impattano sugli atenei: la procedura per la valutazione e l'accreditamento periodico (AVA) e la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR).

In entrambi i casi le variabili che interagiscono infatti sono molteplici, il contesto è ricco di fattori complessi e l'intento è quello di esplorare e comprendere lo svolgersi delle dinamiche di progettazione, di relazione e di implementazione delle attività: un orientamento più olistico quindi e più in linea appunto con un approccio di ricerca di tipo qualitativo.

Del resto, la ricerca si rivolge a fenomeni in evoluzione e continenti, osservati nel loro sviluppo e solo una osservazione di lunga durata del contesto aiuta a far emergere i processi causali (Cardano, 2011).

Osservazione peraltro favorita dal fatto che personalmente ho lavorato presso l'Ufficio Terza Missione dell'Università di Modena e Reggio Emilia dall'estate del 2016 sino alla fine del 2019 e, successivamente, sono diventato il responsabile dell'Ufficio dell'Università degli Studi di Milano incaricato di implementare il processo di monitoraggio.

Questo mi ha consentito di poter essere parte dello stesso contesto i cui fenomeni propongo in questa ricerca.

Secondo Cardano “l'osservazione partecipante è la tecnica principe per lo studio delle interazioni sociali”, poiché “l'agire viene qui osservato direttamente, nel suo farsi, e non già ricostruito”<sup>1</sup> e, inoltre, permette all'osservazione di svolgersi con un tempo lungo, accrescendo così l'opportunità di cogliere nessi causali che solo con il tempo emergono oppure anche di chiarire meglio il disegno di ricerca in relazione a quanto apprezzato.

La seconda scelta da intraprendere, quella relativa allo specifico metodo di ricerca, è stata risolta in base alla valutazione delle problematiche oggetto dello studio, dalla proposizione teorica di partenza e dall'unità di analisi.

Per poter meglio rispondere alle domande di ricerca che sottendono comunque ad un elemento come quello dell'apprendimento da situazioni nuove e composite, lo studio di caso è sembrata la soluzione migliore da un punto di vista della metodologia. Il *case study* permette infatti di studiare il fenomeno inserito nel suo contesto, favorendo un'indagine di tipo olistico, che consenta quindi di inquadrare le peculiari caratteristiche degli eventi studiati non come aspetti da isolare asetticamente ma di osservarli per l'appunto entro il loro svolgersi complesso e reale, cercando di cogliere le relazioni, gli elementi causali e le dinamiche d'impatto.

Le stesse fonti a cui attingere indicatori, dati e elementi di valutazione sono molteplici. I casi di studio sono progettati per far emergere i dettagli dal punto di vista dei partecipanti utilizzando più fonti di dati (Tellis, 1997)

Sia Yin (2005) che Trochim (1989) del resto, pur se con accenti differenti, suggeriscono che il caso di studio sia molto utile quando si vuole confrontare una realtà complessa con uno schema teorico confermando quanto già proposto da Wilbur Schramm in “*Notes on Case Studie of Istrucional Media Projects*” del 1971, laddove Schramm sosteneva che il metodo dello studio di caso sia inclusivo piuttosto che esclusivo e che permetta di vagliare un gran numero di dettagli, in modo da considerare la loro possibile relazione con una decisione o un modello di eventi.

---

<sup>1</sup> Cardano, M. (2011) La ricerca qualitativa – Il Mulino – pag. 93

# PARTE PRIMA

## Il Framework Teorico

### Capitolo 1 – L'emersione del modello di *Entrepreneurial University*

#### 1.1. Introduzione

Questo capitolo si propone di tracciare un profilo di alcuni dei concetti che strutturano l'ambito entro il quale si analizzeranno le domande di ricerca. La Terza Missione delle Università si afferma in un contesto di complessivi cambiamenti che hanno investito le università. E proprio questi cambiamenti hanno contribuito e contribuiscono a dare forma alla Terza Missione. Qui, facendo riferimento alla letteratura, si prospetteranno le fasi evolutive che hanno caratterizzato gli atenei mettendo in luce le ragioni che hanno determinato questi cambiamenti e, infine, le implicazioni sul ruolo delle università in virtù di questi cambiamenti.

Le università, da sempre, curano la conservazione, la generazione e la trasmissione di conoscenza. E proprio la conoscenza, accumulata e diffusa, ed il suo apprendimento hanno assunto una importanza sempre più rilevante per il sistema economico e per l'innovazione (Ludvall 1994) diventandone un perno. Si tratta della *knowledge-based economy*, che l'OCSE (1996) definisce come economie direttamente basate sulla produzione, distribuzione e uso di conoscenza e informazione. È in questo contesto che è emerso il modello di *Entrepreneurial University*, caratterizzato da un impegno strategico e organizzativo delle università a relazionarsi con il sistema produttivo trasferendo conoscenza, rafforzando la propensione brevettuale, sostenendo l'imprenditoria accademica e la formazione all'imprenditorialità (Clark, 2004; Audreish, 2014; Etzkowitz, 2003; Gibb, 2002; Urbano e Guerrero 2013, Liu e Van Der Sijde, 2021). Modello che mentre negli Stati Uniti è sorto dal basso, come un fenomeno *bottom up*, in Europa si sta affermando con logiche *top-down*, indotto dalla necessità di colmare un *gap* con altri sistemi economici (Etzkowitz, 2003, Frondizi et al. 2019).

L'idea di *Entrepreneurial University* emerge quindi come risposta all'aumento dell'importanza della conoscenza per i sistemi di innovazione. L'affermarsi di questo modello peraltro ha indotto a riflettere anche sul modo con il quale la conoscenza viene prodotta. Il ricercatore viene sollecitato a dare risposte a problemi applicativi. Si fa strada una riflessione che riguarda anche un cambiamento nella generazione di conoscenza da un modo più tradizionale, fondato sull'autonomia dello scienziato e delle università e sull'egemonia delle scienze teoriche (*Mode 1*), ad un nuovo modello dove assumono maggior rilevanza le domande del tessuto economico-sociale che spingono il ricercatore verso il *problem solving* (*Mode 2*) e dove aumentano gli attori in grado di fare ricerca e innovazione (Nowotny, Sott, Gibbons e al. 2003). La creazione di sapere quindi assume rilevanza e le università, come luogo di produzione di conoscenza diventano sempre più importanti per le dinamiche di sviluppo territoriale. Un ruolo che viene riconosciuto in modo molto evidente dai modelli di innovazione della *Triple Helix* che individuano nelle interconnessioni tra organi dello Stato, tessuto imprenditoriale e università l'opportunità per favorire lo sviluppo di un sistema economico territoriale (Leydesdorff, 2012). Un modello quello della *Triple Helix* che con la *Quadruple Helix* viene arricchito includendo nello schema originario i cittadini, richiamando l'attenzione sulla partecipazione della società civile (Carayannis e Campbell, 2009 e 2014)

Modello in ulteriore evoluzione quando si inserisce nello schema stato/imprese/università/cittadini il tema della sostenibilità e della transizione socioecologica: si tratta della *Quintuple Helix* laddove la transizione socioecologica si comporta anche come un motore (sociale) per l'innovazione (Carayannis, Barth e Campbell, 2012).

I temi appena tracciati contribuiscono a chiarire il contesto dei cambiamenti e le influenze sull'università. Cambiamenti che impattano anche sulla formazione degli studenti. Il capitale umano in un contesto di economia della conoscenza assume un'importanza rilevante. Si vanno così affiancando ai tradizionali corsi di laurea anche corsi di *Entrepreneurial Education* che prevedono una formazione specifica per chi vuole creare impresa o assumere un *mindset* imprenditoriale da spendere per la propria vita professionale.

L'università quindi nelle ultime decadi ha quindi visto entrare in scena fenomeni che hanno influito sulla sua organizzazione, sul modo di produrre conoscenza, sul suo ruolo nell'ambito dei contesti socio-economici e sulla formazione del capitale umano.

Il capitolo quindi analizza questi cambiamenti tracciando un sintetico percorso evolutivo dei modelli di università, soffermandosi in seguito sulle caratteristiche dell'*Entrepreneurial University* e sviluppando nei due successivi paragrafi i modelli della *Triple Helix* e i suoi

sviluppi nella *Quadruple* e *Quintuple Helix*, per concludersi con un *focus* sull'*Entrepreneurial education*.

## 1.2. L'evoluzione dei modelli di università

L'idea di *Entrepreneurial University*, che secondo la definizione originaria di Etzkowitz del 1982 descrive il profilo di quelle università che si orientano verso nuove fonti di finanziamento come i brevetti, la ricerca commissionata e quella che deriva da *partnership* con imprese private e che quindi si strutturano per rispondere a questi orientamenti, è uno dei due assi portanti entro il quale si muovono complessivamente le analisi di questo lavoro, che si concentra in particolare sul caso italiano. L'altro asse è quello stabilito dalla relativamente recente previsione, nel nostro sistema nazionale, di una nuova missione universitaria, la Terza, che va ad affiancare ed integrare l'insegnamento (prima missione) e la ricerca (seconda missione). "Per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in relazione diretta con la società....con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto"<sup>2</sup>

Al fine di fornire indicazioni utili a una miglior decodificazione di questo scenario di fondo pare utile individuare alcuni degli elementi che hanno contraddistinto i passaggi e le trasformazioni dell'università: una breve disamina che consentirà, per l'appunto, di focalizzare con maggior chiarezza il contesto di riferimento di questa ricerca e di evidenziare il senso di alcune dimensioni chiave nel loro sviluppo attuale.

Le università sono nate tra l'XI e il XIII secolo riunendo intorno a dei maestri riconosciuti dagli studenti e generando, sin da allora, quella che ancora oggi è una delle chiavi dell'acquisizione e trasferimento di conoscenza e cioè la mobilità. Studenti desiderosi di imparare si trasferivano nelle città dove stavano nascendo le università. Fenomeno importante che ha avuto tra le principali sedi protagoniste Bologna, Parigi e Oxford. La concessione di privilegi da parte delle autorità ha consentito alle università una certa autonomia e la trasmissione del sapere, articolata su arti, medicina, diritto e teologia, avveniva in luoghi ad

---

<sup>2</sup> Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca del 2013 - pag. 559. [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)

esso deputati ed in forma pubblica. Con queste caratteristiche si è legittimata “la professionalizzazione del sapere” e, seppur ancor non vocata alla ricerca di nuova conoscenza, alle Università spettava per un verso la giustificazione teorica, la critica e lo sviluppo del sapere trasmesso e, dall'altro, la formazione fondata sulla teoria volta a fornire soluzioni pratiche ai principali problemi sociali (Zonta, 2006).

L'università che integra in pieno l'alta formazione specialistica con la ricerca di nuove conoscenze si fa riferire all'organizzazione prospettata da von Humboldt.

Wilhelm von Humboldt, nella sua duplice veste di scienziato e di ministro prussiano, nel 1817 prefigura l'idea che la scienza si fondi su “la solitudine e la libertà”, non tanto intese come assenza di cooperazione tra scienziati, anzi sempre incoraggiata, ma come presupposto dell'autonomia dall'ingerenza del potere. Von Humboldt indica quattro elementi caratteristici per le università: “a) la sua relativa indipendenza; b) l'idea della libertà accademica come centro della vita universitaria; c) l'unità di ricerca e insegnamento; d) l'importanza politica dell'idea dell'educazione, come *Bildung*”<sup>3</sup>.

Indugio sulla nozione di *Bildung* per le potenzialità che esprime anche in relazione ai progetti oggetto di caso di studio di questo capitolo. In effetti per *Bildung* si deve intendere “un'educazione aperta che non si identifica con l'addestramento tradizionale e non si esaurisce nella trasmissione di nozioni, ma mira a sviluppare in noi la potenzialità di essere agenti liberi e consapevoli, capaci di interrogarci sul senso complessivo di quanto studiamo e facciamo in interazione col mondo”<sup>4</sup>.

Ma certamente rispetto alle proposte humboldtiane i riferimenti più pregnanti si concentrano sul fatto che le università e i suoi docenti assumono su di sé sia il compito della formazione che quello della ricerca. Il rapporto con il contesto produttivo e sociale non è assente dalle elaborazioni di von Humboldt e tuttavia l'autonomia del ricercatore rispetto al suo oggetto di studio è esaltata come caratteristica prioritaria. Cosa esplorare e cosa conoscere non dipendono dalle richieste dell'economia o della società ma dalla autonoma curiosità del ricercatore.

---

<sup>3</sup> Luciana Bellatalla. “All'origine dell'Università moderna «Il conflitto delle facoltà» di Kant” - Studi Kantiani , 1997, Vol. 10 (1997), pp. 81-93 Published by: Accademia Editoriale

<sup>4</sup> *Theorie der Bildung des Menschen* (originale tedesco presso l'Internet Archive: Wilhelm von Humboldt. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. 1. Abteilung*. A cura di Albert Leitzmann. Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften. Vol. I. Berlin: Behr, 1903. url: <https://archive.org/details/gesammelteschri01humbuoft>, pp. 282-287; traduzione italiana in Wilhelm von Humboldt. *Università e umanità*. A cura di Fulvio Tessitore. Napoli: Guida, 1970, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*).

Queste quindi le coordinate, le due missioni che hanno definito l'università sino a qualche decennio fa: l'alta formazione e la ricerca per la promozione e l'avanzamento della conoscenza.

Ed è da questa impostazione culturale e organizzativa che discende l'immagine spesso evocata della "torre d'avorio" entro la quale si sarebbe posto il ricercatore.

Tuttavia, tale modo di intendere il ruolo dell'Università ha a sua volta subito l'evoluzione delle analisi dedicate al tema della relazione tra innovazione, conoscenza e crescita economica, relazione tra le più studiate tanto nel corso dello scorso secolo quanto in questi primi decenni del XXI secolo. E mentre si andava rafforzando sempre più la considerazione del valore della conoscenza per i processi di crescita economica, l'impostazione humboldtiana dell'Università mostrava i suoi limiti rispetto alle contaminazioni tra le Università, deputate alla produzione della conoscenza stessa, ed il contesto socio economico. Come ricorda D.B. Audretsch, la generazione di nuova conoscenza non assicura che questa possa in sé e per sé esser utile per l'innovazione e per la crescita economica (Audretsch, 2012).

Sulla base di queste considerazioni critiche e sulla spinta delle sempre più complesse forme di organizzazione sociale ed economica anche le Università hanno intrapreso un cambiamento relativamente al proprio ruolo, ai modi di produzione della conoscenza e alle relazioni con gli attori economici e sociali.

Nel 1963 il Rettore dell'Università della California, Clark Kerr, in un celebre discorso agli studenti, diventato poi un libro – *The Uses of the University* – parla di *multiversity* intendendo che l'università è un luogo dove convivono molte e diverse anime: "«*The Idea of a Multiversity*» is a city of infinite variety".<sup>5</sup> Nello stesso testo Kerr indica nella nuova conoscenza il fattore più importante per la crescita economica e sociale. Queste idee hanno contribuito a sottolineare la centralità dell'università per il progresso dei territori. E tra gli elementi di riflessione più promettenti proposti da Kerr ci sono in particolare lo sviluppo del trasferimento tecnologico e la ricerca per fini industriali e per favorire la crescita economica (Sigurdson, 2013).

Ulteriori importanti riflessioni sui cambiamenti in corso sono emersi dalle ricerche di Martin Trow, sociologo americano, fondatore - e per molti anni direttore - del *Center for Studies in Higher Education* (CSHE) all'Università di Berkeley. Trow, già in un saggio del 1973, sottolineava non solo gli effetti dei cambiamenti che il passaggio da una università per le *élites*

---

<sup>5</sup> Kerr, Clark D. (2001) - *The Uses of the University*, Harvard University Press, 2001, pag. 33

a quella di massa stavano generando, ma anche la crescente importanza del *lifelong learning*: “*But in addition to the familiar changes within the «regular» colleges and universities, there is also a movement to diversify higher education upward and outward: upward to provide adult education or lifelong learning for a very large part of the adult population; outward, to bring it to people in their own homes or workplaces*”<sup>6</sup>.

Martin Trow (2000) ha individuato, nel suo *From Higher education to universal access: the American advantage*, sette problemi per l’università. Può esser utile richiamarne alcuni che sono direttamente legati al contesto della ricerca qui proposta: per prima cosa il ricercatore di Berkeley fa riferimento all’impatto delle nuove tecnologie dell’informazione sulle strutture tradizionali della formazione; in secondo luogo indica i costi crescenti dell’istruzione superiore di fronte a bilanci pubblici segnati dal rigore e dalla riduzione del sostegno all’università e alla ricerca. Oltre a questi primi due problemi Trow guarda alle sollecitazioni subite dalle governance degli atenei e al fatto che una spinta sempre più alta alle attività commerciali possa incidere sull’autonomia dei ricercatori e delle istituzioni universitarie.

Una citazione integrale può aiutarci forse a capire meglio il punto di vista di Trow: “*The question remains: to what extent can elite forms of higher education survive in the leading colleges and universities on both continents under the pressure of the new technologies, universal access, and changing cultural attitudes. This has been a continuing and disturbing question for the past four decades, and remains so as institutions of higher education everywhere move into uncharted waters*”<sup>7</sup>.

Come Clark Kerr anche Martin Trow sottolinea l’importanza della conoscenza per l’economia. Il progresso tecnologico, la crescente competizione tra sistemi produttivi e territoriali non richiedevano più solo nuovi laureati con alte competenze ma pure la crescita professionale dei lavoratori e tecnici già occupati: “*Advanced economies now live and die by their educated labor forces, and how they are employed*”<sup>8</sup>.

Del resto, giusto qualche anno più tardi rispetto a queste riflessioni, è la teoria endogena della crescita a focalizzarsi sul ruolo delle competenze, esperienze e formazione di chi agisce nella produzione. I modelli legati alla teoria endogene della crescita, che si vanno affermando negli anni 80 del secolo scorso, individuano infatti nel capitale umano (Romer, 1986; Lucas, 1988)

---

<sup>6</sup> Trow M., Problems in the transition from elite to mass higher education – pag. 46 - Carnegie Commission on Higher Education , Berkeley, CA. (1973)

<sup>7</sup> Trow M. (2000), From Higher education to universal access: the American advantage - pag. 15 - Minerva, 37, Spring 2000.

<sup>8</sup> Ibidem, pag. 3

uno degli elementi centrali. In questi modelli viene posta l'enfasi sull'importanza dell'accumulazione di conoscenza, di processi di *learning-by-doing*, dell'apprendimento permanente.

Intorno agli stessi anni in cui la teoria endogena della crescita si andava elaborando, Henry Etzkowitz, sociologo dell'Università di Stanford e ora presidente dell'*International Triple Helix Institute*, indicava le caratteristiche di quella che ha definito l'Università imprenditoriale con riferimento specifico alle attività di sfruttamento dei risultati della ricerca sia attraverso le attività di tipo brevettuale sia attraverso l'imprenditorialità accademica: "*Entrepreneurial Science has not arisen as a result of demand by existing industries. It came about as university scientists, at times through interaction with venture capitalists, decided to exploit the industrial applications of their research. Industry has participated in the firms created by scientists in order to gain access to the new technology. The university, heretofore viewed by business as a source of training persons and expert advice, is now being looked at as a factor of production. Investments in universities, through research contracts with departments or by joint ventures with university teachers, are being made with an expectation of future profit. The university is evolving from an institution dependent for its support on income from endowment, gifts, fees paid by students and grants from governments, into an enterprise capable of obtaining income from its research activities. Those universities which are involved in Entrepreneurial activities - through the formation of firms by their academic members or joint undertakings with private business corporations - are concerned about the possibly deleterious effects on their institutions.*"<sup>9</sup>

L'*Entrepreneurial University* si mostra così come un importante catalizzatore per lo sviluppo economico di un territorio e per il suo sviluppo sociale, proprio perché genera e sfrutta la conoscenza come opportunità imprenditoriali (Urbano e Guerrero 2013).

### **1.3. L'affermarsi dell'idea di *Entrepreneurial University***

L'idea di *Entrepreneurial University* emerge come risposta all'aumento dell'importanza della conoscenza per i sistemi di innovazione: l'università genera e trasferisce conoscenza, sottolineano Etzkowitz e al (2000). E soggiungono che le interconnessioni che si sviluppano tra i vari attori territoriali incoraggiano l'emersione di una cultura imprenditoriale in ambito

---

<sup>9</sup> Etzkowitz H., "Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science Author(s): Source: Minerva , June 1983, Vol. 21, No. 2/3 (June 1983), pp. 198-233 Published by: Springer Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/41820527>

accademico. Che si sviluppa in particolare verso lo sviluppo brevettuale, l'imprenditorialità accademica e la ricerca commissionata. Tutte nuove attività che hanno bisogno di essere organizzate.

In questo senso un altro interessante contributo alla comprensione dei cambiamenti in atto nelle università è quello proposto da Burton Clark che, tra gli altri aspetti, si sofferma sull'evoluzione organizzativa degli Atenei. In un fortunato studio del 1998, "*Creating Entrepreneurial University: Organizational Pathways of Transformation*", fondato sui *case study* di cinque diverse università Europee, Clark indica le cinque caratteristiche chiave dell'organizzazione universitaria che, egli ha osservato, possono essere funzionali per consentire agli atenei di essere pronti ad affrontare i cambiamenti. Specificando che l'"*Entrepreneurialism in universities should not be seen as synonymous with commercialization*"<sup>10</sup>, Clark si sofferma in primis sulle fonti di finanziamento, che per una università dovrebbero essere molteplici e differenti; un secondo punto riguarda il rafforzamento del sistema amministrativo, sostenuto da un equilibrio tra funzioni dell'amministrazione centrale e quelle dei dipartimenti, e caratterizzato da figure altamente professionalizzate; una terza considerazione si riferisce alla creazione di centri interdipartimentali e transdisciplinari – supportati dalle figure amministrative altamente professionalizzate a cui si è appena fatto cenno - con il compito di coinvolgere i cittadini e agire, in legame con *stakeholders* e comunità, in attività di divulgazione, formazione continua, sviluppi professionali; il quarto elemento evidenzia che le "*Entrepreneurial Universities*" si fondano su "*Entrepreneurial Departments*" cioè su dipartimenti dinamici e attrattivi per docenti, studenti, *stakeholders* e finanziatori e che ogni cambiamento è più forte se non avviene *top down*, centralmente, ma vede partecipare anche le strutture didattiche e di ricerca; infine, la quinta caratteristica chiave è determinata dalla presenza di una cultura organizzativa di tipo imprenditoriale.

Un ruolo chiave in queste dinamiche evolutive lo gioca la conoscenza, ragione per la quale l'università risulta coinvolta in questi cambiamenti che influiscono anche sul modo con cui si produce appunto nuova conoscenza.

Può per questo esser d'aiuto richiamare l'analisi svolta da Helga Novotny, Peter Scott e Michael Gibbons i quali in "*The new production of Knowledge*" hanno descritto il passaggio da una modalità di produzione della conoscenza, cioè dal cosiddetto *Mode 1* di stampo

---

<sup>10</sup> Clark B.R., "Delineating the Character of the Entrepreneurial University" – Pag. 356 - Higher Education Policy 2004/17

newtoniano, fondato sull'egemonia delle scienze teoretiche e sperimentali, guidato da una stringente tassonomia delle discipline e dalla autonomia dello scienziato e della sua istituzione, al *Mode 2*, laddove nuove forme di generazione della conoscenza sono legate direttamente al contesto applicativo, il quale assume una grande rilevanza e determina il tratto transdisciplinare della ricerca, cioè la sua caratteristica a fondere le varie discipline. E ancora, nel *Mode 2* il legame della produzione di conoscenza con il contesto applicativo induce a forme eterogenee e flessibili nell'organizzazione della produzione della conoscenza, aumentano gli attori in grado di fare ricerca e innovazione e infine cresce la responsabilità sociale delle attività di ricerca anche perché il “*problem solving environments influence topic-choice and research-Design as well as end users*”<sup>11</sup>.

Ed è proprio in ragione di questi cambiamenti che, peraltro, Gibbons (1999) richiama la necessità di ridefinire il “contratto” tra società e scienza. Un nuovo “contratto” che tenga appunto conto della “contestualizzazione”, cioè delle trasformazioni che la società determina sulla scienza, ma pure di altri elementi tra i quali quello della conoscenza “socialmente solida”, cioè quella che non vale solo in laboratorio ma al di fuori di esso, che è valida anche perché sorta con il coinvolgimento di ampi gruppi di esperti (non tutti accademici) e perché anche la società ha contribuito a generarla.

#### **1.4 Il modello di innovazione generato dalla *Triple Helix***

Oltre alle tracce delineate sino ad ora, per poter dare conto degli elementi che caratterizzano la Terza Missione dell'Università e i cambiamenti in ordine alla *Entrepreneurial University* occorre aggiungere ancora due spunti proposti dalla ricerca: da una parte le intuizioni legate al modello di innovazione della tripla elica e le sue evoluzioni, e dall'altra l'elaborazione concettuale di un sistema di valutazione che consenta di stabilire il livello di orientamento imprenditoriale delle Università.

Per quanto riguarda la il modello della Tripla Elica, un primo *paper* del 1995 di L. Leydesdorff e H. Etzkowitz si poneva il problema di studiare il ruolo delle scienze rispetto al cambiamento di contesto che si stava profilando e cioè quello nel quale le università e le imprese, che sino ad allora avevano operato ciascuna nella propria distinta sfera, stavano cominciando ad assumere compiti l'una dell'altra. Una dimensione di ibridazione verso la quale i governi e le

---

<sup>11</sup> Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M., (2003). INTRODUCTION: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge - Minerva, Vol. 41, No. 3, Special Issue: Reflections on the New Production of Knowledge, pp. 179-194

organizzazioni sovranazionali stavano spingendo le università così che esse andassero oltre le tradizionali missioni di conservazione, trasmissione e generazione di conoscenza ma si orientassero verso la generazione diretta di ricchezza, come per esempio ha fatto il Governo britannico con il *Government White Paper* del 1993, *Realising Our Potential: Strategy for Science, Engineering and Technology*, oppure come evocava un documento del 1996 dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) intitolato “*The knowledge-based economy*” laddove si suggeriva la necessità di definire delle condizioni quadro per la collaborazione tra università, industria e governo.

L'originalità della triplice elica e dei modelli successivi, quello della quadruplice e quintupla elica, sta nel modo con il quale università, istituzioni e imprese interagiscono.

Le interazioni tra università, struttura produttiva e istituzioni di governo non sono nuove. Tuttavia il quadro sino ad ora tracciato, e che per sintesi si può ricondurre all'idea della *knowledge-based economy*, apre a nuovi sviluppi poiché individua con chiarezza alcune chiavi per la crescita, lo sviluppo e l'innovazione economica che rendono viepiù centrale il ruolo dell'università: la centralità dei progressi tecnologici, la rilevanza del capitale umano, le reti di relazioni. Le peculiarità dei sistemi territoriali sono una ulteriore chiave interpretativa: in questi si attinge ad una conoscenza che arriva dall'esterno ma se ne sfrutta un'altra specifica, prodotta e accumulata in quella propria dimensione (Aschein, 2002). E le università possono certo dare un contributo a crescita e sviluppo del sistema territoriale entro il quale insistono (Agasisti et al. 2019).

Peraltro il meccanismo della Tripla Elica è da intendersi come un modello che aiuta a spiegare i fenomeni che possono generare innovazione in un contesto di economia della conoscenza: “*In this sense, it is a methodological tool*”<sup>12</sup>. Questo modello è centrato sul ruolo interconnesso che Stato/Governo, sistema delle imprese e università possono giocare in vista della creazione di ricchezza per il sistema economico, nuova conoscenza e un sistema di *governance* dei valori generati (Leydesdorff, 2012). Dopo aver descritto i sistemi di relazione tra tessuto produttivo, stato e sistema della ricerca in un contesto di economia pianificata, dove prevale lo stato sugli altri due, e poi nei sistemi liberisti laddove i tre soggetti agiscono in modo relativamente indipendente, Etzkowitz e Leydesdorff (2000) descrivono il modello di relazioni della tripla elica come un sistema di interazione che prevede delle aree di sovrapposizione nelle attività dei soggetti studiati. Si descrivono le interazioni come un continuo processo di relazioni tra i soggetti. Un processo dinamico che ha riflessi interni a

---

<sup>12</sup> H. Etzkowitz - L. Leydesdorff - Triple Helix of innovation: Introduction, 1998 – Science and Public Policy

ciascuno dei tre soggetti individuati - università, imprese e istituzioni di governo (che peraltro non sono solo il governo nazionale ma per esempio quello regionale e locale) – ed esterni ad essi, nelle aree di intersezione delle loro attività. E proprio questi spazi di intersezione, “*boundary space*”, sono il luogo dove possono svilupparsi delle forme di collaborazione (Champenois e Etzkowitz, 2018).

Etzkowitz e Leydesdorff descrivono questo meccanismo in questo modo: “*The sources of innovation in a Triple Helix configuration are no longer synchronized a priori. They do not fit together in a pre-given order, but they generate puzzles for participants, analysts, and policymakers to solve. This network of relations generates a reflexive subdynamics of intentions, strategies, and projects that adds surplus value by reorganizing and harmonizing continuously the underlying infrastructure in order to achieve at least an approximation of the goals.*”<sup>13</sup>

Le eliche del modello sono descritte come “spirali” che, a valle di un processo di “assunzione del ruolo dell'altro” e di individuazione dei problemi, dovrebbero essere sempre più interdipendenti così favorendo la generazione di nuove idee (Cai, 2014).

E così, università, stato e imprese contribuiscono insieme a creare interazioni e ibridazioni, presupposto per sostenere un ecosistema dell'innovazione, basato sulla conoscenza. In questo senso gli atenei favoriscono questo processo occupandosi di brevetti, generando *start up*, impegnandosi nella ricerca commerciale; il governo promuovendo e gestendo capitali di rischio, incentivando processi di ibridazione tra ricerca e mondo produttivo; e l'impresa, infine, dismettendo le logiche della “*closed innovation*”, centrato sull'esclusivo controllo dei processi innovativi (Chesbrough, 2003), ma spingendosi a decentrare la propria produzione di conoscenza estendendo il sistema delle proprie relazioni a fini di innovazione.

Leydesdorff e Etzkowitz (2000), a proposito del nuovo ruolo delle Università nello sviluppo economico, prefigurano una “seconda rivoluzione accademica” – dopo quella che durante il XIX secolo aveva pienamente riconosciuto la ricerca come missione universitaria al pari della formazione - che avrebbe preso piede a partire dalla seconda guerra mondiale ma con una visibile accelerazione dalla fine della guerra fredda. E' proprio una maggior rilevanza della conoscenza e della ricerca per lo sviluppo economico che ha consentito l'affermarsi di una Terza Missione nelle università.

---

<sup>13</sup> H. Etzkowitz - L. Leydesdorff - The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations, 2000 - [Research Policy](#)

## 1.5. L'evoluzione della *Triple Helix*: i modelli della *Quadruple Helix* e *Quintuple Helix*

In linea di diretta evoluzione con il sistema della *Triple Helix* sono stati proposti i sistemi di *Quadruple Helix* e successivamente quello della *Quintuple Helix*.

Il modello della *Quadruple Helix*, derivando da quello della *Triple Helix*, aggiunge a quello, come quarta elica il “pubblico”, inteso come società civile connessa ai “media”, “industria creativa”, “cultura”, “valori”, “stili di vita”, arte e anche quello di “classe creativa” (Carayannis, Barth e Campbell, 2012).

Carayannis e Campbell, nel momento in cui propongono di aggiungere una quarta elica al modello della *Triple Helix*, accompagnano proposta introducendo il concetto di *Mode 3* di produzione della conoscenza. Se con il *Mode1* la produzione di conoscenza era rivolta in prevalenza alla comunità accademica e con il *Mode2* il *driver* diventa *il problem solving*, per una scienza più applicativa, con il *Mode 3* Carayannis e Campbell si soffermano sulla ricchezza di interazioni. Il *Mode 3* consente ed enfatizza la co-esistenza e la co-evoluzione di diversi paradigmi di conoscenza e innovazione. In effetti, un'ipotesi chiave è che la competitività e la superiorità di un sistema di conoscenza o il suo grado di sviluppo avanzato sono fortemente determinati dalla sua capacità adattiva di combinare e integrare diverse modalità di conoscenza e innovazione attraverso la co-evoluzione, la co-specializzazione e co-petizione *stock* di conoscenze e dinamiche di flusso (Carayannis e Campbell, 2014). E ancora, il *Mode 3* *is a multi-lateral, multi-nodal, multi-modal, and multi-level systems approach to the conceptualisation, Design, and management of real and virtual, 'knowledge-stock' and 'knowledge-flow', modalities that catalyse, accelerate, and support the creation, diffusion, sharing, absorption, and use of co-specialised knowledge assets. 'Mode 3' is based on a system-theoretic perspective of socio-economic, political, technological, and cultural trends and conditions that shape the co-evolution of knowledge with the "knowledge-based and knowledge-driven, gloCal economy and society"*.<sup>14</sup>

L'accento sulle interazioni e sulla capacità di combinarle è fondamentale e del resto la quarta elica introdotta da Carayannis e Campbell richiama l'attenzione sulla partecipazione della società. Se cioè l'ottica della *Triple Helix* era orientata prevalentemente alle finalità

---

<sup>14</sup> Carayannis, E. G., Campbell, D. (2009) – ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: toward a 21st century fractal innovation ecosystem - Int. J. Technology Management, Vol. 46, Nos. 3/4, Pag. 205

economiche dell'innovazione con il modello di Quadruplice *Helix* si acquisita una dimensione di interazione con la società. (Carayannis e Campbell, 2009 e 2014)

Con la quintupla elica si compie un ulteriore passo. Il problema della transizione verso una economia che tenga conto della sostenibilità ambientale, in linea con gli orientamenti espressi anche dalla UE (*European Commission, 2009*). *The world in 2025. Rising Asia and socio-ecological transition* - [http://ec.europa.eu/research/social-Sciences/pdf/the-world-in-2025-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/social-Sciences/pdf/the-world-in-2025-report_en.pdf)), ha contribuito all'evoluzione del modello di innovazione della *Quintuple Helix*, laddove appunto la quinta elica che va ad aggiungersi alle altre quattro è quella dell'ambiente. Quest'ultimo modello di innovazione riguarda proprio la transizione socioecologica della società, dell'economia e della democrazia. Nella *Quintuple Helix* i meccanismi di produzione di conoscenza, cioè la ricerca, e quelli di applicazione della conoscenza, cioè l'innovazione, hanno come riferimento l'ecologia sociale (Carayannis, Campbell, 2018). Il concetto di "ecologia sociale" si riferisce alle "interazioni società-natura" tra la "società umana" e il "mondo materiale" (Carayannis, Campbell, 2013). L'ecologia sociale si concentra sull'interazione, il cosviluppo e la coevoluzione della società e della natura (Carayannis e Campbell, 2012)

La transizione socioecologica, peraltro è stata identificata come una delle principali sfide dalla Commissione Europea (2009). Il modello di innovazione *Quintuple Helix* offre qui una risposta orientata alla risoluzione dei problemi e allo sviluppo sostenibile, in particolare indicando come questa transizione socioecologica possa essere compresa a fondo in combinazione con la produzione di conoscenza e l'innovazione. In effetti, questa transizione socioecologica si comporta anche come un motore (sociale) per l'innovazione, creando incentivi per una maggiore conoscenza e, appunto, una migliore innovazione (Carayannis, Barth e Campbell, 2012)

Questo modello descrittivo dei meccanismi di innovazione, si accompagna anche ad un ulteriore teoria di produzione della conoscenza. Se con il *Mode 2* si insisteva nello specifico sulle relazioni tra contesto accademico e non accademico in vista di una riformulazione delle ipotesi di ricerca, con la *Quadruple* e *Quintuple Helix* si teorizza un *Mode 3* per la produzione di conoscenza. Si tratta di un concetto che tende a enfatizzare la coesistenza e coevoluzione di differenti conoscenze e modelli innovativi, incoraggiando l'emergere di un pensiero che attraversi le discipline e l'applicazione transdisciplinare della conoscenza interdisciplinare (Carayannis, Barth e Campbell, 2012). Per meglio precisare il concetto di *Mode 3*, si può ricorrere a quanto scritto da Carayannis e Campbell in "*Mode 3 Knowledge*

*Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Quintuple Helix and Social Ecology*” (2013): dopo aver riassunto la natura del *Mode 1*, come ricerca accademica che tende ad aumentare la conoscenza, e il *Mode 2* che si occupa della risoluzione di problemi posti da imprese o società, Carayannis e Campbell precisano che il *Mode 3* combina in forme creative i diversi modi di produzione della conoscenza, sottolineando che la competitività e la superiorità di un sistema di conoscenza o il grado di sviluppo avanzato di un sistema di conoscenza sono altamente determinati dalla loro capacità adattiva di combinare e integrare differenti conoscenze e modi di innovazione attraverso la co-evoluzione, la co-specializzazione e la cooperazione del patrimonio di conoscenze e delle dinamiche di flusso<sup>15</sup>.

Quelle che seguono sono alcune definizioni chiave – secondo le elaborazioni di Carayannis e Campbell riproposte in un articolo del 2009 - che si riferiscono al *Mode 3* di produzione della conoscenza e a concetti ad esso associati:

- **The “MODE 3” Systems Approach for Knowledge Creation, Diffusion, and Use:** *“Mode 3” is a multilateral, multinodal, multimodal, and multilevel systems approach to the conceptualization, Design, and management of real and virtual, “knowledge-stock,” and “knowledge-flow,” modalities that catalyze, accelerate, and support the creation, diffusion, sharing, absorption, and use of co-specialized knowledge assets. “Mode 3” is based on a system-theoretic perspective of socio-economic, political, technological, and cultural trends and conditions that shape the co-evolution of knowledge with the “knowledge-based and knowledge-driven, gloCal and society.”*
- **Innovation Networks:** *Innovation Networks are real and virtual infrastructures and infratechnologies that serve to nurture creativity, trigger invention, and catalyze innovation in a public and/or private domain context (for instance, Government-University-Industry Public-Private Research and Technology Development Co-opetitive Partnerships).*
- **Knowledge Clusters:** *Knowledge Clusters are agglomerations of co-specialized, mutually complementary and reinforcing knowledge assets in the form of “knowledge*

---

<sup>15</sup> E. G. Carayannis, D. Campbell - Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Quintuple Helix and Social Ecology, pag. 1294 – 2013 - Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship

*stocks” and “knowledge flows” that exhibit self-organizing, learning-driven, dynamically adaptive competences and trends in the context of an Open systems perspective.*<sup>16</sup>

I modelli della *Triple Helix* e le sue evoluzioni sembrano molto interessanti riguardo le domande di ricerca di questo lavoro circa le dinamiche di *Public Engagement* e *co-creation*. In effetti, si concentrano su dinamiche di scambio, interazione, creazione di *network*, produzione di conoscenza: temi tutti che si riferiscono in particolare ai casi di studio Icaro e Tacc dell'Università di Modena di Reggio Emilia che saranno presi in considerazione proprio per analizzare alcune di queste dinamiche.

In particolare, è rilevante la produzione di conoscenza che nasce attraverso forme di integrazione tra soggetti differenti. Un tema che si ritroverà nei casi di studio.

## **1.6. Le forme di *Entrepreneurial Education* in contesti universitari**

Il percorso appena tracciato ci aiuta a mettere a fuoco non solo alcuni degli elementi che hanno condizionato e stanno condizionando il cambiamento delle università ma anche alcune traiettorie di questo cambiamento.

Il fattore di maggior rilevanza sembra esser quello legato ai grandi cambiamenti tecnologici che hanno spostato l'attenzione sul valore del capitale umano. Di fronte ad un sempre più rapido e prepotente progresso tecnologico sono richieste competenze tecniche via via più raffinate e specialistiche. L'università, proprio per la sua natura e per le sue missioni storiche di alta formazione e ricerca, è stata così sollecitata ad aprirsi ad un confronto sempre più intenso con il tessuto produttivo. Naturalmente il fatto che per gli atenei i costi siano via via cresciuti con il passaggio dall'università per *élites* a quella di massa, a fronte di trasferimenti pubblici diminuiti, ha costituito una ulteriore spinta a rispondere alle richieste delle imprese attraverso la ricerca commissionata e la formazione permanente, ma anche a valorizzare al meglio i risultati della ricerca stessa attraverso la brevettazione e l'imprenditorialità accademica (Turri, 2011, Donna 2018).

---

<sup>16</sup> Carayannis, E. G., Campbell, F. G., (2009) - 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem - International Journal of Technology Management - Vol. 46, No. 3-4 – Pag. 205

Questi cambiamenti hanno avuto a loro volta riflessi anche nelle *policy* e nell'organizzazione degli atenei, poiché queste attività hanno dovuto esser regolate, governate e amministrare.

Prendendo come riferimento le trasformazioni avvenute alla *Stanford University*, Etzkowitz sostiene che gli elementi chiave di una *Entrepreneurial University* includono l'organizzazione di fronti di indagine di gruppo, la creazione di attività di ricerca con un potenziale commerciale, la predisposizione di processi per gestire lo sviluppo e la commercializzazione della ricerca e la previsione di forme organizzative ibride tra accademici e non accademici (Etzkowitz, 2003).

Un ulteriore contributo del 2005 di Etzkowitz e Klofsten pare interessante perché oltre a chiarire bene il ruolo della direzione strategica e della necessità di organizzare il trasferimento tecnologico da parte degli atenei, sottolinea l'importanza di pensare a nuovi programmi formativi che introducano gli studenti all'*entrepreneurship*.

Prima di proseguire corre l'obbligo soffermarsi sulla terminologia usata, come avvertono infatti Jones e Iredale (2010) i termini *entrepreneurship education* e *enterprise education* sono spesso trattati in modo intercambiabile generando confusione (Jones e Iredale, 2010). In effetti, mentre l'*entrepreneurship education* si riferisce ad una formazione orientata a chi vuole attivare un'impresa, l'*enterprise education* è la formazione che fornisce una serie di abilità che consentono di avere un atteggiamento imprenditoriale nella propria professione.

Come Morselli (2019) da qui in avanti, fatte salve le citazioni, si userà la formula come termini generali che contemplino entrambe le possibilità, *Entrepreneurship Education* per designare appunto la formazione per chi vuol creare una impresa e, infine, *Enterprise Education* per designare quel tipo di formazione che ha lo scopo di trasmettere un *mindset* e delle abilità imprenditoriali

Secondo una definizione riportata nel rapporto di Eurydice Italia 2017<sup>17</sup>, “l'*Entrepreneurship Education* riguarda le azioni di tipo formativo ed educativo che tendono a far crescere negli studenti la consapevolezza e la capacità di tradurre le ipotesi, le teorie e i progetti in atti conseguenti lavorando sulla creatività, l'autonomia, la responsabilità, il *problem solving*, la capacità di cogliere le opportunità, l'orientamento alla proattività e all'innovazione”.

---

<sup>17</sup> l'unità italiana della Rete Eurydice Europea, nata nel 1980 su iniziativa della Commissione Europea, e che ha il compito di fornire ai responsabili dei sistemi e delle politiche di istruzione in Europa analisi e informazioni a livello europeo che li aiutino nel processo decisionale Eurydice Italia (2017) - [L'educazione all' imprenditorialità a scuola in Europa](#)

Non si tratta quindi solo di apprendere le competenze per diventare imprenditore in senso stretto ma di acquisire abilità che consentano di sviluppare un atteggiamento professionale utile e proattivo in senso generale. Una serie di *skills* fondamentali per meglio fronteggiare le dinamiche di cambiamento introdotte dalla globalizzazione, con l'emersione di più alti livelli di incertezza e complessità per governi, organizzazioni, comunità e individui (Gibb, 2002).

Dar corpo a queste *skills* significa quindi insistere su ciascun studente, tendendo a far maturare competenze non solo propriamente teoriche. A questo proposito scrive Strano dell'Università Cà Foscari di Venezia in "Capacitare *entrepreneurship*, un futuro possibile per la scuola": "Questo approccio fa leva sulla forza agentiva della persona e contribuisce all'apertura di spazi realizzativi. L'azione educativa e formativa del capacitare *entrepreneurship* dunque: a) muove verso l'attivazione e l'arricchimento della libertà di *agency* delle persone; b) crea opportunità di capacitazione individuale, allargando l'insieme delle opportunità di scelta; c) favorisce specifiche condizioni di contesto per il raggiungimento dei funzionamenti necessari allo sviluppo tanto personale quanto professionale."<sup>18</sup>

Per tutte queste ragioni l'*Entrepreneurial Education* è un elemento fondamentale nel contesto dell'economia della conoscenza e anzi richiederebbe una organizzazione specifica, in grado di assumere una caratterizzazione strategica per gli atenei (Mcmullan 1987).

Del resto il Parlamento Europeo e Consiglio d'Europa con la raccomandazione del 18 dicembre 2006 inquadrano "il senso di iniziativa e di imprenditorialità" come la settima di 8 *Key Competences* nell'apprendimento permanente, specificando che tale "senso" concerne "la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo."<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Strano, A. - (2016) "Capacitare *entrepreneurship*, un futuro possibile per la scuola", Pag. 202 - Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione,

<sup>19</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>  
[Art. 7](#)

Peraltro la Commissione Europea negli ultimi anni ha strutturato programmi a sostegno di questi orientamenti: nel documento “Strategie per l’Europa 2020” del 2010 tra le *Flagship Initiative: "Innovation Union"* si propone un rafforzamento dell’*entrepreneurhip*; nel 2013 la Commissione Europea ha pubblicato il *Piano d’azione Imprenditorialità 2020* (European Commission, 2013) che prevedeva diverse iniziative finalizzate ad agevolare l’azione imprenditoriale comunitaria, indicando l’istruzione e la formazione come assi portanti per sostenere lo sviluppo imprenditoriale (*Council of the European Union, 2015*).

Queste spinte verso *l’Entrepreneurial Education* possono avere riflessi sul contesto universitario e pongono domande ai docenti e alle loro istituzioni.

A questo proposito ancora Gibb propone alcune ulteriori riflessioni a proposito delle sfide che l’università dovrà affrontare: “*breaching the apparent barrier between learning ‘about’ and learning ‘for’; being prepared to adopt a stronger agenda of personal development in the learning contract with students; being prepared to choose more carefully from a wide range of pedagogical approaches and being accountable for the impact that these might have on behaviours; organizing knowledge on a holistic, interdisciplinary, problem-solving basis analogous to the medical school; and maximizing the opportunity for learning to learn from a wide range of different stakeholders*”.<sup>20</sup>

Insieme a quanto sviluppato nei precedenti paragrafi, queste riflessioni sulle forme di *Entrepreneurial Education* possono soccorrere ad inquadrare il tema che verrà affrontato in particolare con i casi di studio Icaro e Tacc.

---

<sup>20</sup> Gibb, A – (2002) In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge - International Journal of Management Reviews pag. 258

## Capitolo 2 La Terza Missione, il *Public Engagement* e *co-production* e *co-creation*

### 2.1. Introduzione

I cambiamenti descritti nel capitolo precedente hanno inciso sulle università sia da un punto di vista delle strategie che da un punto di vista organizzativo, sollecitando maggiore attenzione ai temi del trasferimento tecnologico, dell'impresoria accademica, dell'*Entrepreneurial Education*. Il ruolo che le università hanno assunto e stanno assumendo nel contesto sociale non è riducibile alla sola dimensione della valorizzazione della ricerca e delle conoscenze in generale a servizio dello sviluppo economico. La conoscenza generata dalle università può avere ricadute anche in ambiti culturali, sociali, assistenziali.

Questo capitolo si pone l'obiettivo di chiarire alcuni presupposti importanti per i temi di ricerca che saranno sviluppati nei casi di studio. In particolare questo capitolo porrà l'accento sull'affermarsi della Terza Missione delle Università, analizzerà in particolare il tema del *Public Engagement* prospettandolo come processo orientato alla creazione di interazioni con *stakeholder* esterni all'università e, infine, si soffermerà sui temi della *co-production* e *co-creation*.

Insieme al modello di *Entrepreneurial University* è affiorata negli ultimi anni l'idea di Terza Missione delle università che si identifica in quel complesso di iniziative di valorizzazione della ricerca, delle conoscenze e di innovazione sociale che, integrando le classiche missioni degli Atenei, cioè quelle di alta formazione (prima missione) e di ricerca (seconda missione), proiettano le attività di docenti e ricercatori universitari in relazione con la società.

In effetti, possiamo sin d'ora cogliere un aspetto determinante di una fortunata definizione di Molas Gallart (2002) e descrivere la Terza Missione dell'università come l'insieme delle attività che pongono gli Istituti di alta formazione in relazione con il mondo non accademico.

Per specificare più approfonditamente il tema si porrà attenzione alla dimensione relazionale della Terza Missione. Una dimensione che consentirà mettere in relazione l'affermazione della Terza Missione con il modello di *Entrepreneurial University* ma anche con i Programmi Quadro che l'Unione Europea che spingono la ricerca a interagire con la società per promuovere e sostenere la ricerca.

Tra i le varie tipologie di attività ci si soffermerà, nello specifico, sull'analisi delle dinamiche del *Public Engagement*, aderendo alla definizione che di questo fenomeno danno Frewer e Rowe (2005). Nella prospettiva di questi ricercatori il *Public Engagement* descrive quelle iniziative che prevedono forme di trasmissione della conoscenza, di consultazione e di scambio reciproco di saperi tra docenti e un pubblico di non esperti.

Laddove per pubblico possiamo intendere non solo i cittadini ma anche istituzioni, associazioni, e altri *stakeholder*.

Una rappresentazione del *Public Engagement* che in Italia al momento deve ancora affermarsi, anche se il dibattito è aperto e le stesse definizioni che propone ANVUR, l'Agenzia Nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca, sono in evoluzione lasciando prospettare, soprattutto con l'ultimo bando della Valutazione della Qualità della Ricerca, delle forme di allargamento dell'idea del *Public Engagement*: non più solo occasione per trasferire conoscenza ma opportunità per la costruzione di interazioni reciprocamente vantaggiose con la comunità.

L'idea dello scambio di conoscenze si lega nella nostra analisi a forme di *co-creation* e *co-production* che dalle attività di *Public Engagement* sono derivate: cioè quelle attività che prevedono una collaborazione attiva dei cittadini o di *stakeholder* nella progettazione di attività o servizi. Qualora questa collaborazione nella progettazione tra le parti si realizzasse per tutte le fasi del progetto (*co-designer* e/o *co-initiator*) si rientrebbe nella dimensione della *co-creation*, se, invece, la partecipazione dei cittadini o degli *stakeholder* con una università, in questo caso, intervenisse nella fase di implementazione di una attività o di un servizio (*co-implementer*) allora si realizzerebbero forme di *co-production* (Voorberg, Bekkers, Tummers, 2014).

Si tratta di fenomeni relativamente nuovi, in evoluzione e per i quali è necessario approfondire le analisi; accrescere la conoscenza sul tema per comprendere quindi le motivazioni che spingono i docenti in particolare verso queste attività; quali dinamiche evolutive si sviluppino.

Il capitolo si apre con una disamina del concetto di Terza Missione, proseguendo quindi nei successivi due paragrafi con una disamina del concetto in generale di *Public Engagement* e della situazione italiana. L'ultimo paragrafo, suddiviso in varie parti mira a chiarire i concetti di *co-creation* e *co-production*.

## 2.2. L'affermazione del concetto di Terza Missione

Secondo la definizione del 2002 di Molas-Gallart e al. “la Terza Missione si riferisce a tutte le attività relative alla generazione, uso, applicazione e sfruttamento delle conoscenze e altre capacità universitarie al di fuori degli ambienti accademici. In altre parole, la Terza Missione riguarda le interazioni tra l’università e il resto della società”<sup>21</sup>.

Prima di arrivare alle tassonomie delle attività di Terza Missione pare opportuno corroborare la definizione di Molas-Gallart e al. con alcune riflessioni che consentono, alla luce della letteratura e delle *policy*, di chiarire i presupposti e i nessi del senso di Terza Missione.

Abbiamo già visto le dinamiche evolutive che hanno portato al processo di emersione dell’idea di *Entrepreneurial University* e che insistono sul tema delle relazioni tra accademia e sistema della produzione. Nella definizione di Terza Missione che apre il paragrafo emerge in modo potente la medesima idea forte relativa alle interazioni tra università e resto della società.

Lo stesso *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), a proposito della definizione di Terza Missione, denominate anche “*third stream*” dagli anglosassoni, si concentra sul senso delle interazioni: “*The term ‘third stream’ refers to interactions between Higher Education Institutions and external organisations in the private, public and voluntary sectors, and wider society.*”<sup>22</sup>.

Questo tema apre ad altre riflessioni circa l’oggetto dell’interazione, i ruoli, le responsabilità, il potere e la natura degli attori della relazione.

Per precisare ulteriormente i contorni di questa idea, si focalizzerà l’attenzione sugli aspetti relazionali dei modelli di innovazione che coinvolgono le Università, si passerà quindi ad una valutazione dei cambiamenti avvenuti nella strutturazione delle politiche per la ricerca e per l’innovazione nel quadro dell’Unione Europea, in particolare l’affermarsi della *Responsible Research and Innovation* che arricchisce e chiarisce i contenuti relazionali, escatologici e etici di ricerca e innovazione. Infine ci si soffermerà su alcune definizioni di Terza Missione e sulle classificazioni proposte.

Come abbiamo visto, la crescente necessità di produrre, trasferire e sfruttare commercialmente risultati di ricerca ha progressivamente portato le università a ripensare e adattare il loro ruolo

---

<sup>21</sup> Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities. - Brighton: SPRU, University of Sussex *pag. III-IV*

<sup>22</sup> PACEC, CBR, *Evaluation of the effectiveness and role of HEFCE/OSI third stream funding*, «HEFCE paper», April, 2009 - Pag. 1 - [https://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user\\_upload/centre-for-business-research/downloads/special-reports/specialreport-evaluationeffectivenesshefce.pdf](https://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/centre-for-business-research/downloads/special-reports/specialreport-evaluationeffectivenesshefce.pdf)

(Goethner e Wyrwich, 2019), ciascuna in relazione al proprio contesto di riferimento. Conoscenza, ricerca e formazione prodotte dalle università hanno assunto un ruolo cruciale per lo sviluppo di sistemi nazionali e regionali (Bagnasco, 2004).

Nell'analisi condotta sulla *Entrepreneurial University* è emersa l'idea che gli scambi tra Istituzioni di Alta Formazione e il resto della società siano concentrati in particolare sul trasferimento tecnologico. Tuttavia la stessa evoluzione dei modelli di innovazione, seguiti a quello della Triplice Elica, tende a spostare l'attenzione sulle dinamiche di partecipazione in modo molto più largo. Il modo con cui la Quadrupla Elica è stata concettualizzata mostra in modo chiaro che non può esistere questo modello senza un coinvolgimento e la partecipazione dei cittadini.

Anche la Quintupla elica, che alla partecipazione dei cittadini aggiunge i temi dell'ambiente, dell'ecologia sociale e della transizione ecologica, si può meglio sviluppare se agita in un contesto democratico (Carayannis et al. 2014).

Per chiarire questo punto Carayannis e Campbell spiegano che *“the market should serve society, and the society should serve the people and individuals (and not the other way around). The role of the individual is paramount. Quadruple Helix emphasizes that ‘people matter’. First of all, the Quadruple Helix is ‘human-centered’ and only secondarily ‘institution-oriented’. The Quadruple Helix operates with a strong bottom-up momentum and encouragement. Therefore, for the Quadruple Helix, democracy matters and is key and crucial. Quadruple Helix addresses knowledge production and innovation in the context of democracy.”*<sup>23</sup>

Il riferimento alla partecipazione, in ottica di Terza Missione si parlerà di engagement, incide sulle decisioni riguardo a quale ricerca, a quale innovazione si debbano sostenere con risorse pubbliche.

Così, per esempio, nell'Unione Europea matura nel gennaio del 2000 l'idea della realizzazione di uno Spazio Europeo della Ricerca<sup>24</sup> per la promozione di politiche coerenti a livello continentale e per il conseguimento di obiettivi politici che, nel marzo dello stesso anno, sarebbero stati stabiliti con la Strategia di Lisbona<sup>25</sup> promossa dal Consiglio Europeo. La

---

<sup>23</sup> Carayannis, E. G., Campbell, D.F., (2014) [Developed democracies versus emerging autocracies: arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems](#) – Journal of innovation and entrepreneurship – Pag. 2

<sup>24</sup> Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni: "Verso uno spazio europeo della ricerca" [COM(2000) 6 def. - Non pubblicato nella Gazzetta ufficiale]. - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:i23010&from=EN>

<sup>25</sup> [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

Strategia di Lisbona e lo Spazio *Europeo* per la Ricerca nascono come cornice di una serie di strumenti messi in campo per orientare i paesi dell'UE verso l'economia della conoscenza e per sostenere politiche di superamento del cosiddetto *Paradosso Europeo*, e cioè che alla vasta produzione di conoscenza non corrisponda ad un analogo livello di innovazione imprenditoriale. Lo stesso strutturale Programma Quadro Europeo, il più poderoso insieme di strumenti a supporto della ricerca, sviluppo e innovazione messo in campo dall'Unione Europea, intorno alla sua V edizione, tra il 1998 e il 2002, supera l'idea di *technology push* per spostarsi verso la domanda di innovazione (*demand pull*) e il *problem solving*. Tendenza poi sempre più accentuata in tutte le ulteriori edizioni: ricerca e innovazione non più solo per il progresso scientifico ma funzionali a quello economico e sociale (Silvani, 2010).

Affinché le decisioni siano le più trasparenti, perché ci sia condivisione circa gli obiettivi da perseguire e i costi da sostenere, i Programmi Quadro Europei hanno cominciato a prevedere una serie di linee di finanziamento a supporto di programmi di divulgazione della conoscenza prodotta dalla ricerca. Questa evoluzione nella *policy* Europea ha sicuramente contribuito a formare, anche in questo modo, una idea delle relazioni tra università e mondo non accademico che non si limita al puro trasferimento tecnologico.

Si citano in particolare:

- *Science and Society*,<sup>26</sup> è il programma che nel VI *Framework Programme* (FP) – 2002/2006 – è animato dall'obiettivo di stimolare i legami tra scienziati, decisori politici e cittadini;
- *Science in Society*,<sup>27</sup> è invece il programma che nel contesto del VII FP – 2007/2013 – ha lo scopo di creare un ponte tra scienziati e non esperti;
- *Science with and for Society*<sup>28</sup>, in *Horizon 2020* – 2014-2020 –, è il programma il cui obiettivo principale è quello della costruzione di una effettiva cooperazione tra scienza e società, assumere nuovi talenti per la scienza e associare l'eccellenza scientifica alla sensibilizzazione e alla responsabilità sociali.

Interessante anche l'evoluzione semantica (Owen et al. 2012), che corrisponde peraltro alla cronologia degli aggiornamenti del modello della *Triple Helix*, ma pure all'affermarsi dell'*Open access* e dell'*Open Science* per la ricerca e dell'*Open innovation* con riferimento alle imprese.

---

<sup>26</sup> <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP6-SOCIETY>

<sup>27</sup> <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP7-SIS>

<sup>28</sup> <https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020-EU.5>

Si passa da un generale rapporto tra Scienza e Società, all'inizio degli anni 2000, con una più puntuale specificazione della presenza della scienza dentro la società (*Science in society*), sino ad allargare la relazione con *Horizon 2020*, laddove, anche in coincidenza con l'affermazione della *Responsible Research and Innovation (RRI)*, la relazione tra scienza e società è segnata da condivisione e vantaggi (*Science with and for Society*).

In particolare, con la RRI la ricerca viene caricata di stimoli sociali di grande rilievo che vanno ben oltre l'accademico interesse per l'incremento di conoscenza: al ricercatore si chiede di porre l'attenzione anche ad aspetti come le diseguaglianze, la parità di genere, la sostenibilità ambientale, il *Public Engagement*.

Non è un caso forse che l'*European Community Science in Society Stand* alla Conferenza di Dublino del luglio 2012 dell'*European Science Open Forum* si intitolasse "*Responsible Research and Innovation: Europe's ability to respond to societal challenges*".

Le direzioni verso le quali inizia nel 2011 il suo sviluppo la RRI sono tre (Owen et al. 2012):

a) Una scienza per la società, laddove siano i processi democratici a stabilire gli obiettivi più generali da perseguire. Owen fa riferimento al "*right impact*" indicandolo come coerente con gli obiettivi di crescita economica o occupazionale della Costituzione Europea, ma pure con quelli fissati dai Programmi Quadro Europei per la ricerca e lo sviluppo. A quali temi attribuire maggiore enfasi è un tema che riguarda la dimensione politica e gli indirizzi che emergeranno dalle negoziazioni;

b) Scienza con la società. Una scienza in diretta relazione *con* la società. L'enfasi in questo caso è posta sui processi di integrazione e istituzionalizzazione di meccanismi che consentano l'anticipazione (svolgere analisi sugli impatti emergenti dalle diverse attività per poterli valutare e considerare anche traiettorie alternative), la riflessione (favorire una riflessione sia di tipo etico che relativa all'impatto delle attività), deliberazioni inclusive (favorire un processo aperto di decisione strutturando forme di dialogo e confronto) circa i processi di ricerca e sviluppo;

c) il terzo elemento fa leva sulla responsabilità e insiste sulle sue attribuzioni sociali. Una scienza che si direziona, appunto responsabilmente, verso il futuro e la complessità. Questi orientamenti sono sfidanti per tutti coloro che si occupano di innovazione, quindi gli scienziati, gli innovatori, gli imprenditori, i *policy-makers*, chi finanzia la ricerca ad operare con responsabilità e a rispondere, se possibile, in modo collettivo e istituzionalizzato.

Il combinato disposto tra l'originaria definizione di *Entrepreneurial University* di Etzkowitz e Leydersdorff - che appunto si focalizzava sullo sviluppo dell'imprenditoria accademica,

dell'incremento dell'attività brevettuale, di quella di *licensing*, dei contratti commerciali - e quello dell'evoluzione degli indirizzi dei Programmi Quadro Europei e della RRI, pone le basi per dare un riferimento teorico e un contesto politico-normativo adatto a studiare una università che si apre al dialogo con la società non solo in termini di valorizzazione economica della conoscenza, ma anche in termini di sviluppo culturale e di innovazione sociale.

La *Social Innovation* è stata definita come una nuova soluzione a un problema sentito socialmente che sia più efficace, efficiente, sostenibile o semplicemente come una soluzione, non necessariamente nuova, per la quale il valore creato si indirizza principalmente alla società nel suo insieme piuttosto che a singoli individui (Phills et al 2008). Murray, Caulier-Grice, e Mulgan (2010) definiscono l'innovazione sociale come nuove idee, in termini di prodotti, servizi e modelli, che contestualmente rispondono a bisogni sociali e creano nuove relazioni o collaborazioni, cioè a dire, sono un bene per la società e rafforzano la sua capacità di agire.

Una descrizione quest'ultima che sembra per molti versi corrispondere alla definizione della *Guide to social innovation* del 2013 promossa dall'Unione Europea: “*Social innovation can be defined as the development and implementation of new ideas (products, services and models) to meet social needs and create new social relationships or collaborations. It represents new responses to pressing social demand, which affect the process of social interactions. It is aimed at improving human well-being. Social innovations are innovations that are social in both their ends and their means. They are innovations that are not only good for society but also enhance individuals' capacity to act.*”<sup>29</sup>

Interessante per questo studio è anche la definizione di innovazione sociale come creazione di risultati duraturi che mirano ad affrontare le esigenze della società cambiando radicalmente le relazioni, le posizioni e le regole tra le parti interessate coinvolte, attraverso un processo aperto di partecipazione, scambio e collaborazione con le parti interessate, tra cui gli utenti finali, attraversando così i confini organizzativi e le giurisdizioni (Hartley 2005; Bason 2010; Osborne e Brown 2011; Sorensen e Torfing 2011; Chesbrough 2003, 2006).

Le dimensioni del concetto di innovazione sociale su cui qui interessa soffermare l'attenzione sono fondamentalmente due: da una parte, di nuovo, il *focus* cade sulle interazioni, sul legame tra la creazione e la promozione di soluzioni innovative all'interno di un contesto sociale

---

<sup>29</sup> “Guide to social innovation” European Commission Pag. 6  
[https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/social\\_innovation/social\\_innovation\\_2013.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf)

ampio, dall'altra parte - e qui si arricchisce l'aspetto relazionale - il fatto che queste soluzioni abbiano come scopo il benessere dei cittadini in senso lato.

### **2.3. Public Engagement**

Il quadro definitivo degli elementi su cui si va a strutturare questa ricerca è caratterizzato dalla presenza del *Public Engagement* (PE) e della *co-creation*.

Una delle attività di Terza Missione e, con tutta probabilità, il campo d'azione più complesso da inquadrare entro puntuali linee di confine è proprio il PE.

A volte confuso con *l'outreach*, il *Public Engagement* ne allarga la portata proponendo la relazione verso il pubblico non solo con l'intento di trasferire conoscenza ma con l'obiettivo di costruire forme di scambio che passano appunto attraverso il coinvolgimento del pubblico stesso. Illingworth e Allen indicano queste differenze "*Outreach: a one-way discourse, in which scientists communicate their research to non-scientists. Public Engagement: a two-way dialogue, in which scientists converse with nonscientists in a mutually beneficial manner*"<sup>30</sup>

Tuttavia, la definizione di *Public Engagement* non ha ancora contorni precisi, anzi il concetto è in continua evoluzione (Campbell e Rudan, 2020).

I temi su cui l'idea di PE è sottoposta ad evoluzione riguardano in particolare la puntualizzazione delle attività che possono essere ascrivibili al suo campo, la qualità e la direzione dell'interazione tra pubblici ed esperti e infine le stesse definizioni di pubblico (non esperti? Esperti ma non accademici?).

Nel Regno Unito, all'avanguardia nell'elaborazioni sul PE, diverse Istituzioni hanno costruito definizioni che pongono il *focus* sulla relazione tra specialisti e il pubblico, individuando alcune attività per la descrizione del fenomeno.

*L'Higher Education Funding Council of England* – HEFCE nel 2006 suggerisce che il *Public Engagement* copra un largo spettro di attività che coinvolgono docenti e specialisti nell'ascolto, comprensione e interazione con non specialisti. Queste attività dovrebbero includere forme di partecipazione e iniziative in musei, *festival* artistici e centri scientifici. Il

---

<sup>30</sup> Illingworth S., Allen, G. (2020) *Effective Science Communication (Second Edition) - A practical guide to surviving as a scientist*, Cap. 5 Outreach and Public Engagement, pag 5-4, – IOP ebook

termine "pubblico" include individui, gruppi, giovani e le loro famiglie che non hanno un rapporto formale con una università<sup>31</sup>.

Il *Research Council* Uk si sofferma nel 2010 sulle attività del *Public Engagement* elencandole: partecipazione a festival; attività coi musei / gallerie / *Science center* e altri luoghi culturali; creazione di eventi che consentano al pubblico di porre domande ai ricercatori; momenti di confronto tra pubblico e ricercatori sul *policy making*; eventi di disseminazione; momenti di coinvolgimento del pubblico attraverso il *web* e degli studenti per ispirarli per esempio attraverso seminari a scuola.<sup>32</sup> Questo spettro di iniziative sembra tuttavia descrivere per lo più interazioni ad una via, dai ricercatori al pubblico.

Così, se nella più comune accezione, il PE viene inteso come *outreach*, l'impegno delle università alla disseminazione della conoscenza, tuttavia, approfondendo il tema dell'"engagement", il coinvolgimento del pubblico (da intendersi quindi come cittadini, associazioni, istituzioni, imprese, *stakeholder* in genere) può arrivare sino a forme di *co-creation*, *co-design*. Non è un caso che il britannico *National Co-ordinating Centre for Public Engagement*-NCCPE parli di *engagement* come un "*two-way process, involving interaction and listening, with the goal of generating mutual benefit*".<sup>33</sup>

E, a ulteriore specifica, il NCCPE sottolinea come il "mutual benefit" sia fondamentale poiché i "*Benefits might include learning, developing new skills, gaining new insights or ideas, developing better research, raising aspiration, or being inspired.*"<sup>34</sup>

Indicazioni che il sistema universitario britannico ha ripreso in modo ben sintetizzato, ad esempio, nelle informazioni che il sito dell'Università di Oxford propone, attribuendo al PE tre compiti:

- *To inform and inspire the public;*
- *To consult and listen to public views;*
- *To collaborate with the public: whereby researchers and the public work together on particular projects or help define future research direction, policy or implementation of*

---

<sup>31</sup> [https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.451871!/file/Defintions\\_of\\_Public\\_Engagment\\_NCCPE.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.451871!/file/Defintions_of_Public_Engagment_NCCPE.pdf)

<sup>32</sup> Concordat for Engaging the Public with Research – 2010 - <https://re.ukri.org/documents/hefce-documents/concordat-for-engaging-the-public-with-research/>

<sup>33</sup> The Engaged University. A manifesto for public engagement – National CO-ordinatinng Centre for Public Engagement (NCCPE) – 2010

<sup>34</sup> <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>

*research outcomes. Possible techniques include: crowd-sourcing; citizen Science; co-production of knowledge.*<sup>35</sup>

Tre compiti che corrispondono in pieno alle indicazioni di Rowe e Frewer (2005), che appunto delineano tre tipologie di *Public Engagement* legato alle dinamiche del flusso delle informazioni:

- La comunicazione pubblica, quando il flusso è ad una sola via ed è *top down* - nel caso delle università, dai ricercatori al pubblico;
- La consultazione del pubblico: anche in questo caso il flusso delle informazioni è ad una sola via ma si muove dal basso verso l'alto;
- La partecipazione, la collaborazione con il pubblico: quando il flusso delle comunicazioni è a due vie e si definiscono negoziazioni e scambi tra le parti.

Non solo disseminazione quindi, ma pure una modalità di relazione tra accademia e comunità, intesa in senso largo; rapporto che preveda il coinvolgimento attivo di istituzioni, scuole, imprese, associazioni e anche cittadini. Come abbiamo già visto, i modelli della triplice e della quadrupla elica descrivono questa interazione, che era tra gli obiettivi prioritari dell'azione "Science with and for Society" di H2020: "*The challenge for Science with and for Society and Horizon 2020 is therefore to foster collaboration in the conduct of R&I so that it is 'with and for society'. This requires not only Open debates, but also the active participation of all s in actually 'doing R&I'.*"<sup>36</sup>

La Commissione UE indica poi, nell'ambito della RRI – *Responsible Research and Innovation* – l'importanza di costruire nuovi scenari nelle relazioni tra *stakeholders*, società civile e accademia con l'obiettivo dichiarato di attribuire ai cittadini un maggior peso decisionale nella definizione delle priorità di ricerca nonché nell'implementazione dell'innovazione. Nell'"*Institutional changes towards responsible research and innovation - Achievements in Horizon 2020 and recommendations on the way forward*", documento pubblicato nel 2020 a cura della Direzione Generale Ricerca e Innovazione dell'UE, si conferma che "l'approccio della RRI sin dal 2011 incoraggia gli attori sociali a lavorare insieme durante l'intero processo di ricerca e innovazione per meglio allineare R&I e i suoi risultati ai valori, bisogni e aspettative della società"<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> <https://www.ox.ac.uk/research/public-engagement/why-engage>

<sup>36</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/default/files/h2020-swafs-2018-2020\\_prepublication\\_2.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/default/files/h2020-swafs-2018-2020_prepublication_2.pdf)

<sup>37</sup> [http://grace-rii.eu/wp-content/uploads/2020/09/KI0220259ENN.en\\_.pdf](http://grace-rii.eu/wp-content/uploads/2020/09/KI0220259ENN.en_.pdf)

## 2.4. Il *Public Engagement* in Italia

Il PE non può considerarsi solo una delle sei dimensioni chiave della RRI, ma è spesso considerato come la caratteristica essenziale (Marschalek, 2017).

Alla luce di quanto appena evidenziato circa l'Inghilterra e l'Unione Europea è interessante soffermarci sui cambiamenti avvenuti in Italia e legati nello specifico all'ambito della valutazione degli Atenei.

In effetti le università italiane nelle ultime decadi hanno conosciuto processi che hanno accresciuto la loro autonomia gestionale e finanziaria - a fronte di una riduzione dei trasferimenti dello Stato, incrementato l'importanza dell'*accountability* e, di conseguenza, della valutazione di ricerca e formazione (Moscati, Regini e Rostan, 2010).

Come si vedrà il processo di istituzionalizzazione della Terza Missione in Italia ha subito una spinta fondamentale dalle regole per l'Accreditamento, Valutazione e Autovalutazione degli Atenei sovrinteso da ANVUR. Con spirito analogo si può guardare alla legittimazione e al quadro definitorio del PE: la comunità accademica italiana infatti si è mossa sul fronte del *Public Engagement* confrontandosi e allineandosi con l'evoluzione delle disposizioni di ANVUR riguardo la definizione e la categorizzazione delle attività che dovrebbero stare nei confini del PE.

ANVUR ha introdotto la valutazione del *Public Engagement* nell'esercizio VQR 2011-2014 definendolo come l'insieme di attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società<sup>38</sup>.

Con le "Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione e Impatto Sociale per le Università" pubblicate nel 2018 per la valutazione del triennio 2015-17 la definizione di PE si specifica ulteriormente con l'accento sul carattere delle iniziative, che devono essere istituzionali, e sul target non accademico: "per *Public Engagement* si intende l'insieme di attività organizzate istituzionalmente dall'ateneo o dalle sue strutture senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società e rivolte a un pubblico non accademico."<sup>39</sup>

Segue un elenco di attività attraverso cui il *Public Engagement* si potrebbe inquadrare.

---

<sup>38</sup> [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/LG-per-la-compilazione-SUA-RD-3M-2014\\_con-intro.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/LG-per-la-compilazione-SUA-RD-3M-2014_con-intro.pdf)

<sup>39</sup> [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)

Le tipologie di <i>Public Engagement</i> secondo le Linee guida ANVUR del 2018	
<p>1. Organizzazione di concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi di pubblica utilità aperti alla comunità;</p> <p>2. Pubblicazioni (cartacee e digitali) dedicate al pubblico non accademico; produzione di programmi radiofonici e televisivi; pubblicazione e gestione di siti web e altri canali social di comunicazione e divulgazione scientifica (escluso il sito istituzionale dell'ateneo);</p> <p>3. Organizzazione di iniziative di valorizzazione, consultazione e condivisione della ricerca (es. Eventi di interazione tra ricercatori e pubblici, dibattiti, <i>festival</i> e caffè scientifici, consultazioni <i>on-line</i>);</p> <p>4. Iniziative di tutela della salute (es. Giornate informative e di prevenzione, campagne di <i>screening</i> e di sensibilizzazione);</p>	<p>5. Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola (es. Simulazioni, esperimenti <i>hands-on</i> altre attività laboratoriali, didattica innovativa, <i>children university</i>); sono esclusi i corsi di formazione e aggiornamento rivolti agli insegnanti e le iniziative di alternanza scuola-lavoro;</p> <p>6. partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse (<i>policy-making</i>);</p> <p>7. Partecipazione a progetti di sviluppo urbano o valorizzazione del territorio;</p> <p>8. Iniziative di democrazia partecipativa (es. <i>Consensus conferences, citizen panel</i>);</p> <p>9. Iniziative di co-produzione di conoscenza (es: <i>citizen science, contamination lab</i>);</p> <p>10. Altre iniziative di carattere istituzionale.</p>

Tab. 1 – Elaborazione personale Fonte Linee guida per la compilazione della SUA-TM/IS 2015-19

Questa prima visione del PE offerta dalle autorità nazionali sembra più coincidere con l'idea di *outreach*, di disseminazione ad una via, dall'università alla società, che non seguire gli sviluppi inglesi laddove si insisteva con forza, nella definizione dell'NCCP, sull'idea di reciprocità della relazione tra esperti e cittadini. Un punto importante perché, come abbiamo visto per Rowe e Frewer (2005), ma anche per la RRI, il processo a due vie è quello collaborativo, quello che apre le porte alle forme di condivisione di idee, progetti e gestione delle attività, esprimendo quindi in senso più pieno la specificità del PE.

Tuttavia, nelle più recenti decisioni legislative, anche il sistema italiano sembra aver intrapreso questa strada, in particolare con il recente bando VQR 2021 che valuta la Terza Missione delle Università per il periodo 2015-19 sulla base di casi di studio. Con quest'ultimo

esercizio valutativo promosso nel 2020 ANVUR ha proposto un metodo di valutazione fondato su principi prettamente qualitativi puntando in particolare all’analisi di casi di studio. Il bando VQR 2021, lanciato nel settembre 2020 e, soprattutto, il “Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio”, rilasciato nel febbraio 2021 dal Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione (GEV), hanno introdotto notevoli cambiamenti nell’impostazione. Innanzitutto, il PE viene definito come “l’insieme di attività rivolte a non esperti da parte delle Istituzioni, con valore educativo, culturale e di sviluppo sociale, in relazione a *i*) organizzazione di attività culturali di pubblica utilità; *ii*) divulgazione scientifica; *iii*) iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca; *iv*) attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola”.<sup>40</sup>

Cambia quindi rispetto al passato l’elenco delle attività, che si riduce a quattro tipologie:

<b>Tipologie di <i>Public Engagement</i> bando VQR 2015-19</b>	
1 Organizzazione di attività culturali di pubblica utilità (es. concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi aperti alla comunità);	3 Iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca (es. dibattiti, festival e caffè scientifici, consultazioni <i>on-line</i> ; <i>citizen Science</i> ; <i>contamination lab</i> );
2 Divulgazione scientifica (es. pubblicazioni dedicate al pubblico non accademico, produzione di programmi radiofonici e televisivi, pubblicazione e gestione di siti <i>web</i> e altri canali social di comunicazione e divulgazione scientifica, escluso il sito istituzionale dell’ateneo);	4 Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola (es. simulazioni ed esperimenti <i>hands-on</i> e altre attività laboratoriali)

Tab. 2 — Elaborazione personale Fonte Bando VQR 2015-19

Alcune tipologie di attività che le precedenti linee guida facevano rientrare nel PE vengono posizionate in categorie *ad hoc*, come per esempio quelle del *policy making*.

Inoltre, il documento dei GEV prosegue proponendo le vere novità definitorie. Scrivono i GEV infatti che “il *Public Engagement* è un concetto multidimensionale, che può interessare tutte le discipline e che definisce tutte le attività di valore educativo, culturale e di sviluppo della società rivolte a un pubblico di non specialisti. Il PE si sostanzia in azioni che

<sup>40</sup> <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>

coinvolgono l'interazione e l'ascolto, con l'obiettivo di costruire una relazione sociale differente e più solida tra l'Istituzione e la collettività. Tali azioni possono generare benefici reciproci, che vanno dall'ampliamento delle conoscenze scientifiche, al miglioramento della loro percezione pubblica, fino alla possibilità di trarne ispirazione per la ricerca e di aprirsi a nuove visioni e generare innovazione.”<sup>41</sup>

Si tratteggiano le caratteristiche, alcune nuove, dell'idea di PE:

- la capacità di essere multidimensionale, di attraversare tutte le discipline;
- di orientare le iniziative verso un pubblico di non esperti, mentre nelle linee guida della SUA-TM/IS del 2018 ci si riferiva a “non accademici”;
- la definizione di un nuovo esplicito obiettivo e cioè la costruzione di relazioni sociali più solide tra università e comunità;
- la caratterizzazione della doppia via nel flusso di informazioni, come diretta conseguenza della definizione dell'obiettivo, poiché da queste azioni di rafforzamento delle interazioni possono derivarsi benefici reciproci che consentono di arrivare a ispirare la ricerca e spingere all'innovazione.

Tra gli indicatori di impatto si richiede inoltre che l'attività oggetto del caso di studio sia corroborata da una strategia e che vi siano legami con la ricerca dell'Ateneo.

Questa definizione ha anche il merito di rendere più dinamica l'idea di PE proprio per l'allargamento di orizzonte sull'interazione, avvalorando, peraltro, una definizione di *Public Engagement* emersa da una ricerca dell'Università di Torino nel 2017: il PE si configura come “un processo dinamico e continuo di dialogo e scambio tra soggetti che operano in un contesto locale o più vasto per affrontare le sfide sociali, economiche, culturali e politiche poste dalle innovazioni scientifiche e tecnologiche”.<sup>42</sup>

Il riconoscimento dei modelli di innovazione fondati sulla quintupla elica che prevedono continue interazioni e movimenti di sovrapposizione tra i soggetti in relazione, gli orientamenti previsti dalla RRI che spingono verso la partecipazione dei cittadini, i principi dell'*Open Innovation* che portano le aziende ad aprirsi, il riconosciuto valore del capitale umano nell'economia della conoscenza, i fenomeni dell'*Open Science*. Questo il contesto

---

<sup>41</sup> ANVUR, Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare, 2021 – pag. 77

<sup>42</sup> Scamuzzi, S.B., Il Public Engagement nella Ricerca: Consapevolezza, Obiettivi, Responsabilità, Strumenti, Impatto (PERCORSI) -2017 Pag.16  
[http://www.apenetwork.it/application/files/3015/9971/9326/2017\\_Percorsi\\_Il\\_PE\\_nella\\_Ricerca.pdf](http://www.apenetwork.it/application/files/3015/9971/9326/2017_Percorsi_Il_PE_nella_Ricerca.pdf)

entro cui si sviluppano la Terza Missione e, come sua categoria focalizzata sulle interazioni con le comunità, quella del PE.

Come già accennato, inoltre, questa nuova visione del modello di interazione ha anche influito sul modo con cui la conoscenza si produce il “*problem solving environments influence topic-choice and research-design as well as end uses*”<sup>43</sup>. Tema di rilievo, in particolare per il ruolo del ricercatore e quindi per le implicazioni che anche da queste riflessioni possono determinarsi per le *policy, governance* e organizzazione universitarie.

La Rete degli Atenei e dei Centri di Ricerca italiani per il *Public Engagement* - APENET - nel suo workshop del 2019 ha prodotto un Manifesto nel quale si sente anche l’eco del ruolo del PE in *Horizon Europe*: “...il mondo della ricerca si sta configurando sempre più come incubatore di progetti di co-creazione e diffusione dei risultati e sempre meno come custode di una cultura esclusiva.....il *Public Engagement* agisce da autentico motore di sviluppo e guarda alla ricerca come a una frontiera che coinvolge i cittadini, legittimando e sostenendo l’impegno delle istituzioni accademiche e il loro impatto, con un ritorno in termini di riconoscibilità e competitività”<sup>44</sup>.

Il *Public Engagement* è entrato nelle prospettive non più solo dei programmi di supporto alla ricerca, come appunto *Science with e for society*, ma anche nei programmi di ricerca su temi strategici per l’Unione Europea. La Prof.ssa Marianna Mazzucato, incaricata dal Commissario Europeo per la Ricerca, ha pubblicato nel 2018 un documento che descrive l’individuazione di temi strategici e importanti per i cittadini Europei: le *mission-oriented*.

## **2.5. Co-creation e Co-production**

Ricordando il programma di conquista della Luna lanciato da J.F. Kennedy negli USA e che ebbe successo anche grazie al grande coinvolgimento e consenso dell’intero Paese, Mazzucato (2018) suggerisce che per individuare e realizzare le *mission-oriented* ci sia bisogno di legittimazione, partecipazione, coinvolgimento di istituzioni, università, imprese, associazioni e cittadini.

---

<sup>43</sup> Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M., – 2003 - INTRODUCTION: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge - *Minerva*, Vol. 41, No. 3, Special Issue: Reflections on the New Production of Knowledge (2003), pp. 179-194

<sup>44</sup> Manifesto APENet per il valore pubblico della conoscenza – APENet – 2019 [http://www.apenetwork.it/application/files/2715/9956/5946/2019\\_ManifestoAPENet.pdf](http://www.apenetwork.it/application/files/2715/9956/5946/2019_ManifestoAPENet.pdf)

Mazzucato indica esplicitamente che i cittadini devono essere coinvolti sia nel processo di selezione di idee progettuali che in quello della loro implementazione. E inoltre che le missioni collegano tutti gli attori rilevanti attraverso nuove forme di partenariato per la co-progettazione e la co-creazione, concentrandosi su obiettivi che richiedono più settori e attori per essere sviluppati. Pertanto, l'innovazione della ricerca *mission-oriented* ha la possibilità di produrre in modo più incisivo i propri effetti e portare a una trasformazione a livello di sistema, proprio perché trova nel coinvolgimento e nella partecipazione dei cittadini l'accettazione e la legittimazione necessarie, proprio come per il programma di conquista della Luna.

Si sono quindi introdotti i termini *co-creation* e *co-production* che in realtà sono elementi sospesi in filigrana nel ragionamento sin qui svolto.

Prima di affrontare i casi di studio, incentrati sulla collaborazione tra università e imprese per attività di Terza Missione e originate da attività di *Public Engagement*, è opportuno che si analizzino i concetti di *co-creation* e *co-production* i quali sono, nella pratica, usati per definire una larga varietà di fenomeni e vengono spesso considerati come concetti intercambiabili (Voorberg et al. 2015; Brandsen e Honingh , 2020).

Il termine "coproduzione" trova le sue origini accademiche nel settore pubblico, nel lavoro di Ostrom e altri economisti che hanno studiato la collaborazione tra enti pubblici e cittadini.

"Co-creazione", al contrario, è un termine nato in ambito di *marketing* e *business management*, per descrivere specifiche attività di collaborazione tra impresa e utente nella progettazione dei contenuti, e che solo di recente è diventato popolare nel settore pubblico (Brandsen and Honingh , 2020). Il concetto di *co-creation* si riferisce al coinvolgimento attivo degli utenti finali nelle varie fasi del processo di produzione (Prahalad e Ramaswamy 2000; Vargo e Lusch 2004). Mentre la *co-production* sembra avere confini più stretti rispetto all'impegno dei soggetti coinvolti

### **La Co-production**

Elinor Ostrom (1996) definisce la *co-production* come un processo attraverso il quale gli *inputs* di individui che non stanno nella stessa organizzazione vengono trasformati in beni e servizi. Ostrom, premio nobel per l'economia nel 2009, pone l'accento sul fatto che nella co-produzione i soggetti che forniscono *inputs* non appartengano alla stessa organizzazione e tuttavia dovrebbero essere mossi da una logica complementare, cioè la collaborazione dovrebbe realizzarsi poiché ciascuno ha qualcosa di cui l'altro ha bisogno.

Entrando più in dettaglio del processo, Parks e al. (1981) parlano di *co-production* come di una mescolanza di sforzi produttivi tra il produttore e l'utilizzatore che può realizzarsi come risultato di influenze tecnologiche, economiche e istituzionali: la tecnologia determina se esista una fattibilità operativa circa l'*output* da parte di produttore e consumatori; da un punto di vista economico la *co-production* si determina se vi sono prospettive di miglior efficienza; considerazioni istituzionali invece stabiliscono se questa sia possibile.

Brandsen e Honingh (2016) si soffermano sul ruolo dei cittadini che partecipano volontariamente ma anche dei professionisti che si adoperano per favorire la relazione. Definiscono quindi la *co-production* di servizi pubblici come una relazione tra i dipendenti di un'organizzazione e gruppi di singoli cittadini che richiede *input* diretti e attivi da parte di questi cittadini al lavoro.

Le definizioni di *co-production* sembrano quindi orientarsi a forme di collaborazione tra utenti di un servizio e coloro che quello specifico servizio devono erogare.

A conferma di ciò si riporta anche quanto sostiene Bovaird (2007) e cioè che la coproduzione tra utenti e comunità può essere definita come la fornitura di servizi attraverso rapporti tra fornitori di servizi professionalizzati (in qualsiasi settore) e utenti dei servizi o altri membri della comunità, in cui tutte le parti apportano contributi di risorse sostanziali.

### **La Co-creation**

La *co-creation* descrive invece una serie di considerazioni che sono state sviluppate a partire dal cambiamento di relazione tra imprese e consumatori, laddove le riflessioni di Prahalad e Ramaswamy (2004) hanno indicato che nella creazione di valore il consumatore non è più estraneo al processo essendo solo l'utilizzatore finale, ma entra nel processo sin dalle prime fasi definendo i problemi e le eventuali soluzioni, in un dialogo tra impresa e cliente continui. Le imprese si concentrano sull'interazione – lo scambio – come luogo di estrazione del valore economico. Tema sviluppato anche da Vargo e Lusch (2004) che indicano come logica dominante dello scambio non più la merce ma il servizio. Se prima, nel marketing, la logica dominante si concentrava su risorse tangibili, valore incorporato e transazioni, negli ultimi decenni sono emerse nuove prospettive incentrate sulle risorse intangibili: la co-creazione di valore e le relazioni.

Un punto di vista interessante, con un conseguente modello di processo di *co-creation*, lo propone Tim Hughes (2014) studiando i meccanismi del modello della *Triple Helix* e quelli del Service Dominant Logic. Al cuore della *co-creation* ci sono alcune dinamiche come: a)

l'integrazione delle risorse tra i partner, che vanno individuate e condivise in ragione del contesto, favorendo peraltro dinamiche di condivisione di conoscenza sia esplicita che tacita (secondo la formula di Polanyi per cui si conosce più di quel che si dice); b) una efficace interazione che favorisca la creazione di conoscenza; c) la comprensione di come i diversi partner percepiscono il valore che può essere ottenuto nel processo di *co-creation* e quali proposte potranno motivare altri potenziali partner.

Il processo quindi prevede che gli attori della relazione avanzino una proposta di generazione di valore da conseguirsi con l'interazione che prevede, a sua volta, una condivisione di risorse. Il modello suggerisce che, come parte del processo, le risorse degli attori coinvolti saranno modificate (si spera migliorate).

Nello studio di Champenois ed Etzkowitz (2018) non si parla di *co-creation* ma, in ottica di *Triple Helix*, della formazione di organizzazioni ibride in quello spazio di confine generato dalle varie sfere che rappresentano istituzioni pubbliche, imprese e università. Pare tuttavia di interesse citarlo qui per i meccanismi che propone e che sembrano utili per interpretare anche i meccanismi di *co-creation*.

Pure in questo caso una delle chiavi interpretative è il contesto: la combinazione di risorse umane e materiali di ciascuna sfera, la creazione di nuovi legami tra i gruppi che lavorano insieme e la trasformazione del *mindset* dei professionisti che provengono da esperienze distinte sono alla base della nuova organizzazione. Un ruolo determinante lo hanno quegli individui che favoriscono l'accelerazione indicando i *gap* da colmare, lavorando sulla creazione di consenso e sulla mediazione e infine favorendo il progetto.

Alla luce di questi contributi si può avanzare una sintesi. Un processo di *co-creation* necessita: 1) che i vari partner condividano un bisogno di innovazione; 2) la presenza di soggetti che conoscano molto bene il contesto e che si preoccupino di mettere insieme i vari soggetti; 3) la costruzione di un progetto che tenga conto degli obiettivi, contesto, partner/soggetti coinvolti, equilibri di potere, risorse umane e finanziarie, organizzazione. A questi si può aggiungere anche uno *step* valutativo circa i risultati raggiunti.

### **Una analisi circa gli elementi distintivi**

Un contributo utile ad un chiarimento lo forniscono Voorberg et al. (2005) proponendo, sulla base del grado di coinvolgimento dei cittadini, una distinzione fra tre tipi di *engagement* nell'innovazione sociale: (a) cittadini come *co-implementer*: coinvolgimento in servizi che si riferiscono al trasferimento di attività da implementare che in passato erano gestite

dall'autorità pubblica, (b) cittadini come *co-designer*: coinvolgimento rispetto al contenuto e al processo di erogazione del servizio e (c) cittadini come *initiator*: cittadini che prendono l'iniziativa per *formulare* servizi specifici. Sulla base di questa distinzione la "co-creazione" sarebbe da riferirsi ai cittadini come *co-initiator* o come *co-designer*, mentre la co-produzione è considerata come il coinvolgimento dei cittadini nella co- implementazione dei servizi pubblici. Il concetto di co-produzione enfatizza il carattere condiviso della produzione del processo (Bandsen e Pestoff, 2006). Sia per la *co-creation* che per la *co-production* il contributo dei cittadini deve essere diretto e attivo nel dar forma ai servizi (Brandsen and Honingh, 2020).

Reed, Vella, Frewer et al. (2018) hanno prospettato una teoria della partecipazione a valle di una consistente analisi della letteratura, proponendo in sostanza di considerare che varie forme di *engagement* possano portare a differenti risultati in funzione di quattro fattori che influenzano tanto i processi di *co-creation* quanto quelli di *co-production*:

1. Il contesto: i risultati dell'impegno degli *stakeholder* e del pubblico sono influenzati dai contesti (principalmente locali) socioeconomici, culturali e istituzionali in cui viene attuato. Per questo è necessario dedicare tempo alla piena comprensione del contesto locale in cui deve essere attuato il coinvolgimento, per determinare quale tipo di approccio al coinvolgimento è appropriato e consentire alla progettazione di qualsiasi processo di essere efficacemente adattata al contesto.
2. Il progetto: esistono numerosi fattori di progettazione del processo che possono aumentare la probabilità che il coinvolgimento porti ai risultati desiderati, in un'ampia gamma di contesti socioculturali, politici, economici e biofisici. In particolare, i processi di coinvolgimento che rappresentano sistematicamente gli interessi pubblici e delle parti interessate rilevanti e che forniscono opportunità trasparenti per influenzare i risultati sulla base di più fonti di conoscenza hanno maggiori probabilità di fornire risultati ambientali e benefici sociali, in un'ampia gamma di contesti. Le ragioni di ciò sono che: il coinvolgimento può facilitare l'apprendimento e il cambiamento di atteggiamenti e valori tra i partecipanti; l'impegno può portare a decisioni più informate grazie a una più ampia gamma di *input* di informazioni e scambio di conoscenze; e il coinvolgimento può aumentare la probabilità che le decisioni vengano attuate, perché se la decisione è più rilevante per le esigenze e le priorità degli *stakeholder* sarà più probabile che la decisione rifletta le opinioni di coloro che devono attuarla.

3. Le dinamiche di potere: l'efficacia del coinvolgimento è significativamente influenzata dalle dinamiche di potere, dai valori dei partecipanti e dalle loro epistemologie, cioè dal modo in cui costruiscono la conoscenza e dai tipi di conoscenza che ritengono validi. Una cattiva gestione delle dinamiche di potere è uno dei motivi principali per cui l'impegno non riesce a fornire risultati. La facilitazione e la mediazione professionale possono ridurre significativamente la probabilità di conflitto e, laddove i conflitti sono già iniziati, possono aiutare a ridurre o risolvere le divergenze attraverso il coinvolgimento e la gestione delle dinamiche di potere tra i partecipanti. È necessario implementare il progetto in modo da garantire una gestione efficace delle dinamiche di potere, in modo che il valore del contributo di ogni partecipante sia riconosciuto e venga data a tutti pari opportunità di contribuire.

4. La scala spaziale e temporale: i processi di coinvolgimento funzionano in modo diverso e possono portare a risultati diversi quando operano su scale spaziali e temporali diverse. È quindi necessario abbinare la durata e la frequenza del coinvolgimento agli obiettivi del processo, riconoscendo che è probabile che i cambiamenti nei valori profondamente radicati richiedano più tempo degli stessi cambiamenti nelle preferenze, che possono essere influenzati da scale temporali più brevi attraverso la deliberazione.

Un altro contributo interessante per la definizione del quadro progettuale nella *co-creation* lo propongono Frow, Nenonen, Payne e Storbacka (2015), guardando in particolare all'esperienza di aziende private e capofila in tali processi:

1. “Perché” progettare in *co-creation*: le motivazioni sono un fattore rilevante. Tra le altre si citano qui il bisogno di un accesso a risorse che non si dispongono, la necessità di migliorare l'esperienza del cliente; per creare offerte più competitive; per costruire una strategia emergente; per fare *branding*;

2. Forme della *co-creation*: in sostanza l'individuazione di sotto tipologie della *co-creation* da proporre nelle interazioni e che possono essere differenti in ragione delle attività da svolgere, come ad esempio: il *co-design*, la *co-production*, la *co-promotion*, il *co-pricing*;

3. La scelta e l'ingaggio dei *partner*;

4. Un *engagement platform* che consenta ai partner di condividere risorse e adattare i propri processi in via reciproca;

5. Livello di coinvolgimento degli attori che può dipendere dal contesto;

6. Durata dell'impegno. Vengono identificate tre categorie di durata: (1) interazioni una tantum; (2) interazioni ricorrenti; e (3) interazioni continue;

7. Il processo di valutazione delle scelte di co-creazione.

Peraltro gli stessi autori, citando Brown (2008) e Liedtka (2014), accennano al *Design Thinking* come ad un metodo che riunisce i principi, gli approcci e gli strumenti di chi lavora alla costruzione dei progetti per favorire il *problem solving*. Questo approccio incentrato sull'uomo si basa sull'apprendimento attraverso la sperimentazione ed è particolarmente adatto alla progettazione di innovazioni.

Va da sé che in tutti questi scenari il *Public Engagement* come processo di scambio a due vie è uno strumento fondamentale; a maggior ragione se ci si rifà alla definizione di Voorberg del *Public Engagement* come sotteso ai cittadini/*co-designer* quando il coinvolgimento è rispetto al contenuto e al processo di erogazione del servizio.

### **Aspetti critici della co-production e della co-creation**

Ad integrazione di queste analisi pare opportuno soffermarsi anche sugli aspetti critici che possono sorgere nell'affrontare progetti di *co-production* o *co-creation*. Occorre quindi cercare di chiarire che, nella loro realizzazione, le forme di *co-creation/co-production* possono portare a benefici ambientali e sociali tangibili, ma anche che per ogni esperienza positiva c'è un esempio di un processo che non è riuscito a soddisfare i propri obiettivi o le aspettative di coloro che hanno partecipato o, ancora, che ha portato a risultati negativi non intenzionali (Reed, 2008 ).

Stanno emergendo in effetti studi e lavori circa i limiti, le barriere che si possono incontrare nei percorsi di *co-creation/co-production*, o più precisamente disfunzionalità (Flinders e al, 2016, Gheduzzi e al, 2021, Echevarri e Skalèn, 2021, Plè e Chumpitaz, 2010). Questi studi possono aiutare nel comprendere opportunità e limiti di applicazione di questi modelli al contesto specifico della Terza Missione e del *Public Engagement*

Flinders e al. (2016) sostengono che la co-produzione porti con sé potenziali limiti e rischi. Tra i limiti la distinzione riguarda la validità o il pragmatismo a cui essi si riferiscono:

1. validità: potrebbero verificarsi ripercussioni sulla validità dei risultati nel caso di pressioni da parte di soggetti non accademici, soprattutto se finanziatori;
2. pragmatismo: il coinvolgimento “alla pari” di tutti gli attori potrebbe non essere fattibile per i vincoli che possono essere rappresentati da differenze in termini di conoscenze, linguaggio, disponibilità di tempo, risorse e incentivi.

Insieme ai limiti ci sono poi dei rischi, a loro volta riferiti alle aspettative, al potere e al valore:

1. aspettative: la diseguaglianza tra i partner/soggetti coinvolti in termini di risultati attesi, consapevolezza, obiettivi può portare ad un “rischio di aspettative”;

2. potere: chi ha più potere decisionale potrebbe orientare le scelte;
3. valore: differenti partner possono avere diversi fini e obiettivi rispetto ai risultati da conseguire.

Kathryn Oliver e al. (2019) hanno ripreso questi aspetti concentrandosi maggiormente su chi detiene in misura maggiore la conoscenza. Questi autori confermano in sostanza che: le parti interessate potrebbero non trovare in modo omogeneo fiducia reciproca e avere obiettivi diversi; chi ha più potere potrebbe piegare i risultati a proprio favore o evitarne la diffusione; i ricercatori potrebbero non essere così motivati nella fase di implementazione dei risultati.

Secondo Gheduzzi e al. (2021), invece, quattro sono i principali ostacoli alla coproduzione: mancanza di fiducia tra i soggetti implicati, mancanza di efficacia nel coinvolgimento, incapacità (o impossibilità) dei partecipanti di cambiare e mancanza di una collaborazione coesa tra i *partner*. E, ai fini di un miglioramento, suggeriscono di dedicare e progettare momenti di valutazione sia prima che durante che dopo i processi di coproduzione.

Quanto invece ai processi di *co-creation* questi potrebbero in realtà non avere uno sbocco positivo e quindi distruggere o ridurre valore per tutti o per uno dei soggetti coinvolti nel processo stesso: in questo senso è stato introdotto il concetto di *Value co-destruction*, definito come un processo di interazione tra sistemi di servizio che si traduce nella riduzione in almeno uno dei soggetti del benessere o in almeno uno dei sistemi (Plè e Chumpitaz, 2010, Echeverri e Skålén, 2011).

Questo può accadere quando i dati condivisi per l'appunto non sono corretti o completi o vengono assunti in modo errato, quando la comunicazione non si sviluppa in modo efficace e/o trasparente, quando le risorse conferite non sono sufficienti a perseguire gli obiettivi, se i conflitti non trovano una soluzione, se chi ha maggiore potere gerarchico tende ad orientare verso obiettivi precostituiti il processo, se non si risolvono con chiarezza fin da subito gli obiettivi condivisi tra tutti i *partner*, se i linguaggi tra soggetti ed entro le varie parti di questi stessi non trovano armonizzazione, se vi sono pressioni per comprimere i tempi e avere risultati il più rapidamente possibile, se alcuni soggetti accentuano forme difensive verso il cambiamento, se chi partecipa non ha fiducia in questi percorsi. Nel caso per esempio di condivisione dei dati, si avrà una co-creazione di valore quando questi vengono assunti in modo congruente dagli attori e, viceversa, le interazioni porteranno a una co-distruzione del valore nel caso di assunzione incongruente ( Echeverri e Skålén, 2011).

Ancora Skalén (2015) suggerisce che la *co-creation* può avere un esito positivo se i soggetti dell'interazione allineeranno processi e pratiche, tanto che in effetti emergono nelle interazioni di *co-creation* proprio dei momenti di ri-allineamento.

Ponendo l'attenzione sui processi di informazione riguardo a tutte le fasi dell'attività (prima – durante – dopo) Vos e Schomaker (2004) suggeriscono di fare molta attenzione alla comunicazione. In un contesto di produzione della conoscenza non lineare, come quelli della *co-creation*, è molto importante gestire, sapendo distinguere le tre fasi, la comunicazione di *input, throughput e output*. Ognuno di questi momenti della comunicazione fra i soggetti implicati è importante e coincidono con l'avvio della fase progettuale: quando i soggetti coinvolti condividono obiettivi e definiscono l'entità della collaborazione; si sviluppa poi nella delicata fase di gestione del progetto; per concludersi con la condivisione dei risultati.

Altri autori, come Kähkönen, Torvinen e Jarvi (2018), estendono i contributi precedenti insistendo particolarmente sugli elementi di comunicazione che generano fiducia e trasparenza e sugli aspetti organizzativi: mancanza di fiducia, trasparenza, capacità di implementare i servizi, errori, pregiudizi.

## Capitolo 3 La valutazione della Terza Missione

### 3.1 Introduzione

Le trasformazioni e i cambiamenti che hanno riguardato le università attraverso i più recenti sviluppi con il modello di *Entrepreneurial University* e con l'affermarsi della Terza Missione sollecitano la previsione di pratiche valutative.

In effetti, come si visto, le università sono state chiamate ad avere un ruolo sempre più rilevante nei contesti economici e sociali entro i quali si trovano ed è emersa la necessità di misurare il contributo che gli atenei sono in grado effettivamente di portare. Si sono quindi introdotti meccanismi di valutazione per dare conto del valore creato dalle università in ordine all'alta formazione, alla ricerca e, infine, anche alla Terza Missione la quale, più delle altre, si caratterizza per le ricadute fuori dal contesto accademico, focalizzandosi sull'impatto generato verso le comunità di riferimento.

In questo capitolo si propone una analisi dei fenomeni evolutivi che hanno riguardato le università, e in particolare gli atenei italiani, in relazione all'affermarsi di processi di *accountability* e di *assessment*, concentrando l'attenzione sui processi di valutazione della Terza Missione e, più in particolare, del *Public Engagement*.

Con l'obiettivo quindi di tracciare un quadro che dia conto dello stato attuale del sistema di *assessment* della Terza Missione e del PE e fornisca gli strumenti per affrontare il successivo caso di studio relativo all'Università degli Studi di Milano, ci si sofferma qui sulla letteratura scientifica e sulla documentazione delle agenzie nazionali di valutazione come ANVUR e, in parte, *Research England*.

In effetti, l'introduzione di processi di valutazione, in particolare di un fenomeno recente come la Terza Missione, può orientare il sistema accademico verso una miglior comprensione del fenomeno e quindi verso una miglior definizione di *policy* e strutture organizzative. Non solo, la consapevolezza del valore generato con attività che hanno un impatto sul territorio è un punto di forza per la costruzione di *network*, di *partnership*, di forme di collaborazione con altri *stakeholder*.

L'analisi, tuttavia, conferma quanto ancora sia problematico ancorarsi ad un sistema coerente e generalmente accettato per la valutazione della Terza Missione; al contrario le ricerche esaminate confermano che mancano indicatori o metodologie comunemente

condivisi per valutare la qualità nelle attività della Terza Missione (Marhl, M., Pausits, A., 2013) né è semplice il raffronto tra università (Molas-Gallart et al. 2002).

La Terza Missione, in effetti, caratterizzandosi in particolare per le interazioni che le università sviluppano con le comunità territoriali prende forma attraverso delle attività che dipendono dal contesto entro il quale si trova ciascuna istituzione (E3M – project, 2012).

Lo stesso tema dell’impatto che il *Research Excellence Framework* Uk definisce come un effetto, un cambiamento o dei benefici sull’economia, la società, la cultura, le politiche o i servizi pubblici, la salute, l’ambiente o la qualità della vita, è un tema estremamente complesso da affrontare poiché i tempi per la sua valutazione possono essere lunghi, ma anche per la difficoltà a stabilire dei rapporti di causalità puntuali tra una attività di ricerca e le sue ricadute in termini di Terza Missione.

In Italia il sistema di valutazione della Terza Missione è affidato all’Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario – ANVUR che, attraverso due strumenti distinti, ha spinto verso l’istituzionalizzazione della Terza Missione. In effetti con il sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento (AVA) si è previsto che anche la qualità dei processi legati alla di Terza Missione sviluppati negli atenei sarebbe rientrata in questo assessment, così come con gli esercizi di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) si è prevista una valutazione delle attività di Terza Missione. L’introduzione di questi processi e meccanismi di monitoraggio e *assessment* ha indotto gli atenei a pensare in modo strategico e organizzativo alla Terza Missione aiutando a far crescere la consapevolezza sul tema.

ANVUR peraltro che ha introdotto di recente un processo di valutazione della Terza Missione fondato sui casi di studio che favorisce la produzione indicatori sia qualitativi che quantitativi, tra loro generalmente collegati e utili a fornire un quadro completo di tutti i tipi di impatto riferiti all’interno di un contesto (Bornmann, 2012; Penfield, Baker, et al. 2014).

Tra le attività più complesse da valutare rientra il PE che ha assunto e sta sempre più assumendo, come si è visto anche nei precedenti capitoli, una notevole importanza.

E tuttavia sebbene vi sia un interesse crescente a proposito di questo tema e si siano succedute molteplici ricerche, non si riscontrano ancora risultati condivisi (Reed, Duncan, Manners e al., 2018). La prospettiva che si offre qui è quella di Hart, Northmore e Gerhard (2009) che attribuisce al *Public Engagement* sette dimensioni distinte da considerare in ordine ai vari tipi di risultato generato pare molto utile perché il sistema che gli autori prospettano ha il pregio di individuare le categorie di attività, i soggetti che ne sono protagonisti, le fasi di sviluppo e

gli *step* di valutazione. I riflessi dell'introduzione o meno dei sistemi di valutazione del *Public Engagement* peraltro ha effetti sulla sua istituzionalizzazione (Watermeyer, 2015); in effetti l'introduzione di un meccanismo di valutazione favorisce l'organizzazione di quelle attività la gestione e legittimazione delle quali è da intendersi come una forma di istituzionalizzazione (Benneworth, de Boer, e Jongbloed, 2015). Ma questo tema è interessante anche se visto in un'ottica di *organizational learning* laddove l'istituzionalizzazione viene definita come un processo di acquisizione di un apprendimento avvenuto negli individui, nei gruppi e in una organizzazione e include sistemi, strutture, procedure e strategie (Crossan, Lane e White, 1999).

Il capitolo quindi si struttura attraverso una ricostruzione delle ragioni per le quali si è organizzato in Italia un processo di valutazione delle università, sottolineandone le connessioni con l'emersione del modello di *Entrepreneurial University*, e prosegue descrivendo come si sia delineato un sistema che spinge gli atenei alla concorrenza e quindi allo sviluppo di pratiche di *accountability* intesa come un metodo sistematico di assicurare chiunque, dentro e fuori da un contesto accademico, che l'organizzazione si indirizza verso gli obiettivi individuati (Leveille, 2005).

Successivamente il capitolo affronta prima i temi della valutazione della Terza Missione e dell'impatto da un punto di vista della letteratura scientifica e poi concentra la sua attenzione su due ricerche che hanno avuto il merito, la prima, quella di Molas Gallart e al. (2002), di proporre l'inizio di una riflessione sistematica sulla misurazione della Terza Missione e, la seconda, quella del progetto E3M finanziato dall'Unione Europea di tracciare un primo bilancio di esperienze.

Il capitolo prosegue soffermandosi sulla valutazione della Terza Missione in Italia sottolineando il ruolo di ANVUR e gli strumenti utilizzati. Infine questa parte si chiude con delle riflessioni sul *Public Engagement* e sulla sua istituzionalizzazione.

### **3.2. Accenni sulle origini del sistema italiano di valutazione**

L'esigenza di verificare quanto si fa nelle università, individuare quali indicatori si debbano rilevare, quali dati registrare e rendere disponibili emerge a partire dall'inizio degli anni 90 del secolo scorso evolvendo con sempre maggior rilevanza al maturare di diverse circostanze.

Come detto l'università ha vissuto una sua rapida evoluzione, soprattutto nelle ultime tre decadi in ragione di cambiamenti di tipo economico e sociale.

A spingere verso una valutazione delle attività delle università vi sono alcuni grandi *driver* del cambiamento che inducono gli atenei alla competizione e alla concorrenza e li spingono verso il miglioramento delle *performance*.

Per stare agli scenari economici, si è fatto cenno ad una serie di circostanze determinanti che hanno avuto profonda influenza sul cambiamento che ha caratterizzato gli atenei, portandoli da un'impostazione humboldtiana ad una in cui trovano maggior spazio elementi tipici dell'*Entrepreneurial University*: la rivoluzione tecnologica, con particolare riguardo agli aspetti dell'*information technology communication*; la globalizzazione dell'economia che ha innescato processi di internazionalizzazione più diffusi; il crescente peso del capitale umano nelle dinamiche di sviluppo; l'affermazione di modelli di sviluppo e innovazione fondati sull'*Open innovation* e sui modelli della *Triple Helix*; l'imporsi del modello della *knowledge-based economy* che, tra gli altri, viene sancito, all'inizio del 2000 dal Consiglio Europeo con la cosiddetta Strategia di Lisbona. Nel documento della Presidenza del Consiglio Europeo si specifica, nella sezione n. 5 intitolata "modalità d'azione", che obiettivo strategico per la UE per gli anni fino al 2010 è di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una strategia globale volta a:

- predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno;
- modernizzare il modello sociale Europeo, investire nelle persone e combattere l'esclusione sociale."

La Strategia di Lisbona verrà poi sottoposta a valutazione intermedia nel 2004 e quindi ad un rilancio concordato durante un Consiglio Europeo nella primavera del 2005 laddove il tema dell'occupazione e della crescita economica sono risultati gli orientamenti prioritari da sviluppare attraverso, tra le altre cose, maggiori investimenti in conoscenza e innovazione.

Tra i cambiamenti di scenario si è menzionata anche la riduzione della spesa pubblica che è emersa in tutta la sua evidenza a partire dal 1993.

In "La spesa pubblica in Italia: articolazione, dinamica e confronto con gli altri Paesi", scritto per il Centro di ricerche in analisi economica e sviluppo economico internazionale

dell'Università Cattolica nel 2005, la Prof. Floriana Cerniglia, analizzando l'andamento dei conti dello Stato, sottolinea come la finanza pubblica italiana sia arrivata all'inizio degli anni 90 in condizioni piuttosto complicate, con il debito pubblico che sfiora il 100% del Pil e il disavanzo all'11%. Dal 1992 comincia una fase di risanamento dei conti pubblici che si fonda in prevalenza sul taglio delle spese piuttosto che su un aumento delle entrate.

Peraltro, nel febbraio del 1992 viene firmato il Trattato di Maastricht dai paesi membri della Comunità Economica Europea che getta le basi per arrivare all'Unione Europea individuando obiettivi fiscali e monetari stringenti. Al Trattato segue nel 1997 la firma del Patto di Stabilità e Crescita che fissa in modo rigoroso diversi parametri per la spesa pubblica, tra i quali il contenimento del deficit pubblico entro il 3% del PIL e del debito pubblico entro il 60% del PIL.

Ulteriori tagli alla spesa pubblica sono stati successivamente riproposti drasticamente a partire dall'estate-autunno del 2008 allorché in Italia “si è realizzato un disinvestimento significativo da parte dello Stato sul comparto dell'università e della ricerca”<sup>45</sup>.

Insieme ai cambiamenti che riguardano il sistema economico, politico e sociale, e che spingono ad una maggiore attenzione al monitoraggio degli effetti delle condotte attuate, le università sono state sempre più coinvolte in processi valutativi anche in ragione di una serie di provvedimenti legislativi.

Sulla base dell'art. 33 della Costituzione, che stabilisce la libertà di insegnamento e il diritto delle università di “darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato”, nel 1989 attraverso la legge n. 168 è stato strutturato il principio di autonomia delle università da un punto di vista regolamentare, finanziario, didattico e della ricerca.

Nel 1993 si introduce nell'ordinamento italiano il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), fonte principale dei trasferimenti finanziari dello Stato alle università, a sostegno del principio di autonomia finanziaria e con esso si affaccia, per la prima volta, il tema della valutazione del sistema universitario. La legge n. 537/1993 dispone infatti che in ciascun Ateneo venga istituito un Nucleo di Valutazione i cui compiti siano quelli di verificare la correttezza della gestione delle risorse pubbliche e che ricerca e formazione siano produttive (art.5 legge 537/1993). Ma non solo, i Nuclei di Valutazione dovranno trasmettere una relazione annuale al Ministro dell'Università e della Ricerca, al Consiglio Nazionale dell'Università e alla

---

<sup>45</sup> Banfi, A., Viesti G., (2017) Il finanziamento delle università italiane (2008-2015) Una politica assai discutibile – Scuola Democratica – pag. 299

Conferenza dei Rettori delle Università Italiane perché si valutino i risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione, e per la verifica dei programmi di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario, anche ai fini della successiva assegnazione delle risorse. Tale valutazione sarebbe stata effettuata dall'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario (OVSU), operativo dal 1996.

Nel 1999 con la legge n. 370 l'OVSU viene sostituito dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) il cui compito è quello di valutare tanto la didattica quanto il funzionamento degli atenei. Ad esso nel 2004 si affianca il Comitato Italiano per la Valutazione della Ricerca (CIVR), già previsto nel Decreto legislativo n. 204 del 1998.

Il CIVR prende in considerazione i prodotti di ricerca del triennio 2001-2003 (Valutazione Triennale della Ricerca - VTR) proponendo una valutazione tramite *peer review*, cioè di esperti nominati dal Ministro dell'Università e della Ricerca su indicazione dello stesso CIVR suddivisi in *Panel*, in rappresentanza della comunità scientifica.

Per una serie di differenti criticità emerse, a partire da una certa rigidità normativa e una impostazione molto *top down* per quanto riguarda il CNVSU, e per il fatto che le valutazioni del CIVR, pur apprezzabili, non hanno effetto sui processi decisionali tanto del Ministero quanto dei singoli Atenei, è parere diffuso che le due agenzie non riescono a incidere sul sistema universitario al di là di una sensibilizzazione sul tema della valutazione (Turri, 2011).

Così, nel 2006 il legislatore statuisce la nascita di ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario) con il fine “di razionalizzare il sistema di valutazione della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici, nonché dell'efficienza ed efficacia dei programmi statali di finanziamento e di incentivazione delle attività di ricerca e di innovazione” (Art. 2 Legge 24 novembre 2006, n. 286).

In realtà, ANVUR diviene operativa a partire dal 2011 sebbene, già dal 2009, si preveda che quote crescenti di finanziamento pubblico per le università siano definite sulla base di criteri valutativi. Vengono poste in valutazione la didattica e la ricerca attraverso fondamentalmente due strumenti: 1) la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) introdotta nel 2010 con il D.P.R. n. 76, in sostituzione della Valutazione Triennale della Ricerca (VTR) utilizzata dal CIVR per i primi esercizi, e 2) la procedura di Autovalutazione, Valutazione e Accreditemento degli Atenei (AVA) che ha come fine l'accreditamento, a livello iniziale e/o periodico, degli atenei e dei corsi di studio e l'obiettivo di migliorare la qualità della didattica e della ricerca

svolte negli atenei, attraverso l'applicazione di un modello di Assicurazione della Qualità (AQ) (Colarusso e Giacola, 2020).

Quanto al Fondo di finanziamento ordinario (FFO) due sono gli elementi da considerare: 1) che aumenta progressivamente dal 2009 al 2019 e 2) che una quota sempre più consistente di questo fondo viene redistribuita sulla base degli esercizi di valutazione. Così, se nel 2009 la quota premiale dell'FFO era del 7%, il cui 50% veniva ripartito in base ai risultati della valutazione, nel 2019 diventerà del 26% e di questo il 60% viene redistribuito sugli esiti del processo valutativo (Palmieri, 2020).

Per concludere il quadro dei provvedimenti legislativi che orientano alla responsabilità e al conseguimento dei risultati occorre citare: l'introduzione della pianificazione strategica triennale degli atenei a partire dal 2005; il d.lgs. n. 150/2009 che introduce il tema della *performance*; e il passaggio nel 2015, sancito da diversi provvedimenti, da una contabilità finanziaria ad una di tipo economico patrimoniale.

Da sottolineare come la programmazione strategica triennale degli atenei sia stata prevista con la L. n. 43/2005 allo scopo di perseguire obiettivi di efficacia e qualità dei servizi offerti.

Il d.lgs. n. 150/2009 stabilisce che il personale amministrativo operi sulla base di obiettivi e che questa attività venga misurata e valutata allo scopo di "favorire una maggiore trasparenza dei risultati delle amministrazioni pubbliche e delle risorse impiegate per il loro perseguimento" (art. 3, c.1).

Coerente con il tema della pianificazione di obiettivi è anche l'introduzione della contabilità economico-patrimoniale laddove si abbandona la logica della spesa per passare a quella del risultato.

Il sintetico quadro fornito aiuta a individuare alcuni dei presupposti alla radice della valutazione delle attività delle università.

Da un punto di vista del sistema italiano possiamo in sintesi riassumere che, in un contesto tendenziale di contrazione della spesa pubblica e di cambiamento degli scenari economico-sociali:

- evolve un sistema di valutazione che sino al 2013 si concentra prevalentemente sulla didattica e sulla ricerca e mira ad aumentarne la qualità;
- si afferma una logica di sistema ancorata alla pianificazione, al risultato, alla valutazione e alla trasparenza;

- si consolida un sistema di trasferimento di risorse pubbliche agli atenei che prevede quote premiali a fronte appunto della valutazione delle loro attività.

### **3.3. Un sistema concorrenziale: il tema dell'*accountability***

L'assunto sulla base del quale le università possono e devono contribuire allo sviluppo economico, sociale e culturale del contesto in cui operano è largamente accettato (Agasisti et al. 2019). E lo attesta anche il ruolo che agli istituti di *higher education* attribuiscono i modelli di innovazione della *Triple Helix*, l'*Open Innovation* e l'Unione Europea.

Del resto se l'economia della conoscenza è principalmente caratterizzata dalla produzione, trasmissione e disseminazione di conoscenza, le università sono l'unico soggetto che svolge tutti questi processi (Sanchez et Elena, 2006).

Tuttavia, nonostante il riconosciuto importante ruolo dell'università nel contribuire benessere economico, sociale e culturale, si è comunque realizzata una contrazione dei trasferimenti dello stato. I tagli ai finanziamenti, uniti ai provvedimenti che orientano verso la programmazione e la performance, esercitano una forte pressione sugli atenei spingendoli verso la competizione su diversi fronti: per attrarre studenti rispetto ad altri università nazionali e straniere, ma anche rispetto al mondo del lavoro che può convincere giovani diplomati a impiegarsi senza proseguire negli studi; per attirare fondi di ricerca; per attrarre finanziamenti pubblici (si pensi alla crescente quota di fondi assegnati, non solo nel nostro paese, su base premiale) e privati (Donna, 2018).

Quanto ai finanziamenti che non provengono da trasferimenti dello Stato, le risorse finanziarie di un ateneo derivano dalle tasse studentesche, dai finanziamenti ottenuti dalla partecipazione con successo a *call* competitive - internazionali o nazionali, promosse da istituzioni pubbliche o private -, dalla vendita di servizi (consulenze, ricerche commissionate, attività di *licencing*, iniziative di *longlife learning*, ecc.), dalle attività di *fundraising*, dalle liberalità (Turri, 2011).

Ma la pressione sociale sugli atenei si realizza anche nell'utilizzo più efficiente delle risorse e nella capacità di offrire risultati misurabili (Compagnucci et Spigarelli, 2020).

In questo senso, con riferimento al contesto territoriale su cui insistono, università efficienti liberano risorse umane e finanziarie che potrebbero essere utilizzate per altre attività, producono migliori risultati di insegnamento e ricerca e, infine, stimolano lo sviluppo di nuove idee e opportunità nella regione, dove può crescere la reputazione di atenei in grado di

mostrare organizzazioni efficienti; anche per questa ragione aumenta l'interesse a misurare il contributo delle università (Agasisti et al. 2019).

Di conseguenza, la dimensione competitiva, non può essere trascurata dal governo di un ateneo, soprattutto nella direzione dell'adozione di strategie di differenziazione (Donna, 2018).

Gli atenei sono quindi sollecitati a esercizi valutativi per la necessità di rendere conto delle proprie strategie, dei propri progetti e delle proprie attività. Il termine che si associa a questa attività è quello di *accountability* che definisce un principio direttamente legato a responsabilità e trasparenza (Vargiu, 2014).

In termini generali, l'*accountability* può esser definita “come l'esigenza di rendere conto da parte di coloro che hanno ruoli di responsabilità nei confronti della società o delle parti interessate al loro operato ed alle loro azioni; questa esigenza nasce dal fatto che l'amministrare è un compito prima di tutto fiduciario basato su un contratto vincolante in termini economico finanziari ed in termini morali”<sup>46</sup>.

Che il termine *accountability* sia legato ad una dimensione di relazione tra due parti traspare anche dalla definizione che ne dà Bovens (2007), il quale prima ne evoca la più sintetica descrizione in quanto obbligo di spiegare e giustificare una condotta, e successivamente ne indica le implicazioni individuando i termini di un rapporto tra un attore e un *forum*, in cui l'attore – l'*accountor* - ha l'obbligo di spiegare e giustificare la propria condotta, il *forum* – *accountee* - può porre domande e giudicare, e, infine, l'attore potrebbe affrontare delle conseguenze.

Con riferimento, in particolare, alle università si può ricorrere alla definizione di Leveille (2005): “*accountability is a systematic method to assure those inside and outside the higher education system that colleges and universities—and students—are moving toward desired goals.*”

La relazione che prospetta Leveille (2005), peraltro, fa intendere che nel caso delle università l'*accountee* può essere tanto esterno quanto interno all'istituzione.

Sviluppando ulteriormente le riflessioni di Bovens (2007), l'università in quanto *accountor*, quindi, si rivolge ad un *forum-accountee* in modo formale o informale a seconda dei vincoli della relazione e del soggetto destinatario di *accountability*: una cosa, infatti, è rendere conto ad un finanziatore di come vengono utilizzate le risorse ricevute per la realizzazione di un

---

<sup>46</sup> Pezzani, F. (2003) – L'accountability delle pubbliche amministrazioni” – Pag. 9 - Egea Edizioni

certo progetto, seguendo delle regole formali; altra cosa è rendere conto della propria attività a degli *stakeholder* territoriali o, ancor più genericamente, ai cittadini.

Seguendo uno schema proposto da Romzek (2000), possiamo distinguere diverse forme di *accountability*: gerarchica, legale, professionale e politica.

- Quella gerarchica si realizza all'interno di una organizzazione e si basa su una stretta supervisione di soggetti che hanno scarsa autonomia lavorativa e sono soggetti a controlli interni.
- L'*accountability* legale invece è quella che prevede una relazione tra due enti distinti e che implica una dettagliata supervisione esterna sulle prestazioni pattuite e nel rispetto di regole.
- L'*accountability* professionale riguarda le relazioni tra chi svolge incarichi con un alto grado di autonomia, si orienta verso il riconoscimento di competenze e conoscenze ancorato a standard professionalmente riconosciuti.
- Le relazioni di *accountability* politica consentono all'*accountor* la possibilità – *discretion* nel documento di Roznek (2000) - di fornire risposte alle preoccupazioni di portatori di interesse. In questa relazione, i funzionari pubblici hanno la possibilità di decidere se e come rispondere alle preoccupazioni dei portatori di interesse chiave.

A proposito dell'*accountability* professionale Vargiu (2014) sottolinea la sua correlazione al meccanismo di revisione tra pari, laddove “si distingue un esercizio dell'autonomia basato su fonti di legittimazione del controllo interne ad una comunità che adotta tali logiche come tratto distintivo fondante del proprio *habitus* professionale, della propria autorevolezza”.

Quanto all'*accountability* politica, quelli che emergono sono il livello di autonomia dell'*accountor* e la sua discrezionalità.

A fronte di alcune considerazioni critiche circa il modo con cui l'*accountability* viene declinata, Vargiu evoca la *social accountability* con riferimenti espliciti a quella parte di attività di Terza Missione che assumono una forte rilevanza per l'impegno culturale e sociale.

Ed in effetti Malena, Foster e Sing (2004,) in un documento per la *World Bank* definiscono l'*accountability* sociale “come un approccio verso la costruzione della responsabilità che si basa sull'impegno civico, vale a dire, in cui sono i cittadini comuni e/o le organizzazioni della società civile che partecipano direttamente o indirettamente a esigere la responsabilità. I meccanismi di responsabilità sociale possono essere avviati e sostenuti dallo stato, dai

cittadini o da entrambi, ma molto spesso sono guidati dalla domanda e operano dal basso verso l'alto”<sup>47</sup>.

In tutti i casi i processi di *accountability* per potersi realizzare hanno bisogno di dati.

Da qui la necessità di definire quali dati raccogliere. Tema questo che rimanda alla definizione dei prodotti e delle attività da registrare e dei processi di rilevazione.

### **3.4. La valutazione della Terza Missione e l'impatto sociale**

La Terza Missione si declina nella relazione con il contesto sociale, culturale, economico, istituzionale, produttivo. Si fa riferimento ad una vasta gamma di tipologie di attività attraverso le quali si genera conoscenza, se ne mostrano le opportunità di utilizzo e sfruttamento e la si trasferisce al sistema degli *stakeholder*, ai cittadini anche attraverso *forme* di scambio laddove l'università acquisisce input e/o collabora con essi. Un ruolo e attività delle università che sono cresciuti mentre si andavano affermando i modelli di valutazione delle *performance* e di *accountability*.

Dopo che si sono creati dei meccanismi per valutare la didattica e la ricerca, dal momento in cui ha assunto rilevanza il nuovo ruolo delle università nel contesto dell'economia della conoscenza, si è posto il problema di includere i nuovi compiti della Terza Missione in un sistema che ne prevedesse la valutazione (De La Torre et al. 2017). I sistemi di classificazione comunemente accettati per le due missioni "classiche" dell'università propongono indicatori per misurare l'eccellenza nelle università internazionalmente accettati, non così per la Terza Missione che invece manca di una metodologia coerente (Montesinos e al. 2008), non esistono indicatori o metodologie comunemente condivisi per valutare la qualità nelle attività della Terza Missione (Marhl, M., Pausits, A., 2013) né, riguardo ad essa, è semplice il raffronto tra università (Molas-Gallart et al. 2002).

Le ragioni di questi limiti sono differenti e sono legate al fatto che la Terza Missione è ancora un fenomeno in evoluzione, caratterizzato dalla multidisciplinarietà, articolato e legato sia alla valorizzazione dei risultati della ricerca sia ad una dimensione più sociale (Compagnucci e Spigarelli, 2020). Peraltro, in quanto fenomeno in evoluzione, per ogni nuova fase del suo processo di sviluppo è necessario un certo tempo perché maturino e si facciano sentire i nuovi effetti (Secundo et al. 2017). Non solo, la Terza Missione ricomprende una serie così larga di

---

<sup>47</sup> Malena, C., Forster, R., & Singh, J. (2004). Social accountability: an introduction to the concept and emerging practice. – Pag. 9

attività che in qualche caso le iniziative dei singoli docenti non emergono e, comunque, per registrarle fedelmente sarebbero necessari moltissimi indicatori (Soeiro e al., 2012), oltre che molto tempo e molto personale. Ma, al di là della loro quantità, gli indicatori non sono facili da definire poiché il flusso delle attività di Terza Missione e lo scambio di conoscenze tacite di solito consistono in beni immateriali, come per esempio il valore delle conoscenze trasferite o le competenze trasversali acquisite dagli studenti (Compagnucci e Spigarelli, 2020).

Inoltre le attività di Terza Missione si possono configurare diversamente, in ragione delle caratteristiche dell'università e del contesto nel quale queste si trovano (Laredo, 2007), nonché per il fatto che sono molti i modi con i quali è possibile per gli atenei connettersi al contesto socio-economico, con la conseguenza che è quindi difficile stabilire quali indicatori usare (Urdari et al. 2015). La natura diversa degli atenei e i diversi contesti sui quali insistono determinano, del resto, per ciascuno di essi obiettivi e programmi differenti (De La Torre et al. 2015; Secundo et al. 2017).

Esiste quindi un tema legato alla complessità del fenomeno, difficile da governare, in evoluzione, che ogni università organizza in ragione della propria storia e dell'ambito in cui si trova. Oltre ai variabili profili degli atenei, ci sono variabili interlocutori con cui interagire. Le attività di una università possono avere riflessi verso una serie molto differente di soggetti: i visitatori di scavi o musei, i beneficiari di cure che strutture universitarie possono garantire, scolaresche che partecipano a iniziative di divulgazione della scienza, categorie professionali che frequentano corsi di formazione permanente, imprese che sfruttano i risultati della ricerca, il sistema politico che può prendere decisioni sulla base di studi.

*Stakeholder* spiega Freeman (1984) è qualunque gruppo o individuo che possa essere influenzato o possa influenzare il raggiungimento degli obiettivi di una organizzazione. Mentre Spaapen (2007) approfondendo il tema dei portatori di interesse con quello dei risultati della ricerca traccia il profilo di tre tipologie di *stakeholder*:

- *policy makers at the intermediary or government level, whose goal is either to use research for their own policies, or to facilitate the transfer of knowledge from Science to society;*
- *professional users (profit and non profit); that is, industry and societal organizations that want knowledge to develop products and services (this may refer to researchers who profit from developments in other disciplines);*

- *end users; that is, the public at large or individual target groups (for example farmers, aids victims).*<sup>48</sup>

Queste tipologie di *stakeholder* categorizzano i diversi tipi di interlocutori dell'università ma anche forme di interazioni differenti; e come si misurano i risultati di relazioni tra atenei e *stakeholder* è importante per capire i benefici generati nel contesto sociale, economico, culturale nonché entro gli stessi protagonisti delle interazioni.

Si tratta in sostanza del tema dell'impatto delle attività di Terza Missione: un tema che ha a che fare con i risultati delle azioni intraprese.

Sia Spaapen e al (2007) che Molas-Gallart e al (2007) legano l'idea di impatto alle "interazioni produttive" cioè quelle che inducono degli *stakeholder* entrati in contatto con la ricerca a fare cose nuove o a farle in modo diverso. In questo caso si pone l'accento in particolare sui quei risultati della ricerca che possono essere utilizzati da *stakeholder* esterni all'ambiente accademico, o anche cittadini, e in grado di modificare i comportamenti.

Sottolineando le potenzialità del largo *spillover* positivo della ricerca, Duryea et al (2007) spiegano l'impatto come i benefici che i risultati di una ricerca possono generare in relazione al contesto sociale, economico, ambientale e/o culturale e a cui Greenhalgh e al (2016) aggiungono l'ambito sanitario. Bornmann (2012) insiste a sua volta sui benefici della ricerca in termini: 1) sociali cioè nello stimolare nuovi approcci appunto per le questioni di carattere sociale, oppure nell'arricchire il dibattito pubblico e definire proposte; 2) culturali ossia quelli che rafforzano il capitale culturale di una nazione, ad esempio fornendo informazioni su come ci si relaziona con altre società e culture; 3) ambientali vale a dire quelli che avvantaggiano il capitale naturale di una nazione, per esempio riducendo i rifiuti e l'inquinamento; 4) economici cioè quelli che mirano a incrementare le competenze del capitale umano.

Uno dei problemi più grossi tuttavia della valutazione dell'impatto è la sua misura.

Da un punto di vista della ricerca accademica l'impatto è misurato da metriche basate sulle citazioni (come per es. l'h-index). Tuttavia, queste metriche si preoccupano di rappresentare la diffusione della conoscenza tra gli scienziati piuttosto che le ricadute e i benefici della ricerca sulla società e i vari *stakeholders* (Ravenscroft et al. 2017).

---

<sup>48</sup> Spaapen, J., Dijstelbloem, H., Wamelink, F. (2007) Evaluating Research in Context - Consultative Committee of Sector Councils for Research and Development, The Hague, The Netherlands - Pag. 79

La valutazione dell'impatto sociale risulta complessa tra le altre cose poiché non è sempre semplice determinare un preciso rapporto di causalità tra i risultati di una o più ricerche e le loro ricadute sociali, così come, del resto, il fattore tempo è spesso variabile e può anche prevedere tempistiche molto lunghe perché i benefici di una ricerca si manifestino. In effetti, in qualche caso non è semplice indicare con puntualità quali contributi di differenti iniziative di ricerca abbiamo generato “quel” determinato beneficio sociale: cosicché, per esempio, il miglioramento della qualità della vita dei cittadini può dipendere da un insieme aggregato di studi sociali, culturali, ambientali, sanitari (Bornmann, 2012).

Inoltre, l'impatto sociale di una ricerca può richiedere molto tempo prima che possa mostrarsi in tutta la sua evidenza. Nella ricerca matematica, per esempio, sebbene al momento della pubblicazione dei risultati non se ne ravvisino potenziali applicazioni, anni dopo potrebbero esserci sviluppi inattesi per soluzioni di problemi di logistica, fisica teorica o per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ERiC, 2010). Non solo, ma si valuta che uno studio sulle malattie cardiovascolari abbia bisogno di circa 17 anni di media perché la ricerca di base possa portare a benefici terapeutici (*Russell Group Papers – Issue 3, 2012*). O ancora il caso di studio intitolato “*The impact of the production and characterisation of graphene*” presentato per la valutazione 2014 del *Research Excellence Framework UK* indica in 10 anni il tempo occorso tra l'inizio delle attività di ricerca e l'impatto di ordine economico.<sup>49</sup> In questo senso un riferimento importante per la tematizzazione dell'impatto in relazione alla Terza Missione e anche alla sua valutazione è il sistema UK.

In particolare è interessante l'esperienza del *Research Excellence Framework* (REF), il sistema per la valutazione dell'eccellenza della ricerca negli istituti di istruzione superiore del Regno Unito. Il REF a partire dal 2014 valuta il sistema della ricerca degli istituti universitari inglesi comprendendo una valutazione dell'impatto non solo accademico ma anche economico, culturale, sociale, sulle politiche pubbliche e sui servizi. La valutazione del REF si fonda sull'analisi di casi di studio che vengono richiesti agli Istituti di Istruzione superiori del Regno Unito.

I risultati della valutazione del REF vengono utilizzati per l'assegnazione di circa due miliardi di sterline annue di finanziamenti per la ricerca universitaria. Gli obiettivi del REF sono quelli di fornire una *accountability* per gli investimenti pubblici nella ricerca e produrre prove dei benefici di questi investimenti; fornire informazioni sul *benchmarking* e stabilire parametri

---

<sup>49</sup> The impact of the production and characterisation of graphene.

reputazionali da utilizzare nel settore dell'istruzione superiore e per l'informazione pubblica; informare circa lo stanziamento selettivo dei finanziamenti per la ricerca<sup>50</sup>.

Il REF definisce l'impatto come un effetto, un cambiamento o dei benefici, sull'economia, la società, la cultura, le politiche o i servizi pubblici, la salute, l'ambiente o la qualità della vita. Effetti, cambiamenti e benefici che, si sottolinea, incidono oltre l'ambito accademico (*"Guidance of submission"*, Annex C, REF 2021). Gli atenei inglesi sono chiamati periodicamente a inviare i loro casi di studio avendo cura di produrre indicatori che dimostrino l'impatto generato. Il REF peraltro fornisce una serie di esemplificazioni in questo senso indicando, nel *"Panel criteria and working methods" – REF 2021*, le aree e i tipi di impatto e dei possibili indicatori.

Il sistema di valutazione sui casi di studio favorisce la produzione indicatori sia qualitativi che quantitativi, tra loro generalmente collegati e utili a fornire un quadro completo di tutti i tipi di impatto riferiti all'interno di un contesto (Bornmann, 2012; Penfield, Baker, et al. 2014).

Il vantaggio del meccanismo di valutazione fondato sui casi di studio è che registra la complessità dell'impatto sociale in ogni ambito di ricerca accademica dalle arti creative, per esempio, alle scienze naturali in modo differenziato (Bornmann, 2013).

Ravenscroft et al. (2017) hanno svolto una analisi circa i risultati del primo esercizio valutativo del REF, risalente al 2014, evidenziando come la valutazione degli studi di caso porti con sé alcuni elementi di vantaggio ed altri aspetti più critici. Gli elementi di vantaggio sono dettati dalla possibilità di articolare in modo ampio l'idea di impatto descrivendolo appunto attraverso una vasta gamma di indicatori nonché una maggior consapevolezza del significato di impatto sociale. In questo senso il processo di valutazione ha consentito ai ricercatori di comprendere meglio le ricadute del proprio loro lavoro, mettendo in evidenza anche conseguenze talvolta inattese.

Tra gli aspetti più critici ci sono certamente il costo in termini di tempo sia per la compilazione dei casi di studio, a partire dall'individuazione, catalogazione e spiegazione degli indicatori, sino alla descrizione in sé del caso, così come per la sua valutazione. In secondo luogo è risultato dall'indagine di Ravenscroft e al (2017) che spesso il lavoro di redazione dei casi di studio si è concentrato su un numero limitato di persone che hanno dovuto rinunciare ad altre importanti attività di tipo accademico.

---

<sup>50</sup> <https://www.ukri.org/about-us/research-england/research-excellence/research-excellence-framework/>

### **3.5. Terza Missione un processo in evoluzione: le ricerche per il *Russell Group* e quella E3M.**

Da un punto di vista della ricerca diversi sono i progetti che hanno cercato di dare sistematicità alla Terza Missione in particolare cercando di definirne il campo di competenza e le dimensioni da considerare in modo da poter far emergere una rilevazione attendibile.

Qui se ne esplorano due che hanno avuto il pregio di segnare l'inizio di una riflessione sistematica sulla misurazione della Terza Missione e, quasi una decina di anni dopo, cominciare a tracciare un primo bilancio dell'impatto che questo nuovo complesso di attività ha avuto sulle università.

La prima ricerca si riferisce al lavoro del 2002 di Molas Gallart e altri svolto per conto del *Russell Group*, che riunisce alcune tra le più prestigiose università UK, e i cui risultati hanno consentito di dare una prima organica definizione di Terza Missione, indicare ambiti di competenza e un *set* di indicatori.

La seconda, invece, frutto dei risultati di una ricerca sostenuta dall'Unione europea nel 2008 che ha cominciato a tracciare un primo bilancio dell'impatto della Terza Missione sulle università.

La maturazione del concetto di Terza Missione e il suo processo di istituzionalizzazione negli atenei sorge in un contesto entro cui si è andata progressivamente affermando l'idea di economia della conoscenza, di contrazione dei trasferimenti pubblici alle università, in cui hanno assunto e stanno assumendo sempre più peso gli orientamenti e gli strumenti strutturati dalla UE, in cui si sta accentuando il ruolo delle università e dei centri di ricerca nei sistemi economico-territoriali, *in primis* attraverso la valorizzazione dei risultati della ricerca e poi anche attraverso una dimensione maggiormente orientata al *social engagement*.

La Terza Missione è un fenomeno che riguarda discipline e dimensioni differenti, ancora in evoluzione e legato sia ad una missione sociale che economica delle Università (Compagnucci e Spigarelli, 2020).

Tenuto conto di tutto ciò, le attività di Terza Missione sono intrecciate con la ricerca e la formazione poiché è proprio la conoscenza generata attraverso le prime due missioni che consente le dinamiche di interazione con il mondo non accademico. Integrando pertanto le due principali missioni, la Terza Missione sposta la sua attenzione fuori dai confini universitari.

Il *Russell Group of Universities*, che raggruppa 24 tra le più autorevoli e rilevanti università del Regno Unito, nel 2002 ha avvertito l'esigenza di comprendere meglio il fenomeno della Terza Missione e come misurarla affidando così al *Science and Technology Policy Research (SPRU)* dell'Università del Sussex, una ricerca in tale senso.

Dal rapporto finale di questa ricerca, intitolato *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*, si è tratta una delle più note definizioni di Molas-Gallart e al. (2002) di Terza Missione: “*Third stream activities are therefore concerned with the generation, use, application and exploitation of knowledge and other university capabilities outside academic environments. In other words, the Third A is about the interactions between universities and the rest of society.*”<sup>51</sup>.

In questa definizione, al di là dell'elemento relazionale, si delineano i campi entro i quali cercare le attività proprie della Terza Missione: la generazione, l'uso, l'applicazione e lo sfruttamento della conoscenza. Ambiti di attività che sembrano integrare quelli legati alle prime due missioni di formazione e ricerca.

Obiettivo della ricerca dello SPRU in effetti è quello di costruire un sistema di indicatori di misura delle attività di Terza Missione, fin da subito escludendo la misura dell'impatto che risulterebbe difficile poiché si tratterebbe di valutare risultati che si producono su attori non accademici e quindi fuori dal controllo dei ricercatori. Non solo, i risultati della ricerca e dell'innovazione sono troppo costosi da raccogliere e analizzare, inoltre sono imprevedibili e legati alla “*serendipity*”<sup>52</sup>.

Concentrandosi quindi sulle attività di Terza Missione, Molas-Gallart e altri partono da un quadro analitico che si fonda sulla distinzione di fondo tra quel che l'università ha (*capabilities*) e quello che fa (*activities*).

Con riferimento alle *capabilities* si distinguono due aree prioritarie, quella delle *knowledge capabilities* e quello delle *physical facilities*, mentre le *activities* si riferiscono a insegnamento, ricerca e divulgazione del lavoro svolto. Queste tre ultime attività in particolare vengono qualificate come Terza Missione quando impegnano o hanno come obiettivo la popolazione non accademica.

---

<sup>51</sup> Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. – Pag. 2 - Brighton: SPRU, University of Sussex

<sup>52</sup> Ibidem – Pag. 62

Gli autori del rapporto, a partire da queste considerazioni, hanno sviluppato 12 tipologie di attività legate a di Terza Missione:

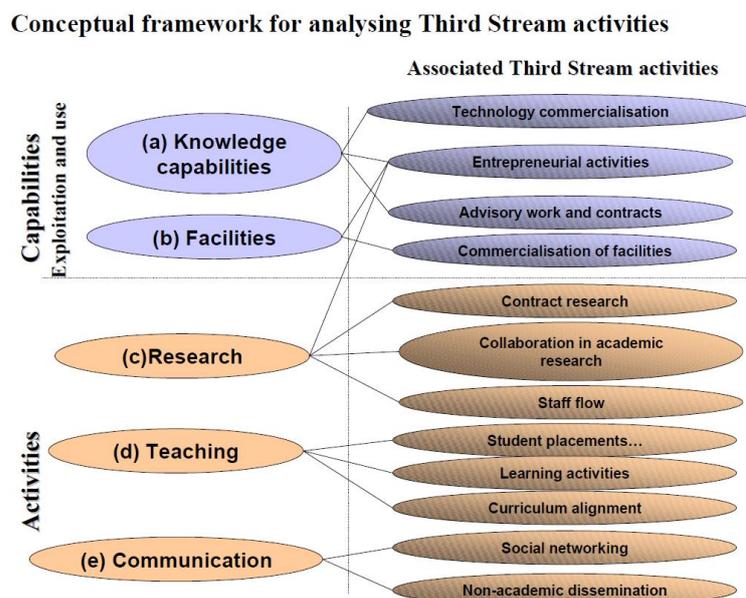


Figura n. 1 – classificazione del *Russell Group*

Fonte: *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*, Pag. VI

Circa le *activities* in particolare, è interessante notare come il rapporto le suddivida come legate alla ricerca, alla formazione e alla comunicazione.

Qualche anno dopo, nel 2008 l'Unione Europa finanzia una ricerca, nell'ambito del programma comunitario *Life-Long Learning* e denominata *E3M – Indicators and Ranking Methodology for University's Third Mission*, che coinvolge diverse università coordinate dalla *Universitat Politècnica de Valencia*. Ricerca che, a partire da una riflessione di come la Terza Missione è stata messa in atto in vari contesti universitari, si è posta tre obiettivi: migliorare la qualità, l'efficienza e l'efficacia dell'educazione in Europa; incoraggiare e migliorare il contributo delle istituzioni per l'alta *formazione* nei confronti della società; stimolare l'eccellenza e migliorare la visibilità delle attività universitarie focalizzate sui servizi alla società e all'industria.

I ricercatori di E3m suddividono la Terza Missione, con una certa coerenza con le classificazioni relative alla *activities* proposte da Molas Gallart e altri (2002), in tre ambiti:

- le attività che ruotano intorno alla ricerca entro le quali si ritrova il trasferimento tecnologico, la ricerca commerciale ma anche le iniziative di coinvolgimento e di confronto con i cittadini;

- la formazione con impatto sia professionale che sociale in contesti tanto formali quanto informali;
- il *social engagement* che implica una riflessione su come organizzare il coinvolgimento della comunità accademica in processi di scambio con il resto della comunità al di fuori degli atenei. Processi che si possono ricondurre al *social consultancy*, laddove le competenze potrebbero essere utilizzate per la risoluzione di problemi, *educational outreach*, ricorrendo a un tipo di programmi di apprendimento non formalizzati e ai *services and facilities* per consentire alla società il ricorso a strutture e servizi (Soeiro et. al. 2012).

Per ciascuna dimensione viene sviluppato un articolato sistema di indicatori.<sup>53</sup>

Il risultato fondamentale della ricerca consiste nella evidenziazione di come ciascun Ateneo realizzi le attività di Terza Missione secondo le circostanze in cui si trova e secondo il ruolo che esso ricopre nel contesto economico territoriale di riferimento. Idea ribadita nel *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education* che segue il progetto E3m nel 2012, introducendo così un ulteriore tema circa la difficoltà a costruire un omogeneo sistema di valutazione dell'impatto: la forma che prendono le attività di Terza Missione dipende dal contesto entro il quale si trova ciascuna istituzione e ci sono pochi approcci davvero comuni tra i vari settori e i vari paesi. Secondo questo studio il successo della Terza Missione passa attraverso una serie di fattori riconducibili allo stile della *governance* e della *leadership*; ad un clima di fiducia e autonomia tra dipartimenti e singoli ricercatori; ad una continuità delle *policy* e del sostegno finanziario; alla costruzione di relazioni di mutua fiducia tra contesto interno ad un ateneo e *stakeholder* esterni.

### **3.6. La Terza Missione in Italia**

Nel suo processo di istituzionalizzazione in Italia, la Terza Missione si sta affermando su spinta in particolare dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) attraverso due canali di valutazione: AVA e VQR.

ANVUR, ente vigilato dal Ministero dell'Università e della Ricerca, si muove per conto di esso e agisce come un attore regolativo e politico, occupandosi del sistema della valutazione della qualità delle università e degli enti di ricerca pubblici (Balduzzi et Vaira, 2018)

A partire dal 2013 è operativo il sistema di Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento (AVA) con l'obiettivo di migliorare la qualità delle attività di didattica e di

---

<sup>53</sup> N. 17 indicatori per la Formazione permanente; n. 20 per il trasferimento tecnologico e n. 16 per il social engagement

ricerca degli Atenei. Il processo passa attraverso forme di autovalutazione ad una verifica esterna e quindi ad una valutazione finale che si traduce in giudizio di accreditamento o di permanenza dell'accREDITamento. Tra i principi attraverso i quali si realizza l'*assessment* delle università compare la Terza Missione. In effetti, l'allegato E al Decreto del Ministro dell'Istruzione, della Ricerca e dell'Università n. 47/2013, indica tra i criteri alcuni temi di Terza Missione. Si tratta in prevalenza di indicatori legati al trasferimento tecnologico. Ma il passo è importante perché costringe gli Atenei a tematizzare l'organizzazione della Terza Missione: si tratta di un tipo di valutazione che si concentra sulla presenza di obiettivi, di piani e l'indicazione delle attività predisposte per conseguirli,

Uno degli strumenti del sistema AVA è la Scheda Unica Annuale di Ricerca Dipartimentale (SUA-RD) che consente alle Università e alle strutture dipartimentali di poter raccogliere annualmente i dati e quindi essere pronte per una prossima visita. Una sezione di questa scheda si riferisce alle attività di Terza Missione distinte in due aree: la valorizzazione dei risultati della ricerca, che ripropone campi di azione legati al trasferimento tecnologico, e la produzione di beni pubblici, che ricomprende la valorizzazione del patrimonio storico e culturale, la tutela della salute, la formazione permanente e il *Public Engagement*.

L'altro canale è la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR). La VQR si concentra prevalentemente sui prodotti della Ricerca e la sua valutazione incide su una parte della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario.

All'Agenzia, sulla base del Decreto del Presidente della Repubblica n. 76 del 1 febbraio del 2010, viene affidato il compito di valutare, tra le altre cose, anche il trasferimento tecnologico. In effetti, con una qualche analogia con l'evolversi del dibattito scientifico, il primo nucleo di attività di Terza Missione viene identificato in particolare con la valorizzazione dei risultati della ricerca. Con il primo bando per la Valutazione della Qualità della Ricerca dell'autunno del 2011 riferito al periodo 2004-2011 la Terza Missione viene descritta come "propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico, esercitata mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze". Questo primo esercizio di valutazione prevede quindi indicatori che includono le attività di trasferimento tecnologico (brevetti, *spin-off*, ricerca/consulenza conto terzi, la partecipazione a incubatori di imprese e a consorzi di trasferimento tecnologico) ma pure gli scavi archeologici, i poli museali e le altre attività di Terza Missione non riconducibili ad attività conto terzi (comma 3 dell'Appendice 2).

Quello che emerge da questo primo esercizio di analisi è la difficoltà degli atenei che si misurano per la volta su queste tipologie di attività.

Così, il *Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013*, pubblicato dall’Agenzia Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), specifica che “per Terza Missione si intende l’insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto.”<sup>54</sup>

ANVUR, con questa descrizione della Terza Missione, rafforza l’elemento caratteristico delle interazioni, indicando tuttavia che queste sono direttamente legate ad un “insieme di attività”, che affiancano le missioni tradizionali, e dipendono dai vari contesti.

Se il riferimento al contesto e alla natura dell’università sembra recuperare quanto indicato nella ricerca E3m, il quadro concettuale indicato da ANVUR pare in sintonia con l’elaborazione di Molas-Gallart e altri sviluppando, in occasione del successivo esercizio di valutazione periodica delle università, delle linee guida che hanno categorizzato in modo largo le singole attività da ricondurre all’ambito della Terza Missione, facendole ricadere sotto due macroaree: quella del trasferimento tecnologico e quella della produzione di beni sociali e culturali.

Più maturo, in effetti, e proprio a partire dalla definizione degli indicatori, sembra essere l’esercizio VQR a valere sugli anni 2011-14. Rispetto al bando precedente le novità riguardano certamente un perfezionamento delle tipologie di attività da ricomprende nell’alveo della Terza Missione con una chiara individuazione di due settori, uno riferito alla valorizzazione dei prodotti della ricerca, l’altro invece dedicato alle attività più di tipo sociale e culturale.

Nel Manuale per la valutazione della Terza Missione pubblicato da ANVUR nell’aprile del 2015<sup>55</sup> si prospettano le attività che rientreranno nei campi di valutazione del bando VQR 2011-14 pubblicato nel novembre del 2015:

---

<sup>54</sup> Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013 – Pag. 559 – ANVUR [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)

<sup>55</sup> La valutazione della terza missione nelle università italiane Manuale per la valutazione 2011-2013 – ANVUR - <https://www.anvur.it/attachments/article/26/Manuale%20valutazione%20terza~.pdf>

<b>Classificazioni ANVUR attività di Terza Missione manuale valutazione 2015</b>	
<b>Valorizzazione della ricerca</b>	<b>Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale</b>
Gestione della proprietà industriale (brevetti e privative vegetali)	Patrimonio culturale (Scavi archeologici; Poli museali; Immobili storici)
Imprese <i>spin-off</i>	Tutela della salute (Trial clinici; Centri di Ricerca Clinica e Bio-Banche; Attività di educazione continua in Medicina)
Attività conto terzi	Formazione continua (Attività di formazione continua; Curricula co-progettati)
Strutture di intermediazione (uffici di trasferimento tecnologico, uffici di <i>placement</i> , incubatori, parchi scientifici, consorzi e associazioni per la Terza Missione)	<i>Public Engagement</i>

Tab. 3 - Elaborazione Personale su fonte La valutazione della terza missione nelle università italiane Manuale per la valutazione 2011-2013 – ANVUR

A valle del percorso di monitoraggio, la Commissione degli Esperti di Terza Missione (CETM) pubblica un rapporto nel quale si indica che la finalità di questo esercizio valutativo è di favorire una maggior consapevolezza del ruolo della Terza Missione. Il rapporto prosegue evidenziando un quadro in evoluzione e segnalando molte iniziative e in vari ambiti ma dagli esiti a volte poco efficaci per uno scarso coordinamento. Vi sono anche casi virtuosi laddove si assiste ad una istituzionalizzazione di azioni e iniziative di Terza Missione in sinergia in con la ricerca e la didattica. Non è quindi solo da un punto di vista delle iniziative ma anche delle *policy*, delle forme di organizzazione e di *accountability* che si intravedono dei miglioramenti rispetto alla valutazione precedente. Il CETM infine sottolinea la rilevante qualità dei dati acquisiti in particolare nel caso di brevetti e *spin-off* (Rapporto finale sulla Terza Missione della Commissione Esperti di Valutazione della Terza Missione, ANVUR, 2017).

In assenza di un nuovo bando VQR, nel novembre del 2018 ANVUR pubblica una versione aggiornata delle “Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università”<sup>56</sup>.

Queste linee guida sono uno ulteriore sviluppo delle precedenti: il quadro della valorizzazione della ricerca resta stabile, si aggiustano alcune tipologie di attività del settore di produzione di beni pubblici.

In particolare, con queste Linee guida si ampliano le categorie legate al patrimonio culturale, alla tutela della salute e viene in parte ridefinita la formazione permanente. Queste sistematizzazioni vanno verso un allargamento ulteriore delle *facilities* che costituiscono servizi per la cittadinanza (impianti sportivi, teatri, biblioteche ed emeroteche storiche), specifiche più larghe per la tutela della salute (*empowerment*, strutture di supporto che possono prevedere anche centri ambulatoriali per popolazioni particolari) e una razionalizzazione delle attività di formazione permanente (escono di scena i “curricula co-progettati, mentre la formazione permanente si articola in corsi di perfezionamenti, corsi di aggiornamento per gli insegnanti, Educazione Continua in Medicina, certificazione di competenze, alternanza scuola-lavoro e *Massive Open Online Courses*). Ma un ulteriore elemento risulta di grande importanza per queste linee guida e cioè il fatto che si sottolinea il tema dell’impatto generato dalle attività di Terza Missione. Si insiste cioè sui benefici che dalle azioni di Terza Missione si possono generare.

Nella tabella n. 4 si riportano le tipologie di Terza Missione nelle Linee Guida alla Compilazione della Scheda SUA-TM/IS 2018.

Non cambia l’organizzazione della Terza Missione nelle due macroaree. Così come, in modo coerente, sia il Manuale per la valutazione della Terza Missione, predisposto dai valutatori per l’esercizio 2011-14, sia nelle Linee guida del 2018 si parla di Terza Missione come responsabilità istituzionale a cui ogni ateneo risponde in modo differenziato, in funzione delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari. Al contrario, le attività di ricerca e didattica sono dovere istituzionale di ogni singolo docente e ricercatore. Un tratto questo importante perché accoglie l’idea che sia complicato codificare in via generale la Terza Missione come un dovere istituzionale, dato appunto che il cuore di queste attività riguarda le interazioni con chi è fuori dal contesto universitario. Nel considerare le attività di Terza Missione occorrerà

---

<sup>56</sup> Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università, 2018 – ANVUR - [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)

quindi “relativizzare” la valutazione con riferimento alla natura e alla storia di ciascuna Università, così come al contesto territoriale.

<b>Classificazioni ANVUR attività di Terza Missione Linee guida Sua-TM/IS 2018</b>	
<b>Valorizzazione della ricerca</b>	<b>Produzione di Beni pubblici</b>
Gestione della proprietà industriale (brevetti e privative vegetali)	Gestione del patrimonio e attività culturali (scavi archeologici, poli museali, attività musicali, immobili e archivi storici, biblioteche ed emeroteche storiche, teatri e impianti sportivi)
Imprese <i>spin-off</i>	Attività per la salute pubblica (sperimentazione clinica, studi non interventistici ed empowerment, strutture a supporto)
Attività conto terzi	Formazione continua, apprendimento permanente e didattica aperta (formazione continua, Educazione Continua in Medicina, certificazione delle competenze, Alternanza Scuola-Lavoro, MOOC)
Strutture di intermediazione (uffici di trasferimento tecnologico, uffici di <i>placement</i> , incubatori, parchi scientifici, consorzi e associazioni per la Terza Missione)	<i>Public Engagement</i>

Tab. 4 –Elaborazione personale - Fonte Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-Terza Missione/IS per le Università 2015-2017

### **3.7. La VQR 2015-19 e l'introduzione dei casi di studio come strumento di valutazione**

Nel “Rapporto finale sulla Terza Missione della Commissione Esperti di Valutazione della Terza Missione - ANVUR“ (2017) in due occasioni si suggerisce per il futuro di utilizzare un approccio alla valutazione fondato sui casi di studio: una prima volta (pag. 17), nell’affrontare in generale i temi della valutazione, ed in particolare quella degli Enti di ricerca, e una seconda volta considerando il tema delle *Spin-off* (pag. 52).

ANVUR, peraltro, avvia nel maggio del 2019 una collaborazione per la valutazione della ricerca e della Terza Missione con *Research England*, l'agenzia inglese nata nel 2018 che ha incorporato le funzioni dell'*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE).

Oggetto di questo confronto è il complessivo sistema di valutazione.

Nello specifico il *Research England* ha affiancato al sistema del REF che misura l'*outcome* e l'impatto delle attività di ricerca, un nuovo sistema di monitoraggio, denominato *Knowledge Exchange Framework* (KEF) incentrato sulla valutazione delle attività di scambio delle conoscenze e terza missione svolte dalle università inglesi, più focalizzato sulla mappatura delle attività interne e per certi versi analogo a quello della VQR 2011-14<sup>57</sup>.

Nel novembre 2019 con un decreto del Ministro dell'Università si è preannunciata la nuova Valutazione della Qualità della Ricerca, anticipando che la valutazione della Terza Missione si sarebbe svolta attraverso l'analisi di casi di studio conferiti dalle università ed il cui impatto sia verificabile per il periodo 2015-19.

Il successivo bando VQR per la valutazione degli anni 2015-19 delinea due rilevanti novità, in effetti, intorno alla Terza Missione.

Nella sua versione definitiva del 25 settembre 2020, il bando e le conseguenti "Linee guida per la valutazione del gruppo di esperti della valutazione (GEV)" del 1 febbraio 2021 introducono l'idea di "campi di azione" della Terza Missione, evitando di sottolineare la suddivisione tra attività di valorizzazione dei risultati della ricerca e produzione di beni pubblici.

In secondo luogo, propone una valutazione che consente di servirsi sia di indicatori quantitativi sia qualitativi, fondata su casi di studio, secondo il modello del *Research England Framework* (REF).

La Tabella che segue propone la categorizzazione per i campi di azioni da valutare per la VQR.

<b>Campi di azione Terza Missione Linee guida per la valutazione del gruppo di esperti della valutazione (GEV) VQR 2015-19</b>
a) Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale (brevetti, privative vegetali e ogni altro prodotto di cui all'articolo 2, comma 1, del Decreto Legislativo n. 30/2005)
b) Imprenditorialità accademica (es. <i>Spin-off</i> , <i>start up</i> )

<sup>57</sup> <https://www.anvur.it/news/nasce-la-partnership-tra-anvur-e-research-england-2/>

c) Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico (es. uffici di trasferimento tecnologico, incubatori, parchi scientifici e tecnologici, consorzi e associazioni per la Terza Missione)
d) Produzione e gestione di beni artistici e culturali (es. poli museali, scavi archeologici, attività musicali, immobili e archivi storici, biblioteche e emeroteche storiche, teatri e impianti sportivi)
e) Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute (es. <i>trial</i> clinici, studi su dispositivi medici, studi non interventistici, biobanche, <i>empowerment</i> dei pazienti, cliniche veterinarie, giornate <i>informative</i> e di prevenzione, campagne di <i>screening</i> e di sensibilizzazione)
f) <i>Formazione</i> permanente e didattica aperta (es. corsi di formazione continua, Educazione Continua in Medicina, MOOC)
g) Attività di <i>Public Engagement</i> , riconducibili a i. Organizzazione di attività culturali di pubblica utilità (es. concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi aperti alla comunità); ii. Divulgazione scientifica (es. pubblicazioni dedicate al pubblico non accademico, produzione di programmi radiofonici e televisivi, pubblicazione e gestione di siti <i>web</i> e altri canali <i>social</i> di comunicazione e divulgazione scientifica, escluso il sito istituzionale dell'ateneo); iii. Iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca (es. dibattiti, festival e caffè scientifici, consultazioni <i>on-line</i> ; <i>citizen Science</i> ; <i>contamination lab</i> ); iv. Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola (es. simulazioni ed esperimenti <i>hands-on</i> e altre attività laboratoriali)
h) Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione (es. formulazione di programmi di pubblico interesse, partecipazione a progetti di sviluppo urbano o valorizzazione del territorio e a iniziative di democrazia partecipativa, <i>consensus conferences</i> , <i>citizen panel</i> )
i) Strumenti innovativi a sostegno dell' <i>Open Science</i>
j) Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).

Tab. 5: Elaborazione personale Fonte Bando VQR 2015-19

Il bando poi introduce altre specifiche, le più significative delle quali riguardano il conto terzi, che viene escluso dalla attività di Terza Missione da valutare, propone ulteriori aggiustamenti a proposito delle iniziative di tutela della salute e per la formazione continua e permanente ma, soprattutto, ridefinisce il *Public Engagement* che in tutte le precedenti guide ricomprendeva un numero molto alto di sottocategorie. Il *Public Engagement* si concentra nell'organizzazione di eventi culturali, attività di divulgazione culturale e iniziative di coinvolgimento dei cittadini (per la ricerca) e di studenti e del mondo della scuola. Si introducono poi la categoria della produzione di beni di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione – precedentemente catalogata in parte tra le attività di *policy making* del *Public Engagement* -, attività relative agli strumenti innovativi a sostegno dell'*Open Science* – a segnare l'apertura delle università intorno al tema in particolare delle diverse fasi della ricerca e, infine, le attività legate all'Agenda Onu 2030 e agli obiettivi di sviluppo sostenibile. Il recente bando e, per le sue specifiche, le linee guida dei GEV risultano importanti anche ai fini della comprensione delle linee di indirizzo della Terza Missione soprattutto per l'idea di

impatto. La valutazione dei casi di studio si concentrerà sulla dimostrazione dei cambiamenti che le attività di Terza Missione avranno segnato. Si valuterà infatti l'impatto in termini culturali, sociali ed economici, i riflessi che le attività avranno avuto sul contesto interno all'università – se per esempio si saranno attivati processi di apprendimento organizzativo – ed esterno, si considereranno i vantaggi che potranno ricadere sui beneficiari delle attività e infine, non meno importante, i legami con le attività della struttura, soprattutto il contributo dei *team* impegnati nella ricerca. In definitiva il bando VQR, con la valutazione dell'impatto, consente di individuare gli elementi di legittimazione delle attività di Terza Missione intese tanto come singole categorie quanto soprattutto nel loro insieme e per gli atenei come relazione con la comunità fuori dalle università.

Il quadro che quindi emerge è quello di attività che, integrando la ricerca e la formazione, si proiettano verso i contesti territoriali, tendenzialmente ma non esclusivamente i più prossimi, per giocare un ruolo importante in relazione ai processi di innovazione sociale e dell'economia della conoscenza.

Entro questa dinamica evolutiva del concetto di Terza Missione, gli atenei stanno cercando una risposta a loro volta di tipo istituzionale. Da un punto di vista delle a) *policy* si vanno via via riconoscendo obiettivi strategici circa il complesso delle attività di Terza Missione, che infatti entra nei documenti di programmazione degli Atenei, b) da un punto di vista della *governance* stanno emergendo le figure dei Prorettori o Delegati del Rettore per la Terza Missione e c), da un punto di vista organizzativo sono solo di recente nati o stanno nascendo Uffici e/o Direzioni amministrative centrali con il compito di dare supporto alla comunità accademica.

### **3.8. La valutazione del *Public Engagement***

L'introduzione di esercizi valutativi come per esempio quelli AVA e VQR pone agli atenei il problema della strutturazione di forme organizzative, di *policy* e di *governance*.

E, tuttavia, a proposito della Terza Missione, scrivevano Chessa e Vargiu nel 2011, sarebbe opportuno si sviluppassero indicatori che vadano oltre quelli già esistenti, e concentrati prevalentemente sul trasferimento tecnologico, ma che consentano di considerare e valorizzare iniziative orientate alla condivisione di conoscenze rilevanti e diffuse sia socialmente che culturalmente e con ricadute non necessariamente solo economiche.

Del resto come si è a lungo argomentato, l'emergente modello di *Entrepreneurial University* ha riguardato *in primis* gli aspetti relativi al trasferimento tecnologico e, solo in un secondo momento, anche quelli più legati al *Social Engagement*.

Si sono così affermati prioritariamente quegli indicatori più orientati al trasferimento tecnologico. Lo stesso rapporto dei CETM per l'esercizio valutativo della VQR 2011-14 sottolinea come la miglior qualità dei dati rilevati appartenga all'area dei brevetti e delle *spin-off*.

A proposito delle attività di Terza Missione che non rientrano nel trasferimento tecnologico, si considera qui nello specifico il *Public Engagement* per l'importanza che questo tema ha nei casi di studio che verranno in particolare affrontati.

Si è già fatto cenno nel precedente capitolo a come ANVUR, in particolare con l'ultimo esercizio VQR 2015-19, tracci il quadro valutativo del *Public Engagement*.

Qui ci si propone di allargare la riflessione utilizzando alcuni tra i più significativi contributi della letteratura che possono aiutare a chiarire per un verso come prepararsi alla progettazione (Reed, Duncan, Manners et al. 2018) e per altro quali dimensioni attribuire al *Public Engagement* e quale processo valutativo svolgere (Hart, Northmore e Gerhard, 2019) per consentirne una miglior lettura.

Il *Public Engagement* ha assunto e sta assumendo un ruolo molto rilevante per la costruzione di legami tra scienza e società: la sua centralità nella *Responsible Research and Innovation* ne è una testimonianza, così come la sua vocazione a mettere in relazione università e *stakeholder* attraverso *forme* di comunicazione, ascolto e collaborazione (Frewer e Rowe, 2005, *Public Engagement with research - Strategic plan 2013-18, Oxford University*)

Tutte le discipline scientifiche sono coinvolte nel *Public Engagement* ed i ricercatori sono impegnati per il trasferimento di conoscenze, nello scambio di informazioni e saperi, verso la costruzione di forme di collaborazione e reti di partenariato, nell'acquisizione di *input* dai vari *stakeholder* (Vargiu, 2014).

In sostanza, per mezzo della Terza Missione e del *Public Engagement* gli atenei danno conto del complesso del proprio lavoro e mettono a disposizione i risultati delle proprie attività di ricerca, condividendone il valore con società in generale (Lo Presti e Marino, 2020) attraverso una vasta gamma di attività (Hart e Northmore, 2011).

Si può in sostanza dire che le attività di *Public Engagement* sono diventate una caratteristica di *routine*, anche se non di primo piano, per diversi istituti di ricerca in Europa (Neresini e Bucchi, 2011).

Come per molte altre attività che si sono via via consolidate, si avverte la necessità di un sistema di misurazione del *Public Engagement*, per poterne stabilire l'efficacia tanto nelle relazioni con il contesto sociale, quanto per contribuire a migliori scelte strategiche interne agli atenei (Vargiu, 2014).

E, tuttavia, nonostante un crescente interesse verso questo tema e molteplici ricerche non si riscontrano ancora risultati condivisi (Reed, Duncan, Manners e al., 2018).

Proprio Reed, Duncan, Manners e al. (2018) peraltro si sono impegnati a fornire un contributo interessante per la definizione di uno “*standard di valutazione*” al fine di fornire strumenti e linee guida per promuovere buone pratiche.

Questi autori propongono un quadro da utilizzare in fase di elaborazione delle iniziative di *Public Engagement* fondato su:

- 1) la valutazione della progettazione delle attività di *Public Engagement* ponderando con attenzione scopi e contesto così che le azioni programmate siano appropriate ed efficaci;
- 2) la valutazione dei risultati del *Public Engagement* considerando non solo gli aspetti quantitativi della partecipazione ma anche la qualità dell'*engagement* identificando, fin dalla fase di progettazione, gli indicatori utili (ad esempio interviste, questionari, workshop ecc.) a delineare i risultati come ad esempio una nuova conoscenza, un aumento della consapevolezza o cambiamenti nel comportamento;
- 3) la valutazione dell'impatto del *Public Engagement*, considerando i diversi tipi di benefici che potrebbero emergere anche in tempi lunghi. Gli autori suggeriscono di individuare il tipo di impatto e quindi scegliere gli indicatori più appropriati. I tipi di impatto possono essere: strumentale (ad esempio, proventi finanziari derivanti dall'adozione da parte del pubblico di una nuova tecnologia o da un cambiamento politico causato dalla pressione dell'opinione pubblica); sullo sviluppo delle capacità (ad esempio, nuove competenze); attitudinali (ad esempio, un cambiamento nell'atteggiamento del pubblico); concettuali (ad esempio, nuova comprensione e consapevolezza dei problemi relativi alla ricerca); che consentono relazioni durature (ad esempio, interazioni successive, come la partecipazione a futuri eventi o opportunità per ricercatori e membri della comunità politica di lavorare a più stretto contatto con il pubblico).

L'interessante contributo di Reed, Duncan, Manners e al (2018) fornisce uno schema per la progettazione e per la valutazione delle iniziative di *Public Engagement*.

Sul medesimo tema è notevole il contributo di Hart e Northmore del 2011 i quali, analizzando una corposa letteratura, sottolineano come la diversità degli approcci al *Public Engagement* da parte delle università abbia indotto allo sviluppo di *set* differenti di indicatori per la valutazione. Da qui l'esigenza di considerare le attività di *Public Engagement* attraverso tre passaggi, *audit*, *benchmarking* e valutazione, e di ordinarlo in sette dimensioni (Hart, Northmore e Gerhardt, 2009).

A queste sette dimensioni guarda la *National Coordinating Center of Public Engagement*, che supporta le università UK nell'adozione di prassi di *Civic e Public Engagement*, proponendo per l'autovalutazione degli atenei un processo su tre livelli: *audit*, *benchmarking and evaluation*. L'*audit* è da intendersi per quel che è stato fatto, la fase di *benchmarking* consente di identificare i punti deboli e quelli di forza, mentre con la *evaluation* si trae un bilancio complessivo di quanto fatto (Lo Presti e Marino, 2020).

Quanto invece alle sette dimensioni identificate del *Public Engagement* si tratta: dell'accesso pubblico alle strutture universitarie; dell'accesso pubblico alla conoscenza prodotta; dell'*engagement* degli studenti; del *faculty engagement*; dell'allargamento della partecipazione (un'agenda per l'eguaglianza e la diversità); del rafforzamento per la rigenerazione economica e le imprese; della costruzione di relazioni istituzionali e partenariati (Hart, Northmore e Gerhardt, 2009).

Le sette dimensioni del <i>Public Engagement</i> Hart, Northmore e Gerhard, 2009		
Dimension of public engagement	Examples of engagement	Possible higher level outcomes
<b>1 Public access to facilities</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Access to university libraries</li> <li>• Access to university buildings and physical facilities eg for conferences, meetings, events, accommodation, gardens etc</li> <li>• Shared facilities eg museums, art galleries</li> <li>• Public access to sports facilities</li> <li>• Summer sports schools</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Increased public support for the institution</li> <li>• Better informed public</li> <li>• Improved health and wellbeing</li> </ul>
<b>2 Public access to knowledge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Access to established university curricula</li> <li>• <i>Public Engagement</i> events eg science fairs; science shops</li> <li>• Publicly accessible database of university expertise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Increased quality of life and wellbeing</li> <li>• Increased social capital/ social cohesion/social inclusion</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Public involvement in research</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enhanced public scholarship</li> </ul>
<b>3 Student engagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student volunteering</li> <li>• Experiential learning eg practice placements; collaborative research projects</li> <li>• Curricular engagement</li> <li>• Student-led activities eg arts, environment etc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Increased student sense of civic engagement</li> <li>• Increased political participation</li> </ul>
<b>4 Faculty engagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research centres draw on community advisers for support/direction</li> <li>• Volunteering outside working hours eg on trustee Boards of local charities</li> <li>• Staff with social/community engagement as a specific part of their job</li> <li>• Promotion policies that reward social engagement</li> <li>• Research helpdesk/advisory boards</li> <li>• Public lectures</li> <li>• Alumni services</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social benefit to the community</li> <li>• Increased staff sense of civic engagement</li> <li>• Institutionalised faculty engagement</li> <li>• More ‘grounded’ research</li> </ul>
<b>5 Widening participation</b> (equalities and diversity)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improving recruitment and success rate of students from non-traditional backgrounds through innovative initiatives eg access courses, financial assistance, peer mentoring</li> <li>• A publicly available strategy for encouraging access by students with disabilities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improved recruitment and retention of undergraduates, especially from excluded communities</li> </ul>
<b>6 Encouraging economic regeneration and enterprise in social engagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research collaboration and technology transfer</li> <li>• Meeting regional skills needs and supporting SMEs</li> <li>• Initiatives to expand innovation and <i>Design</i> eg bringing together staff, students and community members to <i>Design</i>, develop and test Assistive Technology for people with disabilities</li> <li>• Business advisory services offering support for community-university collaborations (eg social enterprises)</li> <li>• Prizes for <i>entrepreneurial</i> projects</li> </ul>	<p>Local/regional economic regeneration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Social and economic benefit to the community</li> </ul>
<b>7 Institutional relationship and partnership building</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• University division or office for community engagement</li> <li>• Collaborative community-based research programmes responsive to community-identified needs</li> <li>• Community-university networks for learning/ dissemination/knowledge exchange</li> <li>• Community members on Board of Governance</li> <li>• Public ceremonies, awards, competitions and events</li> <li>• Website with community pages</li> <li>• Policies on equalities; recruitment; procurement of goods and services; environmental responsibility</li> <li>• International links</li> </ul>	<p>More effective strategic investment of resources</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservation of natural resources and reduced environmental footprint</li> <li>• Expanded and effective community <i>partnerships</i></li> <li>• Social and economic benefit to the community</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferences with public access and public concerns</li> <li>• Helpdesk facility</li> <li>• Corporate social responsibility</li> </ul>	
--	--	--

Tab. n. 6 - Fonte: Hart, A., Northmore, S., & Gerhardt, C. (2009). Briefing paper: Auditing, benchmarking and evaluating public engagement. *NCCPE Research Synthesis, 1*.

Per ognuna delle dimensioni del *Public Engagement* gli autori esemplificano tanto delle possibili attività quanto un potenziale impatto. Non solo ma le attività prevedono il coinvolgimento tanto della comunità accademica (docenti, *staff* universitario e studenti) quanto diversi attori sociali. Si evince l'idea di una università che, attraverso l'impegno di studenti, docenti e personale tecnico e amministrativo allarghi e consolidi dei *network* con i vari attori sociali valorizzando la conoscenza generata attraverso le attività di didattica e di ricerca (Lo Presti e Marino, 2020).

Ciascuna iniziativa di *Public Engagement*, identificata sulla base delle sette dimensioni della Tabella n. 6, viene valutata in ragione di risultati. Ma per una analisi più attenta dei risultati si dovrebbe tener conto di un processo che, attività per attività, si declini sulla base di *input*, cioè tutte le risorse messe nel progetto (personale, organizzazione, facilities, conoscenza), che consentono la generazione di *output*, cioè i prodotti o i servizi forniti ai beneficiari, ad esempio delle pubblicazioni, un evento pubblico di trasferimento della conoscenza. Gli *output* a loro volta possono produrre un *outcome*, cioè un cambiamento o dei benefici per i destinatari di un'iniziativa, i quali determineranno con tempo più lunghi un *impact*, cioè degli effetti su una comunità (Hart, Northmore e Gerhardt, 2009).

Il sistema prospettato da Hart, Northmore e Gerhard (2009) si caratterizza quindi per l'individuazione di categorie di attività, soggetti che ne siano protagonisti, fasi di sviluppo (*input, output, outcome e impact*) e step di valutazione (*audit, benchmarking e evaluation*)

### **3.9. L'importanza di un sistema di valutazione del *Public Engagement* per la sua istituzionalizzazione**

Lo Presti e Marino (2020) sottolineano l'importanza di una valutazione del *Public Engagement* per una serie di attività importanti per le università come per esempio il *networking*, la costruzione di *partnership*. Un tale esercizio, specificano le due autrici, sarebbe utile per comprendere per un verso il grado di coinvolgimento di una università nello sviluppo sostenibile del territorio e per altro una puntuale analisi del *Public Engagement* aiuterebbe a comprendere la reale efficacia dell'azione sociale, formativa e sociale.

E proprio l'assenza di un sistema di valutazione viene visto da Watermeyer (2015) come un presupposto per un impoverimento delle azioni di *Public Engagement*. Una tale prospettiva viene descritta come una sorta di circolo vizioso. L'assenza di un sistema di valutazione del *Public Engagement* nelle università, condurrebbe ad una mancanza di stima e di percezione che si tratti di una priorità istituzionale, generando apatia verso questo fenomeno e quindi ad una assenza di attività che, chiudendo il ciclo, priverebbe di senso una qualunque rilevazione. Nel considerare il sistema universitario UK, Watermeyer e Lewis (2015) peraltro sottolineano come una mancata istituzionalizzazione del *Public Engagement* nelle università possa essere attribuita alla vaghezza del suo valore accademico o istituzionale e indeterminatezza del suo contributo nei sistemi di valutazione, soprattutto in relazione all'impatto.

Peraltro, a sottolineare il legame tra l'emersione delle attività e sistemi di valutazione, si sottolinea come una semplice ricerca nel database REF, utilizzando il termine "*Public Engagement*", riveli che su n. 6637 documenti presentati dalle università britanniche per l'esercizio valutativo del 2014, n. 4871 casi di studio sono segnalati come caratterizzati appunto dal *Public Engagement*. Si può, quindi, supporre con sicurezza che il legame tra l'impegno degli accademici e l'impatto come iterazione della valutazione delle prestazioni nel REF sia forte (Watermeyer e Lewis, 2018).

Come già si è visto quindi con la VQR e con il sistema di assicurazione della qualità legato alle procedure di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento di ANVUR, la previsione di meccanismi di valutazione sollecitano l'introduzione di forme organizzative, risposte istituzionali, la definizione di strategie.

Nel caso della Terza Missione, l'introduzione di una vasta gamma di attività, molto diverse fra loro, pone il problema della loro gestione strategica, così come le esigenze e le domande di *stakeholder* o *partner* esterni all'ambito accademico relative ad attività, appunto, di nuova introduzione sollecitano delle risposte in termini sia organizzativi che di *policy*. Queste sono quelle forme di tensione che necessitano di essere gestite. La gestione di queste attività e la loro legittimazione è da intendersi come istituzionalizzazione (Benneworth, de Boer, e Jongbloed, 2015).

Il tema dell'istituzionalizzazione è certamente interessante ma pure estremamente vasto. Se ne farà qui cenno in funzione delle ricadute che il tema suggerisce per entrambi i casi di studio, indicando alcune definizioni di istituzionalizzazione e soffermandosi, seppur sinteticamente, sulla prospettiva dell'apprendimento organizzativo proposta da Crossan, Lane, e White (1999).

Allegretti (2009), a proposito di istituzionalizzazione, focalizza l'attenzione sul tema della formalizzazione, da parte di enti pubblici, di regole per gestione di processi partecipativi.

Processi che in tal modo si collocherebbero entro quadri normativi definiti grazie ai quali se ne stabilirebbe una legittimità propria degli strumenti ordinari di governo (Alluli, 2011).

Selznick (1957) intende l'istituzionalizzazione come un processo che si sviluppa nell'arco del tempo e che rispecchia le caratteristiche della sua storia, degli individui e dei gruppi che ne fanno parte, ma anche degli interessi che intorno ad essi si sono sviluppati. In questo senso istituzionalizzare significa che infondere valore a dei requisiti organizzativi. Powell e Di Maggio (1991) introducono a loro volta l'elemento della codificazione dei flussi di senso presenti in una organizzazione mentre per Samuel Huntington (1968) l'istituzionalizzazione è un processo grazie a cui le organizzazioni e le procedure acquistano valore e stabilità.

Interessanti sono anche le dinamiche che a partire dall'*organizational learning* conducono ad a definire l'istituzionalizzazione come un processo di acquisizione di un apprendimento avvenuto negli individui, nei gruppi e in una organizzazione e include sistemi, strutture, procedure e strategie (Crossan, Lane e White, 1999).

Il lavoro di Crossan, Lane e White (1999) pare appropriato a questa ricerca poiché introduce un *framework* dell'apprendimento organizzativo come mezzo per raggiungere un rinnovamento strategico in una organizzazione, descrivendolo come un processo che coinvolge gli individui, i gruppi e l'organizzazione stessa e si snoda tra conoscenze accumulate e nuove campi da esplorare. L'interesse verso questo contributo in particolare si lega con fatto che l'*organizational learning* si presenta attraverso quattro processi, l'ultimo dei quali è appunto l'istituzionalizzazione: intuizione, interpretazione, integrazione e, infine, istituzionalizzazione.

Questa impostazione si poggia su quattro premesse chiave:

- 1) l'apprendimento organizzativo implica una tensione tra “esplorazione”, assimilazione di nuovo apprendimento, e “sfruttamento”, cioè le conoscenze e le esperienze accumulate;
- 2) inoltre, esso si svolge su più livelli poiché è un processo di apprendimento individuale, di gruppo e organizzativo;
- 3) questi tre livelli di apprendimento sono legati da processi sociali e psicologici: Intuire, Interpretare, Integrare e Istituzionalizzare (4I);
- 4) la cognizione influenza l'azione e viceversa.

Sulla base di queste premesse l'apprendimento organizzativo si dovrebbe realizzare attraverso un equilibrio nella tensione tra "sfruttamento" e "esplorazione", così da garantire la sopravvivenza del sistema, (March, 1991), consentendo alle nuove conoscenze di avere il tempo di passare dal livello individuale a quello di gruppo fino a diventare poi patrimonio dell'organizzazione. Durante i processi di tensione tra spinte verso le nuove conoscenze e quelli di sfruttamento dell'esperienza già acquisita l'apprendimento organizzativo stabilisce una interazione fondamentale tra cognizione e azione laddove la comprensione guida l'azione la quale, a sua volta, informa la stessa comprensione (Seely-Brown e Duguit, 1991).

Quanto ai processi evocati dell'intuizione, interpretazione, integrazione e istituzionalizzazione, questi attraversano tutte le fasi di tensione tra "sfruttamento" e "esplorazione". Così se l'intuizione è un fenomeno esclusivamente individuale, l'interpretazione ha a che fare con lo sviluppo delle intuizioni e passa da riflessioni individuali a elaborazioni di gruppo. Ma è con la fase di integrazione che le comprensioni condivise vengono sviluppate con azioni coordinate dal gruppo e quando queste azioni si consolidano e si ripetono passano da un livello di informalità ad uno formale diventando regole e procedure (Crossan, Lane e White, 1999).

## PARTE SECONDA

### I Casi di studio Icaro e Tacc dell'Università di Modena e Reggio Emilia

#### Capitolo 4. - *Public Engagement, Co-production Co-creation*: due casi di studio ad Unimore

##### 4.1. Introduzione

Per approfondire la conoscenza su come le università italiane stanno affrontando l'evoluzione in corso nelle modalità di co-progettazione e implementazione delle attività di *Public Engagement*, per capire i principali problemi incontrati e giungere ad una prima identificazione dei meccanismi di apprendimento che si stanno innescando nelle pratiche interne e nelle forme di collaborazione con gli *stakeholder* esterni, in questo capitolo saranno esaminati due casi di studio, entrambi riferiti a due recenti programmi di PE dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Unimore): il programma Icaro e il programma *Training for Automotive Companies Creation* (Tacc).

##### 4.1.1. I casi di studio

Icaro e Tacc nascono con l'occasione dell'organizzazione del Premio Nazionale dell'Innovazione (PNI), la cui 14° edizione si è svolta a Modena nel 2016. Il PNI viene organizzato annualmente dall'Associazione PNICube (ente che raggruppa gli incubatori universitari nazionali), in collaborazione con l'università della città ospitante, ed è “una competizione tra gruppi di persone che hanno elaborato il *business plan* di un'idea imprenditoriale innovativa e hanno partecipato a delle *business plan competition*, denominate *Start Cup*, collegate alle Università italiane, agli Enti di Ricerca Pubblici o privati”<sup>58</sup>. Per l'occasione il *team* di Unimore, incaricato dell'organizzazione, intesse una serie di relazioni

---

<sup>58</sup> Regolamento di Partecipazione al PNI - [https://921f9826-061c-44cb-bfb2-c9d2304a2c84.filesusr.com/ugd/5437f5\\_8cf376a9d96b446b9f7680f902b0079a.pdf](https://921f9826-061c-44cb-bfb2-c9d2304a2c84.filesusr.com/ugd/5437f5_8cf376a9d96b446b9f7680f902b0079a.pdf)

con molti, diversi *stakeholder* allo scopo di coinvolgerli nell'evento: incontri che permettono di incrementare e approfondire la conoscenza del contesto territoriale. In questi scambi che ruotano intorno al PNI si accende la scintilla che genera i due programmi.

Icaro è un progetto di *Open innovation challenge* che coinvolge università, imprese e studenti. Quest'ultimi vengono formati ed allenati all'innovazione attraverso "un percorso d'eccellenza basato su esperienze concrete che avvicinano i giovani alle realtà imprenditoriali del territorio e alla loro cultura d'impresa"<sup>59</sup>. Attraverso una *partnership*, Università e imprese concordano e propongono delle sfide aziendali a forte contenuto innovativo a *team* di studenti, seguendoli nel percorso per l'individuazione delle soluzioni.

TACC, che pure prevede una articolazione tra Università, imprese e studenti, si propone invece di supportare il settore dell'*automotive* e della mobilità favorendo la nascita di nuove imprese innovative. In vista di questo scopo, il progetto, in un contesto di *co-creation* tra Università e impresa, mira a promuovere lo sviluppo di attitudini e capacità imprenditoriali formando gli studenti alla cultura dell'innovazione e dell'impresa.

Quindi, mentre Icaro ha come obiettivo quello di orientare gli studenti ad un atteggiamento imprenditoriale, proponendo loro delle sfide che si devono risolvere *dentro e per* le imprese, Tacc ha l'ambizione di orientare gli studenti verso la generazione di *start up*.

Questi programmi mostrano una serie di aspetti comuni e le differenze appena indicate. Sono entrambi una manifestazione di quel cambiamento descritto sotto il segno del percorso di Unimore verso una dimensione più definita di *Entrepreneurial University* e, nello specifico, si collocano nell'ambito delle attività di *entreprise* (imprenditività) e *entrepreneurship* (imprenditorialità) *education*.

Nascono ambedue da attività di *Public Engagement* svolte da docenti di Unimore e si sviluppano attraverso traiettorie di *co-production*, Icaro, e *co-creation*, TACC. Entrambi i programmi prevedono il coinvolgimento dell'Università, intesa come corpo docente e amministrativo, delle imprese, di studenti universitari e un gruppo articolato per competenze ed estrazione di *tutor*, *mentor* e docenti. Agli studenti viene proposto, per ciascuno dei due casi, un programma integrativo al loro ordinario corso di studi, basato sulla formazione teorica e pratica in ambiti di *management*.

Questi due progetti sfuggono in effetti alle consuete logiche di progettazione prevalenti presso le università italiane, ed Unimore in particolare. Icaro e Tacc - si può dire - possono essere

---

<sup>59</sup> Progetto Icaro 2017

considerati programmi trasversali alle tre missioni universitarie, poiché in essi è possibile rilevare elementi di formazione, di ricerca e di trasferimento tecnologico e delle conoscenze. E, tuttavia, la formazione non si sovrappone ai programmi già offerti nei corsi di laurea, ma si concentra sull'*Entrepreneurial Education*; la ricerca non è commissionata da imprese o altre istituzioni, non si riferisce a *call* competitive, né si identifica con un docente universitario, ma si sviluppa – in accordo con le imprese – sul presupposto che *team* di studenti ricerchino soluzioni per le aziende (Icaro) o di dar corpo ad una idea imprenditoriale (Tacc); il trasferimento tecnologico e delle conoscenze si concentra sulla condivisione dell'approccio metodologico alle attività progettuali (*Design Thinking*), ma anche sulla possibilità che i vari *team* di studenti impegnati nelle diverse attività producano risultati innovativi.

Questo percorso, inoltre, si distingue anche dalla tradizionale attività di tirocinio in impresa, il quale pure prevede un accordo tra università e impresa, dei tutor e un piano formativo: tuttavia, Icaro e Tacc introducono una maggiore complessità di progettazione e gestione. Innanzitutto, nella selezione degli studenti, poi nella organizzazione dei momenti formativi in Università e nelle imprese, nelle modalità di interazione di gruppo, nei modelli di progettazione delle soluzioni di problemi individuati dalle imprese, per Icaro, o delle idee imprenditoriali vere e proprie, per Tacc e, infine, per questi progetti sono previste azioni di *fundraising*.

Questi programmi fanno emergere un sistema di articolate interazioni tra Università e *stakeholder* esterni che costituiscono uno degli snodi cruciali per questa ricerca: l'Ateneo, infatti, arriva a mettere in atto delle collaborazioni molto strette, condividendo con le imprese le fasi di implementazione e gestione di un progetto, nel caso di Icaro, e tutto il ciclo progettuale (dall'ideazione, all'implementazione, alla gestione) nel caso di Tacc.

Ma le interazioni non si esauriscono con le fasi progettuali e con i *main partner*. Oltre gli importanti scambi sviluppati per l'organizzazione del PNI con una larga platea di differenti *stakeholder*, un'altra dimensione di complessità si affaccia ad articolare ulteriormente il sistema delle relazioni: quella orientata a trovare le risorse finanziarie per sostenere i progetti. Così, mentre Icaro si fonda esclusivamente sul *fundraising*, quindi sull'esigenza di interagire con istituzioni esterne che si impegnano finanziariamente a sostenere il programma, in Tacc il supporto finanziario deriva per la gran parte dal contributo del *main partner*, sebbene, anche in questo secondo caso, si siano attivate relazioni con possibili *sponsor* per acquisire ulteriori fondi complementari.

Tutte queste caratteristiche danno sostanza ad un campo interessante da esplorare poiché consentono di indagare il tema delle relazioni tra Università e *partner* esterni, in questo caso aziende, inquadrandolo da diversi punti di vista e offrendo spunti di analisi utili per chiarire come, attraverso queste forme di *Public Engagement* diretto verso le imprese e per mezzo di questi progetti, si declini l'attitudine delle università a giocare un ruolo più attivo nello sviluppo delle competenze di un territorio.

#### **4.1.2. I progetti osservati: inquadramento concettuale**

In un contesto di *knowledge-based economy* (OECD, 1996) il ruolo delle università è diventato sempre più rilevante per favorire la crescita e lo sviluppo economico dei territori su cui esse insistono. E proprio per questa ragione assume un rilievo cruciale la capacità degli atenei, nella loro nuova propensione ad assumere caratteristiche di *Entrepreneurial University*, di costruire interazioni con gli *stakeholder* esterni. Lo sviluppo delle teorie di innovazione sociale (Phills et al 2008), della *Responsible Research and Innovation* (2011) e l'evoluzione dell'idea di Terza Missione delle Università, ha arricchito il potenziale innovativo degli atenei, legittimando il loro ruolo per lo sviluppo culturale e sociale delle comunità di riferimento. Così la collaborazione tra atenei e *stakeholder* esterni, oltre alle più consolidate e tradizionali pratiche di valorizzazione della ricerca basate sul trasferimento tecnologico, si avvale di forme innovative più strutturate e interattive di PE (Rowe e Frewer, 2005) e delle teorie della partecipazione (Reed, Vella, Frewer et al. 2018).

Si tratta di quelle forme innovative di collaborazione tra atenei e *stakeholder* esterni, riconducibili in senso lato al *Public Engagement*, che, andando oltre la divulgazione, si articolano su attività in cui è centrale il mutuo scambio di conoscenze. Un sistema di interazioni che si propone di rafforzare i legami tra atenei e società, generare benefici reciproci “fino alla possibilità di trarne ispirazione per la ricerca e di aprirsi a nuove visioni e generare innovazione”<sup>60</sup>. Reed, Vella, Frewer et al. (2018) sottolineano in questo senso come la partecipazione e il *commitment* degli attori sia importante per azioni efficaci. Questa più evoluta forma di PE, fondata sulle interazioni che potrebbero aprire a nuove ricerche e all'innovazione, richiede che crescano le competenze in ambito universitario di chi progetta, organizza, gestisce e partecipa a queste nuove modalità di collaborazione.

---

<sup>60</sup> “Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio” (2021) dal Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione

Queste nuove direzioni di sviluppo del *Public Engagement*, orientate ad un maggiore scambio di conoscenza, rafforzati anche dai recenti orientamenti delle *policy* per la RRI e dai programmi di *mission oriented* di *Horizon Europe* (il programma quadro Europeo per il sostegno a *Research and Development*), spingono docenti, ricercatori, studenti e *stakeholder* esterni agli atenei verso la necessità di sviluppare modelli più strutturati e condivisi di co-produzione e/o di co-creazione delle attività. Sulla base di quanto avanzato da Brandsen e Honingh (2020), si propongono due modelli principali di interazione, che si distinguono in ragione del momento dell'ingresso nelle fasi progettuali:

- il primo modello, *co-creation*, basato sul coinvolgimento dei partner sin dall'inizio nel progetto, e a seguire per tutti gli altri *step*;
- il secondo modello, *co-production*, si identifica in funzione dell'ingresso di un *partner* in una fase successiva all'ideazione.

Questi due modelli si differenziano anche in ragione di un modo diverso di “stare” nel progetto da parte dei *partner*, cosa che quindi giustifica l'analisi delle differenze tra *co-production* e *co-creation*. Con riferimento alla *co-production* per esempio un attore, nel nostro caso l'Università, propone ad un partner di collaborare nell'attuazione di un progetto le cui linee strategiche sono già decise. Viceversa nella *co-creation* gli attori progettuali sono investiti sin dall'inizio, e per tutti i successivi *step* delle attività, dell'onere della definizione della strategia e di tutti gli aspetti di ordine organizzativo e gestionale.

La radice progettuale di Icaro e di Tacc risiede nel *Public Engagement*, mentre il suo oggetto si focalizza nelle attività di formazione all'imprenditorialità (ICARO) e all'imprenditorialità (TACC), guidata sempre dall'approccio del *Design Thinking*.

In effetti, questi obiettivi formativi nascono nel tentativo di ridurre un *gap* di innovazione, condiviso tra Università e *stakeholder* e portato alla luce dalla qualità del PE, promosso dal *team* Unimore.

Si tratta dell'”*outcome*” – per usare una espressione di uno dei *team member* di Unimore – degli incontri, delle interazioni, consultazioni, dello scambio di conoscenze maturato dal gruppo di ricerca e dagli *stakeholder*. Il lavoro progettuale di Icaro e Tacc traccia un percorso di innovazione, genera nuova conoscenza, in tutte le fasi progettuali a partire dal processo di formazione delle idee da parte dei *team*, a quello del *testing*, sino alla presentazione dei risultati: tutti *step* importanti per formare nuove competenze e rafforzare il capitale umano del territorio.

Per meglio inquadrare il contesto teorico-concettuale entro cui i due casi di studio possono essere meglio osservati e interpretati in modo comparato, è opportuno soffermarsi su due elementi caratterizzanti – gli obiettivi formativi e l’approccio metodologico utilizzato nella formazione stessa.

Icaro si pone l’obiettivo di educare gli studenti ad avere un atteggiamento imprenditoriale, essere proattivi, saper lavorare in *team*, rispondere alle sollecitazioni, mentre Tacc, più direttamente, si propone di formare gli studenti per lo sviluppo di una idea di impresa. La differenza negli obiettivi formativi divarica anche i percorsi e quindi il contenuto delle attività, *in primis* imponendo una puntualizzazione sul concetto, già delineato, di *Entrepreneurial Education*.

A proposito in effetti della formazione, che è cruciale sia per Icaro che per Tacc, i termini *entrepreneurship education* e *enterprise education*, sono spesso trattati in modo intercambiabile generando confusione (Jones e Iredale, 2010).

Jones e Iredale (2010), Lackeus (2015), Costa e Morselli (2015), Morselli (2018), Capobianco (2019) condividono l’impostazione secondo la quale l’*entrepreneurship education* (educazione all’imprenditorialità, secondo la traduzione di Morselli e Capobianco) si concentra prioritariamente sulla partenza, crescita e gestione di una impresa, mentre l’*enterprise education* (imprenditività) si riferisce all’acquisizione, sviluppo di competenze personali, abilità e qualità che possono essere usate in differenti contesti nel corso della propria vita. E’ efficace la sintesi di Capobianco: “Per Jones e Iredale (2014) l’*imprenditività* e l’*imprenditorialità* condividono alcune caratteristiche, per esempio tutte e due promuovono la cultura proattiva del *can do* (si può fare) e del *go getting* (va e ottieni), però deve essere chiaro che l’imprenditorialità e l’imprenditività appartengono a sfere semantiche e di azione differenti, ossia gli ambiti semantici dei due concetti sono in stretto contatto, si compenetrano, ma sono differenti. L’imprenditorialità è un concetto che afferisce in maggior misura al mondo del lavoro, l’imprenditività, invece, al mondo della formazione e dello sviluppo personale, quindi con il termine “imprenditorialità” si intende l’insieme delle competenze e delle abilità necessarie a creare e condurre un’impresa, mentre con il termine “imprenditività” si fa riferimento in senso più ampio al sapere agire con un certo spirito d’iniziativa e con determinate competenze imprenditoriali nei confronti delle numerose sfide che i progetti di sviluppo professionali e personali presentano”<sup>61</sup>. Secondo questa definizione, si può

---

<sup>61</sup> Capobianco, R., 2019 - L’educazione all’imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un’esperienza didattica nella Scuola Secondaria - Formazione & Insegnamento

chiaramente dire che uno degli elementi su cui si imposterà la discussione comparata dei due casi, Icaro e Tacc, sta nel fatto che il primo è un progetto di educazione all'imprenditorialità, mentre l'altro è un programma che educa all'imprenditoriaità.

L'influenza che questa differenza di obiettivi formativi può avere sulle modalità di interazione e di progettazione di questi due programmi verrà discussa nel seguito.

In relazione al secondo elemento, e cioè l'approccio metodologico utilizzato per la formazione, è utile specificare che, in entrambi i casi osservati, è stato utilizzato il metodo del *Design Thinking* (DT), un approccio metodologico alle attività progettuali che abbraccia l'intero processo dell'innovazione (Brown, 2008). Tra gli ideatori di questo sistema ci sono David Kelly e Tim Brown, già docenti alla Stanford University e fondatori di IDEO, una tra le più importanti società di consulenza a livello mondiale, sul cui sito si può leggere a proposito del DT: *"Thinking like a Designer can transform the way organizations develop products, services, processes, and strategy. This approach, which is known as Design Thinking, brings together what is desirable from a human point of view with what is technologically feasible and economically viable. It also allows people who aren't trained as Designers to use creative tools to address a vast range of challenges"*<sup>62</sup>.

Descrivendo il processo del DT, Tim Brown e Joselyn Wyatt (2010) lo inquadrano come un sistema di tre spazi sovrapposti piuttosto che come una sequenza di passaggi ordinati:

- *l'ispirazione* il cui punto di partenza è il "brief" che fornisce al *team* i parametri di riferimento in base a cui misurare progressi e obiettivi. Da qui il *team* di progetto dovrebbe scoprire quali siano le esigenze delle persone;
- *l'ideazione*: a valle dell'osservazione il *team* procede alla sintesi valutando le alternative. In questo spazio si favorisce la moltiplicazione delle idee. E' il pensiero divergente la via all'innovazione e per ottenere un tale pensiero è importante avere un gruppo diversificato di persone coinvolte nel processo;
- *l'implementazione* è il terzo spazio del processo di DT e si determina quando le migliori idee generate durante l'ideazione vengono trasformate in un piano d'azione concreto. Il momento centrale dell'implementazione è la prototipazione che consente di testare la traduzione delle idee in prodotti o servizi reali.

In un documento ad uso interno e non pubblicato dal titolo "Il *Design Thinking* come approccio educativo, il caso ICARO Unimore" Francesco D'Onghia e Clio Dosi descrivono

---

<sup>62</sup> <https://designthinking.ideo.com/>

il DT come un “approccio che consente allo studente di essere motivato all’esplorazione e al problema da risolvere”, quindi efficace a “promuovere l’apprendimento attraverso la sua applicazione in progetti interdisciplinari complessi in un approccio olistico”. Il DT sviluppa un *mindset* i cui elementi centrali sono l’empatia, la consapevolezza del processo, cultura della prototipazione, una propensione all’azione e alla collaborazione<sup>63</sup>. Un approccio quindi che, pur con il rigore del *brief* e dei vincoli di tempo e *budget*, favorisce la creatività, l’integrazione di competenze distinte, momenti divergenti e di sintesi innovativa. Nei due casi analizzati nel seguito si discuterà quale possa essere l’influenza dell’adozione di un approccio metodologico DT sulle modalità di interazione e di progettazione di questi due programmi.

In sintesi, possiamo affermare che Icaro e Tacc sono programmi che includono sfide di *Open innovation*, formazione all’imprenditorialità e all’imprenditività, nascono entro le nuove forme, più articolate e promettenti del PE, e si sviluppano sul confine tra formazione (per gli studenti), ricerca (per studenti, docenti e imprese) e di trasferimento tecnologico e di conoscenza (per le imprese/*stakeholder* esterni). Si tratta di programmi innovativi, complessi, che solo da alcuni anni stanno impegnando le nostre università e su cui si stanno formando le prime evidenze empiriche di un certo peso. Evidenze in grado di innescare processi più sistematici di apprendimento interno agli atenei, nonché una crescente istituzionalizzazione di queste forme innovative di PE, ed infine una crescente necessità di maturare competenze nell’organizzazione e nelle pratiche utili nella loro progettazione e gestione.

Poiché ci troviamo di fronte ad un fenomeno recente e in evoluzione, come del resto è la Terza Missione, è forte la necessità di indagare queste nuove tematiche per incrementare il livello di conoscenza su questi processi, su come si realizzano e quali ricadute possono generare. Tanto più che seppur ci sia condivisione sul fatto che le università debbano essere considerate come un motore dello sviluppo economico e sociale nei loro territori di riferimento, in realtà ci sono ancora pochi studi sulle opportunità pratiche che gli atenei possono offrire al territorio attraverso l’uso di forme innovative di *Public Engagement* e di quali forme di interazione co-progettazione possano stare alla base di queste nuove tipologie di collaborazione tra università e *stakeholder* esterni. In effetti, la letteratura riguardante i processi di *co-creation* si è soffermata prevalentemente ad oggi sui processi di interazione tra aziende e clienti (Frow, Nenonen, Payne e Storbacka, 2015; Prahalad e Ramaswamy 2000; Vargo e Lusch 2004), in un contesto prevalentemente di tipo *business*, con poche o nulle applicazioni al contesto delle relazioni università/*stakeholder* esterni. Quanto alla *co-production*, la ricerca si è concentrata

---

<sup>63</sup> Le fasi attraverso cui si struttura il progetto cinque: 1) *Empathize*, 2) *Define*, 3) *Ideate*, 4) *Prototype* e 5) *Test*

in particolare sulla partecipazione dei cittadini nella gestione di servizi pubblici o su temi ambientali (Ostrom, 1996; Bandsen e Pestoff, 2006; Osborne e al., 2016), trascurando le potenzialità di applicazione sulle più specifiche relazioni tra università e *stakeholder* esterni e con riferimento a tematiche diverse, come quelle della formazione all'imprenditorialità e all'imprenditoria e del supporto alla innovazione tecnologica e industriale. Il lavoro che seguirà mira a dare un primo contributo anche su questo fronte.

### **4.1.3. Le domande di ricerca e la struttura del capitolo**

Con l'analisi dei casi di studio si darà evidenza delle dinamiche del *Public Engagement* nel loro svolgersi in ragione di ciascuno dei due progetti, si delineeranno le strategie, gli obiettivi, attori, azioni e ricadute, alcune impreviste; e come da queste si arrivi al disegno progettuale con i *partner*, nelle forme della co-progettazione di attività di formazione all'imprenditorialità per Icaro e in quelle della co-creazione di una iniziativa di formazione all'imprenditorialità per Tacc. Azioni e contenuti innovativi che hanno coinvolto gli studenti come beneficiari di esperienze formative di grande valore.

*In sostanza, ci si chiede come attività di Public Engagement possono costituire il presupposto per la realizzazione di progetti di co-production e co-creation tra università e imprese e se e quale possa essere la relazione tra forme innovative di Public Engagement e modalità di co-production/co-creation.*

Nell'affrontare questi processi e queste progettualità, le università avviano un percorso che le porterà a definire un nuovo livello di conoscenza, sia da un punto di vista delle implicazioni sull'organizzazione interna che della gestione progettuale. *Come questo si traduca in nuova conoscenza organizzativa è l'oggetto della seconda domanda di ricerca: quali sono i fattori di apprendimento che un ateneo può acquisire da casi come questi?*

Utilizzando come riferimento un modello che porta a sintesi diversi contributi presenti in letteratura circa i processi di partecipazione e *co-creation/co-production* (Tim Hughes, 2014; Frow, Nenonen, Payne e Storbacka, 2015; Reed, Vella, Frewer et al. 2018;), la ricerca analizza i progetti Icaro e Tacc

Nel seguito, il capitolo si strutturerà nel seguente modo.

Il prossimo paragrafo introdurrà la metodologia usate per i casi di studio, che verranno approcciati secondo le indicazioni proposte dalla letteratura (Yin, 2003). Il caso di studio offre l'opportunità di valutare un fenomeno entro il suo contesto, favorendo un utilizzo di più fonti

di analisi. Se l'impianto teorico è già stato proposto con i primi capitoli, qui si attinge a diverse fonti documentali (progetti, delibere di organi accademici, richieste di finanziamento, *report*, *survey*, ecc.) e si propongono diverse interviste semistrutturate di protagonisti dei casi (docenti, personale universitario, imprenditori, studenti). Il capitolo prosegue ponendo l'enfasi su un evento determinante per i due casi di studio e cioè il Premio Nazionale dell'Innovazione del 2016, la cui edizione si è svolta a Modena, e la cui organizzazione, gestita da Unimore, ha innescato con modalità differenti entrambi i progetti. Successivamente il capitolo si struttura nell'analisi prima del progetto Icaro considerato nei suoi diversi *step* e evidenziando le implicazioni per i vari attori implicati. L'analisi viene proposta per fasi e con riguardo alle implicazioni per i vari attori proprio per poter meglio apprezzare le modalità innovative del *Public Engagement*, il ruolo dei vari attori e la struttura progettuale nonché le implicazioni maturate *step by step*. La medesima struttura si propone per il progetto Tacc, che viene analizzato successivamente a Icaro. Il capitolo si chiude con la discussione dei risultati della ricerca: quanto emerso dall'analisi dei casi di studio verrà usato per illuminare gli obiettivi dello studio (George e Bennett, 2005). Infine, si proporranno considerazioni finali in particolare circa i temi del PE, della *co-production* e *co-creation*, le attività di formazione e l'impatto che hanno generato, in particolare sull'Università, considerando gli elementi di apprendimento acquisito. Non mancheranno alcune considerazioni su possibili tracce di ricerca da sviluppare ulteriormente.

## **4.2. La metodologia**

Come si evince dalle domande di ricerca, l'oggetto di questo studio si concentra sulle dinamiche del *Public Engagement*, sulla loro evoluzione, sulle forme che prende, sulle occasioni innescate, sulle differenti interazioni che sviluppano e, infine, su quale conoscenza genera, più particolarmente per le università. A comporre il quadro entro il quale questi processi si svolgono ci sono gli attori e cioè docenti, ricercatori, *manager*, studenti; ci sono l'istituzione/università e gli enti/*stakeholder* o *partner*; c'è l'evento Premio Nazionale dell'Innovazione come fattore di *triggering* iniziale; ci sono i temi dei programmi e cioè l'educazione all'imprenditorialità e all'imprenditoria; e c'è il metodo del *Design Thinking*.

Un quadro, di suo, complesso che per delinearsi necessita di tempo, di processi che evolvono attraverso incontri, conoscenze che affiorano in momenti distinti e che consentono di prendere strade forse non attese.

La scelta del metodo con cui affrontare la ricerca quindi passa dalla necessità di valutare in pieno “la dimensione processuale dei fenomeni sociali”<sup>64</sup>, legare insieme eventi, attori e azioni collocati in uno spazio temporale medio-lungo, cercare di dare coerenza ad un quadro composito. Peraltro, come già dichiarato, la Terza Missione e così il *Public Engagement* sono materie in evoluzione e quindi ancora sottoposte a studi, ricerche e valutazioni. Queste due ragioni, la complessità dell’oggetto dell’analisi per un verso e la sua dimensione evolutiva, inducono a propendere per una analisi di tipo qualitativo che rappresenti i fenomeni sociali come processuali e contingenti e sappia adattare le tecniche della ricerca qualitativa. Nella fattispecie il caso di studio fondato sull’analisi di documenti di diversa natura, la realizzazione di interviste e sull’osservazione diretta.

#### **4.2.1. Lo studio di caso come metodo di analisi**

Ci sono almeno due solide ragioni per cui lo studio di caso è un metodo di analisi utile per questa ricerca. Intanto, il PE è un fenomeno in evoluzione e necessita di essere studiato nei suoi sviluppi e il caso di studio è un metodo particolarmente adatto alle nuove aree di ricerca e il suo approccio è altamente complementare alla costruzione di teorie incrementali (Eisenhardt, 1989).

L’altra motivazione, facendo riferimento alle ricerche di Yin (2005), risiede nel fatto che questo metodo di analisi consente di svolgere una indagine intorno ad un fenomeno contemporaneo considerandolo nel suo contesto reale. Questo è particolarmente utile quando i confini tra il fenomeno studiato e il contesto entro il quale si svolge non sono chiaramente evidenti.

Qui ci si propone di valutare i fenomeni del *Public Engagement*, della *co-creation* e della *co-production* all’interno di un quadro contestuale di riferimento che non può esserne disgiunto: Icaro e Tacc, i due progetti di educazione all’imprenditorialità e all’imprenditoria, l’approccio metodologico del *Design Thinking* applicato a entrambe i programmi, il contesto di progettualità in ordine all’*entrepreneurship* che Unimore aveva già messo in campo, i *network* per l’*automotive* che si sono strutturati poco prima o contestualmente allo sviluppo di Tacc, gli attori protagonisti della progettazione e delle attività, le ricadute sui beneficiari (gli studenti), sono tutti elementi che legano profondamente il contesto ai fenomeni indagati. Di fatto, quindi, gli elementi di interesse nel nostro caso sono multidimensionali, molteplici e

---

<sup>64</sup> Cardano, M. (2011) – La Ricerca qualitativa – Il Mulino, pag. 30

riguardano le azioni di *Public Engagement*, lo sviluppo delle relazioni, il momento progettuale attraverso le varie declinazioni di *co-production* (Icaro) e *co-creation* (Tacc), la gestione degli studenti e, infine, l'impatto generato. In sostanza, sempre riprendendo Yin (2005), il caso di studio come strategia di ricerca è utile dal momento in cui si vogliono considerare le condizioni di contesto che si reputano pertinenti al fenomeno oggetto di studio e se il tipo di richiesta di una ricerca si fonda sulle domande "come" e "perché".

Proprio per queste caratteristiche, nell'analisi di un caso di studio ci si avvale di più fonti di prova che facilitino l'esplorazione di un fenomeno entro il suo contesto così da assicurarsi che i vari aspetti non siano esplorati attraverso una sola lente ma piuttosto da una varietà di lenti che permettano di rivelare e comprendere le molteplici sfaccettature (Baxter e Jack, 2008) e proporre i dettagli da più punti di vista (Tellis, 1997).

I dati emersi dall'esame delle fonti, a loro volta, dovranno poi essere messi a confronto attraverso un processo chiamato triangolazione. La necessità della triangolazione nasce dall'esigenza di confermare la validità dei singoli processi metodologici (Tellis, 1997). Nella sostanza la verifica delle fonti e il loro raffronto consentono per un verso una validazione della coerenza delle stesse (Rowley, 2002) e per l'altro offre l'occasione di una integrazione di diverse prospettive. Con la triangolazione dei dati si va verso una convergenza delle linee di indagine utilizzando diverse misure dello stesso fenomeno (Yin, 2005).

Prima di procedere nel considerare i dati è opportuno definire una strategia di analisi che può ancorarsi a dei modelli teorici (Yin, 2005, Trochim, 1989, Rowley, 2002, Tellis, 1997) che possono essere utili per la definizione delle relazioni causali. Il riferimento a delle teorie, in sede di analisi, potrà costituire un metro di paragone e una guida all'analisi dei dati raccolti. Poiché l'unità di analisi è focalizzata sulle relazioni del *Public Engagement* e nella loro evoluzione in logiche di co-produzione e co-creazione, riferimenti teorici coerenti e funzionali al livello di indagine sono quelli proposti da Rowe e Frewer (2005) per il *Public Engagement*, e per le teorie della partecipazione e della progettazione condivisa quelli di Tim Hughes (2014) Frow, Nenonen, Payne e Storbacka (2015) e Reed, Vella, Frewer et al. 2018.

Per questo studio, inoltre, sarà possibile costruire diversi *pattern matching* (Trochim, 1989) poiché i casi di studio presi in esame, seppur originati dal medesimo innesco, sono due e con alcune significative differenze: di fatto, l'analisi è su casi di studio multipli, cosa che appunto favorisce e arricchisce i raffronti (Yin, 2005).

I due casi di studio si riferiscono alle prime tre edizioni dei progetti, cioè al periodo che corre dal 2017 al 2020 e le fonti si suddividono in documenti di differente natura, l'osservazione partecipante, le interviste a *key informant* protagonisti dei casi.

I documenti sono stati catalogati in formato elettronico creando due cartelle di riferimento, una per ciascuno dei due progetti. La documentazione è stata poi registrata seguendo due criteri: la tipologia di documento e l'ordine cronologico. Anche le interviste sono state tutte registrate, tranne una per cui non è stato possibile, e catalogate in questo caso a seconda del ruolo dell'intervistato.

Un'altra fonte utile per le analisi è stata l'osservazione partecipante - a cui sarà dedicato uno specifico sottoparagrafo - che ho potuto realizzare per il ruolo svolto tra il 2016 e il 2019 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e che mi ha consentito di accedere a documenti, partecipare a riunioni, relazionarmi con degli *sponsor*.

Per ciascuna di queste fonti si propongono delle annotazioni specifiche.

### **4.2.3. I documenti**

I documenti sono utili per impostare il caso di studio, poiché fissano gli obiettivi, definiscono gli *step*, possono descrivere le proposte di un attore e le reazioni degli altri, mettono in evidenza gli impegni reciproci, riportano opinioni. I documenti, al pari di tutte le altre fonti del caso di studio, sono da mettere in relazione alle altre attraverso un processo di triangolazione.

I documenti sono stati raccolti per Icaro, Tacc e anche per il Premio Nazionale dell'innovazione, che ha rappresentato un evento di incubazione per entrambi i casi di studio.

Per quanto riguarda il PNI sono stati raccolti ed esaminati i documenti che seguono:

- ✓ “Relazione finale agli sponsor” nella quale si riassume il senso dell'iniziativa: organizzazione, progetti, rassegna stampa;
- ✓ la richiesta di finanziamento e la convenzione con Fondazione Cassa di Risparmio di Modena (FCRMO): si tratta di documenti che certificano il supporto finanziario di FCRMO a fronte della descrizione delle iniziative, dei budget e di una puntuale rendicontazione;
- ✓ lettere di attestazione di finanziamento e atti di rendicontazione tra le Camere di Commercio di Modena e l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Sono stati esaminati anche i siti internet di PNICube e dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Per quanto riguarda invece il progetto Icaro sono stati utilizzati i seguenti documenti:

- ✓ il progetto Icaro Bologna proposto nel 2016 a Bologna da parte di Fondazione Golinelli;
  - ✓ i progetti degli anni 2017-18; 2018-19; 2019-20: i progetti definiscono obiettivi, attività, *partner*, studenti ammissibili, ecc. ecc.;
  - ✓ la delibera del 24.02.2017 del Consiglio di Amministrazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, che approva il programma, ne indica la durata triennale, individua dei responsabili, lo colloca nell'ambito delle politiche di Terza Missione dell'Ateneo e sancisce il principio dei CFU;
  - ✓ le richieste di finanziamento a Fondazione Manodori di RE, CCIAA di RE, Unimpresa RE e conseguenti lettere di risposta;
  - ✓ i "Diari di bordo" del primo e del secondo anno: in sostanza dei *report* di metà anno che raccolgono i commenti degli studenti impegnati nelle attività;
  - ✓ gli accordi con i *partner* che definiscono gli impegni assunti dalle parti nella gestione del progetto;
  - ✓ un documento dal titolo "Il *Design Thinking* come approccio educativo. Il caso ICARO Unimore" a cura del Dott. Francesco Donghia e della Dott.ssa Clio Dosi del *team* di progetto di Icaro;
  - ✓ il progetto proposto in risposta al bando Contamination Lab dell'Università di Modena e Reggio Emilia ammesso al finanziamento del Ministero dell'Università e della Ricerca.
- Per quanto invece riguarda il progetto TACC la documentazione analizzata risulta la seguente:
- ✓ delibera del Senato Accademico del 07.11.2017 che approva le linee di programma di Tacc, gli obiettivi, il partenariato, l'assegnazione dei CFU;
  - ✓ i progetti per gli anni 2018-19; 2019-20 e 2020-21;
  - ✓ i bandi per la partecipazione degli studenti;
  - ✓ una *survey* somministrata dagli organizzatori di Tacc agli studenti della prima edizione.
- Oltre a tutta questa documentazione, si è proceduto con la consultazione dei siti di Unimore a proposito dei vari programmi di formazione per l'*automotive* e degli altri programmi in ambito *Entrepreneurial Education*.

#### 4.2.4. L'osservazione partecipante

“L'osservazione partecipante è la tecnica principe per lo studio delle interazioni sociali”<sup>65</sup> e, personalmente, ho potuto avvalermi di questa opportunità.

Tra il luglio del 2016 e il dicembre del 2019 sono infatti stato il referente per l'Ufficio Terza Missione dell'Università di Modena e Reggio Emilia: l'Ufficio, incardinato all'interno della Direzione Ricerca, Trasferimento Tecnologico e Terza Missione, mi ha dato l'opportunità di lavorare su questi progetti a diversi livelli del processo di implementazione, realizzazione e gestione. Personalmente ho preso parte ad attività sottese sia di Icaro che di Tacc. Segnatamente il mio ruolo, declinato attraverso la redazione o verifica di alcuni documenti, le interazioni con alcuni finanziatori, con la Governance d'Ateneo – più in particolare con i due Delegati del Rettore alla Terza Missione -, quelle con le strutture dipartimentali e le altre Direzioni dell'Amministrazione Centrale di Unimore per favorire l'approvazione di atti, l'autorizzazione di trasferimenti di fondi e la rendicontazione verso gli *sponsor*, mi ha consentito di poter partecipare a riunioni, verificare la strutturazione e l'*iter* dei progetti. Tutto questo mi ha messo nella posizione di osservatore partecipante relativamente a diversi passaggi in modo diretto e poter quindi verificare la genesi di alcuni documenti (per esempio gli accordi con i *partner*, alcune richieste di finanziamento, attività di rendicontazione e di coordinamento tra le diverse strutture dell'Ateneo), tenere i contatti con alcuni *sponsor*, svolgere riunioni periodiche con i responsabili di progetto e quindi valutare la coerenza tra documentazione e attività svolta.

Scendendo ulteriormente nei dettagli, il mio Ufficio ha preso parte a diverse riunioni preparatorie di Icaro laddove è stato necessario definire un coordinamento amministrativo e valutare ipotesi realizzative. Queste riunioni hanno consentito: 1) di individuare la Direzione Amministrativa centrale a cui affidare il coordinamento; 2) di definire il processo di gestione progettuale – dai Dipartimenti responsabili dell'assegnazione dei finanziamenti alle Direzioni dell'Amministrazione Centrale; 3) di selezionare il periodo di svolgimento del progetto, da armonizzare con gli altri impegni degli studenti; 3) di condividere il principio secondo agli studenti partecipanti venissero concessi dei crediti formativi (CFU); 5) di impostare i modelli di convenzione con cui istituzionalizzare le relazioni con i *partner*; 6) di organizzare le relazioni con alcuni *sponsor* di progetto. Gli aspetti appena tracciati hanno riguardato

---

<sup>65</sup> Cardano, M. (2011) La ricerca qualitativa – Il Mulino – pag. 93

particolarmente Icaro che ha, di fatto, costituito un modello organizzativo a cui si è poi riferito anche Tacc.

Tali attività mi hanno consentito di poter osservare in modo diretto e da una posizione privilegiata - almeno per le prime due annualità - sia l'evoluzione di Icaro che di Tacc. Resta vero che, nel momento in cui sono stato coinvolto professionalmente nelle dinamiche di questi progetti, la mia attività di ricerca non era iniziata, né prevista. Non ero nella posizione del ricercatore, per cui le intenzioni con le quali mi sono impegnato nei progetti erano meramente relative alle funzioni richieste. In effetti, l'osservazione partecipante viene definita da Trombetta, come "una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce a) in maniera diretta e b) per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale c) preso nel suo ambiente naturale, d) instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri e) allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni."<sup>66</sup> La mia ricostruzione dei casi di studio ha quindi potuto beneficiare della conoscenza dei progetti, delle dinamiche del loro sviluppo, dei docenti, ricercatori, personale universitario. In definitiva, una osservazione che, seppur non sia avvenuta con intento di studio nel momento in cui le dinamiche professionali si realizzavano, certamente è stata importante nel momento in cui ho riconsiderato tutte le fonti per la ricostruzione dei vari passaggi.

La descrizione dei casi di studio è stata proposta sulla base dell'esperienza maturata, quindi, e della rivalutazione ponderata dei documenti e delle interviste.

#### **4.2.4. Le interviste**

Da ultimo, le interviste hanno rappresentato una fonte estremamente interessante che, del resto, Yin (2005) indica come uno degli strumenti essenziali di informazione dei casi di studio.

L'obiettivo di una intervista è di "accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni"<sup>67</sup>. L'intervista viene definita da Corbetta come "una conversazione a) provocata dall'intervistatore, b) rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e

---

<sup>66</sup> Corbetta P. Metodologia e tecniche della ricerca sociale – 2014 Il Mulino pag. 366

<sup>67</sup> Ibidem – Il Mulino – pag. 405

c) in numero consistente, d) avente finalità di tipo conoscitivo, e) guidata dall'intervistatore, f) sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione”<sup>68</sup>.

L'intervista qualitativa consente all'intervistato di potersi diffondere sugli aspetti che gli stanno maggiormente a cuore, allargare le riflessioni secondo la propria sensibilità, al contrario di quanto accade con i questionari, la cui struttura tende a confinare in modo stringente le risposte.

Come anticipato, le interviste sono intese come momento di acquisizione di ulteriori elementi informativi e sono uno degli strumenti di analisi dei casi di studio. Ma poiché si tratta sempre di relazione tra intervistante e intervistato, può essere soggetta a pregiudizi e quindi un approccio ragionevole richiede che i dati emersi vengano confermati anche da altre fonti (Yin, 2005).

Nel nostro caso le interviste ai protagonisti risultano viepiù rilevanti, trattandosi di attività per le quali sono determinanti sia le relazioni tra individui, sia il modo con cui ciascuno gioca il proprio ruolo nell'ideazione, confronto, proposta e realizzazione dei progetti.

Diverse sono le possibili modalità di proporre una intervista qualitativa e in questo caso, tra i vari modelli, si è scelta l'intervista semi-strutturata per cogliere il punto di vista dell'intervistato e perché ciascuno degli intervistati rappresenta specifiche aree di indagine (McIntosh e Morse 2015). La modalità di questo tipo di intervista, centrata su uno schema definito ma modulabile in ragione dell'interlocuzione, consente a chi intervista di lasciare libero l'intervistato di diffondersi sul tema proposto e all'intervistatore stesso di individuare le domande più coerenti con il profilo, il livello di conoscenza e le specificità che possono essere sviluppare. Secondo Magnusson E., Marecek J. (2015) sebbene l'intervistatore operi a partire da uno schema base con un elenco di temi da sviluppare, se il flusso della conversazione suggerisce una diversa sequenza di argomenti, chi pone le domande è libero di adattarsi. Le domande, nelle interviste semi-strutturate, ribadiscono le due studiose Magnusson e Marecek, vengono proposte di solito in forma aperta invitando il partecipante a raccontare la propria esperienza, a far emergere ricordi, a offrire spunti e riflessioni in modo da lasciare libero l'intervistato. Lo schema pertanto è sempre stato il medesimo, proposto in modo non sempre rigido e con quesiti sufficientemente aperti sì da consentire che l'intervistata e/o l'intervistato potessero avere un grado di libertà ampio per sottolineare gli aspetti ritenuti più rilevanti (Magnusson e Marecek, 2015).

---

<sup>68</sup> Ibidem – Il Mulino – pag. 405

Poiché le interviste - come strumento di analisi dei *case studies* - aiutano il ricercatore nella individuazione degli elementi che meglio possono rispondere alle domande di ricerca, in questo caso lo schema di interlocuzione si è strutturato:

- ✓ sul tema della costruzione delle iniziative;
- ✓ sui nessi causali tra *Public Engagement* ed i programmi di educazione all'imprenditorialità e imprenditività;
- ✓ su come si siano sviluppate le azioni di co-produzione e co-creazione tra Università e imprese e, nel caso, se siano emersi ostacoli relativi alla distanza culturale e istituzionale dei protagonisti;
- ✓ e, infine, su quale impatto ne sia derivato, quali cambiamenti, in particolare dentro alle strategie e alle scelte organizzative dell'Università.

La scelta delle figure da intervistare si è prevalentemente concentrata su ricercatori, dirigenti e *manager* universitari, perché l'obiettivo di fondo di questa ricerca riguarda i cambiamenti determinati nelle università, in generale, dall'introduzione di un modello più strutturato di progettazione e gestione della Terza Missione e, più in particolare, dall'adozione di queste forme innovative di collaborazione con gli *stakeholders* esterni su temi di imprenditività e imprenditorialità. Tuttavia, per comprendere in modo più largo i meccanismi progettuali e l'impatto che i programmi Icaro e Tacc hanno generato, è parso più che opportuno procedere ad alcune interviste anche a rappresentanti del mondo imprenditoriale coinvolti nei programmi. Discorso a parte per gli studenti, i quali non sono entrati nei programmi nella veste di *co-creators* o *co-producers*, ma ne sono stati i beneficiari; e, al netto di quanto riscontrato nella documentazione consultata - come i diari di bordo per Icaro e le *survey* per Tacc, è sembrato interessante cogliere degli spunti e delle sensibilità da parte di chi ha vissuto queste esperienze come fruitore dei momenti formativi.

Si è pertanto deciso di coinvolgere nelle interviste il *team* di docenti che hanno progettato e avuto la responsabilità dei programmi, alcuni dei *manager* che li hanno affiancati, il delegato del Rettore per la Terza Missione più coinvolto in questi programmi in rappresentanza della *governance* di Unimore ed, infine, per la parte amministrativa, la Responsabile della Direzione Ricerca, Trasferimento Tecnologico e Terza Missione a cui è stato affidato il compito di sovrintenderne i processi interni all'Università.

Sono stati poi coinvolti nelle interviste anche dei rappresentanti di imprese: l'*innovation manager* di Credem, una delle imprese coinvolte nella terza edizione di Icaro, ed il CEO di AVL Italia, main partner di Tacc.

E, infine, come detto, due studenti che hanno partecipato sia al programma Icaro che a Tacc. Le interviste sono state registrate ed i *file* catalogati, tranne una di queste per cui non è stato possibile procedere con la registrazione. Tutte sono state poi analizzate e riportate in forma scritta, sottolineando gli aspetti più rilevanti ai fini della ricerca. Aspetti che rientrano nella descrizione dei casi.

<b>INTERVISTATI</b>		
<b>Chi</b>	<b>Ruolo</b>	<b>Ruolo nel Progetto</b>
<b>Prof. Tiziano Bursi</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Economia Marco Biagi – Unimore	Responsabile Scientifico di Icaro e Tacc
<b>Prof. Luigi Rovati</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari – Unimore	Responsabile Scientifico Tacc
<b>Prof. Matteo Vignoli</b>	Ricercatore Dipartimento Scienze Aziendali - Unibo - All'avvio dei progetti Icaro e Tacc Ricercatore al Dipartimento di Scienze e Metodi dell'Ingegneria Unimore	Responsabile <i>Design Thinking</i> per i progetti Icaro e Tacc
<b>Prof. Bernardo Balboni</b>	Prof. Associato Dipartimento di Economia Marco Biagi Unimore	<i>Team</i> di progetto e gestione di Icaro e Tacc – Responsabile Scientifico del <i>Contamination Lab</i> Unimore
<b>Dott.ssa Cristiana Vignoli</b>	Fondazione Golinelli Bologna - All'epoca dell'avvio dei progetti Icaro e Tacc consulente per l'innovazione e il trasferimento tecnologico del Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari	<i>Team</i> di Progetto e gestione di Icaro e Tacc – <i>Project Manager</i> di Icaro
<b>Dott.ssa Marta Pellegrino</b>	<i>Consultant</i> del Progetto <i>Contamination Lab</i> di Unimore e <i>Project Manager</i> di TACC	<i>Team</i> di Progetto e gestione di Icaro e Tacc - <i>Consultant</i> del Progetto <i>Contamination Lab</i> di Unimore e <i>Project Manager</i> di TACC
<b>Prof. Gianluca Marchi</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Economia Enzo Biagi – Prorettore Vicario con delega alla Terza Missione	Delegato del Rettore per la Terza Missione
<b>Dott.ssa Barbara Rebecchi</b>	Responsabile Direzione Ricerca, Trasferimento Tecnologico e Terza Missione Unimore	Responsabile della Direzione che ha assunto in capo il coordinamento amministrativo di Icaro e Tacc
<b>Nur Eral</b>	Studentessa	Studentessa partecipante sia a Icaro che Tacc

<b>Daniel Sebastia</b>	Studente	Studente partecipante sia a Icaro che Tacc
<b>Ing. Dino Brancale</b>	CEO AVL Italia	Referente per AVL di Tacc
<b>Dott. Simone Chiesi</b>	<i>Innovation Manager</i> CREDEM	Referente per Credem di ICARO

Tab. 7 Intervistati per il casi Unimore – Elaborazione propria

### 4.3. Il Premio nazionale dell’Innovazione 2016

Prima di affrontare i casi di studio Icaro e Tacc, pare opportuno soffermarsi su un evento che è stato determinante per i due progetti. Indugio quindi nella descrizione del PNI poiché la sua articolazione aiuta a comprendere il nesso tra *Public Engagement* e i programmi Icaro e Tacc.

Annualmente, a partire dal 2003, viene organizzato il Premio Nazionale dell’Innovazione (PNI) che è la più importante competizione per *startup* d'Italia: si confrontano i più interessanti progetti di impresa nati in ambito universitario. Dal 2004 questo premio è promosso da PNICube, cioè l’Associazione che riunisce gli incubatori e le *business plan competition* (denominate *Start Cup*) accademiche italiane.

Alla fase finale del PNI arrivano le *startup* vincitrici delle varie *Start Cup*, cioè le *business plan competition* regionali collegate alle università italiane e agli Enti di Ricerca Pubblici associati a PNICube. Il Premio Nazionale dell’Innovazione si propone di sostenere la nascita di imprese ad alto contenuto di innovazione, a diffondere la cultura d’impresa in ambito accademico.<sup>69</sup> L’edizione 2016 del Premio Nazionale per l’Innovazione (PNI) si è svolta a Modena nelle giornate dal 1 al 3 Dicembre e l’Università di Modena e Reggio Emilia è stata l’organizzatrice locale dell’iniziativa. Delegati dal Rettore di Unimore per l’organizzazione di questa manifestazione sono stati Tiziano Bursi, docente presso il Dipartimento di Economia Marco Biagi, e Cristiana Vignoli, consulente per l’innovazione e il trasferimento tecnologico del Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari. I *team* che hanno superato le *Start Cup* regionali si sono sfidati durante l’atto finale del PNI proponendo le loro idee di impresa di fronte ad un’arena di imprenditori, *manager*, investitori e *mentor*. Ma la manifestazione modenese, insieme alla *competition* ha proposto nella sua seconda giornata, anche dei *workshop*, convegni, spazi espositivi, aprendosi ai cittadini e agli studenti che hanno avuto la possibilità di assistere

<sup>69</sup> All’edizione 2016, in particolare, hanno partecipato 16 *Start Cup* per un totale di 17 regioni coinvolte. Sono state raccolte 1.171 idee di impresa proposte da 3.440 aspiranti imprenditori provenienti sia da Atenei e Centri di Ricerca, pubblici o privati, sia da ambito non accademico. Di questi, i migliori 65 progetti, vincitori delle *Start Cup* regionali, hanno partecipato alla finale di Modena

a dibattiti, proiezioni e laboratori sui temi dell'innovazione. Il Premio Nazionale dell'Innovazione può, a pieno titolo, e soprattutto se si pensa agli eventi della sua seconda giornata dedicati a cittadini e scuole, configurarsi come una attività di *Public Engagement*: ANVUR infatti, nelle Linee Guida per la Valutazione della Terza Missione del novembre 2018, individua tra le tipologie di PE “L'organizzazione di iniziative di valorizzazione, consultazione e condivisione della ricerca (es. eventi di interazione tra ricercatori e pubblici, dibattiti, festival e caffè scientifici, consultazioni *on-line*)”. Anche grazie a questo evento peraltro l'Università di Modena e Reggio Emilia ha consolidato i legami e le interazioni con molti dei *partner, sponsor e stakeholder* che hanno collaborato per favorire lo sviluppo di un ecosistema dell'innovazione nel modenese. Tra questi si citano qui alcuni tra quelli che poi sono entrati a vario titolo in Icaro e/o in Tacc: Fondazione Democenter, Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, Banca Popolare dell'Emilia Romagna, le Camere di Commercio di Modena e quella di Reggio Emilia e le organizzazioni confindustriali delle due province. Ma l'elenco si allarga a imprese, comuni, istituti di credito.

Il complesso delle azioni, soprattutto quelle preparatorie dell'evento finale, ha previsto momenti di confronto non solo col Fondazione Golinelli ma anche con altre istituzioni, fondazioni, imprese del territorio. Ed è anche in questa azione, più mirata, di scambio di conoscenze, di consultazione tra università e *stakeholder* che si consolida l'idea di sviluppare Icaro in Unimore.

L'edizione 2016 del PNI ha visto per la prima volta la preziosissima partecipazione di 1 *Main Partner* e di 4 *Main Sponsor* che si sono cointestati i 4 Premi Settoriali

<b>MAIN PARTNER:</b> Fondazione Cassa di Risparmio di Modena	<b>CON IL PATROCINIO DI:</b> Altran Ambasciata di Francia Comune di Modena Comune di Reggio Emilia Fondazione Democenter Fondazione Golinelli Global Social Venture Competition Institut Francais Michelin Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia - Romagna Reggio Emilia Innovazione Singularity University Startup Europe Awards UK Trade & Investment X-23
<b>MAIN SPONSOR:</b> BPER Banca Chiesi Farmaceutici growITup IREN	
<b>SPONSOR:</b> Avnet-Silica CNHi MIP Politecnico di Milano QWos System UniCredit Start Lab	
<b>CON IL SUPPORTO DI:</b> Alstom Camera di Commercio di Modena Camera di Commercio di Reggio Emilia Confindustria Modena CRIT Research Hera Intesa Sanpaolo	<b>MEDIA PARTNERS:</b> Innovazione PA Nòva24 Start Me Up Startup Italia!

National Instruments Quantum Leap Regione Emilia Romagna - ASTER Shark Bites Unindustria Reggio Emilia
--

Tab. n. 8 Lista partner e sponsor PNI Fonte: “Relazione finale agli sponsor”<sup>70</sup>

La necessità da parte dei promotori di dare una struttura solida al PNI, anche in termini di partecipazione, di collaborazione e di sponsorizzazione, moltiplica le relazioni con i vari *stakeholder*, nella fase preparatoria l’evento, fa maturare convinzioni e propositi. Queste interazioni si possono declinare come forme di trasmissione della conoscenza, laddove vengono delineate ai vari *stakeholder* le potenzialità che il PNI può rappresentare per la creazione di un sistema ancora più forte a vantaggio della cultura d’impresa e dell’innovazione, e che veda protagonista anche l’Università, con le sue conoscenze e il suo capitale umano, in relazione con tutti gli altri attori. Ma queste interazioni sono anche l’occasione per consultare gli *stakeholder*, approfondirne la conoscenza, cogliere istanze: si tratta di momenti di ascolto e apprendimento da parte dell’Università utili per approfondire la conoscenza del tessuto produttivo.

Uno schema, questo della comunicazione e della consultazione, che richiama il modello di Rowe e Frewer (2005). E, in effetti, Bernardo Balboni parla di Icaro come “*outcome*” del PNI, come risultato indiretto del lavoro per il PNI complessivamente inteso, oltre quel singolo evento in sé. La comunicazione e consultazione, peraltro, che divengono anche scambio – con ciò completando il modello di Rowe e Frewer (2005) – per esempio, nell’incontro con la Dott.ssa Chiara Giovenzana, all’epoca rappresentante di Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, che sostiene e spinge per la realizzazione di programmi innovativi che vedano collaborare insieme università e imprese in progetti di *Entrepreneurial Education*. Un punto sottolineato dall’interviste di Balboni - “Chiara Giovenzana ha dato una grossa mano per l’azione di *fundraising*” - e di Cristiana Vignoli: “in FCRM trovato persone disponibili alla progettazione e sostegno. Con la Giovenzana c’è stata identità di visione e una chimica straordinaria”.

Lo stesso Prof. Bursi, considerato il successo del del PNI e a fronte dei molti incontri, contatti, valutazioni, proposte, dice “che si è posti il problema: facciamo questo grande sforzo è poi lasciamo cadere nel nulla? E qui le idee sono state due: quella di dare continuità su queste

---

<sup>70</sup> [http://www.pni2016.unimore.it/www.pni2016.unimore.it/wp-content/uploads/2017/01/PNI2016-Relazione-Sponsor\\_2016.pdf](http://www.pni2016.unimore.it/www.pni2016.unimore.it/wp-content/uploads/2017/01/PNI2016-Relazione-Sponsor_2016.pdf)

attività lanciando prima Icaro e, poi, pochi mesi dopo, Tacc sperimentando così modalità di *education* in forma di rete che andassero oltre le attività classiche di formazione”

Icaro, come idea progettuale, quindi nasce nelle fasi organizzative del PNI, sulla base dell’esperienza accumulata con gli incontri preparatori, ivi compreso quello con Fondazione Golinelli il cui ruolo è fondamentale e che verrà sviluppato in pieno nel prossimo paragrafo.

Detto quindi che Bursi e Cristiana Vignoli arrivano alla manifestazione finale del PNI con l’idea di promuovere un progetto *Entrepreneurial Education*, durante la manifestazione le occasioni di incontro con *manager*, imprenditori, finanziatori si moltiplicano. A favorire la nascita di Tacc è appunto uno di questi incontri avvenuti proprio durante le giornate dell’evento del PNI 2016. L’incontro tra i Proff. Rovati, del Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari, e Bursi con l’ing. Brancale, CEO di AVL Italia, impresa multinazionale leader nella produzione di *powertrain*, favorisce l’ipotesi di una collaborazione tra Unimore e AVL in ordine a progetti per l’innovazione i cui contorni si sarebbero definiti successivamente.

Quel che tuttavia qui interessa sottolineare è che il PNI è stato il presupposto per lo sviluppo di una serie di azioni che hanno rafforzato l’ecosistema dell’innovazione di cui è parte Unimore.

Il PNI, attraverso le azioni di *Public Engagement* che ha avviato, di fatto si pone come uno degli strumenti del processo di istituzionalizzazione dei programmi di educazione all’imprenditorialità e imprenditorialità presso Unimore. Sono gli scambi sviluppatisi nelle fasi organizzative del PNI e durante l’evento finale che hanno fatto crescere l’idea di promuovere programmi di *Entrepreneurial Education*. Programmi che, una volta emersi, è stato necessario formalizzare da un punto di vista delle regole e dei processi amministrativi.

#### **4.4. I Casi di studio**

Icaro e Tacc sono progetti dell’Università di Modena e Reggio Emilia, un Ateneo multidisciplinare strutturato su due sedi provinciali con attualmente tredici Dipartimenti. A Modena, dove si trova il rettorato, hanno sede dieci Dipartimenti che coprono le aree medica, delle scienze dure e naturali, umanistiche, giuridiche, economiche e ingegneristiche, mentre la sede di Reggio Emilia, più recente, esprime tre Dipartimenti, due in rappresentanza dell’area umanistica ed uno ingegneristico.

L'Ateneo peraltro è in forte crescita in termini di studenti iscritti. Se nel 2013 la popolazione studentesca contava 18.554 (collocando quindi Unimore tra gli Atenei Medi, in base alle suddivisioni ministeriali), nel 2020 gli studenti iscritti sono cresciuti e diventati 27.523. Questo relevantissimo aumento di iscritti ha portato Unimore a posizionarsi tra gli Atenei di grandi dimensioni (gli studenti iscritti sono tra i 20.000 e i 40.000).<sup>71</sup>

In base all'ultimo rapporto ANVUR disponibile, risalente al febbraio 2017, Unimore è un Ateneo che mostra un buon impegno nel *Public Engagement* con risultati che si collocano sopra la media nazionale; inoltre si evidenzia una buona propensione alle attività di relazione con il mondo produttivo che si evince da delle buone *performance* in tema di attività conto terzi e per la capacità di attrarre finanziamenti esterni da privati e attori istituzionali.<sup>72</sup>

La capacità di relazione di Unimore con il territorio e con forme innovative di formazione si evince anche dalle intense relazioni con il tecnopolo di Modena gestito da Fondazione Democenter, di cui l'Università è socia e la cui sede modenese si trova nel *Campus* del Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari; inoltre al tempo dei progetti in esame Unimore aveva già sviluppato diversi programmi riconducibili all'area dell'*Entrepreneurial Education*, i quali poi insieme ad Icaro sarebbero stati l'ossatura per il progetto presentato – e poi finanziato - in risposta al bando sui *Contamination Lab* del Ministero dell'Università e della Ricerca. Non solo, ad Unimore si lega anche la Fondazione Marco Biagi che “rappresenta un punto di incontro stabile tra Università, enti pubblici e imprese contribuendo alla promozione e al consolidamento dello sviluppo economico e culturale del territorio”.<sup>73</sup>

## 4.5. Progetto ICARO Unimore

### 4.5.1. La genesi

Si è già anticipata l'importanza del PNI per lo sviluppo di tutte le azioni.

Qui si pone l'attenzione su come il progetto Icaro Unimore, gemmato da una prima versione bolognese, assuma caratteristiche originali, proprie del contesto e frutto delle competenze e della *vision* del *team* dell'Università di Modena e Reggio Emilia anche a seguito del lavoro relazionale con i vari *stakeholder*.

---

<sup>71</sup> Dati Bilancio Consuntivo Unimore 2020 – <https://www.unimore.it/trasparenza/docs/bilancioesercizio2020.pdf>

<sup>72</sup> ANVUR Rapporto Valutazione Qualità della Ricerca 2011-14 – Unimore - [https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Universita/40.Modena\\_Reggio\\_Emilια.pdf](https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Universita/40.Modena_Reggio_Emilια.pdf)

<sup>73</sup> Sito Fondazione Marco Biagi - <https://www.fmb.unimore.it/chi-siamo/>

Del programma Icaro esiste infatti una prima edizione totalmente bolognese. Icaro, che infatti è un progetto ideato e realizzato da Fondazione Golinelli di Bologna all'inizio del 2016, è definito come una “palestra di imprenditorialità”<sup>74</sup> e si rivolge a studenti dell'Università degli Studi di Bologna (Unibo). La Fondazione Golinelli è un'importante istituzione privata nata nel 1988 che, dopo aver sostenuto nei suoi primi anni di vita programmi di formazione scientifica e diffusione della conoscenza, con particolare riguardo per le scienze della vita, oggi è un “luogo di contaminazione tra formazione, ricerca ed il sostegno all'impresa nascente”<sup>75</sup>. Icaro quindi nasce nella sua versione bolognese con lo scopo di incoraggiare lo spirito imprenditoriale degli studenti di Unibo in modo che questo possa svilupparsi attraverso idee innovative d'impresa, favorendo così anche forme di trasferimento tecnologico. Gli studenti di Bologna coinvolti nel programma hanno potuto lavorare in aula, affiancati da *mentor*, partecipare a *workshop* e incontri con gli imprenditori e hanno dovuto sviluppare un progetto imprenditoriale (un *project work* relativo a problemi reali espressi da imprese indicate da Fondazione Golinelli), operando in gruppo.

Tra la fine del 2015 e l'inizio del 2016, di fatto quindi nello stesso periodo in cui prendeva corpo e partiva Icaro a Bologna, l'Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Golinelli iniziano a collaborare per l'organizzazione del Premio Nazionale dell'Innovazione che si sarebbe tenuto a dicembre appunto del 2016 proprio a Modena. Questa collaborazione nasce su sollecitazione del Rettore di Unimore che incontra Marino Golinelli, il presidente della omonima Fondazione, in occasione di una iniziativa al Tecnopolo di Mirandola (MO), e fa affiorare l'idea di realizzare un progetto di *Entrepreneurial Education* anche presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. L'idea di questo progetto matura e si sviluppa come anticipato durante il percorso di organizzazione del Premio Nazionale dell'Innovazione.

Si già anticipato che durante l'organizzazione del PNI il *team* di Unimore svolge molti incontri preparatori che contribuiscono all'elaborazione di una serie di ipotesi tra cui quella di un percorso formativo sui temi dell'imprenditorialità che coinvolga le imprese.

Si propone quindi anche presso l'Ateneo modenese e reggiano il programma Icaro che tuttavia assumerà contorni piuttosto diversi che emergono attraverso una serie di confronti sia tra Unimore e Fondazione Golinelli, sia solo internamente al *team* Unimore. Riunioni che consentono di chiarire via via i contorni del progetto.

---

<sup>74</sup> <https://bestr.it/badge/show/274?ln=it#!#badge-description-wrapper>

<sup>75</sup> <https://www.fondazionegolinelli.it/en/chi-siamo/mission>

Il *team* di Unimore al lavoro su Icaro è coordinato dal Prof. Bursi, docente di economia e gestione delle imprese. Accanto a lui Cristiana Vignoli, esperta in trasferimento tecnologico e con il ruolo di coordinatrice operativa, Bernardo Balboni, docente di economia e gestione delle imprese, e due esperti di *Design Thinking*, Matteo Vignoli, docente di “*Engineering Economics and Management*”, e Francesco D’Onghia, assegnista di ricerca

Nello specifico i dottori Matteo Vignoli e D’Onghia, che avevano già collaborato all’edizione Bolognese di Icaro, vengono chiamati in causa proprio per le loro *expertises* nel *Design Thinking*.

Questo *team* pensa ad una versione rinnovata di Icaro che punti ad un coinvolgimento molto più intenso dell’Università in tutte le fasi del processo. Nei contatti con Fondazione Golinelli si consolida la collaborazione, anche a fronte delle novità proposte da Unimore, e si sollevano alcuni nodi su cui riflettere: la formulazione di un progetto che, attraverso l’*Open innovation challenge*, ponga al centro l’educazione all’innovazione laddove il ruolo dell’Università sia centrale; la gestione del programma coinvolga le due sedi universitarie, quella modenese e quella reggiana; si preveda la definizione di una struttura di incentivi per studenti e imprese; si strutturi e si definisca il reclutamento degli studenti; si ingaggino delle imprese; ci si faccia carico di far conoscere il progetto agli *stakeholder* rappresentativi del territorio e si cerchi di coinvolgerli; e, infine, si individuino le risorse per il finanziamento delle attività. A proposito di quest’ultimo punto si decide fin da subito che il *team* Unimore troverà i fondi per sostenere autonomamente la realizzazione del progetto.

E proprio in considerazione di quest’ultimo aspetto, nel *team* di Unimore si è discusso se chiedere alle imprese e agli studenti di contribuire economicamente ai costi di Icaro. Ipotesi che è caduta per privilegiare la gratuità di accesso al programma, sia per le imprese che per gli studenti, immaginata come leva incentivante alla partecipazione.

Unimore che pure vuole allargare la *partnership* avvia una serie di interlocuzioni anche allo scopo di trovare il sostegno necessario a coprire i costi di progetto. Vengono così contattate e coinvolte nella *partnership* di progetto Fondazione Cassa di Risparmio di Reggio Emilia Manodori, le associazioni confindustriali e le Camere di Commercio di entrambe le provincie, istituzioni preposte all’innovazione come il Tecnopolo di Modena, Fondazione Democenter sempre di Modena, Fondazione Reggio Emilia Innovazione, Fondazione Marco Biagi, i Comuni di Modena e Reggio Emilia.

Tra i vari incontri il contatto con Fondazione Cassa di Risparmio di Modena (FCRMO) risulta fondamentale. La Fondazione modenese sostiene il progetto apprezzando in particolare

l'approccio multidisciplinare dei *team* studenteschi e diviene lo *sponsor* più importante di Icaro da un punto di vista finanziario, dato che si impegna a sostenere la metà dei costi del primo triennio di programma.

L'altra metà delle risorse occorrenti al sostegno del progetto si ricercano tra gli interlocutori reggiani e, a questo scopo, si svolge nella Provincia di Reggio Emilia una intensa attività di relazione con potenziali finanziatori. Tuttavia, se a Modena la situazione è più semplice con una sola Fondazione come interlocutore per la metà dei finanziamenti, a Reggio Emilia la situazione è più frammentaria e anche più incerta.

Il tema della sostenibilità finanziaria di questi progetti è evidentemente cruciale ed implica per l'Università uno sforzo continuo di ricerca di *sponsor* e di fondi per il quale è necessario sviluppare competenze specifiche nella gestione dei rapporti con i finanziatori e prevedere l'individuazione di risorse interne da integrare con quelle esterne.

In definitiva, rispetto al suo omologo bolognese, Icaro Unimore presenta delle differenze importanti: vengono precisati con maggiore dettaglio le dimensioni dei gruppi di studenti (otto gruppi di cinque studenti ciascuno); il numero degli studenti coinvolti è più alto (quaranta per l'Ateneo di Modena e Reggio Emilia contro i trenta di UniBo) sia in termini assoluti che relativi; per la versione di Modena e Reggio Emilia si specifica il numero delle imprese (quattro), le quali vengono ingaggiate dall'Università - e non da Fondazione Golinelli - pensando anche ad un equilibrio territoriale (due imprese del modenese e due del reggiano); le sfide che le imprese lanciano ai *team* di studenti sono concordate con l'Ateneo che prevede dei crediti formativi per riconoscere lo sforzo degli studenti, in sostanza ponendo le basi per incorporare nella propria offerta formativa questo programma di formazione all'imprenditorialità. Sempre a proposito di studenti un'altra differenza è data dal fatto che mentre a Bologna la partecipazione è aperta a tutti gli studenti universitari, a Unimore non sono candidati ammissibili gli studenti che frequentano il primo anno per concentrarsi su figure più mature.

Il raffronto delle versioni progettuali di Icaro Bologna e Unimore e le interviste hanno confermato che c'è una evoluzione nel *concept* del programma dal momento in cui viene evocato e se ne comincia a parlare tra Fondazione Golinelli e Unimore. Il cambiamento matura in coincidenza con i confronti, tematizzati sull'innovazione, che si realizzano con i molti *stakeholder* territoriali per la preparazione del PNI, oltre che, naturalmente, nel confronto entro il *team* che si è costituito con solide competenze. Una importante caratterizzazione del programma peraltro deriva dalla scelta di coinvolgere nel *team* ricercatori in grado di introdurre l'approccio del *Design Thinking* orientando così i contenuti progettuali su alcuni

pillar: la presenza di una sfida, la strutturazione di *team* multidisciplinari, la produzione di conoscenza.

### **4.5.2. Il Progetto**

La fase di progettazione chiarisce immediatamente che Icaro è un progetto di educazione all'imprenditorialità e strutturato nella forma della *co-production* tra imprese e Università i cui beneficiari sono in via prioritaria gli studenti. Lo scopo di Icaro Unimore è mettere al lavoro *team* eterogenei e multidisciplinari di studenti per dare risposte innovative a sfide reali poste da imprese. Il testo del progetto dell'edizione 2017-18 connota chiaramente il programma nella prospettiva dell'"educazione all'imprenditorialità", indicando tra gli obiettivi "il rafforzamento delle relazioni Università e Impresa con l'intento di diminuire il divario tra sistema formativo e lavoro" e ancora, Icaro "forma ed allena gli studenti all'innovazione e all'imprenditorialità, in un percorso d'eccellenza basato su esperienze concrete che avvicinano i giovani alle realtà imprenditoriali del territorio". Il progetto quindi si indirizza verso il sapere agire con un certo spirito d'iniziativa e con determinate competenze imprenditoriali nei confronti delle sfide che i progetti di sviluppo professionali e personali presentano (Capobianco, 2014).

La *ratio* con la quale si intende dar conto del progetto è quella della sequenza delle attività che Icaro prevede considerando quindi *in primis* l'elemento di definizione ultima del progetto per poi prendere in considerazione l'ingaggio delle imprese, la selezione degli studenti, la definizione delle sfide aziendali, l'organizzazione delle attività e infine i risultati.

### **4.5.3. Le attività**

#### **La definizione del progetto**

Prima che il *team* di Unimore si integrasse con la partecipazione di ricercatori esperti nel *Design Thinking*, erano emerse alcune ipotesi progettuali tese appunto a tentare di dare delle risposte ai bisogni espressi dal tessuto produttivo territoriale in ordine ai temi dell'innovazione. Dice Balboni che "le prime idee emerse andavano verso l'ipotesi di un laboratorio di imprenditorialità. Poi, con l'inserimento di Matteo Vignoli e D'Onghia, appunto esperti in *Design Thinking* e che avevano già lavorato al progetto Icaro di Fondazione Golinelli a Bologna, si è posto il tema di rivedere il progetto bolognese. Per il progetto modenese e

reggiano l'attenzione si focalizza sulla formazione all'imprenditorialità e all'innovazione con aziende, gli studenti e l'università pronte a mettersi in gioco. Si prevedono in questo modo sfide appunto per l'innovazione collaborativa con le imprese”.

Il progetto quindi prende forma attraverso il contributo di un gruppo ben integrato nelle competenze, e si perfeziona secondo indirizzi già citati e qui ricordati sommariamente: la presenza di quattro imprese a ciascuna delle quali saranno associati due *team* multidisciplinari di studenti. Ogni *team* dovrà affrontare una specifica sfida aziendale lanciata dall'impresa, in accordo con l'università.

Il progetto prevede un forte sistema di incentivi rivolti a imprese e studenti. Dice Matteo Vignoli “le imprese possono partecipare gratuitamente ad un progetto con Unimore, verificare il lavoro degli studenti, sia in termini di *output* del *team*, sia in ordine a come ciascuno di essi opera e, infine, possono confrontarsi con un metodo di lavoro innovativo, il *Design Thinking*. Gli stessi studenti possono prendere parte ad un momento formativo qualificante senza costi, hanno l'occasione di sperimentare una sfida dentro un'azienda e, infine, possono crescere nel confronto con altri colleghi provenienti da differenti discipline. Definito il quadro degli incentivi ora si tratta di mettere a terra il progetto”

### **I contatti con le imprese e il loro *commitment***

Il primo passaggio si indirizza alla ricerca di *partner* aziendali che avviene in diversi modi: le imprese vengono contattate per lo più direttamente e viene loro proposto il progetto. Per questi incontri si sfrutta la conoscenza del territorio dei responsabili di Icaro Unimore e di coloro che a vario titolo vengono coinvolti nelle fasi di progettazione. Tuttavia, in qualche caso, il contatto avviene a seguito di presentazioni pubbliche.

Le imprese vengono avvicinate sulla base di alcuni criteri: si cercano solidità organizzativa, garanzie di forte *commitment*, propensione all'innovazione e all'apertura internazionale, diversificazione dei settori produttivi.

Il ruolo determinante per cui le imprese sono chiamate si gioca sostanzialmente nella sfida che viene lanciata agli studenti nonché nella collaborazione alla gestione dei *team*. Le imprese tuttavia arrivano alla esplicitazione della sfida dopo un confronto con l'Università durante il quale i docenti presentano la struttura avanzata del progetto, indicano gli obiettivi, propongono il metodo di lavoro, prefigurano le risorse disponibili, tempi, il *commitment* richiesto e l'organizzazione.

Le aziende non partecipano quindi a tutte le fasi di progetto, ma entrano in una fase successiva alla sua strutturazione: sono chiamate da un punto di vista dell'ideazione progettuale a svolgerne un segmento, mentre assumono decisamente una parte più attiva nella implementazione. La fase di ideazione delle sfide e quella di gestione dei *team* impone un livello di partecipazione, collaborazione e condivisione notevoli tanto che alle aziende è richiesto – già nel testo progettuale - un forte impegno.

Un impegno che si realizza, in collaborazione con l'Università, in tre momenti principali: la partecipazione al momento di selezione degli studenti; l'elaborazione della sfida e, infine, la gestione dei *team* di studenti.

In vista di tutto ciò si richiede che le imprese partecipino con il coinvolgimento di due referenti: il primo da identificarsi in una figura istituzionale, segnatamente chi è in grado di prendere le decisioni che impegnino il gruppo (amministratore delegato, direttore generale); l'altro, invece, con un profilo più operativo (un *manager* d'area) con il compito di coordinare la parte aziendale del progetto accompagnando gli studenti durante tutto il percorso e rendendosi disponibile ad incontri periodici (una mezza giornata ogni 2/3 settimane).

### **La selezione degli studenti**

Perché gli obiettivi siano raggiunti la dimensione progettuale è importante: le imprese non possono essere troppe e i numeri degli studenti devono poter consentire una buona gestione.

Si prevede quindi una partecipazione massima di quaranta studenti provenienti da tutti i corsi di laurea. Possono partecipare alla selezione, orientata a favorire il carattere interdisciplinare ed eterogeneo dei candidati, tutti gli studenti al di sotto dei 30 anni con l'esclusione degli iscritti al primo anno e di coloro che sono in partenza per dei progetti *Erasmus*.

L'intento è quello di rivolgersi a una platea che abbia già qualche esperienza formativa accademica e che possa garantire la partecipazione.

La selezione dei candidati vede coinvolti universitari, personale delle aziende e altre figure. Si prevede in effetti un comitato ad hoc composto da “*HR manager*, docenti, esperti, referenti aziendali e rappresentanti del comitato organizzatore”<sup>76</sup> che opera seguendo diverse fasi:

- ✓ la valutazione del *curriculum vitae* e di una lettera motivazionale;
- ✓ prova di selezione in gruppo: che consiste in una simulazione di lavoro in *team* per definire idee e soluzioni progettuali a problemi e situazioni aziendali;

---

<sup>76</sup> Progetto Icaro degli anni 2017-18; 2018-19; 2019-20.

- ✓ colloquio individuale: gli studenti risultati idonei alla prova di selezione di gruppo sosterranno, un colloquio individuale per valutare motivazione, interessi e capacità del candidato.

Il colloquio individuale, peraltro, a partire dalla seconda edizione non sarà più ripetuto, del resto il “tema centrale di Icaro è il lavoro di gruppo e per questo è fondamentale nella selezione la simulazione di un lavoro in *team*. Questo è il momento principale in fase del processo di selezione che mette a contatto i candidati con i valutatori”, dice Balboni.

I criteri per la selezione oltre a considerare il percorso di studi e le esperienze accademiche, si concentra in modo considerevole sulle esperienze al di fuori del contesto universitario e sulla capacità di lavorare in gruppo, l’attitudine ad assumersi responsabilità e al *problem solving*.

I quaranta studenti selezionati vengono poi sottoposti a un *test* psicometrico i cui risultati aiutano i selezionatori nella composizione dei gruppi.

### **La sfida**

La definizione della sfida è il passaggio che precede l’inizio delle attività e vede protagonisti il *team* universitario e le imprese.

E’ un momento delicato per il successo del programma: “la chimica di Icaro sta proprio nel *mix* tra operatività e accademia” dice Bursi e la sfida è il terreno dove questo *mix* si realizza.

Il lavoro sulle sfide è anche il momento della *co-production*, cioè il momento in cui le imprese esercitano la loro quota di attività progettuale innestandosi su una struttura già definita da un punto di vista delle strategie.

Si tratta di un momento delicato che ha portato il *team* di Unimore a ripensarlo affinché fosse il più chiaro possibile per le imprese “cosa possono fare e cosa possono sopportare gli studenti universitari”, dice Balboni aggiungendo che “la sfida non dev’essere né troppo banale né impossibile”. Affermazioni che sono confermate da Matteo Vignoli che, a proposito della sfida, ribadisce “che la sfida deve avere i contenuti dell’innovazione, deve rispondere a un problema per il quale ancora con ci sia una soluzione”.

Le imprese del resto sono chiamate a cambiare la logica con la quale si relazionano all’Università: non per richiedere un servizio, ma per la costruzione di un progetto comune. Tema questo sottolineato sia da Rebecchi che da Cristiana Vignoli.

Vero è che il processo di definizione delle sfide funziona, cosa che consente ai gruppi di studenti di potersi misurare con i problemi da risolvere e quindi al progetto di svolgersi.

### **Le attività del programma e la sua organizzazione**

L'impegno richiesto da Icaro agli studenti viene stimato in circa 120 ore lungo un semestre e prevede i tre *workshop* (dei quali uno è la presentazione dei *Project work*), visite aziendali, alcuni momenti definiti "stimoli laterali" durante i quali gli studenti sono stati messi a confronto con relatori molto diversi tra loro che presentano le proprie esperienze e, infine, *focus* mirati su alcuni aspetti tecnico-metodologici. Tra gli stimoli laterali particolare importanza ha rivestito il teatro per sollecitazioni che suscita: la fiducia, il senso del tempo, il lavoro in *équipe*.

I primi due *workshop* prevedono dei momenti di insegnamento mirato, immersivi con dei *focus* specifici sulla metodologia e con attività mirate anche alle esigenze dei *team*.

Per favorire il lavoro dei gruppi si prevede che il percorso di avvicinamento al *Project Work*, cioè la proposta di soluzione al problema indicato dall'impresa, sia supportato da un *team* coordinato da un *coach*, con dei *tutor* accademici e dei *mentor* aziendali.

I *tutor*, uno ogni due *team*, sono incaricati di assistere gli studenti nella preparazione degli *output* e per i collegamenti con l'Università, mentre *mentor* aziendali si devono occupare di facilitare il lavoro dei *team* nelle imprese accompagnando il loro lavoro sulle sfide.

A sovrintendere tutto il lavoro vengono chiamati dei *coach* esperti di *Open innovation* e *Design Thinking* il cui compito è quello di guidare, lungo gli *step* di progetto, studenti, imprese e ricercatori garantendo coerenza con l'approccio metodologico appunto del *Design Thinking*.

Questo approccio prevede momenti distinti durante i quali il *team* è chiamato a confrontarsi in più occasioni cercando momenti in cui

### **Output di progetto**

Gli studenti incaricati di presentare la soluzione della sfida aziendale a questo punto cercano operativamente di arrivare a delle proposte. Le attività vengono svolte in *team* e prevedono prima una fase di istruttoria, di ricognizione e studio del problema che prevede indagini documentali, sopralluoghi, interviste, studio e infine l'elaborazione di una proposta da sottoporre all'impresa che sarà libera scegliere se prenderla in considerazione.

Il lavoro in *team* costringe gli studenti a misurarsi con le differenze di linguaggio, di approccio mentale ai problemi, con differenti sensibilità verso il lavoro.

Il *coach* si assicura che le attività si svolgano al meglio proponendo un lavoro in quattro fasi dove si alternano momenti “divergenti”, che consentono al *team* di aprire il più possibile a soluzioni, idee, proposte senza porsi particolari limiti, a momenti “convergenti” per cercare una sintesi in base alle idee proposte:

- ✓ *Discover*: scoperta immergendosi nel problema attraverso la ricerca, è una fase divergente;
- ✓ *Define*: definizione dell’area in cui concentrarsi grazie a un processo di sintesi, fase invece convergente;
- ✓ *Develop*: sviluppo di potenziali idee /soluzioni attraverso un’attività di ideazione, di nuovo divergente;
- ✓ *Deliver*: consegna della soluzione ottimale attraverso l’attività di implementazione, ancora convergente.

Seguendo questo percorso ogni *team*, al termine delle attività, presenta un prototipo innovativo per tentare la soluzione alla sfida lanciata dall’impresa. Tutto ciò avviene durante un momento pubblico denominato *Demoday* durante il quale vengono allestiti degli *stand* che forniscono l’occasione ai *team* di raccontare il percorso svolto: l’esplorazione dei problemi, l’enucleazione della questione principale, l’idea progettuale, lo sviluppo prototipale e la definizione della soluzione.

## **4.6. Il programma Training for Automotive Companies Creation - TACC**

### **4.6.1. La genesi e il contesto**

Come ampiamente anticipato, nel dicembre del 2016 a Modena si è svolto il Premio Nazionale dell’Innovazione, organizzato dall’Università di Modena e Reggio Emilia e, come già per Icaro, anche per il progetto TACC questo evento è stato determinante. Ma se per Icaro è stata molto importante la fase di relazioni intessuta durante l’organizzazione dell’evento, nel caso di Tacc l’evento PNI è stato la scintilla.

Per questo programma, in effetti, i meccanismi del *Public Engagement* appaiono più immediati rispetto ad Icaro. L’occasione della manifestazione ha suscitato curiosità e favorito le interazioni successive tra alcuni docenti di Unimore, segnatamente il prof. Luigi Rovati del

Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari e il responsabile della finale del PNI, prof. Tiziano Bursi, del dipartimento di Economia Marco Biagi con il Ceo di AVL Italia, Dott. Brancale. AVL Italia è parte del Gruppo AVL List GmbH una multinazionale austriaca *leader* nel settore del *powertrain*.

Il PNI quindi come scintilla che ha consentito al progetto di svilupparsi con questo contatto, in quel contesto così fertile di idee innovative promosse da studenti, come peraltro confermato dalle interviste proprio dai docenti di Unimore e dall'Ing. Brancale.

Peraltro, Unimore aveva già sviluppato una serie di progetti che andavano nella direzione di favorire la progettualità innovativa degli studenti, dei neolaureati o dei ricercatori, programmi di *Open innovation* e *Entrepreneurial Education* proiettati verso l'imprenditorialità o l'imprenditoria, rivolti a settori produttivi specifici o inseriti in *network* internazionali. Si tratta di una serie di programmi che danno solidità al contesto, che abbiamo visto, per la teoria della partecipazione di Reed, Frewer, Vella (2005), essere una delle condizioni che spingono alla *co-creation/co-production* i vari soggetti.

Questi programmi, insieme ad Icaro, hanno costituito l'ossatura del progetto presentato dall'Università di Modena e Reggio Emilia in risposta al Bando Miur *Contamination Lab*. Questa *call*, lanciata dal Miur alla fine di novembre del 2016<sup>77</sup>, chiedeva alle Università di proporre la costituzione di *Contamination Lab* (CLab), intesi come luoghi di contaminazione tra studenti universitari e dottorandi di discipline diverse dove sviluppare "la cultura dell'imprenditorialità e dell'innovazione e finalizzati alla promozione dell'interdisciplinarietà, di nuovi modelli di apprendimento e allo sviluppo di progetti di innovazione a vocazione imprenditoriale e sociale, in stretto raccordo con il territorio"<sup>78</sup>.

Oltre a Icaro, il Clab di Unimore ha ricompreso i seguenti progetti:

- *Startup JAM*: un evento dedicato a studenti, neo-laureati, dottorandi, ricercatori e docenti Unimore che vogliono mettere in gioco le proprie idee imprenditoriali;
- *BellaCOOPia*: cioè un corso che vede la collaborazione di Legacoop Emilia Ovest e Unimore ed il cui obiettivo è di promuovere la conoscenza dell'impresa cooperativa congiuntamente allo sviluppo di progetti innovativi;
- *Challenge Based Innovation* (CBI) un progetto per il quale, anche in questo caso, *team* di studenti provenienti da discipline diverse e i loro *coach*, collaborano con i ricercatori del CERN, per studiare soluzioni innovative per il benessere dell'umanità. Si tratta di progetti

---

<sup>77</sup> Decreto Direttoriale 29 novembre 2016 n. 3158 - <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/novembre/dd-29112016.aspx>

<sup>78</sup> Decreto Direttoriale 29 novembre 2016 n. 3158 - Art. 1 - <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/novembre/dd-29112016.aspx>

per arrivare ad una sintesi tra le tecnologie derivate dalla ricerca che si svolge al CERN con le esigenze della società e i bisogni delle persone;

- SUGAR è invece un *network* internazionale che riunisce studenti, anche in questo caso provenienti da diversi corsi di studio e di diverse università, e li sfidare a risolvere le sfide di sviluppo di un prodotto nel mondo reale.

Unimore, che ha ottenuto peraltro un finanziamento dal Miur per sviluppare queste azioni, sente quindi l'esigenza di dare impulso a ulteriori programmi di *Entrepreneurial Education*, in particolare verso uno dei settori produttivi strategici per il territorio e cioè *l'automotive*.

Non è un caso che nel 2017 prendano piede altri due importanti programmi che aiutano a focalizzare il contesto: i progetti *Motorvehicle University of Emilia-Romagna - Muner* e *Modena Automotive Smart Area - Masa*.

L'asse che si sviluppa intorno alla via Emilia è ricco di imprese *automotive*, tra i più prestigiosi *brand* del mondo, e *Muner*, in coerenza con le politiche regionali espresse dalla *Smart Specialisation Strategy* e beneficiando del sostegno dei fondi strutturali Europei assegnati all'Emilia Romagna attraverso il Programma Operativo Regionale (POR) - Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) 2014/2020<sup>79</sup>, nasce come un progetto di *Open innovation* e vede la partecipazione delle quattro università regionali, Bologna, Modena e Reggio Emilia, Parma e Ferrara, e di altre 17 importanti imprese del territorio. *Muner* si configura come un grande *campus* nella *Motor Valley* dove le imprese mettono il loro *know-how* e le tecnologie più avanzate al servizio degli studenti che ambiscono lavorare nel campo automobilistico progettando “veicoli stradali e da corsa, una propulsione più sostenibile e sottosistemi per funzioni intelligenti e impianti produttivi nel perseguimento di Industria 4.0”<sup>80</sup>

Sempre nel 2017 nasce anche *Masa* “che si configura come un *living lab*, ossia uno spazio aperto di ricerca e sperimentazione, immerso in contesti reali, in cui imprese, centri di ricerca, pubblica amministrazione ed utenti finali sviluppano nuove applicazioni, tecnologie e servizi nel campo della mobilità intelligente e sostenibile.”<sup>81</sup> Anche questo programma si muove nell'ambito dell'*Open innovation* proponendosi come un ecosistema aperto e collaborativo, orientato a ricerca e innovazione che siano finalizzate allo sviluppo di soluzioni per una mobilità sicura e nella *partnership*; oltre ad Unimore ci sono partner privati come AD *Consulting* e Danisi *Engineering*, l'Aerodromo di Modena S.p.A. ma anche il Comune di Modena che favorisce lo svolgimento delle attività.

---

<sup>79</sup> il documento programmatico che fissa strategia e regole per l'utilizzo dei fondi comunitari

<sup>80</sup> <https://motorvehicleuniversity.com/muner/>

<sup>81</sup> <https://www.magazine.unimore.it/site/home/notizie/articolo820059520.html>

Ma già due anni prima, nell'aprile del 2015, era stata inaugurata l'*Automotive Academy* Unimore. Proprio per rafforzare il legame con l'industria dei motori, e avendo come perno il Dipartimento di Ingegneria Enzo Ferrari, l'Università di Modena e Reggio Emilia lancia un programma per rafforzare in particolare la multidisciplinarietà in ordine alla formazione degli studenti e per le attività di ricerca favorendo le interazioni con altri Dipartimenti come il Dipartimento di Scienze e Metodi dell'Ingegneria, il Dipartimento di Economia Marco Biagi, il Dipartimento di Economia e Comunicazione o ancora il Dipartimento di Fisica, Informatica e Matematica.

I primi colloqui tra Unimore e AVL (peraltro partner di *Muner*) avvengono in questo contesto e proseguono sino ad incontrarsi sullo sviluppo di una attività di *entrepreneurship* che si ponga come obiettivo quello di portare le conoscenze degli studenti il più vicino possibile alla realizzazione di una idea di impresa.

Come si è già anticipato AVL ITALIA è parte del Gruppo AVL List GmbH, multinazionale austriaca, con principale sede a Graz, *leader* nel settore dello sviluppo di sistemi *powertrain* con delle sedi in Italia, a Borgaro Torinese (TO) e a Cavriago un Comune in provincia di Reggio Emilia.

Nei documenti progettuali AVL viene in effetti descritta come la più grande società privata a livello mondiale per ricerca e sviluppo, simulazione e collaudo di sistemi di propulsione, dai motori a combustione interna fino a quelli elettrici.

Insieme ad AVL ci sono altri *partner* istituzionali e aziendali che contribuiscono a dare solidità al programma. Tra questi si possono citare il Tecnopolo di Modena, Democenter-SIPE, Bper, e Fondazione Marco Biagi.

- Il Tecnopolo di Modena, che è parte della rete regionale dei Tecnopoli, infrastrutture vocate al sostegno e supporto dell'innovazione delle imprese, ha la sua sede nel *campus* universitario modenese entro il quale si trova anche il Dipartimento di Ingegneria "Enzo Ferrari".
- Il Tecnopolo è gestito a sua volta da Fondazione Democenter, un Centro per l'Innovazione della Rete regionale Alta Tecnologia, accreditato dalla Regione Emilia-Romagna. Democenter aggrega molte imprese del territorio modenese sui temi dell'innovazione per sostenere e sviluppare il distretto della Motoristica e della Meccanica Avanzata e il distretto del Biomedicale.
- Fondazione Marco Biagi è invece una istituzione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, un soggetto di Terza Missione che rappresenta un punto di incontro stabile tra Università, enti pubblici e imprese contribuendo alla promozione e al consolidamento dello sviluppo economico e culturale del territorio

- TACC è realizzato anche grazie al sostegno di un importante istituto di credito come BPER – Banca Popolare dell’Emilia.

Questo partenariato, nucleo centrale della prima edizione, si arricchirà per la seconda edizione con la partecipazione altri *partner* industriali come Sifà - Società Italiana Flotte Aziendali – che è una Società per azioni con sede a Reggio Emilia e operante nel settore del noleggio a lungo termine di veicoli e flotte aziendali, e di Kohler-Lombardini, una impresa con sede a Reggio Emilia il cui *core business* sono i motori: azienda quest’ultima che, peraltro, ha partecipato alla prima annualità del progetto Icaro.

Quanto ai progetti di creazione d’impresa, al termine del programma, potranno avere sviluppi sulla base di un accordo tra imprese e studenti. Infatti le imprese *partner* possono decidere discrezionalmente se investire sulle proposte degli studenti, i quali, a loro volta, possono decidere se accettare le proposte delle aziende.

#### **4.6.2. Il Progetto**

TACC a differenza di Icaro nasce come attività di *co-creation* tra AVL Italia e Unimore, pertanto, in questo paragrafo si indicheranno le fasi che, passando attraverso l’enunciazione degli obiettivi e la definizione del progetto, illustrano il momento della selezione degli studenti, i contenuti delle attività e infine i risultati finali.

##### **Gli obiettivi dei partner e l’idea progettuale**

L’idea progettuale definitiva, così come per Icaro, ha bisogno di un suo processo di maturazione. Sia AVL che Unimore durante i primi contatti convengono sulla opportunità di organizzare insieme attività in tema *automotive* sul modello del *contest* PNI. Durante gli incontri che seguono, emerge in modo più chiaro il profilo del programma di educazione all’imprenditorialità.

AVL chiarisce che tra i propri obiettivi c’è quello di stimolare la crescita di imprese innovative nel settore dell’*automotive*, di favorire un percorso nella propria azienda di giovani molto preparati e su progetti innovativi e di mettersi nella condizione di valutare le loro competenze. Brancale, CEO di AVL Italia, parla dell’interesse della società che guida “in primo luogo verso menti giovani preparate e svelte da un punto di vista tecnologico che possano partorire idee al passo con i tempi (ingegneri, economisti ecc. ecc. capaci di generare innovazione) e, in secondo luogo, verso la possibilità di creare un ecosistema di imprese legate all’*automotive* (obiettivo sociale)”

Dal punto di vista di Unimore, invece, con TACC si potrebbe allargare l'offerta in termini di *Entrepreneurial Education* e integrare il quadro di proposte formative e di ricerca nel settore appunto dell'*automotive*, oltre a rafforzare il *network* in quello specifico settore.

Il prof. Rovati, responsabile del progetto per conto di Unimore, elenca "i punti fermi di TACC, che sono: la co-creazione; la partecipazione degli studenti e quindi il momento formativo; l'obiettivo della costituzione di *start up*; il *network* con il coinvolgimento di *stakeholder*".

Già nella sua denominazione si intuiscono i propositi del progetto: *Training for Automotive Creation Companies* - TACC. Si tratta di un percorso formativo biennale dedicato a coloro che vogliono impegnarsi nell'imprenditorialità e nell'innovazione in ambito automobilistico. Attraverso momenti di carattere formativo orientati alla cultura dell'innovazione, dell'impresa ed esperienziali TACC si preoccupa di promuovere lo sviluppo di attitudini e capacità imprenditoriali.

TACC si declina su un duplice scopo: quello per un verso più tipicamente culturale, che potenzi la conoscenza sul tema dell'imprenditorialità, rappresentato dai percorsi formativi, e, per l'altro, quello orientato alla generazione di un impatto positivo sull'ecosistema produttivo locale dell'*automotive* che nelle intenzioni dovrebbe derivare dalla creazione di nuove realtà imprenditoriali innovative.

Il programma si articola in due fasi: la prima fase, TACC 1, della durata di circa 4 mesi, è finalizzata all'apprendimento di competenze trasversali, alla maturazione dell'attitudine imprenditoriale e delle *soft skill* necessarie a chi voglia avviare un'impresa nel settore *automotive* oltre che a stimolare idee e progetti di impresa, da sviluppare in *team* o individualmente; la seconda fase, TACC 2, della durata di circa tre mesi, mira allo sviluppo, prototipazione e validazione delle idee imprenditoriali, da realizzarsi attraverso un percorso dalla forte connotazione pratico-applicativa.

Ogni fase prevede una durata di 120 ore, suddivise in momenti formativi (fino a un massimo di 72 ore) e in laboratori, visite aziendali, lavori di gruppo, ecc. ecc. Come per Icaro anche per Tacc si riconoscono dei Crediti Formativi Universitari, maturati ogni 12 ore di frequenza. Infine, anche per TACC, come per Icaro, risulta fondamentale l'approccio metodologico alle attività. E anche in questo caso il metodo individuato è quello del *Design Thinking* con lo stesso gruppo di docenti, ricercatori di Icaro impegnati a lavorare sui vari *team* e con i *partner*.

### **Selezione degli studenti**

Il programma, che si rivolge a studenti motivati a realizzarsi come imprenditori, che vorrebbero acquisire competenze trasversali per sviluppare una idea imprenditoriale in ambito

automobilistico, è aperto a tutti i dottorandi, studenti di tutti i corsi di laurea magistrale e laurea a ciclo unico di cinque anni (pure in questo caso chi è in procinto di svolgere un progetto *Erasmus* non è ammissibile). Si prevede la selezione di circa 40 candidati con i quali formare dei di *team* eterogenei.

Anche per TACC è prevista una commissione con la partecipazione di imprenditori, responsabili delle risorse umane, docenti ed esperti per la selezione di personale. Nella commissione ci sono anche dei rappresentanti di AVL Italia.

La selezione avviene in due fasi: 1) la valutazione dei *curricula*, 2) un *test* di analisi delle opportunità di *business* proposte e una valutazione di un lavoro di gruppo.

Gli studenti selezionati sono chiamati a lavorare in gruppo, ma se in Icaro i gruppi sono scelti dalla commissione di selezione, in Tacc sono gli studenti stessi che si aggregano formando dei *team*. Gli studenti selezionati si confrontano tra loro avanzando delle proposte di lavoro intorno alle quali i colleghi possono aggregarsi di fatto così formando dei gruppi.

### **L'impegno di AVL**

Nella fase di selezione dei candidati AVL Italia è presente, e inoltre indica dei responsabili aziendali per seguire tutte le fasi del progetto (un Coordinatore Operativo Aziendale e un *Tutor* Aziendale) preposti alle attività di docenza, *mentorship* e *tutorship*, assistendo i partecipanti il programma nello sviluppo dei *Business Case*.

Oltre a ciò AVL Italia indica un *Project Manager* con funzioni di coordinamento progettuale di concerto con l'Università e garantisce due visite aziendali per i partecipanti al programma sia nella sede madre di Graz, in Austria, che in quella Italiana.

Infine AVL Italia garantisce un contributo economico-finanziario al progetto sostenendolo per le sue prime annualità con quasi 200.000,00 €.

### **Le attività di progetto**

Tacc è un programma di formazione fortemente orientato alla generazione di *start up*, per questo la parte di formazione si sofferma in particolare su teorie, metodi e strumenti chiave per gestire le sfide che potrebbero dover essere affrontate da un'azienda automobilistica: dallo sviluppo del prodotto alla definizione del mercato, all'esplorazione delle opportunità di finanziamento, all'articolazione dei processi creativi, alla progettazione e all'adozione di un nuovo modello di *business*. Il lavoro con i *mentor*, l'attività di incubazione e quella di prototipazione forniscono ai partecipanti l'opportunità di sviluppare le competenze di analisi e valutazione strategica necessarie per creare nuove imprese.

Il programma si declina in lezioni frontali in lingua inglese tenute sia da docenti universitari che da dirigenti aziendali, la partecipazione a eventi sia nazionali che internazionali, attività di gruppo, visite presso le aziende, sessioni di prototipazione e sviluppo delle idee imprenditoriali.

Mentre per Icaro gli studenti sono chiamati ad affrontare delle sfide, in TACC nella lezione zero le imprese *partner* illustrano agli studenti la propria vision aziendale, prefigurano gli scenari, indicano problemi e prospettive.

Ed è sulla base di queste indicazioni che gli studenti avvieranno i loro cammino progettuale. Al termine di TACC 1 i partecipanti, attraverso una *pitch session*, espongono ad una Commissione – composta da docenti, dirigenti delle aziende *partner*, imprenditori ed esperti del settore -, le proprie idee di impresa.

Le idee imprenditoriali che la Commissione avrà individuato potranno accedere alla seconda fase, TACC 2.

### ***Output***

Come per Icaro anche in questo caso la fase finale consiste nella presentazione del lavoro svolto. Quindi, alla fine di TACC 1 e di TACC 2 i *team* propongono un *Project Work* che comprende la configurazione di un progetto di impresa vero e proprio comprensivo di un *business plan*, una potenziale ricerca di mercato e la definizione di una organizzazione aziendale, il tutto sviluppato con il supporto dei *tutor* accademici e dei *mentor* assegnati.

## **4.7. Discussione**

La ricerca ha utilizzato come unità di analisi le iniziative di *Public Engagement* descritte per i progetti Icaro e Tacc studiandone lo sviluppo e valutando se, ed eventualmente come, si possa stabilire un nesso tra esse e le attività di *co-creation* e *co-production* strutturate con soggetti aziendali.

Con l'utilizzo dei casi di studio il campo di ricerca ha ricompreso gli elementi di contesto e, quindi, anche le attività che costituiscono l'oggetto dei due progetti analizzati e cioè l'*Entrepreneurial Education*, non senza trascurare il *Design Thinking*, un altro elemento contestuale di grande rilevanza.

Ripercorrendo quindi le varie definizioni già chiarite in precedenza si cerca ora di dar conto dei risultati emersi dall'analisi dei casi di studio.

Secondo quanto emerso con l'ultimo rapporto ANVUR sulla Valutazione della Terza Missione, nel corso della VQR 2011-14, le iniziative di *Public Engagement* proposte dagli Atenei italiani hanno mostrato una estrema varietà evidenziando le potenzialità di questa tipologia di attività e, tuttavia, la gran parte di queste si sono concentrate su attività di orientamento e promozione dell'immagine delle università.<sup>82</sup>

La tendenza dei casi proposti per la VQR 2011-14 mostra come il PE sia stato inteso dal sistema universitario italiano come attività di divulgazione, di giustificazione della necessità delle proprie ricerche più che come attività di coinvolgimento e di scambio (Chiarelli, 2018).

Al contrario, l'idea di *Public Engagement* che questa ricerca ha individuato come riferimento è quella proposta in UK, e ben evidenziata tanto nelle ricerche di Rowe e Frewer (2005), dal già citato PE *with research - Strategic plan 2013-18* dell'Università di Oxford e sottolineata dal sito del *National Co-ordinating Centre of Public Engagement* (NCCPE).

Ancorandoci a questa idea, che pare più innovativa e promettente rispetto a quella che è emersa dalla valutazione di ANVUR per la VQR 2011-14, il *Public Engagement* si connota come insieme di attività orientate all'interazione e allo scambio di conoscenze a due vie con soggetti non accademici.

La stessa ANVUR, anche grazie allo studio e al confronto con altre esperienze, ha cambiato la definizione di PE che, come si è già sottolineato, nelle linee guida utilizzate dai Gruppi di Esperti per la Valutazione della VQR 2015-19 viene proposto come un insieme di attività di valore educativo, culturale e di sviluppo sociale che le Istituzioni propongono a non esperti. E ancora "il *Public Engagement* si sostanzia in azioni che coinvolgono l'interazione e l'ascolto, con l'obiettivo di costruire una relazione sociale differente e più solida tra l'Istituzione e la collettività. Tali azioni possono generare benefici reciproci, che vanno dall'ampliamento delle conoscenze scientifiche, al miglioramento della loro percezione pubblica, fino alla possibilità di trarne ispirazione per la ricerca e di aprirsi a nuove visioni e generare innovazione"<sup>83</sup>. Una evoluzione definitoria che in modo evidente guarda all'esperienza UK.

Alla luce di tutto ciò, per questa ricerca quel che pare interessante notare è che le azioni di *Public Engagement* di Unimore, realizzatesi tra il 2016 e il 2017, sono già dentro queste

---

<sup>82</sup> ANVUR - 2017 - Rapporto finale sulla Terza Missione - Commissione di Esperti della valutazione della Terza Missione (CETM)

<sup>83</sup> <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>

dinamiche evolutive. In effetti, anche anticipando se vogliamo gli orientamenti di ANVUR proposti con il Bando VQR 2020 e con le linee guida del GEV del 2021, gli sviluppi analizzati in questo lavoro propongono una idea di *Public Engagement* più consueta e che si realizza sia con l'organizzazione e la realizzazione di un evento, il PNI, durante il quale si sono momenti rivolti a un pubblico non esperto, sia con una serie di azioni rivolte al coinvolgimento di enti, istituzioni, imprese per un mutuo beneficio cioè per quello che possiamo ricondurre allo *stakeholder engagement*.

Nel complesso, quindi, i processi di *Public Engagement* analizzati sono in sostanza tre:

- ✓ la prima, per l'organizzazione del PNI i responsabili di Unimore intrecciano relazioni con moltissimi *stakeholder* allo scopo di coinvolgerli nell'evento. L'insieme di questi incontri fa sorgere nel *team* Unimore l'idea che bisogna dare continuità a questo sistema di relazioni trovando delle proposte sul versante del capitale umano e dell'innovazione;
- ✓ la seconda azione di *Public Engagement* si realizza allorché, decisa con Fondazione Golinelli la struttura del progetto Icaro contrassegnata dalle idee di *co-production* e educazioni all'imprenditorialità, Unimore si muove per coinvolgere nella partecipazione al progetto quattro imprese, con ciò realizzando appunto una forma di *co-production*;
- ✓ la terza azione di *Public Engagement* è rivolta verso AVL Italia grazie alla scintilla del PNI che consente di aprire un confronto che porterà poi a forme di *co-creation*.

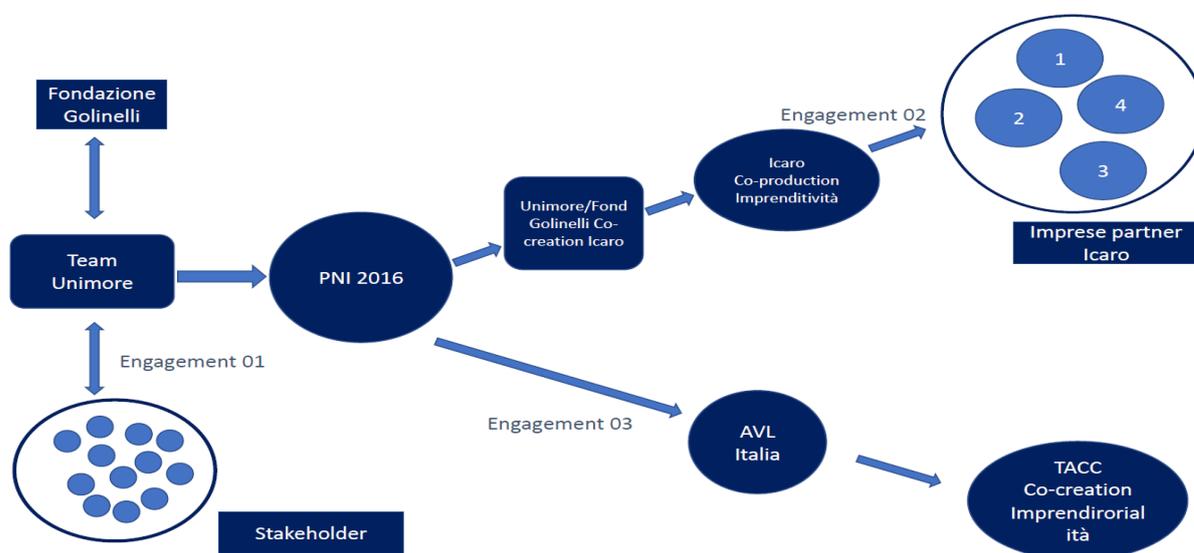


Figura n. 2 – schema delle interazioni di PE - elaborazione originale

Insieme a queste considerazioni sul PE, per una valutazione del processo di interazione si utilizzerà come riferimento un modello ispirato a diversi contributi presenti in letteratura circa i processi di partecipazione e *co-creation/co-production* (Tim Hughes, 2014; Frow, Nenonen, Payne e Storbacka, 2015; Reed, Vella, Frewer et al. 2018). I passaggi presi a riferimento per

considerare sia Icaro che Tacc si struttureranno sulla base di questi orientamenti: a) il *Public Engagement* crea occasioni di incontro, consente di approfondire la conoscenza del contesto e tra gli attori e, quindi, di far emergere un condiviso *gap* d'innovazione; b) i progetti si sorreggono su un *team* di persone fortemente motivate e vocate alla costruzione di *partnership*; c) la fase di progettazione individua con precisione gli obiettivi, tiene conto del contesto, dei *partner* coinvolti, degli studenti, delle risorse umane e finanziarie e, infine del livello di organizzazione.

### **La prima fase di *Public Engagement***

Della prima azione di PE si è già anticipato nel paragrafo sul PNI: consiste in attività funzionali al coinvolgimento e alla partecipazione appunto al Premio Nazionale dell'Innovazione. Si tratta in qualche caso di eventi di presentazione presso sedi associative e in altri casi di incontri mirati, svolti in momenti diversi con piccoli gruppi o con singole imprese/enti. Possiamo considerare anche questo come “pubblico”? Siamo, infatti, in un ambito dell'*engagement* molto mirato e cioè quello dello *stakeholder engagement*.

Questo particolare aspetto del coinvolgimento è in effetti studiato da un punto di vista soprattutto aziendale e come meccanismo legato all'*Open innovation* (Gould, 2012). E mentre è condivisa l'idea che lo *stakeholder engagement* costituisca un elemento di valore aggiunto nei processi di progettazione, non c'è tuttavia consenso sui mezzi più efficaci per realizzare e conseguire un coinvolgimento per cui tutte le parti interessate si sentano completamente incluse e acquisiscano un senso di appartenenza al risultato (Leyden *et al.* 2017)

Qui ci soccorre un'ulteriore specifica dell'NCCPE che sottolinea come il *Public Engagement* sia un'operazione non necessariamente rivolta a pubblici larghi ma che può svolgersi entro contesti più ridotti purché l'obiettivo sia quello del coinvolgimento nella partecipazione: “*Developing and sustaining productive partnerships is therefore a key dimension to Engagement*”<sup>84</sup>. Non solo, ma NCCPE propone nelle pagine del proprio sito ulteriori interessanti indicazioni laddove si sottolinea l'importanza di lavorare per strutturare dei partenariati delineando sia le ragioni per le quali si può ricorrere alla costruzione di *partnership*, sia suggerendo alcune modalità e approcci.<sup>85</sup> Infine, tra le sette dimensioni chiave per una valutazione del *Public Engagement* Hart e Northmore (2011) inseriscono anche

---

<sup>84</sup> <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/who-are-public>

<sup>85</sup> <https://www.publicengagement.ac.uk/do-engagement/partnership-working/partnership-working-principles>

*l’Institutional relationship and partnership building* sottolineando così l’importanza delle attività per la creazione di *network*.

Affidandoci a questa interpretazione di “pubblico” si può cominciare a dare una prima conferma circa il fatto che l’azione di coinvolgimento nel PNI sia stata un’azione di *Public Engagement* e che abbia generato effetti probabilmente non previsti in sede di pianificazione degli incontri.

Il prof. Bursi e la Dott.ssa Vignoli nei loro incontri con i vari *stakeholder* di territorio avevano come scopo prioritario appunto di coinvolgerli per il PNI. L’occasione tuttavia ha consentito di allargare il confronto sui temi dell’innovazione, delle opportunità per il territorio, della necessità di capitale umano più preparato. In questo scambio di informazioni si sedimenta l’idea che il grande lavoro di relazione avviato e le conoscenze da questo maturate non vadano disperse, come ha appunto dichiarato il prof. Bursi nell’intervista che ha rilasciato.

Matura la consapevolezza che c’è spazio per una interazione tra imprese e università ma ancora il quadro non è chiaro.

Si chiarisce maggiormente quando per l’organizzazione del PNI viene coinvolta Fondazione Golinelli e con Unimore si comincia a parlare di Icaro Bologna.

Il successivo coinvolgimento nel *team* di Unimore dei proff. Balboni e Vignoli allargherà il confronto consentendo di sviluppare lo schema di Icaro Unimore.

Si può dire che i primi risultati di questa ricerca siano differenti: *in primis* la chiarificazione che anche azioni mirate a piccoli gruppi per la costruzione di un partenariato possono essere considerate *Public Engagement*; in secondo luogo che iniziative di *stakeholder engagement*, nel nostro caso, portano a benefici reciproci quando la relazione è nella forma dello scambio e approfondimento delle conoscenze e *l’engagement* è visto quindi come un “*two-way process, involving interaction and listening, with the goal of generating mutual benefit*”<sup>86</sup>; una terza riflessione a mio parere interessante riguarda il “chi” è protagonista delle interazioni che, per un buon risultato, dovrebbe avere competenze e sensibilità per cogliere le opportunità e portare il proprio contributo in termini di conoscenza agli *stakeholder* incontrati. Nel nostro caso, per gli incontri con i vari *stakeholder*, si sono mossi il prof. Bursi che ben conosce l’economia del territorio e la dott.ssa Vignoli che aveva già sperimentato nella sua esperienza professionale il tema dell’*Entrepreneurial Education*. Le sensibilità, le competenze e

---

<sup>86</sup> The Engaged University. A manifesto for public engagement – National CO-ordinating Centre for Public Engagement (NCCPE) – 2010

l'esperienza specifica degli interlocutori possono orientare le ricadute di un confronto. Così come hanno certamente portato un contributo rilevante ai fini del perfezionamento del progetto Icaro Unimore le competenze e le esperienze dei proff. Balboni e Vignoli.

Il *team* di Unimore è stato capace quindi di cogliere in questi scambi le domande del tessuto imprenditoriale, portarle a sintesi ed elaborare una risposta. Una risposta pensata non soltanto per i bisogni delle imprese e del territorio, ma organizzata così da allargare l'offerta di Unimore, colmare un *gap* interno aggiungendo, agli altri percorsi già previsti, una opportunità per avvicinare l'alta formazione accademica ai percorsi aziendali.

Quindi perché Icaro Unimore? Perché un programma sull'educazione all'imprenditorialità? Perché coinvolgere le aziende? La risposta a queste domande sta nelle attività di *Public Engagement* intrapresa dal *team* di Unimore. Icaro nella sua versione modenese e reggiana, in quanto *outcome* dell'organizzazione del PNI, è la risposta nata a seguito di scambi che hanno consentito di acquisire una miglior conoscenza del contesto, di far maturare la consapevolezza di un *gap* condiviso tra università e imprese. Da qui un programma che si pone l'obiettivo di alzare la qualità del capitale umano del territorio attraverso la costruzione di *network* che renda più solida questa prospettiva.

Un disegno questo che trova corrispondenza tanto nei documenti analizzati quanto dalle interviste sia del *team* di Unimore che dal *manager* di Credem: un'attività "win-win" come dichiarato dalla dott.ssa Vignoli.

Per chiudere su questo primo segmento e riprendendo lo schema di analisi proposto sugli *step* di progettazione, si può dire che chi è stato incaricato dal Rettore di Unimore di organizzare il PNI si è mosso in profondità, attivando molti contatti (quelli andati a buon segno sono stati riportati nel paragrafo sul PNI) e ricavando le informazioni necessarie per poter elaborare delle proposte che potessero creare una sovrapposizione di interessi tra imprese e università.

Il secondo elemento che pure conferma lo schema d'analisi individuato, si riferisce al ruolo del *team* le cui qualità sono state coerenti con l'individuazione di quei *gap* e con le proposte in ordine all'*Entrepreneurial Education*. Resta un punto da considerare e cioè che queste attività sono molto dispendiose in termini di tempo e di impegno.

### **La seconda fase di *Public Engagement* Icaro e le dinamiche di *co-production***

Unimore e Fondazione Golinelli, sulla scorta di quanto maturato con gli incontri per il PNI, propongono una versione nuova di Icaro che tiene conto delle indicazioni dell'Università.

Come detto, questa fase possiamo contrassegnarla come attività di *co-creation* poiché entrambe i partner attraversano tutte le fasi di progetto. Qui tuttavia la relazione che interessa è quella con le imprese per la realizzazione di Icaro.

Il primo nodo da sciogliere è perché per Icaro si sceglie la via della *co-production* con le imprese.

### **Perché la scelta della *Co-production* e l'ingaggio delle imprese**

Nel *team* di Unimore, mentre si discute su come strutturare il progetto, emergono alcuni punti chiave: l'Università di Modena e Reggio Emilia controllerà strategicamente il progetto e ne garantirà il finanziamento.

Va da sé che questa prima decisione sgombra il campo dall'idea della *co-creation* che invece comporta una condivisione anche dei presupposti strategici (Brandsen e Honingh, 2020), ma è coerente e funzionale agli obiettivi che il *team* di Unimore si è dato. Quanto emerso dagli incontri per la preparazione del PNI indicava la necessità di formare capitale umano da inserire nelle imprese, il quale insieme alle competenze della preparazione accademica avesse una attitudine “imprenditoriale” al lavoro: quindi avesse capacità di relazione, autonomia, responsabilità, fosse preparato al *problem solving*.

Al momento della progettazione quindi si lavora su un bisogno che non riguarda una azienda o una filiera produttiva ma su una domanda generale, relativa all'intero sistema produttivo territoriale.

Non solo, ma mentre con Fondazione Golinelli si sta riflettendo su come adattare Icaro al contesto modenese e reggiano ancora non ci sono le imprese né le si vuole coinvolgere in questa fase. Del resto l'Icaro bolognese nasce con un'impronta strategica piuttosto verticale su Fondazione Golinelli. Di questa struttura si conserva l'idea che la guida del progetto sia di chi lo ha progettato, Unimore apre, tuttavia, all'ipotesi che le imprese partecipino nella scelta delle sfide e nella gestione dei gruppi.

Queste le ragioni che portano a costruire il partenariato con le imprese nella forma della *co-production* e ad individuare gli assi formativi dell'educazione all'imprenditorialità e del *Design Thinking*.

E del resto da alcune interviste emerge questa volontà dell'Ateneo di mantenere un più forte presidio sul progetto. Il prof. Bursi, responsabile di Icaro, insiste su tre pillar in possesso di Unimore: 1) conoscenza, intesa come consapevolezza degli obiettivi, conoscenza tecnica ed

esperienza; 2) capacità di organizzare le attività traducendo la progettualità in azioni; 3) capacità di relazione, vista come l'attitudine e conoscenze per la costruzione di *network*.

Il prof. Vignoli aggiunge che c'era l'intenzione di definire con grande chiarezza la struttura del modello pedagogico.

Definita la struttura del progetto si deve passare alla definizione dei criteri per il coinvolgimento delle imprese:

- che non devono essere troppo numerose per evitare problemi di coordinamento viste le risorse impegnate e l'intensità del lavoro sui *team* di studenti; si decide per quattro, due del modenese e due del reggiano;
- che siano strutturate e organizzate in modo solido;
- che abbiano un *management* aziendale dotato di "*vision*" e consapevole della novità che il progetto presenta;
- che venga garantito il massimo impegno, in questo senso la definizione dell'accordo è con i vertici societari;
- che rappresentino settori produttivi diversi;
- che accettino di misurarsi sul terreno della scelta della sfida secondo l'approccio del *Design Thinking*.

Mentre una parte del *team*, segnatamente gli esperti di metodologia, lavora prevalentemente alla strutturazione delle varie fasi del programma formativo, al quadro dei criteri entro cui ricondurre le sfide e al modello di *Design Thinking*, l'altra parte del *team*, oltre agli aspetti formativi, si preoccupa delle relazioni con la *governance* e l'amministrazione universitaria ma anche nell'ingaggio delle imprese. Come già detto, nelle attività di *co-creation* e *co-production* sono fondamentali, tra le altre cose, la conoscenza del contesto (Reed, Vella, Frewer et al. 2018) e la presenza di individui che favoriscano la contaminazione e l'ibridazione delle esperienze (Champenois e Etzkowitz 2018).

In questo senso per la realizzazione di Icaro è stata importante la conoscenza del contesto e cioè degli interlocutori da interpellare direttamente, della natura degli *sponsor*, delle caratteristiche dei potenziali *partner*, ma anche la diffusione dell'esperienza proposta in forma di *Public Engagement* attraverso presentazioni pubbliche in occasione di *workshop*, momenti formativi, eventi di divulgazione in generale proposti in diversi contesti e in diversi momenti.

Se l'ingaggio di alcune imprese è avvenuto infatti contattando direttamente gli imprenditori o responsabili di queste, in altri casi è maturato in forma indiretta. Per esempio una delle più importanti imprese della prima edizione di Icaro è stata contattata per il tramite di uno dei

*partner* organizzativi di Icaro incaricato della selezione degli studenti. Sempre per la prima edizione, l'azienda del presidente di Confindustria Modena è stata coinvolta dopo che lo stesso presidente era stato contattato per il suo ruolo di istituzionale di rappresentante provinciale. Curioso l'ingaggio di Credem per la terza edizione di Icaro: due *manager* dell'azienda assistono, senza che l'uno sappia dell'altro, in momenti diversi e in luoghi differenti alla presentazione del progetto Icaro. Entrambi ne rimangono colpiti e confrontandosi successivamente condividono il giudizio positivo sul progetto che potrebbe essere d'aiuto per le traiettorie d'innovazione che hanno immaginato per la propria azienda e così contattano i docenti responsabili del progetto che poi li coinvolgeranno.

In questa fase alle imprese vengono presentati sia i motivi di vantaggio che il *commitment* richiesto: da un parte la possibilità di accompagnare e misurare i progressi degli studenti mentre affrontano delle sfide di interesse delle aziende, l'opportunità di potersi valere delle soluzioni emerse, il lavoro con l'università strutturato sulla base di una metodologia come il *Design Thinking*, la gratuità; dall'altra la garanzia di un forte impegno da parte del *management* aziendale a cui è prospettato il lavoro in co-progettazione da realizzarsi attraverso l'individuazione di un problema aziendale da sottoporre ai *team* degli studenti a loro volta da seguire nel lavoro, di concerto con i *tutor* accademici.

### **Le caratteristiche del PE di questa seconda fase, il DT e gli aggiustamenti nella progettazione**

Con l'ingaggio delle imprese si fissa una seconda *milestone* relativamente al *Public Engagement* su Icaro. Questa fase del PE aveva come obiettivo l'*Engagement* delle imprese e con questo scopo viene svolta. Si tratta di una attività per molti versi molto simile a quella per il PNI. Icaro viene proposto direttamente ad associazioni datoriali, singole imprese, durante eventi di divulgazione di progetti per le aziende, *workshop*, momenti di formazione.

Come per il primo *step* anche in questo caso emergono gli orientamenti, competenze, esperienza e capacità dei responsabili di Unimore. Qui, la conoscenza del contesto è fondamentale per la caratteristica di questa forma di *Public Engagement* che si connota più per la sua forma della comunicazione a degli *stakeholder* di un progetto per ispirarli a partecipare.

Il *team* Unimore propone una visione complessiva, la crescita del capitale umano del territorio a vantaggio del sistema sociale e produttivo, attraverso un programma formativo che coinvolga però le aziende. Si tratta in prevalenza di una comunicazione ad una via. Non sono da escludere forme di dialogo a due vie sui temi dell'innovazione, ma i confini dello scambio

sono più stretti di quelli del PNI dove certo si chiedeva la partecipazione ad un evento ma lo scambio poteva essere meno imbrigliato: la partecipazione al PNI non prevedeva i confini e le responsabilità definite con la proposta di Icaro.

Un'altra azione interessante che qui avviene, più che nel primo *step* considerato di PE, è quella della definizione dei criteri degli *stakeholder* per la partecipazione al partenariato. Una classificazione, una segmentazione degli *stakeholder* che funziona naturalmente quando l'incontro è *ad hoc*; più difficile categorizzare quando ci si propone con una presentazione pubblica non targettizzata.

Nel contesto di queste fasi, appare di fondamentale importanza la chiarezza con la quale si condividono le motivazioni di partenza tra imprese e università che si sostanziano anche in questo caso in un *gap* di innovazione su cui lavorare.

Questa esigenza per le imprese può essere rappresentata dalla presenza di problemi che devono essere risolti acquisendo conoscenze e per l'Università di strutturare un programma di educazione all'imprenditorialità che possa essere qualificante e attrattivo per gli studenti e capace di rafforzare i legami con il tessuto produttivo.

Da ciò emerge anche il sistema di incentivi reciproci che appunto consiste per le imprese nella possibilità di avvantaggiarsi delle innovazioni prodotte da un *team* di studenti, guidati e formati ad hoc, apprendere un approccio metodologico quale quello del *Design Thinking*, allargare il proprio sistema di relazioni, misurare il lavoro dei singoli studenti, di fatto realizzando una sorta di *placement* avanzato, e fare tutto ciò senza costi, salvo il tempo del personale impegnato.

Il vantaggio per l'Università, si è detto, sarebbe quelli di qualificare ulteriormente la propria offerta formativa proposta agli studenti con un importante programma di educazione all'imprenditorialità.

Un altro elemento di vantaggio organizzativo per Unimore consiste nel rafforzamento del processo di istituzionalizzazione della Terza Missione. Non ha a che fare con la co-progettazione tra università e aziende ma il sistema degli incentivi investe anche gli studenti che con Icaro possono cimentarsi in una esperienza non ordinaria, maturando oltre a crediti formativi anche soprattutto conoscenze ulteriori con l'esperienza di un metodo di lavoro, il DT, e sviluppando le cosiddette *soft skills*.

Dal momento in cui le imprese sono ingaggiate inizia l'attività di *co-production*.

L'individuazione della sfida è il momento più delicato di confronto proprio perché occorre ricondurre aspettative, supposizioni alle potenzialità dei *team* di studenti. Non solo, ma il *Design Thinking* si muove sul presupposto che si debba generare innovazione e non sviluppo.

Nello spiegare i meccanismi del DT, in effetti, il prof. Matteo Vignoli sottolinea quanto sia fondamentale “partire da una sfida per arrivare all’innovazione” e che “l’innovazione è apprendimento per tutti”.

L’approccio metodologico alle attività è uno dei capisaldi del programma. Il DT non è solo funzionale a fornire “chiarezza alla struttura pedagogica” di Icaro ma anche ad offrire il terreno su cui costruire la co-produzione con le imprese sostiene il prof. Matteo Vignoli che, quindi, chiarisce che tre sono le caratteristiche di modello di questo approccio metodologico:

- 1) si deve partire da una sfida e non da un obiettivo da raggiungere. La presenza di un obiettivo connota già l’individuazione di una soluzione, di un punto di arrivo noto: ma in questo caso si tratta di una azione di sviluppo. Diverso il senso dell’innovazione che parte da problemi da risolvere, non da soluzioni già immaginate: da qui l’idea della sfida, di problemi da affrontare per arrivare appunto all’innovazione;
- 2) un secondo elemento è il *team* multidisciplinare che non riguarda solo gli studenti e la loro area di studio di provenienza, ma riguarda anche le aziende. Un punto fondamentale quello della presenza del personale delle imprese nei *team* poiché consente di valutare il lavoro nel suo svolgimento e le soluzioni che si prospettano come realmente innovative.
- 3) L’innovazione è apprendimento e va a vantaggio di tutti e tutti devono sentire di stare imparando durante il processo. La possibilità di apprendere costituisce una motivazione altissima.

La collaborazione con le imprese si struttura sull’esigenza di rafforzare il programma educativo, renderlo più efficace ai fini formativi e promuovere processi di innovazione che possono essere di apprendimento per tutti.

D’accordo su questo schema generale, alle imprese è stato chiesto di proporre un problema la cui soluzione non fosse troppo banale, né eccessivamente ambiziosa ma che fosse all’altezza del *team* di studenti e coerente con i tempi prefissati.

La caratteristica di queste “sfide”, dice il prof. Balboni, sta nel fatto che abbiano un carattere di incertezza abbastanza elevata che non ci sia una soluzione tecnologica predefinita e che sia presente una dimensione di servizio che aiuti a far collaborare persone di provenienza diversa. Condivisi questi aspetti le imprese sono entrate nel progetto come vere e proprie *co-implementer* secondo la definizione di Voorberg et al. (2014), cioè per implementare delle attività, collaborare nello svolgimento di alcuni compiti.

Inoltre perché il meccanismo funzioni si è prevista la figura di un *coach*. Questi deve gestire il processo di ricerca degli studenti, il *commitment* delle imprese e il contributo che può

arrivare dai ricercatori. Non si tratta di un *project manager*: il ruolo di responsabilità sulle attività è in capo al *team* nel suo insieme (studenti, *tutor* e *mentor*). Il *coach*, che è “figura pregiata” dice il prof. Vignoli, è paragonabile a quello di un allenatore di una squadra, fornisce il supporto metodologico e assicura che il processo di apprendimento necessario funzioni.

Nonostante tuttavia la presenza del *coach* e la definizione di tutti gli *step* di progetto, i docenti e ricercatori di Unimore in qualche caso sono dovuti intervenire per riaggiustare la sfida: in effetti questa deve essere non banale né impossibile, ritagliata sulla preparazione degli studenti, deve sollecitarne le capacità e deve aver riguardo della tempistica e della complessiva organizzazione.

Una seconda ragione di intervento è avvenuta per riallineare l’approccio di alcuni dirigenti aziendali abituati a pensare alle attività di *stage* degli studenti universitari. Icaro tuttavia non è uno *stage* e in diversi casi è stato necessario più di un confronto con il personale delle aziende per orientarli alla prospettiva dell’innovazione: chi ragiona per esempio in ottica di *recruiting*, come i responsabili delle *Human Resources*, tende a impostare le proprie interazioni proprio in funzione dell’individuazione delle risorse adatte alle esigenze dell’impresa, a dei compiti da svolgere, cosa che, come si diceva, contrasta con gli obiettivi del lavoro dei *team* di studenti. Il tema appena proposto peraltro segna un ulteriore problema perché segnala che una cattiva comprensione della natura del programma – soprattutto se fraintesa da chi ha la responsabilità di impegnare l’intera azienda - mette a rischio l’intera trasparenza ed efficienza delle comunicazioni, il trasferimento degli impegni ed in conclusione dei risultati delle attività.

Un ulteriore momento critico rispetto al flusso della co-produzione si è manifestato poiché è capitato che un’azienda, pur manifestando condivisione del metodo di lavoro e di quanto concordato nel confronto con i docenti, in realtà non ne abbia tenuto in conto in via complessiva snaturando così la relazione co-produttiva. Un caso questo riconducibile all’idea di *co-destruction* descritta da Plé e Chumpitaz (2010) e Echeverri e Skalen (2011) laddove per una comunicazione non trasparente o per la mancata soluzione di conflitti la collaborazione diventa disfunzionale.

Tema questo in tutti i casi importante perché oggetto di riflessione da parte del *team* Unimore circa il modo di coinvolgere le imprese in modo più stringente fin dalle fasi di definizione delle sfide e di strutturazione dell’approccio con il *Design Thinking*.

Nell’analisi di questi passaggi pare di poter confermare innanzitutto che gli obiettivi che ci si dà determinano la natura del *Public Engagement* ma si può dire lo stesso per la scelta legata alla co-produzione.

### **La logica del PE che porta alla *Co-production***

Per il PNI il *Public Engagement* si è orientato allo scambio perché il tema era generale, la partecipazione dello *stakeholder* all'evento poteva realizzarsi in forme differenti e, quindi le relazioni hanno potuto affrontare più agilmente i problemi aziendali, sociali, di contesto territoriale producendo, come già sottolineato, uno scambio reciproco di informazioni. Anche la richiesta di partecipazione al PNI, pur importante, in quanto *sponsor* o come patrocinatore, risulta differente da un punto di vista delle responsabilità e dell'impegno da quella di una partecipazione ad un progetto.

Il *Public Engagement* per Icaro si è mosso su un sentiero più stretto, affidandosi prevalentemente alla comunicazione appunto per ispirare l'interlocutore, indicargli i vantaggi, proporgli prospettive, richiedendo un impegno, prefigurargli le convenienze reciproche.

Impostazione che ha pagato visto che gli obiettivi di ingaggiare quattro imprese ha funzionato e ha continuato a funzionare.

La logica emersa del processo che da *Public Engagement* porta alla *co-production* sembra quindi in coerenza con la prima fase e sembra potersi spiegare con le seguenti sequenze:

- conoscenza del contesto ed emersione di una domanda dal territorio: grazie al lavoro svolto nella prima fase di *Public Engagement* è migliorata la conoscenza del contesto e è emersa dai vari *stakeholder* la domanda di una più alta qualificazione del capitale a sostegno del tessuto produttivo e si è consolidata l'idea che anche per l'Università può essere importante alzare il livello della propria formazione;
- individuazione di obiettivi strategici per rispondere alle domande del territorio: rielaborando le idee emerse e confrontandosi con Fondazione Golinelli, Unimore arriva a dare una risposta progettuale alle istanze recepite dal territorio e lo fa con la volontà di mantenere il controllo sull'impianto strategico del progetto: perché Icaro Bologna, il programma da cui parte il confronto è fortemente connotato da Fondazione Golinelli appunto, influenza il modello che poi sarà quello modenese e reggiano; perché c'è la convinzione che occorra strutturare un progetto sulla base delle conoscenze e della esperienza di Unimore; e per la necessità di strutturare con grande chiarezza il modello pedagogico;
- definizione del progetto Icaro: con Fondazione Golinelli, *partner* di Unimore, si definisce la progettazione di Icaro, fondato sull'educazione all'imprenditorialità verso gli

studenti Unimore e sul *Design Thinking*, con la previsione di attività coprodotte con le imprese;

- si individuano le risorse: il progetto si autosostiene grazie ai finanziamenti di alcuni *stakeholder* che vengono ricercati e incontrati dal *team* Unimore. Anche questa in realtà è una azione di *Public Engagement* che si esercita verso alcuni interlocutori territoriali nella forma della comunicazione ad una via e in questo caso per la richiesta di un sostegno economico finanziario. Quand'anche in realtà con Fondazione Cassa di Risparmio di Modena più che di sola comunicazione pare si sia trattato di scambio visto che da Fondazione sono arrivati apprezzamenti per l'idea dei *team* multidisciplinari;
- seconda azione di *Public Engagement* analizzata, l'ingaggio delle imprese per attivare alla co-progettazione. Il *Public Engagement* si realizza in questo caso più nella forma della comunicazione che non dello scambio ma del resto in questo caso i confini dell'ingaggio delle imprese erano già definiti dal progetto. L'*Engagement* avviene grazie a diverse forme di iniziative e sulla base di alcuni criteri previsti per le imprese;
- la co-produzione: le imprese che accettano di collaborare per Icaro lo fanno sulla base delle indicazioni del *Design Thinking*. Il *focus* è sull'innovazione che si crea attraverso la definizione di un problema da risolvere da *team* di studenti composti in modo multidisciplinare.

Viste le modalità con le quali questa azione si è realizzata è bene anche capire quali effetti si siano generati in Unimore e quindi quali elementi di apprendimento siano emersi con questo progetto e, in questo caso, ci sono almeno altri due temi da considerare più un terzo relativo alle imprese.

Uno è il processo che si innesca dentro l'università mentre l'altro e si riferisce in particolare al tema dell'istituzionalizzazione di progetti come Icaro, l'altro punto di attenzione riguarda gli studenti.

Per quel che concerne il processo di istituzionalizzazione ci sono diversi aspetti da considerare.

### **I riflessi su Unimore**

Intanto per istituzionalizzazione possiamo intendere la regolamentazione formale, da parte di enti pubblici di processi partecipativi (Allegretti, 2009) collocandoli entro quadri normativi definiti e avviando così processi di istituzionalizzazione volti ad attribuire loro la legittimità

propria degli strumenti ordinari di governo (Alluli, 2011). Selznick (1957) intende l'istituzionalizzazione come un processo di "infusione di valori" in un contesto organizzativo, mentre Powell e Di Maggio (1991) aggiungono l'elemento della codificazione dei flussi di senso presenti o, ancora in modo ancor più piano, per Samuel Huntington (1968) l'istituzionalizzazione si definisce come un processo attraverso il quale le organizzazioni e le procedure acquistano valore e stabilità.

I passaggi importanti per l'istituzionalizzazione che possiamo rilevare attraverso Icaro sono: l'affidamento del coordinamento amministrativo, con tutto quel che ne consegue e, il secondo, quello di attribuire dei crediti formativi agli studenti che partecipano al programma.

Icaro è un progetto atipico, esce dalla *routine* amministrativa, e si muove su un terreno dove si sovrappongono formazione, *placement*, trasferimento tecnologico e delle conoscenze, difficile da inquadrare appunto in formule consolidate. Il primo tema da stabilire è stato quello della sua collocazione amministrativa e organizzativa.

Il progetto viene affidato per il coordinamento amministrativo alla Direzione Ricerca, Trasferimento e Terza Missione: il programma in effetti si fonda sulla relazione con soggetti non accademici, non sottende una formazione curricolare ordinaria, né si orienta ad attività di ricerca, ma verso una serie di attività che si possono ricomprendere tra quelle dell'*Open innovation*, del trasferimento di conoscenze, della formazione all'imprenditorialità, del *Public Engagement*: insomma tutte attività che potremmo ricondurre all'idea di *Entrepreneurial University*.

La Direzione Ricerca, Trasferimento Tecnologico e Terza Missione si impegna nella gestione dei finanziatori, di attività di rendicontazione e quelle di definizione degli accordi con i vari *partner*, nonché del coordinamento con altre Direzioni (Bilancio, *Staff* di Direzione, Dipartimenti coinvolti). Inoltre Icaro viene considerato sia come specifica attività sia come parte rilevante del *Contamination Lab* con tutti gli obblighi che ne conseguono da un punto di vista degli impegni rendicontativi verso il Ministero.

Con l'attribuzione del programma a degli Uffici e l'indicazione di responsabilità, si cominciano a definire processi formali che legittimano questo tipo di progetti.

L'altro aspetto rilevante è quello dell'attribuzione dei crediti formativi universitari a chi partecipa al programma. Non solo un incentivo alla partecipazione ma un riconoscimento formale dell'importanza di questi momenti di formazione. Un passo importante sia per l'amministrazione che per gli studenti.

La parte amministrativa peraltro ha reagito alle sollecitazioni di queste nuove attività cercando delle soluzioni e adattandole al nuovo contesto, a volte con qualche lentezza ma del resto fisiologiche.

Il successo di questo programma, insieme alla sua progressiva istituzionalizzazione, peraltro, ha consentito di far crescere la consapevolezza in Ateneo circa le potenzialità di questi progetti. Consapevolezza cresciuta anche da un punto di vista della *governance* d'Ateneo e tuttavia sono punti critici il sostegno economico finanziario, quello di spazi adeguati e infine quello delle risorse professionali.

Il tema delle risorse professionali ci riporta al tema già evocato più volte dell'impegno personale di docenti su queste attività.

Impegno individuale che si sottolinea essere fondamentale in questi progetti per rompere confini e costruire *network*. Queste attività sono *time consuming* e mancano riconoscimenti in termini di carriera: in effetti i tradizionali sistemi di progressione professionale si fondano su criteri che premiano la produzione scientifica di tipo accademico, piuttosto che l'impatto del proprio lavoro sulla società (Pinheiro, Langa e Pausits, 2015).

In realtà l'Università istituzionalizzando dei processi e individuando delle responsabilità di fatto si muove a supporto dei docenti.

Questo processo, come attesta il prof. Marchi, Rettore alla Terza Missione di Unimore, "è in corso e si sviluppa in tre *step*: il primo è quello dell'affermazione, quando il progetto emerge come attività di successo con ciò ponendo domande alla *governance* e all'organizzazione; il secondo punto è quello della sostenibilità, laddove l'affermazione di un progetto, spesso determinata dall'impegno di un singolo docente, diventa patrimonio dell'Ateneo che accompagna il docente e lo supporta per rendere appunto sostenibile nel tempo quella attività; il terzo *step* è quello della strutturazione quando si riuscissero a trovare strutture fisiche e risorse umane".

Questo sarebbe un percorso che non sostituisce il valore dell'impegno del singolo. L'ingaggio delle imprese per esempio, sostiene sempre Marchi, deve restare in capo principalmente al singolo docente per agilità, sensibilità, conoscenza diretta, fiducia personale.

Nondimeno l'inquadramento di questi progetti in una dimensione di Terza Missione e in particolare nella valorizzazione del *Public Engagement* apre la strada ad un affiancamento dell'Ateneo al docente.

E' cresciuta in Ateneo infatti anche la consapevolezza circa l'importanza di questi progetti. Il processo di istituzionalizzazione passa anche per il riconoscimento istituzionale di questi programmi, la loro pianificazione strategica *top-down*, per l'individuazione di responsabili e per la definizione del livello organizzativo (Pinheiro, Langa e Pausits, 2015).

Resta l'idea di un percorso tracciato che necessita naturalmente di consolidarsi sia da un punto di vista della consapevolezza, sia da un punto di vista delle *policy*, dell'organizzazione e delle risorse.

### **Studenti e Imprese**

Tra i fattori che descrivono il processo di istituzionalizzazione ci sono anche i Crediti Formativi per i partecipanti ad Icaro, ma anche il bando di selezione degli stessi studenti a cui si è fatto già cenno. Qui ci si sofferma ora in modo molto sintetico qualche riflessione anche sui principali beneficiari di Icaro e cioè gli studenti.

Secondo il prof. Balboni Icaro è un progetto potente soprattutto per la natura della proposta formativa. Una opinione che trova conferma nelle interviste realizzate e nell'esame dei "Diari di Bordo", documenti che riportano le impressioni dei partecipanti ad Icaro.

In particolare l'accento si pone in via generale sul fatto che questa esperienza, seppur molto curata da *coach*, *tutor* e *mentor*, permetta un percorso di crescita di competenze che vanno oltre quelle accademiche. Gli obiettivi del corso si può dire siano stati in generale raggiunti: gli studenti hanno testimoniato una crescita personale, di competenze professionali e un arricchimento di conoscenze. Le capacità sviluppate si spiegano certo con la qualità dei docenti, dei *tutor* e dei *mentor* ma anche in particolare con il lavoro di gruppo, affrontato con colleghi sconosciuti, ciascuno con competenze distinte, nel confronto con la sfida e con il *Design Thinking* che spinge al *brainstorming*, ad uscire dalla propria *comfort-zone*, ad affrontare il *problem solving*. L'enfasi degli studenti intervistati cade soprattutto sulle relazioni che Icaro ha consentito di attivare, sui *network* e sulle esperienze.

Del resto la stessa letteratura conferma che in genere i corsi di *Entrepreneurial Education* formando conoscenze sull'imprenditorialità possono attivare e arricchire la libertà di agire delle persone, aprire spazi per la crescita personale e per quella professionale (Strano, 2016). Ed in genere chi partecipa a questi tipi di programmi acquisisce maggiore fiducia in sé, aumenta la consapevolezza circa le proprie abilità, sviluppa un orientamento alla soluzione di problemi (Kirkwood, Dwyer e Gray, 2014).

Il *Design Thinking* con i suoi meccanismi di confronto divergente e convergente, modulato su più fasi, favorisce la partecipazione, lo scambio e la possibilità di apprendere.

E' interessante da questo punto di vista gettare uno sguardo anche verso la teoria della conoscenza organizzativa che spiega i processi di creazione della stessa conoscenza che può far crescere l'organizzazione basata su tre *step*: 1) ciascuno giustifica la veridicità di ciò in cui crede nell'interazione con il mondo; 2) il riconoscimento della conoscenza altrui si realizza attraverso lo svolgimento di un compito; e 3) la conoscenza che può essere esplicita e tacita diventa patrimonio comune attraverso un processo di conversione. Per conoscenza esplicita si deve intendere quella formulata con sentenze, disegni, scritti ed è accessibile attraverso la coscienza, mentre la conoscenza tacita è quella radicata in azioni, routine, valori, emozioni. Il processo di conversione che consente alla conoscenza tacita di diventare condivisa, si struttura su quattro fasi: socializzazione, esternalizzazione, combinazione e interiorizzazione (Nonaka e Krogh, 2009).

Un contributo, questo di Nonaka e Kogh utile anche per considerare come Icaro abbia potuto arricchire in termini di conoscenza tutte le parti, imprese comprese.

A proposito delle quali, in base alla documentazione rilevata e all'intervista fatta, ad uno degli *innovation manager* di Credem, si può ricavare l'idea che il programma in sé sia generalmente apprezzato per tutti gli elementi di vantaggio già indicati. Le imprese, con questi programmi, possono di fatto misurare il lavoro di studenti brillanti alle prese con differenti sollecitazioni: un modo molto più qualificato di altri per valutare uno studente poiché con Icaro le sfide, il lavoro in gruppo e il *Design Thinking*, uniti al supporto dei vari *tutor* e docenti, consentono davvero ai *manager* dell'impresa di poter considerare un percorso molto intenso. Non solo ma le imprese possono avvantaggiarsi apprendendo per sé stesse il metodo del *Design Thinking*. Credem, è emerso dall'intervista, per esempio sta usando il *Design Thinking* per altri progetti interni.

In questo modo si può dire che la valorizzazione del capitale umano e il trasferimento di conoscenze come effetto sperato possono andare a segno. Interessante in effetti sarebbe concentrarsi di più e meglio sugli effetti di questi progetti anche per le imprese.

### **La terza fase di *Public Engagement TACC* e la *Co-creation***

Per TACC scatta durante il Premio Nazionale dell'Innovazione, una manifestazione che favorisce la comunicazione sull'innovazione. Durante il PNI, il prof. Rovati e l'ing. Brancale hanno modo di confrontarsi e da lì nasce l'idea di fare qualcosa.

Si dimostra anche in questo caso che il *Public Engagement*, per le sue intrinseche caratteristiche, può costituire una sorta di sistema di innesco per ulteriori attività.

Generando esso, infatti, occasioni di divulgazione della conoscenza, di ascolto e interazione fra differenti soggetti può consentire la nascita di nuovi progetti, maturati proprio nell'incontro tra diversi.

Anche in questo caso però determinanti sono i soggetti coinvolti: il prof. Rovati, che si occupa da docente di ingegneria ha la sensibilità e cogliere l'opportunità e poi, con il prof. Bursi, lavorare per svilupparla.

In questo senso, a proposito di Tacc, potremmo proprio parlare di un caso di successo che si va affermando dopo il primo incontro nel dialogo, nel confronto che consentono via via di chiarire obiettivi e forme di collaborazione.

Il presupposto delle dinamiche di *co-creation*, ma anche di *co-production*, è in questa interazione bidirezionale (Chatterje, Rana e Dwivedi, 2021), nella partecipazione (Ostrom 1996), nel carattere condiviso di creazione di conoscenza (Bandsen e Pestoff, 2006).

Del resto il termine *co-production* è stato adottato dagli studiosi costruttivisti durante gli anni '80 mentre cercavano di analizzare l'interazione storica tra scienza e società (Audia, Berkhout e Owusu et al. 2021).

Il costruttivismo si sviluppa con la crisi del modello epistemico razionale lineare, cioè dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente rappresentata (Calvani, 1998).

Secondo Jonassen (1994) i concetti principali che danno sostanza al costruttivismo sono riconducibili a tre; la conoscenza è prodotto di una costruzione attiva del soggetto, ha carattere "situato", ancorato nel contesto concreto, si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale. Questo punto di vista è sviluppato anche nelle riflessioni di Paily (2013) a proposito della relazione tra costruttivismo e forme di apprendimento: in una situazione di apprendimento costruttivista gli studenti (ma noi qui potremmo dire anche tutti i protagonisti della *co-creation*) portano conoscenze e credenze precedenti uniche e la conoscenza è costruita in modo univoco e individuale, in molteplici modi, utilizzando una varietà di strumenti, risorse e contesti. L'apprendimento è sia un processo attivo che riflessivo e la struttura della conoscenza degli studenti viene ampliata attraverso il processo di assimilazione e accomodamento, facilitato da molteplici prospettive da parte di altri più esperti. Sebbene la creazione di significato avvenga attraverso l'interazione

e la collaborazione sociale, l'apprendimento è controllato internamente e mediato dallo studente.

L'idea di una costruzione attiva della conoscenza, in un determinato ambito e attraverso lo scambio, affrontando un processo sia esperienziale che riflessivo paiono molto centrati anche in relazione agli scambi tra impresa e università nel caso del progetto Tacc.

Un altro aspetto di rilievo si lega al processo che definisce il passaggio dal *Public Engagement* al progetto, alla *co-creation*: anche questo è uno degli aspetti su cui porre attenzione.

Riprendendo le considerazioni sulle teorie della partecipazione di Reed, Vella, Frewer et al. (2018) – contesto, progetto, dinamiche di potere e tempi - possiamo qui evidenziare alcuni aspetti che sottendono le motivazioni che hanno spinto Università e AVL Italia a dare forma progettuale all'interazione embrionale.

C'è una prima ragione legata al contesto: il tessuto produttivo entro cui si trovano gli attori favorisce l'emersione di bisogni comuni. Come si è già accennato l'*automotive* è un settore produttivo di straordinaria importanza per il modenese e il reggiano, qui si trovano alcune delle più importanti aziende del mondo. Unimore si stava così attrezzando per creare legami con il mondo produttivo per quanto riguarda gli aspetti della formazione degli studenti, della ricerca e dello sviluppo innovativo. Si sono già ricordati i programmi *Motorvehicle University of Emilia-Romagna - Muner* e il *Modena Automotive Smart Area – Masa* e la costituzione dell'*Accademy for Advanced Technologies in High-Performance Vehicles and Engines*.

AVL Italia, che è inserita nel contesto produttivo emiliano con una propria sede, e si occupa proprio di innovazione nell'ambito della propulsione dei motori, si muove nel segno dello sviluppo e valorizzazione della ricerca per favorire i quali è utile, oltre alla promozione delle classiche attività di R&D interne all'azienda o commissionate agli istituti di ricerca e alle università, anche un ambiente imprenditoriale fertile che possa essere una sorta di ecosistema di riferimento a cui attingere ispirazione, rivolgersi per integrare le proprie attività, costruire partenariati.

Nel confronto tra AVL Italia e Unimore quindi emergono dei primi bisogni condivisi.

Unimore, come ampiamente accennato, inoltre stava già sviluppando diversi programmi di *Entrepreneurial Education*, individuati prioritariamente nel *Contamination Lab* cui si è accennato, e, tuttavia, il segmento della formazione orientata alla creazione di impresa nello specifico settore dell'*automotive* rappresenta un valore aggiunto strategico che può integrare l'offerta formativa dell'Università. Uno sbocco progettuale che interessa anche AVL Italia

che può misurarsi con giovani studenti motivati, con competenze di alto livello da accompagnare in un lavoro esplorativo con potenziali ricadute, favorendo la contaminazione dello studio con quella dell'attività imprenditoriale.

Università e AVL Italia quindi si muovono, in fase di progettazione, sulla base di un quadro di opportunità trasparenti, consapevoli dei vantaggi reciproci. Un fattore ulteriormente incentivante è che l'idea della *co-creation* può facilitare l'apprendimento, lo scambio di conoscenze e il cambiamento tra i partecipanti, come del resto è emerso anche dalle interviste utilizzate come fonti per la ricostruzione dei casi.

Un punto che può risultare critico nei progetti di *co-creation*, ma pure in quelli di *co-production*, è certamente il tema delle dinamiche di potere, in particolare se emergono delle asimmetrie che nel loro dipanarsi generino, incrostazioni, incomprensioni nello svolgimento del progetto (Flinders, M., Wood, M. e Cunningham, M. 2016). Il potere del resto può risiedere nelle risorse di conoscenza, in quelle economiche o nella facoltà di poter prendere una decisione e attuarla (Oliver, K., Kothari, A., Mays, N., 2019). E per esempio per Icaro la volontà di Unimore di mantenere il controllo sulle strategie di progetto in fondo realizza una dinamica di potere.

Reed, Vella e Frewer (2018), per la *co-creation* insistono sul fatto che il progetto dovrebbe orientarsi ad un equilibrio delle dinamiche di potere e, in caso di difficoltà, sulla gestione di processi e interazioni attraverso mediazioni professionali.

Nel caso di Tacc, questo problema sembra sia stato scongiurato in virtù del fatto che, come si accennava, in modo trasparente e reciproco sono emersi obiettivi, individuate le risorse, definiti i ruoli, le competenze e i tempi. Per dirla con le dott.sse Marta Pellegrino e Cristiana Vignoli, entrambe due *manager* universitarie assegnate a Icaro e Tacc "TACC è un progetto *win-win* dove AVL Italia e Università ne possono ricavare dei risultati". Quindi un progetto che prevede una buona integrazione di risorse tra i *partner*, una loro efficace interazione e, infine, la capacità di comprendere il reciproco significato di valore che può essere ottenuto nel processo di *co-creation* (Hughes, 2014).

Da ultimo, il criterio della tempistica progettuale si lega direttamente alle aspettative rispetto agli obiettivi e le risorse investite. Reed, Vella e Frewer (2018) sottolineano come sia necessario operare su scale temporali coerenti. Un settaggio questo che è stato condiviso tanto da Università quanto da AVL Italia per Tacc.

A proposito del tempo, Frow, Nenonen, Payne e Storbacka (2015) si soffermano sulla durata dell'esperienza: se sia cioè *una tantum*, una interazione ricorrente o continua.

Nel nostro caso, per il livello dell'esame di questa ricerca che si ferma all'inizio del secondo anno di Tacc, si può dire che certamente l'intenzione dei docenti che si sono impegnati nel progetto per conto di Unimore è di rendere questo programma strutturale. Non ci si muove, allo stato della ricerca, dall'impegno triennale di AVL Italia.

Ma gli autori appena citati fanno riferimento per la riuscita di un progetto di *co-creation* anche al livello di coinvolgimento degli attori. E in questo caso gioca un ruolo determinante non solo l'impegno istituzionale, ma anche quello degli individui che si trovano a giocare un ruolo nelle interazioni.

Un tema questo essenziale, sia rispetto all'engagement dell'impresa sia per quello dell'Università messo in evidenza anche da Champenois ed Etzkowitz (2018) laddove si è fatto cenno a quei soggetti implicati nel processo di interazione motivati a lavorare per il successo del progetto, pronti a stare nello spazio di confine tra una istituzione e l'altra: "*We propose a model that conceptualizes the creation of such organizations as resulting from the existence of an innovation gap and from collective action catalyzed by a specific type of individual. This individual catalyst is called a boundary spanner because he or she links separate institutional spheres and draws elements from Triple Helix spheres to contribute to the emergence of a new hybrid organization.*"<sup>87</sup>

La Terza Missione è un insieme di attività che si sostengono sulle relazioni e quindi su una disponibilità dei vari attori ad una collaborazione che va alimentata, sia da un punto di vista dell'università che da quello delle imprese. La garanzia di successo di una iniziativa del resto è un punto essenziale e passa attraverso anche la definizione delle responsabilità. Non a caso per Icaro per esempio, come risulta dalle interviste svolte, i responsabili progettuali universitari hanno richiesto alle imprese di impegnare figure che assicurassero continuità nel lavoro. Per Tacc questa garanzia risiede direttamente nell'impegno del CEO.

Per l'Università è naturalmente importante la presenza di docenti motivati a fare Terza Missione, impegnarsi in progetti di *Public Engagement* o *Entrepreneurial Education*, disponibili a investire il proprio tempo.

---

<sup>87</sup> Champenois, C., Etzkowitz, H., (2018) – From boundary line to boundary space: the creation of hybrid organization sas a Triple Helix micro-foundation – Technovation, Elsevier – pag. 28

## 4.8. Conclusioni

Questo studio, rientrando nell'ambito delle ricerche sul *Public Engagement*, sviluppa una idea di questo fenomeno da intendersi come un processo che si realizza in particolare nello scambio a due vie con *stakeholder* esterni all'università allo scopo di realizzare dei reciproci benefici (*National Co-ordinating Centre for Public Engagement-NCCPE*). Una idea che proietta il *Public Engagement* non solo verso iniziative con le quali diffondere il sapere ma verso la collaborazione per la generazione di nuova conoscenza.

Nel considerare questo modello sono interessanti gli sviluppi del *Public Engagement* che, partendo da incontri per il coinvolgimento nel PNI, ove emerge prioritariamente la prospettiva dello scambio di conoscenze, si declina successivamente come evento pubblico di trasmissione della conoscenza (appunto l'evento PNI) e infine si proietta di nuovo sul terreno dello scambio delle conoscenze per la co-progettazione e la co-creazione. Ci si muove su un terreno entro il quale le prime azioni di PE non contenevano già la previsione dei risultati finali, coerenti invece con le dinamiche delle relazioni che, passaggio dopo passaggio, si sono realizzate. I contenuti di Icaro e Tacc, *output* e *outcome* dei *team* di studenti sono piuttosto la risultante di un percorso *in progress*. In questo senso, per comprendere perché si siano generati proprio Icaro e Tacc, è importante indagare il ruolo degli attori. Appare, infatti, in modo evidente quanto sia importante per il successo di questi progetti la sensibilità, la cultura, la volontà, le competenze e l'atteggiamento degli individui a rompere i confini, fare emergere i bisogni delle parti e lavorare per un progetto condiviso (Champenois, Etzkowitz, 2018; Reed et al 2018).

E' in effetti per iniziativa dei componenti il *team* di Unimore, supportati quindi anche dall'istituzione universitaria, e di quelli aziendali che Icaro e Tacc possono strutturarsi e realizzarsi esplorando nuove strade e generare un impatto a più dimensioni: a) verso gli studenti che cresceranno in competenze, consapevolezza e saranno protagonisti di creazione di conoscenza; b) verso le imprese, che potranno valutare le soluzioni e le progettualità proposte dagli studenti e confrontarsi con il *Design Thinking*; c) nel contesto accademico laddove queste attività acquisiranno legittimazione e avvieranno un processo di istituzionalizzazione

Unimore gioca, attraverso questi programmi, un ruolo nel territorio riconducibile all'idea di *Entrepreneurial University*.

Con l'affermarsi dell'idea di *knowledge-based economy* e lo sviluppo dei modelli di innovazione della *Triple Helix* il ruolo delle università ha assunto una importanza che va al di là degli aspetti puramente accademici: le università infatti conservano e trasmettono conoscenza, ne generano di nuova attraverso le due missioni più note, la didattica e la ricerca. La Terza Missione dell'Università, integrando le prime due missioni, si declina proprio in quella dimensione che si proietta appunto al di fuori dei propri confini, guardando alle interazioni con le comunità territoriali: istituzioni, imprese, associazionismo, scuole, cittadini. Questa ricerca si innesta in questo filone esplorando in particolare il tema del *Public Engagement* visto in alcuni dei suoi potenziali sviluppi e studiato su basi empiriche. Nello specifico si sono indagate delle dinamiche di *co-production* e *co-creation*

Con l'analisi dei casi di studio è data evidenza delle dinamiche del *Public Engagement* nel loro svolgersi in ragione di ciascuno dei due progetti, descrivendo le strategie, gli obiettivi, attori, azioni e ricadute, alcune impreviste; e come da queste si sia arrivati al disegno progettuale con i *partner*, nelle forme della co-produzione di attività di formazione all'imprenditorialità per Icaro e in quelle della co-creazione di una iniziativa di formazione all'imprenditorialità per Tacc. Azioni e contenuti innovativi che hanno coinvolto gli studenti come beneficiari di esperienze formative di grande valore.

In sostanza, ci si è chiesti come attività di *Public Engagement* possano costituire il presupposto per la realizzazione di progetti di *co-production* e *co-creation* tra università e imprese e se e quale possa essere la relazione tra forme innovative di PE e modalità di *co-production/co-creation*.

Nell'affrontare questi processi e queste progettualità, le università hanno avviato un percorso che le ha portate a definire un nuovo livello di conoscenza, sia da un punto di vista delle implicazioni sull'organizzazione interna che della gestione progettuale. Come questo si traduca in nuova conoscenza organizzativa è l'oggetto della seconda domanda di ricerca: quali sono i fattori di apprendimento che un ateneo può acquisire da casi come questi.

Utilizzando come riferimento i contributi sul *Public Engagement* di Rowe e Frewer (2005) e quelli di Hart, Northmore e Gerhardt (2009) nonché un modello che porta a sintesi diversi contributi presenti in letteratura circa i processi di partecipazione e *co-creation/co-production* (Tim Hughes, 2014; Frow, Nenonen, Payne e Storbacka, 2015; Reed, Vella, Frewer et al. 2018;), la ricerca ha analizzato i progetti Icaro e Tacc.

Il *Public Engagement* tra le attività di Terza Missione resta ancora un pilastro da costruire (Lo Presti e Marino, 2020). Qui se ne sviluppa l'idea maturata in particolare dalle teorie della partecipazione di Rowe e Frewer (2005), declinate nel “*Public Engagement whit research Strategic plan 2013-18*” e precisate dall’NCCPE laddove si descrive il *Public Engagement* come “*the myriad of ways in which the activity and benefits of higher education and research can be shared with the Public. Engagement is by definition a two-way process, involving interaction and listening, with the goal of generating mutual benefit.*”<sup>88</sup>

Questa idea di *Public Engagement* si può declinare attraverso azioni di informazione per condividere la conoscenza creata, di ascolto, di consultazione del pubblico e, infine, di coinvolgimento per la creazione collaborativa di conoscenza.

La prospettiva specifica peraltro è quella che si concentra sul processo relazionale che innesca lo scambio tra i soggetti: è questo snodo quello capace di creare un legame tra le parti coinvolte. A questo proposito Lo Presti e Marino (2020) sostengono che “tanto più la connessione è forte e stabile tanto più i benefici che si producono per la rete di attori sono significativi”<sup>89</sup>.

Secondo questa prospettiva la ricerca ha evidenziato il valore e l’efficacia delle interazioni tra Università e *stakeholder*.

Una prospettiva che rientra tra le sette dimensioni del *Public Engagement* proposte da Hart, Northmore e Gehrardt (2009). Si tratta della settima dimensione, quella che si riferisce alle attività per costruzione di *partnership* e di *network* e, tra gli esempi che gli autori propongono per descriverne le azioni, si indica anche la “*Community-university networks for learning/ dissemination/knowledge exchange*”.

In questo senso e, sempre seguendo la prospettiva di Hart, Northmore e Gehrardt (2009) possiamo identificare gli “*input*” come le risorse messe a disposizione da Unimore e le imprese, in termini di personale, strutture, tempo, conoscenza, obiettivi, che hanno consentito di generare un *output*, cioè il progetto in sé, con la costruzione della *partnership*, la partecipazione degli studenti, l’individuazione delle sfide e la loro gestione che, infine, hanno prodotto un *outcome* cioè dei cambiamenti e dei benefici per i destinatari dell’iniziativa. Quanto all’*impact* cioè i cambiamenti su un più lungo periodo per la comunità è necessario attendere del tempo e ulteriori sviluppi della ricerca.

---

<sup>88</sup> <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>

<sup>89</sup> Lo Presti, L., Marino, V., (2020) *Il Public Engagement Universitario - Dimensioni, approcci manageriali e best practices* Giappichelli – Pag. 29

Il *Public Engagement* con Icaro e Tacc, secondo queste prospettive e attraverso i processi relazionali pur sviluppati con differenti registri, in ragione degli scopi prefissati, ha quindi favorito la creazione di uno scambio di conoscenze che ha fatto emergere dei bisogni del territorio condivisi dall'Università, innescando la progettazione di Icaro.

Una volta che Unimore e Fondazione Golinelli hanno definito il progetto Icaro, si è promossa una azione di *stakeholder engagement* fondata sulla comunicazione che potesse ispirare le imprese a partecipare al progetto in un'ottica di *co-production*.

Sempre nella logica dello scambio invece si tratteggiano le relazioni tra Unimore e il *main partner* di TACC laddove i *partner*, complice la manifestazione finale del Premio Nazionale dell'Innovazione, hanno sviluppato scambi i quali hanno determinato la definizione di obiettivi e azioni progettuali condivise nella forma della *co-creation*.

Il processo di costruzione delle relazioni attraverso il *Public Engagement* è stato utile quindi, come si diceva, per l'emersione di un *gap* di innovazione condiviso che, a sua volta rielaborato, ha generato la costruzione di progettualità tanto per l'Università quanto per le imprese.

L'analisi delle fonti dei casi di studio ha evidenziato come siano importanti le caratteristiche dei protagonisti delle attività di *Public Engagement*, non solo per il conseguimento degli obiettivi dati poiché, come si è visto, Icaro non era l'obiettivo degli incontri svolti per il PNI.

Affinché si creino condizioni perché il PE possa esplodere le sue potenzialità è necessario che gli interpreti delle attività di interazione abbiano almeno tre caratteristiche: siano capaci di costruire relazioni, sappiano cogliere gli elementi di contenuto e le opportunità che le interazioni favoriscono e infine abbiano la volontà di giocare questo ruolo (Champenois, Etzkowitz, 2018; Reed et al 2018).

Il *team* di Unimore protagonista del processo di *Public Engagement* ha sviluppato una consistente mole di interazioni con un primo obiettivo, e cioè quello di coinvolgere gli *stakeholder* nel PNI. Nel farlo, tuttavia, i responsabili di Unimore hanno modulato le relazioni non in modo unidirezionale, trasferendo semplicemente un invito e descrivendo l'iniziativa, ma si sono posti in ascolto, hanno colto le richieste del territorio e lo hanno potuto fare sia per disponibilità, sia perché avevano competenze sui temi dell'innovazione economica e formativa.

A parti invertite il medesimo meccanismo ha operato nei rappresentanti delle imprese che, intervistati, hanno confermato la stessa disponibilità all'ascolto e la determinazione a cogliere le opportunità.

Insieme a questi elementi, legati alla natura del processo e alla capacità degli attori, ci sono anche fattori che hanno contribuito a dar corpo ai progetti analizzati.

Uno di questi fattori è la presenza di un contesto di riferimento organizzato e proiettato verso dei *network* con il territorio.

In effetti, Icaro e TACC si può dire siano una manifestazione dell'impatto generato dal PNI, un *outcome* che trova un suo fondamento anche sulla presenza di un quadro progettuale di riferimento, di un contesto solido. Inoltre, da un punto di vista degli aspetti formativi Unimore proponeva già una serie di programmi di *Entrepreneurial Education* che hanno costituito, insieme a Icaro, la struttura del progetto *Contamination Lab* poi finanziato dal Ministero dell'Università. Da un punto di vista invece della disponibilità a costruire partenariati, nel ripercorrere il caso di Tacc si è sottolineata l'importanza della presenza di *network* per la formazione e la ricerca in ambito *automotive*. Le reti e le collaborazioni risultano un valore come specificano Carayannis e Campbell (2009): "*Networks emphasise interaction, connectivity and mutual complementarity and reinforcement*"<sup>90</sup>.

La stessa conoscenza accumulata dalla partecipazione a *network* risulta essere di grande importanza per Unimore: lo è da un punto di vista della miglior consapevolezza della forza di questi programmi e del *Design Thinking* come metodo.

Una consapevolezza che si va radicando nelle varie componenti universitarie in ragione proprio delle evidenze emerse. Icaro e Tacc esprimono tanto la capacità di trasferire conoscenza verso le imprese quanto quella di favorire gli studenti allargando e ulteriormente qualificando l'offerta formativa. Così creando, peraltro, le condizioni per una maggiore attrattività dell'Ateneo.

L'impatto di questi programmi su Unimore quindi si manifesta in due modi sostanzialmente: da una parte appunto con una maggiore la consapevolezza del valore di questi programmi e dall'altro con una risposta organizzativa per la loro gestione.

In Unimore, rispetto al primo punto, si è preso atto che si tratta di progetti di grande valore ma complessi da un punto di vista progettuale, organizzativo, dei costi, dei tempi, delle risorse e degli spazi. Come confermava il Rettore Marchi è in corso un processo che può consentire di passare dalla consapevolezza alla completa sostenibilità e quindi ad una dimensione strutturale.

Nel frattempo tuttavia, l'Ateneo, sin da subito si è organizzato per accompagnare i docenti di impegnati nel progetto. Si sono attivate strutture, si sono proposte soluzioni che potessero per

---

<sup>90</sup> Carayannis, E. G., Campbell, D. (2009) – 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem - Int. J. Technology Management, Vol. 46, Nos. 3/4, 2009 – Pag. 204

esempio consentire l'attribuzione dei Crediti Formativi Universitari, i docenti sono stati assistiti per i passaggi amministrativi e gestionali necessari. Ovviamente non si tratta solo di un riflesso condizionato della macchina amministrativa ma di una indicazione precisa della *governance* che ha deciso di supportare questi programmi, ha indicato l'area di riferimento strategica e cioè la Terza Missione e ha attivato anche delle risorse.

Fanno notare Perulli e al. (2018) che “l'aspetto di trasformazione rilevante del ruolo dell'Università non risiede tanto nell'aumentata interazione tra università e industria.....quanto nel fatto che queste relazioni acquisiscano una logica istituzionale e non soltanto individuale. Le Università si dotano di strumenti e strutture che consentono di implementare, attraverso dei canali istituzionali e delle procedure standardizzate, le relazioni con l'ambiente esterno, invece di essere affidate, come nel passato, esclusivamente da rapporti individuali dei singoli docenti e ricercatori con i singoli imprenditori”<sup>91</sup>

Il processo di istituzionalizzazione è in corso, con alcune risposte più immediate, da un punto di vista amministrativo e altre che hanno necessità di passaggi più lunghi.

Restano margini per approfondire le ricerca sia per quanto riguarda i contenuti dei programmi di *Entrepreneurial Education* sia da un punto di vista degli aspetti formativi sia per la loro proiezione verso le imprese.

Le stesse pratiche di *Public Engagement* e i potenziali sviluppi verso una collaborazione progettuale con soggetti esterni all'Università è terreno fertile per ulteriori possibili ricerche e, anche in questo caso, potrà essere interessante misurarsi con modalità diverse di *engagement*, soggetti di altra natura (istituzioni, associazioni,) e anche in questo caso verificare l'evoluzione del significato di *Public Engagement* e dei cambiamenti all'interno del contesto universitario.

---

<sup>91</sup> Perulli, A., Ramella, F., Rostan, M., Semenza, A. (2018) La Terza Missione degli accademici italiani – Il Mulino – pag.47-48

# PARTE TERZA

## Il caso di studio sul monitoraggio della Terza Missione presso l'Università degli Studi di Milano

### Capitolo 5 – Introduzione di un sistema di monitoraggio e valutazione della Terza Missione in un Ateneo multidisciplinare – Il caso di Studio Unimi

#### 5.1. Introduzione

La Terza Missione, si è più volte ricordato, descrive un concetto piuttosto recente e in evoluzione. Caratterizzandosi poi nelle interazioni con la società, ogni ateneo declina le attività di TM in considerazione della propria natura e, appunto, del contesto entro il quale si trova. E del resto, la stessa ANVUR, nelle sue “Linee Guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università” del novembre del 2018, conferma che mentre didattica e ricerca sono “doveri istituzionali” di ogni singolo ricercatore, la TM è una “responsabilità istituzionale” a cui ogni ateneo risponde in modo differente, a seconda delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari.

Proprio per le due ragioni appena evocate, la novità e la fluidità, l'introduzione di un processo di monitoraggio della Terza Missione in un ateneo fornisce l'occasione per descrivere la complessità di questo stesso processo e per dar conto dell'impatto che questo ha avuto.

Complessità e impatto si riferiscono ai cambiamenti che si sono avverati in termini organizzativi (nuove funzioni, nuove strutture, nuovi processi, integrazione con processi già in corso), in termini definitivi e di progettazione delle attività (la distinzione tra le varie tipologie di attività, le condizioni per tracciarle, l'individuazione di più precise modalità di progettazione e una miglior chiarezza circa i *target* e i *partner*), in termini di *governance* e di *policies* d'Ateneo.

L'incidenza del monitoraggio della Terza Missione su questi cambiamenti sarà analizzata con una attenzione più specifica circa le iniziative di tipo non economico-commerciale.

Imprenditoria accademica, brevettazione e ricerca commissionata sono infatti attività più consolidate e codificate da un punto di vista istituzionale e gli indicatori di monitoraggio sono più noti oltretutto legati spesso a regole contabili. Non è così per le attività della Terza Missione più orientate agli aspetti sociali e culturali, in particolare il *Public Engagement*.

Invero mentre il monitoraggio delle attività brevettuali, delle *spin-off*, delle attività di conto terzi conta su indicatori robusti e condivisi (Romagnosi, 2016), la valutazione della produzione di beni di pubblica utilità sociale si fonda su presupposti teorici e su pratiche operative ancora da perfezionare.

Ed in effetti, il mio contributo conferma che per le attività di valorizzazione dei risultati della ricerca, del trasferimento tecnologico, dell'imprenditoria accademica e della ricerca commissionata gli indicatori sono più immediati ed è consolidata, anche per rispondere a regole contabili, la consapevolezza della necessità del loro tracciamento. Non così per la gran parte delle attività del secondo *pillar* della Terza Missione, vale a dire la valorizzazione del patrimonio storico culturale, la tutela della salute, la formazione permanente e, soprattutto come detto, il *Public Engagement*: questi ambiti sono ancora spesso sfuggenti, di difficile classificazione

Indagare su tutto ciò e analizzare criticità e opportunità pare utile secondo l'idea che occorra, su un tema come questo, studiare gli eventi mentre si realizzano per accumulare quanta più conoscenza possibile.

Nel capitolo si approfondirà appunto il caso di studio Unimi dal momento in cui presso l'Università milanese viene implementato un servizio di monitoraggio della TM.

### **5.1.1. Il Caso di studio**

L'interesse verso questo particolare caso di studio nasce dal fatto che presso l'Università degli Studi di Milano, a partire dal gennaio 2020 si è introdotto un sistematico processo di monitoraggio della Terza Missione. Uno scenario interessante per verificare la strutturazione del processo stesso e l'impatto che ne è seguito sino ad oggi.

A spingere per l'implementazione di un sistema di monitoraggio della Terza Missione in Unimi concorrono diversi elementi.

Primo fra tutti, il fatto che nel 2018 il nuovo Rettore avvia il proprio programma che prevede il ripensamento di alcuni orientamenti strategici d'Ateneo e, tra questi, anche la Terza Missione.

Dopo aver determinato le *policies* nei vari documenti di indirizzo, viene definita una struttura di *governance*: sono individuate due Prorettrici delegate che, seguendo la suddivisione delle aree della Terza Missione di ANVUR, si occupino una più specificamente alle attività di valorizzazione dei risultati della ricerca e l'altra della produzione di beni pubblici di tipo sociale e culturale. La nuova *governance* infine procede ad una riorganizzazione dell'amministrazione centrale prevedendo, tra le altre cose, che le attività di Terza Missione di Ateneo siano supportate e coordinate una struttura amministrativa a partire dall'inizio del 2020.

Da un punto di vista dell'organizzazione, come per la *governance*, il riferimento è quello di ANVUR: la Direzione che si va strutturando resta suddivisa nei due settori che l'hanno originata, uno appunto preposto alle attività di valorizzazione delle innovazioni scientifiche e tecnologiche, l'altro più dedicato al *Public Engagement* e ad attività di tipo culturale e sociale.

Oltre le azioni di supporto e coordinamento delle attività progettuali dei docenti, è prevista anche una struttura che si occupi della rilevazione delle attività di Terza Missione di Ateneo e organizzi un processo di monitoraggio e valorizzazione dell'impatto della Terza Missione.

Insieme al cambio di *governance*, ci sono altri fattori da considerare e che possono aiutare a spiegare le ragioni per cui Unimi, in poco più di un anno, dalla fine del 2018 alla fine del 2019, si muova verso la strutturazione di una nuova Direzione amministrativa a presidio della Terza Missione. Tra i fattori strategici si pone l'urgenza di rilanciare Fondazione Filarete, dal 2018 Fondazione Unimi. Nata nel 2008 per iniziativa dell'Università degli Studi di Milano, Fondazione Cariplo, Intesa San Paolo e Camera di Commercio di Milano, Fondazione Filarete si presentava come una struttura applicata al trasferimento tecnologico e all'incubazione di *startup* nell'ambito delle bioscienze. Come previsto dagli originari accordi, nel 2015 Fondazione Filarete è interessata da una ridefinizione dell'assetto che la porta a diventare Fondazione universitaria nel 2018. Peraltro, nel 2016, a seguito di un protocollo d'intesa con Unimi, a Fondazione Filarete viene affidato l'incarico di valorizzare e gestire i risultati della ricerca accademica, il portafoglio brevettuale e la gestione delle *spin-off* universitarie. Nel 2019, tuttavia, si avverte la necessità di sviluppare un nuovo piano industriale che arriva ad approvazione nel 2020. Così mentre i compiti di gestione dei risultati della ricerca, brevetti e *spin-off* vengono affidati alla nuova Direzione Unimi, nell'ottica della riorganizzazione a cui

si è fatto cenno, Fondazione Filarete prende la denominazione di Fondazione Unimi, con la missione di supportare i processi innovativi dell'Università degli Studi di Milano per poterli valorizzare, proponendosi peraltro come incubatore di *startup* innovative, progetti di co-sviluppo con aziende e formazione *executive*.

Ci sono inoltre altri fattori, più contingenti, che contribuiscono alla strutturazione di una nuova Direzione che si occupi di Terza Missione e del suo monitoraggio: nel 2020 si sarebbe dovuta svolgere la visita della Commissione Esperti della Valutazione (CEV) di ANVUR prevista quinquennialmente per verificare la persistenza dei requisiti che hanno determinato l'accreditamento iniziale e il possesso di ulteriori requisiti di qualità, efficienza ed efficacia delle attività svolte (AVA)<sup>92</sup>. Visita che poi è stata rinviata a causa dell'emergenza pandemica al marzo del 2021.

A ciò si deve aggiungere che era alle porte il nuovo esercizio per la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) il cui bando, lanciato nella sua versione definitiva nel settembre del 2020, era stato annunciato da un Decreto ministeriale nel novembre del 2019 che prefigurava una valutazione della Terza Missione fondata sui *case studies*.<sup>93</sup>

Sia l'appuntamento AVA che quello VQR sono molto importanti per l'Ateneo tanto per le ricadute in termini reputazionali che possono ricavarsi da una buona valutazione del sistema di Assicurazione della Qualità quanto per l'importanza della quota premiale del Fondo di Finanziamento ordinario della Valutazione della Qualità della Ricerca.

Dato questo contesto, le cui articolazioni spingono per strutturare un meccanismo di monitoraggio in Ateneo, ci sono poi temi e obiettivi di fondo, più di tipo generale e che si possono declinare come segue:

- 1) accrescere la consapevolezza interna circa le attività di Terza Missione passando attraverso una loro più precisa definizione e distinzione;
- 2) avviare, attraverso le regole di registrazione dei dati che possono essere oggetto di *accountability*, un processo di istituzionalizzazione delle attività (delibere di consiglio di dipartimento, convenzioni, accordi sull'utilizzo del logo, bandi);
- 3) costruire un sistema integrato d'Ateneo di monitoraggio;
- 4) incentivare l'emersione delle attività dei docenti per arricchire il potenziale di iniziative e azioni che possono essere oggetto di una narrazione dell'Ateneo;

---

<sup>92</sup> D.Lgs n. 19/2012 e DM n. 987/2016

<sup>93</sup> DM n. 1110/2019

- 5) avviare dei processi di valutazione dell'impatto, che consentano di delineare il meglio possibile il valore creato dai docenti, dai Dipartimenti e dall'Ateneo;
- 6) proporre delle riflessioni in ordine alla valutazione dei dati emersi per essere più consapevoli all'atto della definizione di *policies* o di scelte organizzative.

In tutti i casi, l'esplicitazione di questi obiettivi contribuisce a chiarire perché una analisi dei processi e degli strumenti adottati per il monitoraggio della Terza Missione può essere utile.

Con l'implementazione del monitoraggio si può portare alla luce la *ratio* che contraddistingue l'organizzazione del processo, per capire se questa per esempio sia coerente agli obiettivi, oppure se sia efficace. O ancora, si può prendere in considerazione il processo che porta alla rilevazione e come questo si integri con il complessivo sistema di assicurazione della qualità dell'Ateneo, nonché della relazione tra diverse strutture, per esempio la struttura amministrativa che supporta il Nucleo di Valutazione e la Direzione competente per la Terza Missione. Il processo di monitoraggio è utile anche perché offre la possibilità di valutare le difficoltà in ordine a una corretta classificazione delle differenti attività di Terza Missione e, quindi di una chiarezza esplicativa delle tassonomie. Non solo ma si possono considerare gli strumenti utilizzati per la registrazione delle iniziative, nonché il livello di formalizzazione e quindi di istituzionalizzazione. Oltre a ciò, l'introduzione di un sistema di monitoraggio, grazie all'emersione dei dati, può favorire una riflessione sugli indirizzi strategici da assumere per esempio in ordine ai tipi di attività su cui orientarsi o quelle da rafforzare, alle interazioni con il territorio, alla partecipazione interna.

Queste considerazioni sono maggiormente interessanti se l'ambito di analisi viene un po' più focalizzato sulle cosiddette attività di Produzione di Beni pubblici e Sociali proprio per le ragioni anticipate in precedenza.

### **5.1.2. Il processo osservato: il modello di riferimento**

L'introduzione di un sistema di monitoraggio, registrazione a valutazione delle attività di Terza Missione presso l'Università degli Studi di Milano costituiscono l'unità di analisi del caso di studio, sollevando due questioni di fondo: quali sono le implicazioni emergenti, come si sviluppa.

L'analisi quindi si sofferma in particolare sugli strumenti utilizzati per le attività di monitoraggio che si è svolto in due fasi, ciascuna delle quali si è sviluppata con obiettivi e *tools* differenti ma con processi analoghi e coerenti rispetto delle finalità strategiche.

Così mentre uno dei due strumenti adottati è più adatto a infondere conoscenza sulle singole tipologie di attività di Terza Missione, l'altro insiste maggiormente sull'impatto. Ma entrambi concorrono al conseguimento di finalità previste e auspicate.

Una prima fase del monitoraggio si è svolta attraverso la somministrazione a tutte le strutture interessate di schede per la registrazione dei dati prodotti. Questa scheda è stata modellata in modo molto evidente sulle indicazioni delle "Linee Guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale" che ANVUR ha pubblicato nel 2018,<sup>94</sup>

Una seconda fase del monitoraggio si è realizzata attraverso la richiesta di casi di studio ai Dipartimenti, approfittando del Bando per la Valorizzazione della Qualità della Ricerca lanciato nel corso del 2020. Con l'occasione, anche per poter avere materiale su cui selezionare i *Case studies* da sottoporre al MUR, ai Dipartimenti è stato proposto il *form* del Bando chiedendo almeno due casi di studio per struttura.

L'analisi, quindi, in questo caso si focalizza sulla declinazione di questi strumenti previsti da ANVUR all'interno di una università cercando di verificare l'impatto che possono aver avuto sulla istituzionalizzazione della Terza Missione: 1) a partire dagli aspetti di consapevolezza circa i contenuti stessi delle attività sino al tema dell'impatto; 2) sugli elementi strategici di fondo, quindi sulle *policy*.

### **5.1.3. Il processo osservato: il modello della SUA-TM/IS e i Casi di Studio VQR**

La Terza Missione, si è detto, incorpora attività tra loro eterogenee, alcune di difficile collocazione, altre per le quali non è semplice individuare le responsabilità istituzionali.

Per una miglior chiarezza definitoria circa il contenuto di ciascuna tipologia e per l'individuazione delle differenze tra una attività e l'altra è importante quindi dotarsi di un sistema di riferimento il più chiaro possibile e di un *set* di indicatori che chiariscano quanto più precisamente i termini del monitoraggio.

D'altro canto, una università è già di suo inserita in meccanismi di valutazione nazionali con regole e indicatori di riferimento, come nel caso italiano il cui riferimento è ANVUR, agenzia che ha sviluppato nel tempo una serie di principi e linee guida.

---

<sup>94</sup> [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)

La scelta di Unimi, a proposito degli strumenti del monitoraggio, guarda direttamente ad ANVUR. E questo ancoraggio a sua volta determina delle conseguenze perché proprio tra il 2019 e il 2020 l’Agenzia Nazionale per la Valutazione dell’Università e della Ricerca introduce delle novità a proposito della valutazione della Terza Missione. Il bando per la Valutazione della Qualità della Ricerca, che contiene anche le regole per *l’assessment* della TM, viene pubblicato nella sua versione definitiva nel settembre del 2020 e prevede che la valutazione avvenga sulla base dell’analisi di casi di studio che ogni Ateneo deve produrre in un numero pari alla metà dei propri Dipartimenti.

Le date non sono indifferenti in questo caso poiché circa un anno prima del bando VQR, nell’autunno del 2019, in Unimi il Rettore alla Terza Missione, coadiuvato da alcune unità di personale assegnate in previsione della costituzione della nuova Direzione, aveva indicato come riferimento per l’istituzione di un monitoraggio interno le *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università (SUA-TM/IS)*, nella versione pubblicata un anno prima e cioè nel novembre del 2018.

Si è indagato su questi particolari per chiarire che l’ancoraggio ad ANVUR da parte di Unimi ha di fatto introdotto un doppio sistema di rilevazione delle attività di Terza Missione: quello delle schede SUA-TM/IS e, successivamente, quello dei casi di studio. Ed entrambi rientrano nell’analisi di questo caso di studio.

Le schede SUA-TM/IS sono strutturate in modo da prendere in considerazione una considerevole mole di attività, suddivise in due macro aree: la valorizzazione delle attività di ricerca (Brevetti, *Spin-off*, Conto Terzi; incubatori) e la produzione di beni pubblici di valore sociale e culturale (Patrimonio storico e culturale, Attività di tutela della salute, Formazione continua e permanente e *Public Engagement*). Al loro interno molte di queste tipologie sono suddivise in ulteriori specificazioni (ad es. la tutela della salute prevede varie attività: *trial* clinici, *empowerment* dei pazienti, attività di tipo ambulatoriale ecc.). Per ciascuna tipologia di attività si richiedono numerosi indicatori descrittivi, spesso indicatori quantitativi (economici, sul numero di accordi o sul numero di utenti).

Queste sono il modello con cui in Unimi si avvia il monitoraggio. Il riferimento alle linee guida di ANVUR, fra le altre cose, consente di entrare in una dimensione nazionale e di uniformarsi ai sistemi di rilevazione delle altre università; infine consente di avvalersi dell’assistenza di ANVUR in caso di dubbi interpretativi.

Le schede di rilevazione sul modello SUA-TM/IS sono piuttosto utili per almeno due buone ragioni.

La prima è che rendono disponibile una tassonomia della Terza Missione immediata e accessibile, favorendo anche l'emersione di dubbi circa l'esatto profilo di una attività o di un processo. L'impatto di questo strumento di rilevazione sui Dipartimenti e sull'Ateneo è interessante poiché fa emergere diverse criticità in ordine alla chiarezza con cui alcune attività possono essere definite e quali siano le effettive procedure per l'*accountability*.

Queste linee guida tratteggiano i profili di alcune attività in modo molto largo in qualche caso. Per fare un esempio le attività di *Public Engagement* non sempre sono di facile interpretazione.

L'interesse a far emergere le perplessità sta nella natura ancora non perfettamente stabile della Terza Missione: ogni elemento di dubbio rilevato, poi condiviso con altre università e/o con ANVUR, può arricchire gli aspetti di chiarificazione e consolidamento della Terza Missione.

Le schede modulate in ragione delle linee guida ANVUR, in secondo luogo, rendono disponibili una serie di dati che danno conto di quanto è stato fatto, del livello di partecipazione delle varie strutture e dei docenti, del numero di beneficiari (per esempio per musei, scavi, corsi di formazione, attività di tutela della salute). I dati, sia pur probabilmente non proprio precisi poiché esiste anche un tema legato alle difficoltà da parte dei docenti di registrare tutto quel che hanno fatto, permettono di proporre una fotografia delle iniziative di TM.

Questo strumento porta con sé un altro vantaggio e cioè riduce il livello di entropia sulla rilevazione dei dati. In effetti prima dell'introduzione del monitoraggio d'Ateneo, in Unimi diversi dipartimenti si erano attrezzati per rilevare, ciascuno con il proprio modello, le attività di Terza Missione: chi con fogli *excel* e con propri indicatori, chi invece con altri meccanismi e altri indicatori.

Il tema della trasparenza dei dati e della loro incontestabilità e quindi degli strumenti di misurazione, verifica e catalogazione è dirimente. Un punto delicato poiché la frammentarietà dei dati, la loro incompletezza, la difficoltà certificarli in modo non oppugnabile costituiscono un elemento di fragilità del sistema, soprattutto laddove si volessero proporre delle logiche premiali. Tema questo emerso direttamente per Unimi già in fase di rilevazione dei dati attraverso gli schemi modellati intorno alle schede SUA-TM/IS.

Al di là dei vari problemi, le Linee guida SUA-TM/IS ANVUR costituiscono il riferimento probabilmente più solido e condiviso.

Ma, come anticipato, la valutazione della Terza Missione nel corso del 2020 e 2021 si è realizzata anche attraverso la redazione di casi di studio: schema previsto dal bando VQR del 25 settembre 2020 riferito ad attività il cui impatto si sia evidenziato nel periodo compreso tra il 2015-19.

In effetti il bando, lanciato nella sua versione definitiva nel settembre 2020 con scadenza aprile 2021, ha cambiato il modo di proporre la valutazione. Invece della Scheda SUA-TM/IS con l'elenco degli indicatori per ogni tipologia di attività svolte, si è passati ad una richiesta a ciascun ateneo di un numero di casi di studio pari alla metà dei propri dipartimenti.

Quindi, da una valutazione sulla totalità della produzione di Terza Missione rilevata in base alle Schede SUA-TM/IS, si passa ad una valutazione più selettiva, su alcuni casi scelti dagli atenei purché relativi ad attività di Terza Missione che abbiano generato un impatto, un cambiamento dimostrabile nel periodo 2015-19,

Uno degli elementi interessanti dei casi di studio sta nell'attribuzione di responsabilità agli atenei i quali vengono appunto chiamati a scegliere i casi di studio: una scelta che però è condizionata dalla presenza di indicatori utili a dimostrare i cambiamenti generati. Un limite, questo degli indicatori, che pure ha sollevato perplessità, poiché la richiesta di ANVUR di accumulare prove a dimostrare l'impatto è retrospettiva: non tutti i soggetti che hanno svolto attività di Terza Missione hanno conservato documentazione utile per dimostrare l'impatto, né le attività sono state a suo tempo progettate con un *task* mirato all'impatto e alla conservazione dei dati. Non solo, insieme a questo *focus* sulla responsabilità, i casi di studio danno sostanza all'idea che la Terza Missione integri la ricerca e la didattica. Tra i criteri di valutazione si richiede di disegnare un legame tra le attività descritte nel caso e le attività di ricerca o didattica che hanno generato quella conoscenza che poi ha potuto essere messa in circolo.

Da un punto di vista di questa ricerca, è molto interessante il fatto che Unimi introduca proprio nel 2020 un sistema di monitoraggio della TM incardinato tra le *mission* di una Direzione amministrativa centrale, complessivo e basato sia sulle schede SUA-TM/IS sia sui casi di studio. La sovrapposizione di diverse scadenze e impegni ha creato l'opportunità di considerare un approccio alla valutazione della Terza Missione che tenga insieme diverse esigenze.

Così, se le schede hanno fatto emergere una serie di problemi definitori sulle singole attività nonché sollevato, per esempio, il problema delle attività esercitate da docenti Unimi che operano in convenzione con strutture ospedaliere, il lavoro sui casi di studio invece ha fatto emergere in modo molto consistente il tema dell'impatto e quello del controllo che si ha sulla conoscenza generata. Tutto ciò anche se il lavoro sui casi di studio non è stato di prospettiva, di progettazione dell'impatto, ma, poiché riferito ad attività ricomprese nel periodo, 2015-2019, semmai si è trattato di un lavoro di ricerca delle fonti che giustificassero quanto svolto. Ma questo esercizio di ricerca degli indicatori di impatto e di scrittura dei casi di studio ha sollecitato a ripensare al modo di progettare le attività di Terza Missione.

La riflessione sull'impatto e sulla riformulazione della progettazione, solleva a sua volta un ulteriore tema e cioè il fatto che le attività di Terza Missione sono *time consuming*. Si pone il problema del perché dedicare del tempo a queste attività quando ce ne sono delle altre più utili per la ricerca, per la didattica, o solo per esempio per consolidare la carriera. Un tema emerso anche nelle analisi svolte e su cui si è verificato se l'azione di monitoraggio ed emersione delle iniziative di TM stia sollecitando dei cambiamenti.

#### **5.1.4. Il processo osservato: gli obiettivi strategici e il monitoraggio**

Gli elementi strategici individuano gli obiettivi futuri cui l'università vuol tendere, lo sguardo di prospettiva è quello di un disegno coerente, ricompreso in una *vision* dell'università, intesa proprio come quel che aspira a diventare dopo aver adempiuto ai vari processi (Mirvis et al 2010, Frondizi, 2021, Özdem, 2011).

Nei paragrafi precedenti si sono già anticipati alcuni orientamenti di fondo, quel che si vuol conseguire con il processo di monitoraggio. In modo più sintetico qui possiamo indicare che la rilevazione delle iniziative di Terza Missione risulta funzionale alla sua istituzionalizzazione, d'ausilio per la definizione tanto di singole scelte progettuali quanto per l'individuazione di strategie complessive e, infine, per fornire dati utili a raccontare il contributo dell'Ateneo per la comunità. Qui è interessante verificare, in termini di analisi di ricerca, se e come, a valle dei vari processi che si sono svolti (organizzazione amministrativa della Terza Missione, implementazione di un processo di monitoraggio, creazione di una rete di referenti dipartimentali di TM, AVA, VQR), il nuovo Piano Strategico di Ateneo 2022-24, approvato nel dicembre del 2021, abbia già potuto cogliere elementi nuovi tratti dall'azione di monitoraggio già svolta. In sostanza è interessante studiare se vi siano correlazioni tra

l'adozione di un sistema di monitoraggio e gli indirizzi strategici, relativamente alla Terza Missione.

Non solo, ma l'analisi si può concentrare sui nessi logici che legano il monitoraggio con i vari obiettivi che l'Ateneo si è posto, vale a dire la traduzione di pratiche informali in processi codificati, il tentativo di qualificare il valore creato e di connettere comportamenti individuali con quelli istituzionali, l'utilizzo dei dati emersi per valorizzare il ruolo dell'Ateneo e/o per definire *policies* più mirate.

### **5.1.5. Le domande di ricerca e la struttura del capitolo**

I due snodi appena enunciati sono utili per tracciare il sentiero della ricerca.

Consentono di sviluppare un'analisi che si soffermi sugli strumenti utilizzati per il monitoraggio e valutare, tenendo conto della natura di ciascuno dei due, quali effetti hanno determinato, in ragione anche degli obiettivi strategici. Chiarendo queste dinamiche sarà possibile individuare, all'interno di un processo *in fieri* e complesso, gli elementi che si stanno traducendo in norme e valori stabili, si stanno istituzionalizzando (Huntington, 1968).

Si analizza questo caso di studio in particolare seguendo due distinti meccanismi di monitoraggio della Terza Missione, con un *focus* più evidente sul *Public Engagement*, per tentare di chiarire come, attraverso questo processo, si modifichi l'istituzionalizzazione della TM, tema che dà sostanza alla prima domanda di ricerca. *Ci si chiede infatti se e come l'introduzione di un processo di monitoraggio della Terza Missione possa correlarsi al percorso di istituzionalizzazione che si sta affrontando presso Unimi.*

Si è già ricordato che l'istituzionalizzazione sia da intendersi da un punto di vista giurisprudenziale come la regolamentazione formale, da parte di enti pubblici, di processi partecipativi (Allegretti, 2009).

Insieme a questi contributi si proverà a riflettere, anche alla luce quanto esaminato nel capitolo 3, di istituzionalizzazione come sviluppo di processi di apprendimento organizzativo. Crossan, Lane e White (1999) descrivono infatti l'istituzionalizzazione come un processo che consente di incorporare da parte di una organizzazione l'apprendimento maturato dagli individui e dai gruppi, includendolo in sistemi, strutture, procedure e strategie.

L'altro elemento di interesse per questa ricerca, mantenendo un filo rosso con i casi di studio Unimore, si riferisce appunto alle dinamiche di apprendimento che si innescano e maturano

per un Ateneo con l'implementazione di un nuovo processo, così impattante come quello di un monitoraggio. *La seconda domanda di ricerca è pertanto la seguente: quali sono i fattori di apprendimento che si possono derivare da un caso come questo?*

Con il paragrafo che segue ci si soffermerà sulla metodologia di analisi utilizzata. Il caso di studio, preso in esame secondo gli schemi che la letteratura mette a disposizione (Yin, 2005), offre l'opportunità di studiare un fenomeno insieme al suo contesto e nei suoi sviluppi.

Il caso di studio peraltro offre l'opportunità di attingere a diverse fonti e implica una loro verifica attraverso la cosiddetta triangolazione. Per l'analisi del caso di studio Unimi si è proceduto esaminando fonti documentali (norme, regolamenti, linee guida, relazioni, delibere di organi accademici), si sono svolte interviste semi-strutturate a chi riveste un ruolo nella *governance*, nell'amministrazione, nei dipartimenti e, infine, si si è valse dell'osservazione partecipante.

Dopo la delucidazione degli aspetti metodologici, il capitolo prosegue analizzando il caso di studio sulla base delle azioni che cronologicamente si sono realizzate: prima quindi con la descrizione del monitoraggio basato sul modello delle schede SUA-TM/IS e poi quello fondato sui casi di studio in risposta al bando VQR. L'analisi farà emergere le implicazioni tra strategie, strumenti di monitoraggio e organizzazione del processo.

Gli elementi emersi dallo sviluppo del caso consentiranno di sviluppare una discussione che cercherà di sviluppare l'analisi dei processi con la verifica del grado di istituzionalizzazione della Terza Missione che si sta generando. Una analisi che da un punto di vista del monitoraggio dedicherà maggiore attenzione al monitoraggio e valutazione delle attività di Terza Missione riferite all'area della produzione di beni pubblici, culturali e sociali con un focus ancor più preciso sul *Public Engagement*.

Infine, si proporranno considerazioni finali circa la correlazione tra un processo di monitoraggio della Terza Missione, con particolare attenzione circa i temi del *Public Engagement*, e il grado di istituzionalizzazione entro l'Ateneo della stessa TM e si darà conto del processo di apprendimento maturato.

## **5.2. La metodologia**

La correlazione tra l'implementazione di un processo di monitoraggio e il grado di istituzionalizzazione della Terza Missione si sviluppa attraverso le fasi e le dinamiche che

caratterizzano l'organizzazione e la realizzazione della rilevazione dei dati. Aspetti sui quali si concentra la ricerca.

Il processo di monitoraggio si struttura sulla base degli obiettivi, delle azioni, degli strumenti e degli attori che si mettono in gioco. Un processo, questo specifico per la Terza Missione, che certo rappresenta una novità per Unimi ma che si innesta in un corpo già naturalmente strutturato con regolamenti, procedimenti, *policies*, attori con il proprio specifico ruolo.

In realtà, la novità non è tanto nel fatto che le attività di Terza Missione vadano tracciate quanto piuttosto che la nascita della Direzione Innovazione e Valorizzazione delle Conoscenze (Divco) consenta di dare coerenza a questo processo grazie anche all'ancoraggio con le Linee Guida proposte da ANVUR. Quindi si interviene dando sistematicità alla registrazione dei dati sia da un punto di vista delle procedure sia da un punto di vista dei criteri.

Criteri che sono ispirati alle Linee Guida della SUA-TM/IS e dei Casi di studio previsti dal Bando VQR.

ANVUR attraverso gli ultimi esercizi valutativi ha creato un *framework* delle attività di Terza Missione in particolare sollecitando la valorizzazione di attività che andassero oltre il trasferimento tecnologico, gli aspetti commerciali della ricerca e l'imprenditoria accademica. Così, mentre il legame con regole della contabilità e il riferimento a più puntuali indicatori economici e formali hanno consentito di dare maggior solidità alla dimensione della valorizzazione dei risultati della ricerca, l'area riferita ai beni culturali e sociali, alle attività per la tutela della salute a quelle della formazione continua e permanente e infine e soprattutto a quelle del *Public Engagement* è ancora più complessa da decifrare e quindi monitorare.

Per ottenere il dato inoltre si deve passare attraverso una serie di interazioni che mettono in comunicazione la *governance* d'Ateneo, e quindi le *policies*, i fini cui tendere ma anche gli obiettivi progettuali, con le strutture che producono attività di Terza Missione. Passaggi che avvengono attraverso l'azione della Divco.

Il quadro appena abbozzato mostra quanto i meccanismi siano complessi, tanto da un punto di vista degli strumenti quanto da un punto di vista delle interazioni. Considerando peraltro che Unimi è un Ateneo con oltre 2000 ricercatori, 33 dipartimenti al momento in cui l'azione di monitoraggio è partita e circa 24 strutture amministrative centrali.

L'unità temporale entro cui peraltro l'analisi deve svolgersi per poter essere apprezzabile in un contesto così complesso deve necessariamente seguire le fasi di implementazione del primo esercizio di monitoraggio fondato sulle schede SUA-TN/IS e quello dei Casi di studio. Un

periodo che corre dal gennaio del 2020 al dicembre del 2021, ed è quindi verosimile pensare che quelli che si stanno analizzando qui siano i primi effetti del processo di monitoraggio e che altri ancora se ne produrranno quando l'esperienza sarà più matura

Come per il caso Unimore anche per questo la scelta del metodo con cui affrontare la ricerca passa dalla necessità di valutare in pieno “la dimensione processuale dei fenomeni sociali”<sup>95</sup>, misurare insieme le varie azioni e le interazioni dei vari attori collocati appunto in un orizzonte temporale di circa due anni. Tutto ciò allo scopo di provare a trarre da un quadro complesso un disegno coerente. Si ribadisce qui infine la necessità di approfondire gli studi sulla Terza Missione e sul *Public Engagement* nello specifico tanto più che si tratta di materie in evoluzione. Alla luce di queste ragioni si propende per una logica qualitativa circa il metodo così da poter studiare le complessità circa gli obiettivi come pure relazionali e strumentali nel loro divenire. Il caso di studio peraltro si presta allo scopo per la capacità di studiare un fenomeno entro il suo contesto utilizzando una pluralità notevole di fonti.

### **5.2.1. Lo studio di caso come metodo di analisi**

Se non proprio da un punto di vista dei contenuti, il caso di studio Unimi presenta tuttavia una serie di similitudini con i casi di studio Unimore. Le attività sotto analisi sono molto complesse, hanno necessità di essere valutate nello scorrere del tempo, riguardano una materia in evoluzione come la Terza Missione e il *Public Engagement* in particolare. Per questo qui si ripropongono in sostanza le ragioni di fondo per cui ci si rifà al caso di studio come metodo di analisi.

Come già anticipato, la TM è un fenomeno recente per le università Italiane, in evoluzione e ha bisogno di essere studiato nel suo svilupparsi. Proprio questa caratteristica incentiva l'esame di casi emblematici che possono fornire indicazioni utili ad aumentare il livello di conoscenza. E il caso di studio si dimostra coerente a questo approccio tanto più che la valutazione sul grado di istituzionalizzazione, cioè l'obiettivo della ricerca, si può raggiungere solo considerando il contesto entro il quale si inserisce il processo di monitoraggio e mentre si va sviluppando. Il tema della definizione delle strategie s'intreccia con l'analisi dei differenti strumenti del monitoraggio, le schede SUA-TM/IS e i casi di studio, che a loro volta hanno innescato differenti tipi di interazione in coloro che li hanno affrontati. Il sistema stesso di interazioni è ricco e complesso e si muove in più direzioni, coinvolge attori che ricoprono

---

<sup>95</sup> Cardano, M. (2011) – La Ricerca qualitativa – Il Mulino, pag. 30

ruoli differenti (di *governance*, in rappresentanza della propria struttura, in quanto responsabili dei documenti adottati). La ricerca peraltro si allarga al tentativo di comprendere quali fattori di apprendimento si producano in Unimi, come si riflettono su questa esperienza.

In questo senso il caso di studio è utile come strumento strategico poiché consente di avere un approccio olistico (Yin, 2005).

Come detto questo approccio metodologico incoraggia una analisi che consenta di valutare i diversi aspetti di una situazione, cogliendone i più distinti punti di vista (Baxter e Jack, 2008; Tellis, 1997).

L'analisi può risultare in questo modo articolata grazie appunto questo utilizzo di più fonti che devono infine sottostare a verifiche incrociate (la cosiddetta triangolazione). La triangolazione, peraltro, non è solo la condizione per una loro verifica ma anche l'occasione per confrontare differenti punti di vista (Tellis, 1997, Rowley, 2002).

Con la triangolazione dei dati si va verso una convergenza delle linee di inchiesta utilizzando diverse misure dello stesso fenomeno (Yin, 2005).

Il caso di studio verrà analizzato secondo modello prospettico (Yin, 2005, Trochim, 1989, Rowley, 2002, Tellis, 1997) utile per chiarire i nessi causali. Dato che l'unità di analisi si concentra sulle forme di istituzionalizzazione della Terza Missione in un ateneo, generato dall'introduzione di un processo di monitoraggio, i riferimenti teorici saranno quelli proposti Allegretti (2009), Benneworth, de Boer, e Jongbloed (2015), Crossan, Lane e White (1999), fatto salvo che si attingerà ai riferimenti di ANVUR per le considerazioni sul monitoraggio in sé e sull'efficacia dell'identificazione delle tipologie di Terza Missione

Infine, e nello specifico, l'analisi di questo caso di studio si fonda in particolare su tre tecniche proprie della analisi qualitativa: l'intervista semistrutturata, l'analisi documentale e l'osservazione partecipante.

Il lavoro è stato preparato prioritariamente selezionando le fonti e i documenti da acquisire e catalogare. Successivamente si è proceduto alla loro analisi. In seguito si è proceduto con la scelta delle figure da intervistare e quindi con la preparazione degli schemi di intervista semistrutturata sulla base dell'interlocutore. Le interviste sono state registrate e, in seguito, trascritte evidenziando le parti di maggior interesse per la ricerca.

Quanto all'osservazione partecipante ho potuto avvalermi di molto materiale accumulato: relazioni che personalmente ho redatto, email, appunti. Materiale vagliato e analizzato allo scopo di individuare quanto fosse utile per la ricerca.

La documentazione, le interviste e i risultati dell'osservazione partecipante sono stati sottoposti ad un processo di verifica incrociate, il processo di triangolazione delle fonti, così da stabilire i nessi tra le varie fonti appunto e validarne i risultati.

### 5.2.3. Le fonti

Il caso di studio si declina su un orizzonte temporale di due anni, a partire dal gennaio 2020 sino al dicembre del 2022, periodo entro il quale si implementano le azioni di monitoraggio e si possono valutare le proposte nel più recente Piano Strategico di Ateneo. Le fonti raccolte si articolano nella raccolta di una serie di documenti tanto interni ad Unimi che esterni, in particolare provenienti da ANVUR, nell'osservazione partecipante che qui assume una valenza particolare e infine in interviste a *key informant*.

I documenti sono stati catalogati in formato elettronico utilizzando per la loro registrazione tre criteri: l'origine, la tipologia di documento e l'ordine cronologico.

Una fonte utile e piuttosto importante per le analisi è stata l'osservazione partecipante. Personalmente sono, proprio a partire dal gennaio 2020, responsabile dell'Ufficio che ha avuto l'incarico di organizzare e gestire le fasi di monitoraggio. Un ruolo che mi ha consentito di poter vivere dall'interno tutti i passaggi, di avanzare proposte, di relazionarmi con tutti gli attori coinvolti nel processo, di produrre *report*, presentazioni, relazioni.

Per quanto riguarda le interviste sono state tutte registrate e catalogate in considerazione del ruolo dell'intervistato.

Per ciascuna di queste fonti si propongono delle annotazioni specifiche.

### 5.2.3. I documenti

Si è fatto ricorso ad una serie molto varia di documenti sia esterni che interni ad Unimi.

I documenti hanno il pregio di fissare un momento e dei contenuti, descrivere procedure, indicare responsabilità, individuare degli obiettivi, stabilire regole e in questo senso sono stati una fonte preziosa.

Documentazione ANVUR
a) Linee guida
✓ Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione 2013
✓ FAQ – Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione 2014

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione 2014</li> <li>✓ Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione e Impatto Sociale 2015-2017</li> </ul> <p>b) Manuali</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La valutazione della terza missione nelle Università e negli Enti di Ricerca - Manuale per la Valutazione - Nota integrativa al Manuale per la valutazione approvato dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1 aprile 2015</li> </ul> <p>c) Valutazioni della Qualità della Ricerca 2011-2014</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rapporto finale ANVUR Parte Seconda: Statistiche e risultati di compendio – Terza Missione 21 Febbraio 2017</li> <li>✓ Analisi delle singole istituzioni – Università degli Studi di Milano 21 Febbraio 2017</li> </ul> <p>d) Bandi VQR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Bando di partecipazione alla VQR 2011-2014</u></li> <li>✓ Bando VQR 2015-2019 del 25 settembre 2020 – <i>formato accessibile</i></li> <li>✓ FAQ (pubblicate il 30 ottobre 2020)</li> <li>✓ Aggiornamento FAQ (marzo 2021)</li> <li>✓ Documento Modalità di Valutazione</li> <li>✓ Documento Modalità di conferimento dei casi studi VQR 2015-19</li> </ul> <p>e) AVA – Accredimento – Valutazione Periodica e Accredimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Linee Guida per l’Accredimento periodico – 10/08/2017</li> </ul>
---

Tab. n. 9 – elaborazione personale

<b>Università degli Studi di Milano – Gli atti che seguono sono stati tutti approvati dagli Organi di Ateneo</b>
<p>a) Piani Strategici</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Piano strategico di Ateneo 2017-19</li> <li>✓ Piano strategico di Ateneo 2020-22</li> <li>✓ Piano strategico di Ateneo 2022-24</li> </ul> <p>b) Presidio di Qualità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relazione annuale 2019</li> <li>✓ Relazione annuale 2020</li> <li>✓ Il sistema di Assicurazione della Qualità dell’Università degli Studi di Milano: attori ed organi (Maggio 2020)</li> <li>✓ Relazione annuale 2021</li> </ul> <p>c) Nucleo di Valutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relazione annuale NdV – 2019</li> <li>Relazione annuale NdV – 2020</li> <li>Relazione annuale NdV – 2021</li> </ul> <p>d) Monitoraggio della Terza Missione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Linee guida per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale (Febbraio 2020)</li> </ul>

- ✓ Schede per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale (Febbraio 2020)
- ✓ Documento metodologico sulla VQR 2015/2019 – documento al cui interno si trovano la descrizione del processo e il *form* sulla base dei quali sono stati i casi di studio ai Dipartimenti
- e) Relazioni sul Monitoraggio
- ✓ Il processo di monitoraggio delle attività di Terza Missione dell'Università degli Studi di Milano 2015-19
- ✓ Bando VQR 2015-2019 Terza missione e impatto sociale – la risposta di Unimi

Tab. n. 10 – Elaborazione propria

Oltre a tutta questa documentazione, si è proceduto con la consultazione dei siti di Unimi e ANVUR.

#### **5.2.4. L'osservazione partecipante**

Come anticipato sono il responsabile, dal gennaio 2020, dell'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto che è incardinato all'interno della Direzione Innovazione e Valorizzazione delle Conoscenze, la struttura di riferimento in Ateneo per la Terza Missione. L'Ufficio è incaricato di occuparsi dell'organizzazione e gestione dei processi di monitoraggio della TM di Ateneo e delle relazioni con ANVUR. Durante la fase di riorganizzazione che ha preceduto l'avvio dei lavori della Divco, tre risorse di personale avevano cominciato a collaborare con la Prorettrice alla Terza Missione durante l'autunno del 2019, elaborando le schede per il monitoraggio, poiché vi era l'urgenza di prepararsi per la procedura di Accredimento Periodico. Le schede di monitoraggio e le linee guida che le accompagnavano erano modellate su quelle rilasciate un anno prima, nel novembre del 2018, da ANVUR.

Recepito quel lavoro preparatorio, svolto su mandato della Prorettrice, ho preso in carico l'organizzazione dei successivi passaggi. Per ragioni di Ufficio ho potuto quindi formulare proposte rispetto al processo di monitoraggio, partecipare e condurre riunioni con i referenti di Terza Missione Dipartimentale, scrivere relazioni ufficiali, presentazione di atti per gli Organi Accademici, prendere parte alle riunioni tematiche e plenarie per la preparazione alla visita CEV, supportare i Dipartimenti interessati da specifiche valutazioni sulla Terza Missione, proporre e gestire le attività connesse al bando VQR/Terza Missione.

Come già ricordavo “L'osservazione partecipante è la tecnica principe per lo studio delle interazioni sociali”, poiché “l'agire viene qui osservato direttamente, nel suo farsi, e non già

ricostruito”<sup>96</sup>. In questo caso poi Cardano, citando Spradley (1980), specifica che quando il ricercatore si impegna in uno studio di un contesto di cui è parte si tratta di osservazione partecipante completa. Uno dei vantaggi di questo tipo di osservazione è che può essere lunga e diretta consentendo così, per un verso, di apprezzare puntualmente i nessi causali e, per altro, di precisare i contorni del disegno della ricerca progressivamente.

Le interazioni con la *governance* e con i referenti dipartimentali di Terza Missione, ma anche con i referenti delle strutture amministrative in possesso di dati per il monitoraggio mi hanno consentito di apprezzare molteplici aspetti e valutare anche i cambiamenti intercorsi. Nell’interazione diretta sono emersi i dubbi, le difficoltà di inquadramento di alcune attività, le differenze di sensibilità tra dipartimenti di area differente, le criticità circa gli strumenti utilizzati per registrare il *Public Engagement*, il tema degli incentivi e del tempo, l’aumento di consapevolezza, addirittura la conoscenza dell’Ateneo, le spinte del Presidio di Qualità d’Ateneo (PQA) all’integrazione dei processi.

Non è possibile entrare nel dettaglio naturalmente poiché si tratta del lavoro di due anni.

Peraltro non ho potuto mai delegare a colleghi gli aspetti principali del lavoro anche perché la Direzione in genere è in sofferenza di risorse e, il mio ufficio come altri, era ed è mono-persona. Quest’ultima affermazione è proposta solo per sottolineare come la partecipazione sia stata davvero intensa e appunto mi ha permesso di poter osservare immerso nelle interazioni. L’idea peraltro di prendere in considerazione il monitoraggio per completare la ricerca è nata subito dopo il mio arrivo a Milano con l’idea di considerare in particolare i processi di apprendimento che si possono trarre da distinte attività di Terza Missione: quella modenese più legata ad aspetti progettuale, quella milanese fondata su quelli di tipo processuale.

### **5.2.5. Le interviste**

Le interviste, che sono uno delle fonti principali per i casi di studio (Yin, 2005), sono state un importante momento di verifica, proprio in ragione di quanto detto poc’anzi circa l’osservazione partecipante.

---

<sup>96</sup> Cardano, M. (2011) La ricerca qualitativa – Il Mulino – pag. 93

Corbetta (2005) sottolinea come gli obiettivi di una intervista siano quello di porsi nella prospettiva del soggetto che si sta studiando e coglierne le percezioni, le ragioni delle sue azioni.

Le interviste, proposte nella modalità semi-strutturata per poter dare al *key informant* l'agio di potersi esprimere il più liberamente possibile su un tema scelto dall'intervistatore, si sono confermate un momento determinante per la ricerca poiché consentono di affrontare in modo esplicito delle riflessioni sul lavoro svolto, in questo caso sul lavoro svolto insieme. Da un punto di vista metodologico, l'intervista qualitativa ha il pregio di consentire a chi viene intervistato di poter sottolineare gli aspetti che lo interessano maggiormente.

L'intervista semi-strutturata, nello specifico, è stata scelta proprio perché consente un giusto bilanciamento tra le esigenze del ricercatore che può procedere su un canovaccio, modulabile in ragione dell'andamento dell'intervista stessa, e la libertà di esprimersi dell'intervistato (Magnusson e Marecek, 2015). Proprio con l'idea di esaltare la valenza delle differenti visioni la scelta degli intervistati è importante per offrire un ventaglio articolato di punti di vista in modo da coprire diverse e specifiche aree di indagine (McIntosh e Morse, 2015).

In questo senso, vista la tipologia di interazioni emerse dal caso di studio, si sono scelte figure diverse della *governance*, i tre dirigenti responsabili dei vari processi d'Ateneo e di settore. Si è poi scelto di intervistare una selezione dei referenti di terza missione dipartimentale in rappresentanza di settori scientifici differenti.

Le domande poste sono state in forma aperta, lasciando che il *key informant* potesse esprimersi, proponendo uno schema di intervista che è sempre stato lo stesso.

Naturalmente anche le interviste come tutte le fonti del caso di studio vanno sottoposte al principio della triangolazione (Yin, 2005).

Questo *case study* presenta alcune complessità in termini di unità di analisi visto il contesto, si è scelto quindi di procedere ponendo quesiti sulla base dello schema che segue:

- ✓ sulle motivazioni circa l'introduzione del monitoraggio e l'idea di Terza Missione in Ateneo;
- ✓ sulla strutturazione del processo: se sia stata colta l'idea di partecipazione e di costruzione di una integrazione tra i diversi livelli di *policies* (piano strategico e piani triennali) e se si siano delle criticità;

- ✓ sui tempi e sugli incentivi: si sollecita una riflessione circa l'impegno richiesto, il bilanciamento con altre attività anche alla luce del fatto che la Terza Missione non sia così incentivante;
- ✓ sull'impatto;
- ✓ e infine, cosa si è appreso da queste attività.

Le interviste sono state registrate ed i file catalogati. Tutte sono state poi analizzate e riportate in forma scritta, sottolineando gli aspetti più rilevanti ai fini della ricerca e silenziando quelli non necessari. Aspetti che rientrano nella descrizione dei casi.

<b>INTERVISTATI</b>		
<b>Chi</b>	<b>Ruolo</b>	<b>Ruolo nel Progetto</b>
<b>Prof.ssa Marina Carini</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Scienze Farmaceutiche - Unimi	Prorettore alla Terza Missione, Attività Culturali e Impatto Sociale
<b>Prof. Matteo Turri</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Economia, Management e Metodi Qualitativi	Presidente del Presidio della Qualità - Unimi
<b>Dott. Roberto Conte</b>	Direttore Generale Unimi	Direttore Generale Unimi
<b>Dott. Roberto Tiezzi</b>	Dirigente responsabile della Direzione Innovazione e Valorizzazione delle Conoscenze Unimi	Dirigente responsabile della Direzione Innovazione e Valorizzazione delle Conoscenze Unimi
<b>Dott.ssa Paola Galimberti</b>	Responsabile Direzione Performance, Assicurazione Qualità, Valutazione e Politiche di Open Science	Responsabile Direzione Performance, Assicurazione Qualità, Valutazione e Politiche di Open Science
<b>Prof. Maurizio Ambrosini</b>	Prof. Ordinario Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali - Unimi	Referente di Terza Missione Dipartimenti di Scienze Politiche e Sociali Unimi
<b>Prof. Andrea Borghini</b>	Prof. Associato – Dipartimento di Filosofia	Referente di Terza Missione Dipartimenti di Filosofia Unimi
<b>Prof. Ivano Eberini</b>	Prof. Ordinario - Dipartimento di Scienze Farmacologiche e Biomolecolari - Unimi	Referente di Terza Missione Dipartimenti di Scienze Farmacologiche e Biomolecolari Unimi
<b>Prof. Patrizia Fumagalli</b>	Prof.ssa Ordinaria – Dipartimento di Scienze della Terra Unimi	Referente di Terza Missione Dipartimento di Scienze della Terra Unimi
<b>Prof. Cristina Gervasini</b>	Prof.ssa Associata - Dipartimento di Scienze della Salute	Referente di Terza Missione Dipartimento di Scienze della Salute Unimi
<b>Prof. Mortarino</b>	Prof. Associato - Dipartimento di Medicina Veterinaria e Scienze Animali	Referente di Terza Missione Dipartimento di Medicina Veterinaria – Ora Medicina Veterinaria e Scienze Animali Unimi

Tab. n. 11 – Intervistati per il caso Unimi – Elaborazione propria

### 5.3. La descrizione del Caso di studio

L'Università degli Studi di Milano, conosciuta anche come *La Statale*, è un Ateneo multidisciplinare organizzato in trentuno Dipartimenti dislocati in varie aree di Milano.

Sulla base della suddivisione per settori scientifici adottata dall'*European Research Council* (ERC) in Unimi ci sono quattordici Dipartimenti con competenze in scienze della vita (LS – *Life Science*), di cui otto in ambito medico, dodici nell'area delle scienze sociali e umane (SSH – *Social Sciences and Humanities*) e cinque nell'ambito delle cosiddette Scienze dure (PE – *Physical Sciences and Engineering*). In Unimi sono quindi presenti quasi tutte le aree scientifiche ad esclusione di ingegneria. L'Ateneo è il più grande della Lombardia e conta 62.652<sup>97</sup> studenti iscritti ai corsi di laurea per l'anno 2021/22, mentre ai Dipartimenti afferiscono 2204<sup>98</sup> tra docenti e ricercatori.

L'amministrazione è organizzata in 17 Direzioni amministrative e altre strutture di gestione tra le quali 7 Centri funzionali: una macchina organizzativa complessa e articolata. E, a proposito delle strutture vocate alla Terza Missione, si è già avuto modo di accennare a Fondazione Unimi che, oltre a svolgere un ruolo di supporto nella valorizzazione del *dealflow* d'innovazione dell'Università degli Studi di Milano, è un incubatore che, ad oggi, ospita 14 imprese oltre ad alcuni laboratori universitari.

#### 5.3.1. La genesi

Il Piano Strategico d'Ateneo 2017-19 dedicava alla Terza Missione un ampio spazio individuando una serie di linee di sviluppo orientate a rafforzare o consolidare l'impegno di Unimi per il trasferimento tecnologico e per le iniziative di carattere culturale e sociale. Si tratta di linee di indirizzo che hanno trovato in parte continuità anche nei successivi Piani.

Quel piano, tuttavia, nella sua analisi SWOT, la matrice che delinea punti di forza, debolezza, opportunità e rischi, sulla Terza Missione, indicava nell'assetto organizzativo uno dei punti deboli. Come conferma in effetti il Direttore Generale nella sua intervista: “la nostra Università ha sempre fatto molte proposte di Terza Missione, molte iniziative di divulgazione,

---

<sup>97</sup> <https://www.unimi.it/it/ateneo/la-statale/ranking-e-dati-statistici/dati-sugli-studenti>

<sup>98</sup> Relazione illustrativa al Bilancio Unico di Ateneo di Previsione Annuale autorizzatorio 2022 e Triennale 2022-2024 - <https://www.unimi.it/it/ateneo/la-statale/ranking-e-dati-statistici/bilancio-preventivo-e-consuntivo>

di carattere culturale dedicate alla comunità e tuttavia non abbiamo avuto sino alla fine del 2019 una struttura che potesse dare continuità e un coordinamento coerente”.

Questo è uno dei punti su cui è intervenuta la nuova *governance*.

Nel 2018 con l’elezione del nuovo Rettore prendono forma una serie di propositi intorno alla Terza Missione che prevedono l’individuazione di alcuni obiettivi strategici. Questi vengono delineati con “Il documento programmatico” nel quale si prospetta uno sviluppo sinergico e integrato di tutte le azioni della Terza Missione e, anche grazie al supporto di una costituenda struttura *ad hoc*, la progettazione di iniziative che, sulla base del principio di inclusione, coinvolgono la società sia per la produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale sia per le attività di valorizzazione dei risultati della ricerca. Il Rettore inoltre, a proposito in particolare del tema del trasferimento tecnologico, sottolinea il ruolo di Fondazione Unimi e dell’esigenza di una collaborazione sinergica.<sup>99</sup>

Con questi orientamenti ne “Il documento programmatico” si individuano quattro direttrici: la necessità di collaborazioni progettuali con la società, l’esigenza di pensare a tutta la Terza Missione in modo integrato, l’organizzazione di una struttura amministrativa che supporti questi intenti e queste progettualità e, infine, una sinergia con Fondazione Unimi.

Prefigurati gli assi strategici generali, il Rettore definisce la *governance* d’Ateneo e, per la Terza Missione, nomina due Prorettrici delegate, una al trasferimento tecnologico e l’altra per le attività culturali e di responsabilità sociale.

Per consentire l’operatività di questo disegno, l’attenzione si concentra in particolare sugli aspetti organizzativi. Nel 2019 si insedia anche il nuovo Direttore Generale, e viene così avviato un percorso di riorganizzazione degli assetti amministrativi che viene approvato nell’estate dello stesso anno. La nuova organizzazione generale, che sarebbe stata operativa dal gennaio del 2020, prevede la costituzione di una nuova struttura amministrativa dedicata alla Terza Missione.

Questi propositi nascono, peraltro, in fase di revisione del “Piano Strategico d’Ateneo 2020-22” il quale, approvato alla fine del 2019, riconoscendo la complessità della Terza Missione

---

<sup>99</sup> “I principali obiettivi da perseguire nell’ambito della Terza Missione, avvalendosi del concetto di inclusione (ovvero, tramite il fattivo contributo di tutti i docenti e i collaboratori dell’area TAB e, possibilmente, di strutture amministrative costruite ad hoc), sono la progettazione e realizzazione di una serie di iniziative a breve, medio e lungo termine, che siano in grado di coinvolgere la società nell’ambito della produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale; la valorizzazione, anche in chiave economica, dei risultati della ricerca svolta in ambito accademico, promuovendo e sostenendo, qualora siano sostenibili, la creazione di nuove imprese (spin off accademici e universitari) ad alto contenuto di conoscenza, e supportando il processo di valorizzazione dei brevetti di Ateneo” – Pag. 7 e 8.

e la sua crescente importanza, indica degli obiettivi strategici in sostanza rivolti a rafforzare la capacità divulgativa dell'Ateneo, il potenziale brevettuale, la formazione continua e permanente e la valorizzazione del proprio patrimonio storico e culturale. Oltre a ciò c'è un passaggio in cui si attribuiscono alla nuova Direzione Innovazione e Valorizzazione delle Conoscenze (Divco) le responsabilità per il supporto alle attività di tipo culturale e sociale nonché per la valorizzazione economica della conoscenza e si tracciano le sinergie con Fondazione Unimi<sup>100</sup>.

Da un punto di vista organizzativo il quadro si completa con la nomina di un Dirigente responsabile della Divco che organizza la Direzione in due settori, uno preposto alle attività di trasferimento tecnologico con Uffici dedicati alla proprietà intellettuale, alle *spin-off* e all'*Open innovation* e l'altro per la valorizzazione delle conoscenze e l'innovazione sociale con un Ufficio dedicato al *Public Engagement*, uno ai progetti sociali e infine uno preposto al monitoraggio e alla valutazione dell'impatto della Terza Missione.

Ed è proprio a quest'ultimo, all'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione, che viene affidato l'incarico di seguire l'implementazione del monitoraggio delle attività di Terza Missione prima e poi il processo per la selezione dei casi di studio per la VQR.

L'Assicurazione della Qualità, e con essa quindi anche il tema della Terza Missione in generale e quello del suo monitoraggio in particolare, è al centro dell'attenzione dell'Ateneo verso la fine del 2019 poiché si approva il Piano Strategico e si avvia la riorganizzazione. Ad aumentare l'attenzione sulla qualità di tutti i processi contribuisce la prevista visita della CEV (Commissione degli Esperti della Valutazione) per il l'accreditamento periodico secondo le procedure del sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento), che si sarebbe dovuta svolgere nel corso del 2020.

Per la *governance* la definizione del Piano strategico, la riorganizzazione ma anche la visita CEV sono appuntamenti di grande rilevanza per le loro prospettive strategiche e anche

---

<sup>100</sup> “La gestione, il monitoraggio centralizzato e l'implementazione delle attività di Terza Missione, così diversificate in un Ateneo a forte connotazione multidisciplinare come Unimi, presenta elementi di elevata complessità e difficoltà. Pertanto, anche in ragione della crescente importanza assunta dalle attività di Terza Missione sia a livello nazionale che di Unione Europea, e della necessità sempre più forte non solo di trasferimento delle conoscenze, ma anche di accountability presso il grande pubblico, l'Ateneo ha individuato 4 obiettivi strategici prevalenti su cui concentrare le proprie forze a breve e medio termine. A tal fine l'Ateneo ha deliberato di attivare e implementare una nuova Direzione Innovazione e Valorizzazione delle conoscenze, responsabile per tutte le attività di tipo culturale e sociale e per la valorizzazione economica della conoscenza. In aggiunta a nuove forme di organizzazione interna, attenzione speciale verrà posta all'utilizzo di strumenti dotati di agilità ed efficacia indispensabili per la valorizzazione e il trasferimento di conoscenze alla società civile, più snelle di quelle universitarie (Sistema Fondazione UNIMI)” – Piano Strategico d'Ateneo 2020-2022 pag, 3

reputazionali. Così, tra le altre cose, se i sistemi di monitoraggio per Didattica e Ricerca sono più consolidati, occorre agire per strutturare un processo analogo anche per la Terza Missione. Nelle interviste, la Prorettrice alla Terza Missione, Attività Culturali e Impatto Sociale, Carini, il Presidente del PQA, Turri, il Direttore Generale, Conte, e gli altri dirigenti, Tiezzi e Galimberti, pur convenendo sul fatto che la preannunciata fase di valutazione per l'accreditamento periodico abbia aumentato la sensibilità sul tema del monitoraggio, confermano che la scelta strategica premiante sia stata quella di definire in modo organico una *policy*, una struttura di *governance* e una organizzazione stabile, una Direzione amministrativa che fosse il punto di riferimento per la Terza Missione in senso integrato e legata sinergicamente con Fondazione Unimi.

Turri inquadra in modo sintetico il tema appena affrontato: “la necessità di istituzionalizzare la Terza Missione era tra le cose da fare. Con il nuovo corso rettorale si è dato vita a questo intento provvedendo a istituzionalizzarla attraverso tre passaggi: dotarsi dei Prorettori, di una Direzione amministrativa e di definire *policies*. In questo contesto, legato alla nascita della Direzione, è stato avviato un processo di monitoraggio che ha contribuito a fornire alla comunità accademica gli elementi definitivi generali, cosa è Terza Missione e cosa no, ma pure gli aspetti tassonomici riferiti alle differenti attività.”

### **5.3.2. Il Monitoraggio: le due linee**

La previsione di una struttura organizzativa che presidi l'intera Terza Missione porta con sé la necessità di “misurare” il lavoro che viene svolto, di monitorarlo, verificarne l'efficacia.

A questo scopo viene costituito l'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione i cui compiti sono:

- ✓ progettare, organizzare e monitorare i processi di rilevazione degli indicatori della attività d'Ateneo di Terza Missione;
- ✓ predisporre le linee guida per la semplificazione della classificazione, rilevazione e individuazione di indicatori di impatto delle attività di Terza Missione;
- ✓ supportare il personale dell'Ateneo nella registrazione dei dati di impatto e nella valutazione quantitativa e qualitativa delle attività di Terza missione;
- ✓ rilevare, analizzare e proporre metodologie per la valutazione dell'impatto sociale delle attività di Terza missione dell'Ateneo.

Appena costituito, nel gennaio del 2020, l'Ufficio deve affrontare due primi snodi: il primo è la visita dei CEV prevista ad ottobre 2020 e per cui va costruito un sistema di monitoraggio integrato con i sistemi di Assicurazione della Qualità di Ateneo; il secondo è il bando VQR che presenta una importante novità per la Terza Missione perché fonda la valutazione su casi di studio che gli Atenei devono produrre. Anche il bando VQR prevede una scadenza per l'autunno del 2020.

Sia la scadenza per l'ispezione dei CEV sia quelle previste dal primo bando VQR subiranno rinvii: la valutazione per l'accreditamento periodico di Unimi viene rinviata al marzo del 2021 a causa della pandemia di Covid-19 che ha colpito il paese proprio tra febbraio e marzo del 2020, mentre il bando VQR Terza Missione, dopo alcune sospensive, viene lanciato nell'autunno del 2020 prevedendo la deadline ad aprile 2021.

Una larga premessa, ma necessaria, perché, in previsione delle originarie scadenze AVA e VQR, la Prorettrice, il Dirigente della Divco e l'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione avevano considerato come affrontare contestualmente le due attività valutando gli strumenti da adottare, i processi e gli attori, i tempi, nonché le possibili ricadute.

In effetti questa sovrapposizione di date dei due processi valutativi, fornisce molti stimoli in sede di progettazione del sistema complessivo di monitoraggio. Tra Prorettrice e Divco si riflette se non sia utile sfruttare l'occasione per conseguire alcuni obiettivi strategici: accrescere la consapevolezza interna circa la Terza Missione, avviare un processo di istituzionalizzazione delle pratiche e introdurre sistemi di valutazione dell'impatto.

In questo senso gli strumenti messi a disposizione da ANVUR, le schede SUA-TM/IS e i *forms* dei casi di studio, risultano molto utili poiché consentono di sviluppare due necessità distinte: la scheda SUA-TM/IS favorisce un approccio tassonomico, spinge a distinguere in modo puntuale un'attività da un'altra e tener conto di tutti i dati di tutte le attività svolte; per contro il caso di studio è orientato alla descrizione di un processo che parte dalla generazione della conoscenza e arriva ai cambiamenti che il suo *spillover* determina, chiedendo al ricercatore di mantenere sempre il controllo su questo processo. In definitiva, la Scheda SUA-TM/IS è più funzionale ad una valutazione che guardi alla produzione delle attività e definisca una mappatura interna dell'Ateneo, mentre il caso di studio per la VQR, concentrandosi sull'impatto generato, pone sia il tema dei riflessi che si realizzano prioritariamente al di fuori del contesto accademico.

Se è utile quindi sfruttare questa occasione per introdurre questi due meccanismi, sul processo e gli attori da attivare si conviene che occorrerà favorire la partecipazione dei docenti,

organizzando molti momenti di confronto a partire dalla rete dei referenti dipartimentali che potrebbero essere degli “*ambassador*” della Terza Missione fra le strutture.

#### **5.3.4. Il monitoraggio: il modello della SUA TM/IS**

Nell’autunno del 2019, tuttavia, la costruzione dell’assetto della Terza Missione interno a Unimi è ancora provvisoria: ci sono le due Prorettrici, le *policies* sono fissate nel “Documento programmatico” del Rettore, in attesa dell’approvazione entro la fine dell’anno del Piano strategico, ma la Direzione Amministrativa diventerà operativa dal gennaio 2020.

Incaricata di sovrintendere al monitoraggio è chiamata la Prorettrice Carini, con delega alla Terza Missione, attività culturali e impatto sociale. A supporto della Prorettrice vengono individuate alcune risorse interne in attesa appunto del nuovo assetto.

Carini, valutati i prossimi impegni, decide di iniziare a elaborare una proposta per il monitoraggio. Come anche da lei stessa dichiarato, la Prorettrice decide di orientarsi verso le “Linee guida per la compilazione della SUA-TM/IS 2015-2019”<sup>101</sup> di ANVUR e la ragione, sottolinea Carini, “è quella di avere un modello proposto da una Agenzia nazionale come ANVUR, riferimento per tutte le Università, che consenta peraltro l’emersione coerente di tutte le tante attività svolte in Ateneo”. Dunque si sottolinea sia il valore del nesso istituzionale con ANVUR quanto il fatto che questo strumento di rilevazione favorisce la differenziazione tra le tante attività. Inoltre, per le sue caratteristiche è in grado di poter accumulare molti dati che potrebbero diventare strumenti per l’*accountability*, per costruire forme di comunicazione o ancora per la verifica dei Piani strategici d’Ateneo e per quelli triennali dipartimentali.

Sulla base di quel modello vengono predisposte una scheda per la rilevazione delle attività di Terza Missione e delle linee guida da sottoporre ai Dipartimenti e alle altre strutture amministrative interessate.

Ai Dipartimenti non vengono richiesti dati sui temi della valorizzazione della ricerca. In effetti tutti i dati relativi alla brevettazione, alle *spin-off*, alla ricerca commissionata e agli incubatori sono già in possesso di altre strutture: Fondazione Unimi, gestendo dal 2016 il trasferimento tecnologico dell’Università, conosce gli indicatori dei brevetti, delle *spin-off* ed è essa stessa un incubatore. L’attività di ricerca commissionata è registrata contabilmente per cui questi

---

<sup>101</sup> [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)

dati sono in possesso della Direzione Contabilità, Bilancio e Programmazione Finanziaria, alla quale infatti verranno chiesti.

Con i Dipartimenti il confronto è sull'area di Terza Missione denominata di Produzione di beni pubblici. L'indagine verso le strutture dipartimentali si concentra quindi su:

- la gestione del patrimonio e attività culturali come scavi, musei;
- le attività di tutela della salute pubblica: sperimentazione clinica del farmaco, studi non interventisti ed *empowerment*, strutture a supporto;
- la formazione continua e permanente (ad esclusione dell'Alternanza scuola lavoro di cui si occupa per l'Ateneo il Centro per l'orientamento e le professioni);
- il *Public Engagement*.

Merita un *focus* quest'ultima categoria di attività per tre ragioni. La prima fa riferimento ad un obiettivo strategico che il Rettore ha posto, a proposito della Terza Missione, nel "Documento programmatico", laddove si sottolinea la necessità di progettazione condivisa con la società per la generazione di beni pubblici di natura, sociale, educativa e culturale. E il *Public Engagement* è uno degli strumenti per la costruzione di iniziative di progettazione condivisa.

La seconda ragione per cui il PE merita una qualche ulteriore attenzione è che Unimi è parte e utilizza i servizi del consorzio Cineca, un consorzio interuniversitario, a cui aderiscono 69 atenei, che opera come centro di calcolo operando sotto il controllo del Ministero dell'Università e della Ricerca. Tra i servizi di Cineca c'è anche l'applicazione IRIS/AIR che consente la gestione integrata di tutte le informazioni relative alla ricerca in Ateneo. L'applicazione è composta di diversi moduli e tra questi è previsto quello per l'inserimento dei dati relativi alle iniziative di *Public Engagement*. Ogni docente e ricercatore dell'Ateneo può accedere a questo modulo e registrare le proprie, personali iniziative di PE, affrontando molti campi di compilazione che possono determinare la tipologia di attività di *Public Engagement*, se questa sia istituzionale o meno (cioè se il Dipartimento o l'Ateneo l'abbiano supportata con finanziamenti, concessioni del logo, atti formali), quando e dove si è svolta, verso quale target, indicatori di impatto. A partire dal 2018, Unimi ha introdotto e incentivato i propri ricercatori alla compilazione di questi moduli.

In terzo luogo perché il *Public Engagement*, tra le tipologie di attività di Terza Missione, è quella che ha richiesto le maggiori precisazioni in termini di contenuto, circa il tipo di pubblico, i contenuti specifici delle attività e per quanto riguarda l'impatto. Domande nate spesso proprio dall'utilizzo generalizzato del sistema IRIS/AIR.

Nelle linee guida proposte dall’Ateneo si ricorda che ANVUR per *Public Engagement* “intende l’insieme di attività organizzate istituzionalmente dall’ateneo o dalle sue strutture senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società e rivolte a un pubblico non accademico” (Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione e Impatto Sociale per le Università anni 2015-17 - ANVUR, 2018).

Sempre nelle linee guida di Unimi si precisa inoltre che queste iniziative si caratterizzano per tipi differenti di pubblico, che non deve essere accademico, e il per valore del loro impatto. Si forniscono indicazioni circa la rilevanza delle azioni con riferimento all’impatto stesso oppure per la coerenza con i Piani triennali dipartimentali. Le linee guida aggiungono alle categorie del *Public Engagement* previste da ANVUR alcune esemplificazioni di attività e qualche esempio di indicatore di impatto:

<b>Categorie di <i>Public Engagement</i>, esemplificazioni di attività e indicatori di impatto – Linee guida per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale UNIMI</b>	
<b>Categorie ANVUR di <i>Public Engagement</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizzazione di concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi di pubblica utilità aperti alla comunità;</li> <li>- pubblicazioni (cartacee e digitali) dedicate al pubblico non accademico; produzione di programmi radiofonici e televisivi; pubblicazione e gestione di siti <i>web</i> e altri canali <i>social</i> di comunicazione e divulgazione scientifica (escluso il sito istituzionale dell’ateneo);</li> <li>- organizzazione di iniziative di valorizzazione, consultazione e condivisione della ricerca (es. eventi di interazione tra ricercatori e pubblici, dibattiti, <i>festival</i> e caffè scientifici, consultazioni <i>on-line</i>);</li> <li>- iniziative di tutela della salute (es. giornate informative e di prevenzione, campagne di <i>screening</i> e di sensibilizzazione);</li> <li>- attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola (es. simulazioni, esperimenti <i>hands-on</i> altre attività laboratoriali, didattica innovativa, <i>children university</i>); sono esclusi i corsi di formazione e aggiornamento rivolti agli insegnanti e le iniziative di Alternanza Scuola-Lavoro;</li> <li>- partecipazione alla formulazione di programmi di pubblico interesse (<i>policy-making</i>);</li> <li>- partecipazione a progetti di sviluppo urbano o valorizzazione del territorio;</li> <li>- iniziative di democrazia partecipativa (es. <i>consensus conferences</i>, <i>citizen panel</i>);</li> <li>- iniziative di co-produzione di conoscenza (es: <i>citizen Science</i>, <i>contamination lab</i>);</li> <li>- altre iniziative di carattere istituzionale.</li> </ul>
<b>Esempi di iniziative di <i>Public Engagement</i>:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventi pubblici di coinvolgimento della cittadinanza;</li> <li>- <i>blog</i> e siti <i>web</i> interattivi e/o divulgativi;</li> <li>- partecipazione alla <i>formulazione</i> di programmi di pubblico interesse e a comitati per la definizione di <i>standard</i> e norme tecniche;</li> <li>- iniziative finalizzate alla tutela della salute, allo sviluppo locale e/o alla valorizzazione del territorio;</li> <li>- attività di interazione con le scuole superiori;</li> <li>- iniziative di divulgazione rivolte a bambini, giovani e adulti che non fanno parte della comunità accademica.</li> </ul>

Esempi di indicatori di impatto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preregistrazioni ad un evento (tramite <i>mail</i>, piattaforme dedicate, etc.);</li> <li>- Fogli firma;</li> <li>- Attestati di partecipazione;</li> <li>- <i>Ticket</i>;</li> <li>- Fotografie degli spazi ove tali eventi si sono realizzati;</li> <li>- Distribuzione di matite o altro gadget con logo UNIMI e conteggio di quanto distribuito;</li> <li>- Tirature del giornale in caso di articolo o del libro in caso di pubblicazione;</li> <li>- Dati <i>auditel</i> in caso di trasmissione televisiva o radiofonica;</li> <li>- Accessi <i>on line</i> in caso di uso di <i>internet/social</i> ecc.</li> <li>- Questionari di valutazione dell'evento.</li> </ul>
---------------------------------	---

Tab. n. 12 – Categorie, esempi di attività e di indicatori di impatto di *Public Engagement* – Elaborazione personale – fonte Linee guida per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale UNIMI

Sulla base di queste indicazioni ad ogni Dipartimento si chiede di segnalare tre iniziative annue di *Public Engagement* e di indicare quante registrazioni in AIR/IRIS sono state effettuate.

Deciso quindi lo strumento di rilevazione si valutano gli altri aspetti organizzativi: il periodo di riferimento per il monitoraggio, gli attori e il processo, modalità e tempi di gestione delle schede.

A proposito del periodo interessato dalla rilevazione si decide riferirsi all'ultima VQR che aveva coperto gli anni dal 2011 al 2014. Si propone quindi un monitoraggio che investa il quinquennio 2015-2019.

Le schede per il monitoraggio, e le linee guida che le accompagnano, sono *file* digitali in formato *pdf* e *word*, e si prevede vengano fatte pervenire a ciascun Direttore e Referente di Terza Missione di Dipartimento perché ne organizzino la distribuzione interna alla struttura. Viene in sostanza chiesto un forte impegno di collaborazione ai Referenti di Terza Missione e a loro viene demandata la gestione in Dipartimento della raccolta dei dati. Ogni Dipartimento può decidere di organizzarsi autonomamente per la registrazione delle attività tuttavia, una volta compilate entro il tempo di un mese circa, le schede vengono raccolte dal referente di Terza Missione e infine inviate all'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione.

Definito il periodo per il monitoraggio e stabilito il processo, i due documenti, che prendono ispirazione dalle Linee Guida ANVUR per la SUA TM/IS, e cioè le "Linee guida per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale" e "La Scheda per la rilevazione e il monitoraggio delle attività relative alla Terza Missione dipartimentale" vengono presentati prima al Presidio di Qualità di Ateneo poi in Senato Accademico e infine in Consiglio di Amministrazione.

La documentazione approvata dagli Organi d'Ateneo, viene inviata ai Direttori di Dipartimento e ai Referenti Dipartimentali di Terza Missione con l'invito a partecipare ad una riunione dove si sarebbero illustrati i documenti e il processo. Durante la medesima riunione si rassicurano i referenti circa il supporto e l'assistenza da parte della Divco. Nelle giornate che seguono e per tutto il processo vengono organizzate molteplici riunioni individuali o per piccoli gruppi tra gli Uffici e i referenti Dipartimentali allo scopo di sciogliere i dubbi.

Il monitoraggio viene proposto anche alle strutture dell'Amministrazione centrale direttamente responsabili di attività di Terza Missione con i quali si concorda un processo analogo a quello per i Dipartimenti.

L'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto si colloca quindi tra il livello della *governance* e i Dipartimenti trovandosi al centro di numerose e molto differenti sollecitazioni o richieste.

Così, se dai Dipartimenti prevalentemente sorgono dubbi interpretativi circa un dato o un processo, o si richiede assistenza per partecipare a qualche riunione dalla *governance* arrivano richieste di aggiornamento o di collaborare per coordinare e, quando possibile, integrare i vari livelli di monitoraggio.

Questa fase si chiude con l'elaborazione dei dati ricevuti dall'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto. La restituzione di quanto elaborato avviene in due modi: 1) in modo più *formale*, attraverso la redazione di una relazione che viene presentata agli Organi accademici per l'approvazione e poi pubblicata sul sito di Unimi; 2) in modo diretto e favorendo le interazioni specifiche: ogni referente dipartimentale di Terza Missione è stato incontrato dall'Ufficio per un commento sulla scheda compilata.

### **5.3.5. Il monitoraggio: il modello dei Casi di Studio**

In Unimi l'idea di chiedere a ciascun Dipartimento di produrre due casi di studio nasce a seguito del lancio del Bando VQR ai primi di gennaio del 2020. Quel Bando ha avuto una storia complessa fatta di diverse correzioni e rinvii e, tuttavia, l'impianto relativo alla Terza Missione è sempre stato lo stesso. Alle Università vengono chiesti per la valutazione dei casi di studio pari alla metà del numero dei loro Dipartimenti aggiungendone uno in più se questi fossero dispari: è il caso di Unimi che con 33 Dipartimenti deve presentare 17 casi di studio.

Il bando prevede la valutazione di attività di Terza Missione il cui impatto sia verificabile nel periodo 2015-19 introducendo però alcune modifiche rispetto alle Schede SUA-TM/IS circa le tipologie di azione da valutare. Le novità rispetto al passato è l'eliminazione della ricerca

commissionata dalle attività da prendere in considerazione. Per contro si introducono alcune altre tipologie di attività: la produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione; gli strumenti innovativi a sostegno *dell'Open Science*; attività collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).

Lo stesso *Public Engagement* viene descritto come: 1) organizzazione di attività culturali di pubblica utilità; 2) divulgazione scientifica; 3) iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca; 4) attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola.

Per il resto i campi d'azione restano pressoché gli stessi: brevetti; imprenditoria accademica; strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico; produzione e gestione di beni artistici e culturali; sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute; formazione permanente e didattica aperta. I GEV all'inizio di febbraio del 2021 pubblicano delle linee guida per la valutazione piuttosto esplicative. Si tratta di un documento piuttosto denso di informazioni con molti esempi di potenziali indicatori d'impatto. Il filo conduttore per ogni tipologia di attività è l'impatto.

La definizione di impatto desumibile dal bando VQR 2015-19 a proposito di Terza Missione è piuttosto scarna: in effetti all'art. 9 l'impatto è evocato come descrizione di un cambiamento tra una situazione precedente e una successiva alle attività svolte. Di fatto il bando lascia che siano i GEV, una volta nominati, a stabilire più puntualmente le caratteristiche di impatto e delle sue dimensioni.

In Unimi il lavoro sui casi di studio avviene prima della redazione delle Linee Guida dei GEV (che peraltro arrivate appunto a febbraio 2021, a poco più di due mesi dalla *deadline* per la sottomissione dei casi di studio ad ANVUR, non avrebbero potuto consentire il lavoro svolto e descritto nei paragrafi precedenti).

La Prorettrice e la Divco decidono quindi di appoggiarsi quindi alla definizione di impatto del REF UK che viene proposta ai referenti dipartimentali di Terza Missione durante un seminario dedicato, tra le altre cose, proprio ai temi dell'impatto.

Il REF definisce l'impatto come un effetto, un cambiamento o dei benefici, sull'economia, la società, la cultura, le politiche o i servizi pubblici, la salute, l'ambiente o la qualità della vita. Effetti, cambiamenti e benefici che, si sottolinea, incidono oltre l'ambito accademico (*"Guidance of submission"*, Annex C, REF 2021).

Interessante in questo senso il confronto con la definizione che ne danno i GEV nel "Documento sulle modalità per la valutazione dei casi di studio VQR 2015-19 (2021)": "Per

impatto si intende la trasformazione o il miglioramento che, eventualmente in relazione con i risultati della ricerca scientifica prodotti dall'Istituzione, si sono generati per l'economia, la società, la cultura, la salute, l'ambiente o, più in generale, il contrasto alle disuguaglianze economiche, sociali e territoriali per incrementare la qualità della vita in un ambito territoriale locale, regionale, nazionale, europeo o internazionale. Per impatto deve, altresì, intendersi la riduzione o la prevenzione di danni, rischi, o altre esternalità negative. Si valuterà prioritariamente l'impatto generato all'esterno, considerando anche le eventuali ricadute all'interno delle Istituzioni valutate”.

Le definizioni di REF, che parla di “cambiamento e benefici”, e dei GEV, che pongono l'accento su “trasformazione e miglioramento”, non sembrano sostanzialmente distanti, fatto salvo che il documento italiano si diffonde su più ambiti di impatto.

Il bando VQR 2015-19, sempre all'art. 9, e si era limitato a specificare che le dimensioni economica, sociale e culturale dell'impatto dovevano considerarsi in ragione della “rilevanza rispetto al contesto di riferimento; del valore aggiunto per i beneficiari e del contributo della struttura proponente, valorizzando l'aspetto scientifico laddove rilevante.”

In realtà, come detto, in Unimi si era partiti all'incirca un anno prima con la progettazione del processo. Già contestualmente alla presentazione del monitoraggio con il modello SUA-TN/IS era stato proposto ai referenti Dipartimentali di individuare presso le proprie strutture dei casi da sottoporre alla Divco. L'impegno sarebbe stato svolto dopo aver chiuso quello con la SUA-TM/IS. Ma, raffreddata l'urgenza, visto che il bando VQR ha subito ulteriori rinvii, si è potuto ragionare meglio circa come approcciarlo. Si sono pianificati così una serie di interventi con l'obiettivo di rafforzare la consapevolezza attraverso un momento formativo e di consolidare le relazioni con i referenti di Terza Missione in modo che fosse costante il confronto: 1) formazione; 2) riunione di presentazione delle procedure e del *form*; 3) gestione dei dubbi in fase di compilazione dei *form*; 4) Analisi dei casi pervenuti; 5) Restituzione dell'analisi ai vari referenti e responsabili dei casi stessi.

Il primo *step* è stato quindi la programmazione di un momento seminariale. Due intere mattinate dedicate ai Referenti dipartimentali di Terza Missione, e aperte ai loro Direttori, con l'obiettivo di soffermarsi sulle varie tipologie di attività puntualizzandone i contenuti, indicatori e forme di impatto. Il seminario è stato condotto dal Dirigente della Divco e dai vari responsabili degli Uffici della Divco (Trasferimento Tecnologico, *Public Engagement*, Tutela del patrimonio storico culturale, Monitoraggio e analisi dell'impatto), con l'ausilio della Responsabile della Direzione Performance, Assicurazione Qualità, Valutazione e

Politiche di *Open Science* e di due delle responsabili dell'Ufficio Terza Missione di ANVUR allorché si sono approfonditi tutti i temi della valutazione. Durante le due giornate peraltro per parlare di impatto sono stati illustrati e discussi tre casi di studio di successo del REF UK 2014.

Il secondo *step* invece si riferisce all'organizzazione di una riunione tra la Prorettrice alla Terza Missione, i responsabili della Divco e i referenti di Terza Missione durante la quale è stato presentato il *form* per la compilazione dei casi di studio, il processo e la tempistica per la redazione dei *case studies* e dove sono state indicate tre risorse della Direzione a supporto dei docenti.

Il *form* proposto per la redazione dei casi di studio ricalcava quello proposto con la prima versione del bando VQR 2015-19, pubblicato nel gennaio del 2020 e poi sospeso sino all'uscita definitiva del settembre successivo, e si strutturava secondo le seguenti caratteristiche:

<b>Schema del Form per la redazione dei casi di studio VQR 2015-2019</b>
Titolo del progetto e indicazione del responsabile;
Indicazione del campo di azione di Terza Missione;
<b>DESCRIZIONE DEL CASO DI STUDIO:</b> con specifiche su contesto, ruolo svolto dalla struttura, sviluppo temporale, soggetti coinvolti, risorse impiegate e, più in generale, a tutti quegli elementi che qualificano le azioni intraprese;
<b>DESCRIZIONE DELL'IMPATTO NEL PERIODO 2015 – 2019:</b> definire l'impatto delle attività svolte con riferimento all'ambito territoriale, al periodo di riferimento, al valore aggiunto per i beneficiari, alla dimensione economica, sociale e culturale. Nella descrizione andrà data evidenza alle differenze derivanti dalle azioni intraprese rispetto alla situazione di partenza in cui si è collocato il caso studio
<b>EVENTUALI INDICATORI ATTESTANTI L'IMPATTO DESCRITTO:</b> inserire gli indicatori, ritenuti pertinenti dalla struttura proponente, che consentano di apprezzare l'impatto delle attività svolte in coerenza con quanto riportato nella sezione precedente. Si possono inserire anche elementi di tipo qualitativo utile a dimostrare l'impatto dell'intervento.
<b>EVENTUALI PUBBLICAZIONI DI RIFERIMENTO DEL CASO STUDIO</b> In questa sezione andranno indicate: a) principali pubblicazioni scientifiche di riferimento a livello nazionale/internazionale che supportino la rilevanza del caso studio; b) principali pubblicazioni scientifiche dell'Istituzione o del Dipartimento/i coinvolti rilevanti attinenti al caso studio o all'impatto da esso derivato

Tab. n. 13 –Form casi di studio – Elaborazione personale

Una terza fase è stata quella della gestione dei vari dubbi circa la corretta compilazione dei casi di studio. Fase che ha interessato oltre che i referenti dipartimentali anche alcuni dei docenti protagonisti dei casi.

Una volta compilati e consegnati, i casi sono stati letti e analizzati dalle risorse assegnate al bando, e coordinate dall'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione, alla luce dei criteri del bando (non ancora di quelli dei GEV perché ancora di là da essere pubblicati) realizzando così il quarto *step*. Per ciascun caso sono stati presi degli appunti riguardo i punti di forza e debolezza.

Peraltro non tutti i Dipartimenti sono stati nella condizione di poter contribuire con due casi di studio per cui alla Divco ne sono pervenuti 62 (dei quali 31 ricompresi nel *Public Engagement*) suddivisi sulla base delle seguenti tipologie:

Casi di studio conferiti alla Divco dai Dipartimenti	n
a) Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale	2
b) Imprenditorialità accademica	4
c) Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico	
d) Produzione e gestione di beni artistici e culturali;	4
e) Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute	9
f) Formazione permanente e didattica aperta	8
g) Attività di <i>Public Engagement</i>	31
h) Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione	3
Strumenti innovativi a sostegno dell' <i>Open Science</i> ;	
j) Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).	1

Tab. n. 14 – Casi di studio conferiti dai Dipartimenti alla Divco – Elaborazione personale

La quinta fase del processo ha riguardato la condivisione delle analisi svolte da parte dell'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto di Terza Missione con ciascun referente dipartimentale di Terza Missione.

Questo percorso ha impegnato Divco e Dipartimenti da giugno a dicembre 2020.

Al termine di questo percorso è poi iniziato quello della selezione delle proposte che ha potuto essere più efficace dal momento in cui sono state pubblicate le Linee guida per la valutazione dei casi di studio da parte dei GEV, nel febbraio del 2021.

Poiché peraltro il bando specificava la possibilità di presentare progetti ascrivibili a specifici Dipartimenti o all'intero Ateneo, la Divco, in collaborazione con la *governance* d'Ateneo, aveva individuato altri casi di studio di particolare prestigio, di valenza interdipartimentale o rappresentativi di campi di azione poco utilizzati dai dipartimenti.

Unimi, che avrebbe dovuto presentare 17 casi di studio, in questo modo nel momento della decisione su quali casi presentare ha potuto contare su circa 75 casi di studio.

Per la selezione di questi, il Rettore ha nominato una commissione *ad hoc*<sup>102</sup> che ha individuato i casi da presentare sulla base *in primis* in base alle indicazioni del bando e delle linee guida dei Gev integrando le indicazioni di questi documenti con altri due criteri:

- a) la presentazione di casi di studio che coprano la più vasta gamma possibile di campi di azione in modo da descrivere al meglio il contributo di Unimi sui vari ambiti di azione;
- b) la propensione a scegliere quei casi che possano meglio essere ricondotti ad una strategia istituzionale (di Ateneo, Dipartimento) e che si muovano su più campi di azione (a titolo d'esempio che un caso sia ascrivibile alla categoria di patrimonio storico culturale e public engagement; oppure tutela della salute e *Policy Making*; o ancora Brevetti e *Spin Off* ecc. ecc.).

A valle della selezione ciascuno dei responsabili delle attività dei casi selezionati è stato invitato a partecipare a riunioni specifiche sul proprio caso di studio con personale della Divco e dei professionisti della comunicazione chiamati a collaborare per la stesura efficace dei casi.

Per tutti è stata fatta una analisi approfondita dei temi del caso e delle varie tipologie di impatto, lavorando di concerto per l'individuazione dei migliori indicatori.

## 5.4. Discussione

L'unità di analisi di questa ricerca si concentra sulle due distinte modalità utilizzate per l'implementazione di un processo di monitoraggio della Terza Missione in una università multidisciplinare.

Le domande di ricerca sono in sostanza due e si orientano a comprendere da una parte se e come la messa a punto di una attività di monitoraggio della Terza Missione possa correlarsi

---

<sup>102</sup> La composizione della commissione per la selezione dei casi di studio per la VQR 2015-19 è stata la seguente: Prorettrice alla Ricerca e Innovazione, Abbraccio; la Prorettrice alla Terza Missione, Attività Culturali e Impatto Sociale, Carini; la Prorettrice Programmazione e all'organizzazione dei servizi per la didattica, gli studenti e il personale. Brambilla; il Dirigente responsabile della Divco, Tiezzi; la responsabile della Direzione [Performance, Assicurazione Qualità, Valutazione e Politiche di Open Science](#), Galimberti; il responsabile dell'Ufficio Spin-Off della Divco, Rozzoni; la responsabile dell'Ufficio Public Engagement e Rapporti con il Territorio, Del Balio; il responsabile dell'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione, Bianchi.

ad un processo di istituzionalizzazione della stessa e dall'altro se da questo processo di valutazione siano derivate forme di apprendimento.

La ricerca si sviluppa attraverso un caso di studio che riguarda l'Università degli Studi di Milano e presenta due contingenze che rendono il caso particolarmente interessante.

La prima riguarda il fatto che un processo organico di monitoraggio della Terza Missione per Unimi è una novità. La Direzione Amministrativa responsabile del coordinamento, supporto e gestione delle attività di Terza Missione è stata creata all'inizio del 2020 e, insieme ad essa, è stato previsto anche un Ufficio si occupi dell'analisi e la valutazione dell'impatto della TM appunto.

La seconda si riferisce all'utilizzo, più o meno nello stesso orizzonte temporale, di due distinte logiche con il quale il monitoraggio è stato affrontato: una basata sulle Schede SUA-TM/IS che si propone di far emergere tutte le attività di Terza Missione sviluppando in particolare un approccio tassonomico, e l'altra fondata sull'utilizzo del caso di studio che invece descrive solo alcuni progetti e li considera con particolare riguardo verso l'impatto, principalmente verso il contesto esterno all'università ma tenendo anche conto dei cambiamenti interni.

Una scelta strategica dell'Ateneo milanese che, a completamento di un più organico disegno che ha in prima battuta riguardato la definizione di *policies* e la strutturazione di una *governance*, aveva previsto di dar corpo ad una struttura amministrativa che sovrintendesse i processi di Terza Missione, ivi compresi quelli del suo monitoraggio. Una contingenza, invece, ha accomunato nello stesso lasso temporale l'ispezione della CEV per la valutazione della qualità dei processi in vista dell'Accreditamento periodico (AVA) e il lancio del bando VQR 2015-19.

A fronte di tale evenienza Unimi si è orientata a promuovere un esercizio di monitoraggio fondato sulla Scheda Annuale per la Terza Missione elaborata da ANVUR, e prevista per le procedure AVA, e ad utilizzare, per rispondere al bando VQR 2015-19, il *form* previsto dallo stesso bando per far emergere dei casi di studio dipartimentali.

Una occasione che ha consentito di esplorare modalità distinte di approccio ai temi della Terza Missione nonché di produrre molte più azioni che hanno a loro volta prodotto degli effetti e consentito di verificare sul campo le domande di ricerca.

La ricerca, quindi, utilizzando le fonti documentali, le interviste e l'osservazione partecipata, nonché attingendo alla letteratura scientifica, presentata in particolare nel terzo capitolo, può dar conto di diversi riscontri in ordine ai temi principali di questa ricerca.

A seguito dell'introduzione del monitoraggio si sono presentate una serie di conseguenze, distinte anche in ragione delle diverse modalità di rilevazione e valutazione utilizzate (SUA-TM/IS o Casi di studio).

Il processo di monitoraggio ha avuto il merito di accendere una luce sulle attività di Terza Missione e, complice la strutturazione di una nuova Direzione Amministrativa di supporto a queste attività, di favorire un aumento delle iniziative nei Dipartimenti. Da qui la necessità di fornire assistenza, innanzitutto, attraverso la chiarificazione della tipologia di attività, se queste rientrassero nella Terza Missione, ma poi anche su come progettare e come rilevare l'impatto e, infine, come gestirle. Un processo quindi che rivela lo sviluppo di una maggior consapevolezza da una parte e, dall'altra, che pone le basi per la formalizzazione della gestione delle attività. Ma anche un processo molto recente e ancora è in via di costruzione.

Seguendo le due modalità di rilevazione, si procederà qui con una analisi di ciascuno dei due processi utilizzati per poi tracciare una integrazione conclusiva.

### **Il processo di rilevazione con le Schede SUA-TM/IS**

Il processo di monitoraggio, che si è realizzato con la SUA-TM/IS e che ha interessato i Dipartimenti, ha riguardato le tematiche che Molas Gallart e al. (2002) e la ricerca E3M (2012) collocano del *lifelong-learning* e nel *Social Engagement*: quelle che, sulla base delle "Linee guida per la compilazione della SUA-TM/IS per le Università riguardanti la rilevazione dei dati relativi agli anni 2015-17" (2018), sono classificate come "produzione di beni pubblici".

Nel rapporto finale della Commissione esperti della valutazione della Terza Missione per la VQR 2011 e 2013, si precisa che le finalità di questo tipo di esercizio valutativo è triplice: promuovere nelle istituzioni una maggiore consapevolezza del ruolo della TM; favorire una cultura della autovalutazione; fornire una adeguata rendicontazione delle attività realizzate.

Questi stessi tre temi vengono confermati, come preciso indirizzo della *governance*, anche per quanto riguarda il monitoraggio che Unimi introduce attraverso il meccanismo appunto della scheda TM/IS.

Nelle interviste con la Prorettrice alla Terza Missione, il Presidente del Presidio di Qualità, il Direttore Generale e gli altri Dirigenti d'Ateneo, emergono fondamentalmente 4 ragioni

per cui Unimi procede verso il monitoraggio della Terza Missione: 1) il nuovo corso rettorale 2) l'obiettivo strategico di organizzare la Terza Missione; 3) l'attesa valutazione per l'accreditamento periodico 4) la necessità di aumentare la consapevolezza dei temi della Terza Missione introducendo meccanismi che ne definissero anche la tassonomia. Il Direttore Generale, Conte, conferma in effetti che “Unimi da tempo aveva previsto di organizzarsi sul terreno della Terza Missione e con il nuovo corso rettorale si è proceduto in questo senso, anche approfittando del fatto che saremmo stati oggetto della visita dei valutatori CEV per l'accreditamento periodico. Questo ci ha portato ad intensificare le azioni di coordinamento: si sono approvati gli indirizzi di un nuovo Piano strategico con obiettivi di Terza Missione e della sua rilevazione, abbiamo dato impulso per ad un processo di uniformità, monitoraggio e controllo delle iniziative che a livello dipartimentale vengono avviate. Lo abbiamo fatto attivando una rete dei referenti dipartimentali di Terza Missione che aiutano a monitorare le iniziative sviluppate nelle strutture, e lo abbiamo fatto organizzando una Direzione competente su questo tema che ci consente di dare coerenza al Piano Strategico d'Ateneo e contestualmente rendere coerente la programmazione triennale dipartimentale.”

Carini, Tiezzi e Galimberti sottolineano, oltre a questi elementi anche l'aspetto della consapevolezza. La previsione di un servizio di monitoraggio viene pensato anche per contribuire a promuovere la conoscenza della Terza Missione in Ateneo, “pure da un punto di vista della sua tassonomia” sottolinea il Turri.

Una prima evidenza quindi riguarda il ruolo in generale dei processi di monitoraggio. Assumendo, quanto sostiene Watermeyer (2015) a proposito del *Public Engagement*, ma potremmo estendere queste considerazioni a tutta la Terza Missione, la presenza di un sistema di monitoraggio alzerebbe la percezione dell'importanza di un tema e ne indicherebbe il valore istituzionale, generando con ciò più attenzione e quindi un aumento delle attività.

Questa leva è importante in senso generale, tanto che è anche per via della valutazione per l'accreditamento periodico degli atenei (AVA), stabilita da ANVUR, che Unimi “intensifica” le azioni per organizzare la Terza Missione e il suo monitoraggio.

Il meccanismo poi di rilevazione della Scheda SUA-TM/IS come detto si fonda sulla definizione delle tipologie di attività e sulla declinazione di una serie di indicatori. Questo ha aiutato a trovare una collocazione più chiara di quali siano le azioni da ricomprendere nella Terza Missione e quali invece no. Non sempre un lavoro immediato poiché le

definizioni delle Linee guida di ANVUR non descrivono tutte le sfumature in qualche caso e in qualche altro non sono apparse chiare.

In questo modo il lavoro sugli indicatori, svolto in costante relazione tra l'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto Terza Missione e i referenti dipartimentali di Terza Missione suddivisi in gruppi per area scientifica omogenea o individualmente, è stato d'aiuto poiché grazie all'analisi condivisa degli indicatori si è potuti arrivare a definire più compiutamente i fenomeni da registrare o solo far emergere i dubbi e concordare come risolverli.

Secondo Vecchi e Giolitti (2004), in effetti, “un indicatore è una misura sintetica, in genere espressa in forma quantitativa, coincidente con una variabile o composta da più variabili, in grado di riassumere l'andamento del fenomeno cui è riferito. L'indicatore non è il fenomeno, ma rappresenta e riassume il comportamento del fenomeno più complesso che dobbiamo monitorare e valutare.”

Il valore di questa impostazione in funzione dell'aumento della consapevolezza è stata confermata anche dalle interviste con diversi referenti dipartimentali di Terza Missione: Ambrosini parla del processo di monitoraggio come di una azione “maieutica importante che ha tuttavia il limite di non aver coinvolto tutti i docenti, poiché molti non hanno attività da segnalare”; Borghini ne riferisce come “di un interessante lavoro quasi ermeneutico, utile a capire cosa sia possibile ritagliare entro le attività di un Dipartimento. Un lavoro di interpretazione”; Fumagalli sostiene “grazie al monitoraggio è certamente aumentata la consapevolezza di cosa sia Terza Missione e sono aumentate anche le azioni in questo senso”, Gervasini si sofferma sul fatto che certamente questa attività ha costituito una opportunità per “far crescere la consapevolezza in chi è interessato ma non in quei docenti che invece non hanno manifestato alcun interesse”; Eberini si concentra sugli effetti della valutazione sugli aspetti di *policy* sottolineando come “ogni processo di monitoraggio e valutazione evidenzia i punti di forza e debolezza. Per un Dipartimento soffermarsi sulle criticità diventa importante soprattutto per decidere quali iniziative assumere”; Mortarino a proposito di consapevolezza e monitoraggio si sofferma sul fatto che “si tratta di una operazione necessaria ma che si innesta come una novità in un corpo che fatica ad acquisire l'idea della Terza Missione, mostra in qualche caso delle resistenze perché è ancor molto ancorato all'idea di università per la didattica e per la ricerca”.

Una serie quindi di impostazioni distinte che ci restituiscono un quadro generalmente positivo sia in relazione al metodo proposto sia rispetto alla crescita della consapevolezza. Tutto ciò considerando, tuttavia, si sottolineano alcune criticità circa l'accoglienza della

Terza Missione fra i docenti: alcuni non sono interessati e altri non sono coinvolti occupandosi solo di didattica e ricerca. Permeabilità della crescita di consapevolezza e coinvolgimento che, emerge sempre da alcune interviste, dipende anche dai meccanismi attraverso i quali si determina la carriera dei docenti, centrata non certo sulle attività di Terza Missione.

Tuttavia, il riconosciuto aumento della consapevolezza, non toglie dubbi, ma anzi li solleva, sul *Public Engagement*. Si tratta della tipologia di attività su cui insistono i maggiori dubbi e le maggiori criticità. Il tema è emerso in molti incontri svolti durante il monitoraggio con le schede SUA-TM/IS. Attingendo all'esperienza dell'osservazione diretta e delle stesse interviste, si può dire che le difficoltà più rilevanti riguardano diversi aspetti:

- l'inquadramento delle attività: nonostante vi siano ben 10 categorie di *Public Engagement*, vi sono dubbi in sede per esempio di compilazione del modulo di AIR/IRIS;
- la confusione tra attività di formazione permanente o i convegni accademici e il *Public Engagement*;
- l'individuazione del pubblico;
- la descrizione di impatto, tema complesso soprattutto per questo tipo di iniziative.

Oltre a questi dubbi, la gran parte delle iniziative indicate sulle schede SUA-TM/ dai Dipartimenti o da singoli docenti si sono realizzate quasi sempre nella forma della comunicazione verso il pubblico, dell'offerta culturale gestita nella modalità dell'evento pubblico, della mostra, dello spettacolo, del dibattito, spesso inserite in contesti d'Ateneo come la Notte dei Ricercatori. Raramente si sono ritrovate iniziative svolte in partenariato.

In effetti, sembra, a conferma di quanto sostengono Neresini e Bucchi (2011), manchi una diffusa consapevolezza di ciò che sia il *Public Engagement* e delle potenzialità che può avere e manchi una cultura organizzativa che lo riconosca e lo valorizzi.

La gestione di sollecitazioni e dubbi come quelli descritti e una valutazione delle tipologie di attività registrate ha prodotto due ulteriori sviluppi che prefigurano elementi di istituzionalizzazione laddove si siano formalizzate regole per la gestione di processi pubblici Allegretti (2009).

Un primo servizio, che approfondisce e allarga i servizi di assistenza e supporto ai docenti, si è proposto attraverso l'organizzazione di appuntamenti con i Consigli di Dipartimento che ne avessero fatto richiesta, dedicati al monitoraggio del *Public Engagement* e svolti con la

collaborazione della Direzione che si occupa di performance e valutazione delle politiche di Ateneo.

Un secondo sviluppo è quello che ha indotto la Divco a promuovere una call, una azione di potenziamento del *Public Engagement* in funzione dell'emersione di idee progettuali multidisciplinari e orientate a realizzarsi attraverso forme di partenariato. La *call* peraltro prefigurava una collaborazione tra Divco e i docenti incaricati di procedere con lo sviluppo delle idee progettuali. Questa interazione per l'elaborazione progettuale permette di seguire un percorso di chiarificazione degli obiettivi, di individuazione di eventuali collaborazioni tra diversi Dipartimenti, di selezione dei *target*, di eventuale definizione dei partenariati, di strutturazione di *budget* e accordi e della previsione di un impatto. Si tratta di una attività impegnativa e *time consuming* ma che agevola lo scambio di conoscenze che permette ai responsabili del progetto di rafforzare le proprie conoscenze delle dinamiche del *Public Engagement*.

Una impostazione progettuale, quella proposta dalla Divco ai responsabili di progetto, che segue un flusso basato sulla valutazione degli obiettivi e delle risorse a disposizione (*audit*), propone un confronto sui punti di forza e debolezza (*benchmarking*) e prospetta gli elementi per una valutazione dei risultati (*evaluation*), secondo il modello di Hart, Northmore e Gerhard (2009).

### **Il processo di rilevazione svolto attraverso i casi di studio**

La caratteristica principale del lavoro sui casi di studio è certamente il riferimento ai temi dell'impatto. Unimi, anche in questo caso, ha deciso di ancorarsi alla documentazione proposta da ANVUR, tanto più che uno degli obiettivi della richiesta di casi di studio ai Dipartimenti consisteva nell'accumulare proposte da selezionare per rispondere al bando VQR 2015-19. Proprio per questo sia le indicazioni circa le dimensioni dell'impatto che la sua definizione sono state tratte dalla documentazione ANVUR. E, tuttavia, proprio perché non ancora in possesso di una definizione più compiuta di impatto da parte di ANVUR, il riferimento utilizzato da Unimi è stato quello del REF UK che definisce l'impatto stesso come un effetto, un cambiamento o dei benefici, sull'economia, la società, la cultura, le politiche o i servizi pubblici, la salute, l'ambiente o la qualità della vita. Effetti, cambiamenti e benefici che, si sottolinea, incidono oltre l'ambito accademico ("*Guidance of submission*", Annex C, REF 2021).

Il lavoro di analisi sui casi di studio, condiviso con i referenti dipartimentali di TM ha evidenziato una discreta coerenza con la letteratura. Le interviste, l'osservazione

partecipante e la documentazione analizzata hanno consentito di far emergere criticità e punti di forza.

Secondo Bornmann (2012) la valutazione dell'impatto è un esercizio complesso per le difficoltà a stabilire i nessi causali precisi tra una o più attività di ricerca e delle ricadute sociali. Così come una delle complicazioni nella ricostruzione di un legame tra una attività di ricerca e i cambiamenti generati sta nel fatto che l'impatto ha spesso bisogno di tempi lunghi per rendersi esplicito (Bornmann, 2012, ERIC, 2010).

Fatto salvo che la qualità dei casi di studio proposti dai Dipartimenti in Unimi è stata per lo più buona e, in alcuni casi molto adeguata, e che si è trattato di un esercizio di valutazione originale, per cui il corpo accademico non era preparato, si può dire che l'esame dei casi di studio dei Dipartimenti Unimi ci permette di porre in evidenza alcuni limiti in linea con le considerazioni di Bornmann e della ricerca ERIC.

Si conferma in effetti che l'idea di impatto sociale della ricerca non sia ancora diffusa in modo pieno nella comunità accademica.

Possiamo riassumere, in termini generali, alcuni dei limiti emersi:

- identificazione dell'impatto con *output* della ricerca: questo è capitato quando il proponente di un caso di studio ha fornito una interpretazione di impatto analoga a quella dei risultati della ricerca accademica, proponendo quindi l'*output* della ricerca invece dei suoi effetti sulla società;
- la ricerca una volta chiusa non è stata più seguita nel suo sviluppo: mancano quindi indicatori di impatto utilizzabili per dimostrare il cambiamento o i benefici generati;
- ci sono criticità nella comprensione degli indicatori qualitativi: in diverse occasioni infatti la difficoltà è stata nella ricostruzione in particolare di questo tipo di indicatori che risultano più complessi da compattare e descrivere;
- in molti dei casi esaminati, di grande interesse peraltro, l'impatto non era ancora sufficientemente dimostrato dagli indicatori. In sostanza non c'era ancora stata una maturazione temporale degli effetti di impatto della propria ricerca;

Nelle interviste ai referenti dipartimentali si confermano alcune difficoltà relativamente al livello di consapevolezza circa l'impatto e di comprensione sull'uso degli indicatori.

Ambrosini, con buona sintesi, rimarca come l'impatto sia difficile da misurare “anche perché gli indicatori qualitativi sono più complessi di quelli quantitativi e soprattutto perché l'impatto non è immediato ma va misurato nel tempo”.

Gervasini sottolinea che riguardo l'impatto a suo avviso "tra i docenti ci sono sicuramente coloro che sono consapevoli di cosa sia, ma anche coloro che non ne sanno nulla ed altri che invece immaginano solo un legame tra impatto e indicatori quantitativi".

Fumagalli, che pure conferma i limiti di consapevolezza, si sofferma sulla difficoltà "a ricostruire l'impatto. Trovare i riscontri costa molto tempo, ma anche misurarlo non è semplice: come si possono realmente determinare i benefici che derivano da una nostra attività di formazione agli insegnanti delle scuole superiori che poi appunto si riverberano nella relazione coi loro studenti?".

In questo senso il lavoro sull'impatto implica una attenzione specifica per ciascun progetto che spesso assume strade difficili da monitorare. Mortarino in questo senso parla di un lavoro sartoriale: "le tipologie di attività di TM sono vastissime. Per scegliere gli indicatori di impatto che ci sembravano più credibili, più logici, abbiamo avuto necessità di tempo e di una certa consapevolezza del caso specifico. In questo tipo di lavoro è come se fossimo in ambito sartoriale, non c'è la produzione in serie, c'è la produzione su misura".

Il tema della qualità viene ripreso anche da Borghini che sottolinea in particolare come la logica puramente quantitativa rischi di essere distorsiva.

E su questo tema torna anche Eberini che pone l'accento sulla necessità "di allargare il più possibile la cognizione di cosa sia impatto e delle sue implicazioni in termini quantitativi, qualitativi e di adeguatezza. Questo potrebbe consentire fra l'altro di aumentare la consapevolezza delle opportunità per l'Ateneo delle attività di Terza Missione".

La stessa Carini sottolinea le "difficoltà che si sono incontrate nel misurare l'impatto. I casi di studio dimostrano come siano necessari tempi lunghi e in un grande ateneo spesso è complicato. In questo senso è premiante costruire delle sinergie tra governance, amministrazione centrale e Dipartimenti, ed è importante incentivare il lavoro individuale cercando di armonizzarlo con quello istituzionale".

Riscontri analoghi ad alcune considerazioni critiche espresse da Ravenscroft e al. (2017) riguardo il costo in termini di tempo per la compilazione dei casi di studio, a partire dalla individuazione degli indicatori, dalla loro catalogazione e dalla loro spiegazione. Non solo ma la stessa ricerca sottolinea come il lavoro di redazione dei casi di studio sia particolarmente oneroso perché concentrato in un numero limitato di persone

Emerge quindi la consapevolezza che il tema sia importante ma non semplice affrontare perché ancora non tutta la comunità accademica è orientata verso la Terza Missione, perché il

concetto di impatto della ricerca non è immediato soprattutto in ordine alla sua misurabilità e perché la sua dimostrazione implica un costo molto alto di tempo e di risorse.

E tuttavia l'esercizio sui casi di studio è stato considerato utile dagli stessi intervistati per un verso perché si è cominciato a porre il tema dell'impatto, per altro perché ha consentito di far emergere molte attività e renderle note tra i vari Dipartimenti, infine perché, seppur ancora in modo non generalizzato, ha permesso una crescita della consapevolezza intorno al tema.

Come suggerisce Bornmann (2013), del resto, il caso di studio permette di guardare alla complessità dell'impatto sociale. In effetti il lavoro sui casi di studio, che pure ha tra i suoi limiti quello di esser ridotto e circoscritto nei numeri, come dice Ravescroft (2017), ed invero ha coinvolto circa un centinaio di docenti, sui 2200 di Unimi, ha permesso innanzitutto di fare chiarezza circa i vari tipi di impatto (economico, sociale, culturale, sul contesto interno ed esterno) e di procedere in via applicativa e funzionale alla scelta dei migliori indicatori disponibili, sia qualitativi che quantitativi, per dimostrare i cambiamenti generati dalle attività presentate. Si stanno in sostanza introducendo modalità di approccio ai progetti di Terza Missione capaci di guardare al contesto nel suo insieme in modo da considerare quindi sia gli aspetti di ordine qualitativo che di ordine quantitativo utili a definire un quadro completo di tutti i tipi di impatto che possono emergere come suggerito da (Bornmann, 2012; Penfield, Baker, et al. 2014).

Peraltro uno dei vantaggi dei casi di studio sta nella possibilità di articolare il discorso in modo largo rispetto i benefici di una ricerca (Ravescroft, 2017). Tutto ciò ha prodotto un effetto interno ad Unimi e ha consentito di selezionare 45 dei casi di studio analizzati e di strutturare un piano di promozione degli stessi che, tra il 2022 e il 2023, si tradurrà in libri della *University press* d'Ateneo, eventi di presentazione alla presenza degli *stakeholder* e altre forme di divulgazione che favoriscano un racconto dell'Università degli Studi di Milano allo scopo di migliorarne la percezione esterna.

In effetti, come dice Tiezzi “uno dei temi più rilevanti è il collegamento tra impatto e la reputazione. Il valore di una impresa è dato da una serie di dati oggettivi ma c'è anche un elemento di percezione del valore creato. Con il lavoro sui casi di studio, sul monitoraggio ma, naturalmente di tutta la Divco, stiamo imparando a definire meglio il valore del lavoro svolto in Unimi e che sarebbe utile farlo conoscere anche alla comunità”.

## **Il processo di Istituzionalizzazione**

La discussione sino ad ora del caso di studio ha dimostrato che l'introduzione di un processo di monitoraggio ha alzato il livello di consapevolezza circa i temi della Terza Missione, conferito legittimità istituzionale a queste attività, favorito l'emersione di una serie di iniziative e innescato nuove progettualità.

Il tema dei processi di istituzionalizzazione può presentare due diverse chiavi di lettura, a seconda che si colga la prospettiva di un giurista come Allegretti (2009) che concentra l'attenzione sulla formalizzazione di regole per gestione di processi partecipativi o quella dell'*organizational learning* di Crossan, Lane e White (1999) che arriva a spiegare la definizione di regole e procedure istituzionale come frutto di un apprendimento della stessa organizzazione.

Da un punto di vista della formalizzazione delle regole, infatti, l'introduzione dei sistemi di monitoraggio, insieme anche alla presenza di altri servizi di supporto gestionale come quelli della Divco, ha contribuito a attivare una serie di conseguenze che hanno portato sicuramente a forme di istituzionalizzazione:

- l'individuazione di ruoli: i referenti dipartimentali di Terza Missione, oltre che l'istituzione della Divco;
- la definizione di procedure. Per esempio si possono citare le procedure per la dare conto delle attività di formazione permanente le quali possono essere rendicontate come Terza Missione solo se vi sia un accordo o una approvazione in Consiglio di Dipartimento o ancora l'invito a comunicare ai Consigli di Dipartimento la partecipazione ad attività di tutela della salute con ospedali;
- lo sviluppo di accordi formali con *partner*: in termini di accordi quadro quando la collaborazione è continuativa o specifici quando invece si regola una particolare attività;
- la promozione di un programma per il potenziamento delle attività di *Public Engagement*: in sostanza un bando d'Ateneo che prevede l'attribuzione di finanziamenti e il supporto degli uffici per i progetti selezionati;
- l'organizzazione di una serie di azioni per la promozione dei casi di studio;
- l'attribuzione dei finanziamenti ad alcuni uffici del Fondo di dotazione di Direzione per il supporto o l'organizzazione di alcune attività;
- l'inserimento della co-progettazione negli obiettivi di Terza Missione del Piano Strategico 2022-2024.

In effetti, come suggerito da Watermeyer (2015), un sistema di monitoraggio sottolinea il valore delle azioni da rilevare, con ciò favorendo un aumento di quelle attività. In questo senso, la Terza Missione che contempla molte di attività, e molto diverse fra loro, nel momento in cui moltiplica le iniziative pone il problema della loro gestione, sia da un punto di vista interno ad una università, sia da un punto di vista delle risposte da dare a *stakeholder* e *partner*. In buona sostanza occorre fare scelte di *policy* e organizzative per la gestione delle iniziative che monitoraggio e servizi di supporto alla TM hanno innescato. Queste sono tensioni che necessitano di essere gestite. Benneworth, de Boer, e Jongbloed, (2015) parlano appunto di tensioni che devono essere prese in carico e la gestione di questi processi e attività e la loro legittimazione è da intendersi come istituzionalizzazione.

Il processo di formalizzazione di queste regole tuttavia può essere anche visto da un punto di vista del modello) dell'apprendimento organizzativo di Crossan, Lane e White (1999).

Secondo lo schema di questi ricercatori l'istituzionalizzazione, intesa come incorporazione nell'organizzazione dell'apprendimento che si è realizzato da parte degli individui e gruppi, si definisce attraverso sistemi, strutture, procedure e strategie.

Questo processo si realizza al termine di una sequenza di fasi che vede coinvolti individui, gruppi e organizzazione in un confronto che passa dall'intuizione, cioè una nuova idea che nasce nell'individuo, attraverso l'interpretazione, che coinvolge nel confronto individui e gruppo, arriva all'integrazione, laddove le conoscenze maturate con l'interpretazione diventano azioni, e si conclude con l'istituzionalizzazione. L'istituzionalizzazione garantisce che si verifichino le azioni maturate nella fase di integrazione.

Nel caso Unimi, non c'è il passaggio dell'intuizione poiché si parte da scelte della *governance*. E tuttavia alcune risposte di tipo istituzionale, frutto dei processi di interpretazione e integrazione si sono consolidate con l'azione di monitoraggio.

Un caso è quello della formalizzazione degli accordi di partenariato per la co-progettazione.

La relazione continuativa tra l'Ufficio Analisi e Valutazione dell'Impatto e i referenti di Terza Missione per la fase di rilevazione dei dati ha consentito in effetti di entrare nel merito, con confronti di gruppo o individuali, delle varie definizioni e dei vari indicatori delle attività soprattutto di *Public Engagement* consentendo non solo di chiarire eventuali dubbi, ma anche di creare le condizioni per una più approfondita conoscenza reciproca circa gli obiettivi, le disponibilità e le potenzialità.

In sede di monitoraggio e valutazione, l'invito a interpretare il *Public Engagement* nella forma dello scambio di conoscenze e della co-progettazione con partner esterni è stato uno dei temi più frequentemente discussi tanto a livello individuale quanto a livello di gruppi. Questo confronto ha permesso lo sviluppo di una fase di interpretazione del tema circa le possibilità, i costi temporali e di impegno amministrativo, di ingaggio dei *partner*. Un processo questo iniziato verso la primavera del 2020, che ha richiesto del tempo per maturare delle condizioni di apprendimento, ma che è poi arrivato alla formulazione di diverse azioni di collaborazione con *partner* esterni, realizzando così una forma di integrazione. La formalizzazione di queste convenzioni ha cominciato a realizzarsi nel corso del 2021 con l'idea di consolidare attraverso degli accordi quadro delle collaborazioni estese e per un periodo medio-lungo. L'idea tuttavia della co-progettazione e quindi della costruzione di *network* per la progettazione di azioni in particolare di *Public Engagement*, sviluppata dal confronto tra individui e gruppi (interpretazione), integrata tra gruppi stessi in azioni, è poi stata assunta dall'organizzazione nel suo insieme che ne ha previsto l'istituzionalizzazione come uno degli obiettivi nel Piano Strategico 2022-24. Una scelta questa della *governance*, condivisa dall'amministrazione e maturata dal confronto con i referenti dipartimentali. Ed in effetti come sostengono sempre Crossan, Lane e White (1999) quel che viene istituzionalizzato nelle organizzazioni ha ricevuto, a un certo punto, un certo grado di consenso o di comprensione condivisa tra i membri influenti di una organizzazione.

## **5.5. Conclusioni**

Questo lavoro si colloca nell'ambito degli studi sul monitoraggio delle attività di Terza Missione delle università.

Per Terza Missione ci riferisce alle interazioni tra le università e le organizzazioni esterne ad esse nei vari settori privato, pubblico, di volontariato nonché alla società in generale (*Higher Education Funding Council for England – HEFCE, 2009*). Questa propensione a sviluppare relazione con il contesto economico e sociale attribuisce alle università un ruolo molto importante nell'ambito dell'economia della conoscenza (Agasisti e al. 2019). Un ruolo riconosciuto anche dai modelli della *Triple Helix*, dell'*Open innovation* e dell'Unione Europea. Da qui l'importanza a sviluppare sistemi di valutazione e *accountability* per comprendere come la produzione di una università può incidere sullo sviluppo di un territorio.

La Terza Missione, tuttavia, è un fenomeno recente ed ancora in evoluzione (Compagnucci e Spigarelli, 2020) e ancora mancano metodologie e indicatori coerenti e condivisi per valutare le attività in essa ricomprese (Marhl, M., Pausits, A., 2013). Inoltre le attività di Terza Missione si possono rappresentare in modo diverso, in relazione alla natura di ciascuna università e del contesto entro il quale queste insistono (Laredo, 2007). E tuttavia, in un sistema universitario l'introduzione di un sistema di monitoraggio e valutazione può attivare un ciclo virtuoso: in effetti un processo di *assessment* può influire sul fenomeno rilevato poiché, attribuendogli un valore istituzionale, incentiva l'incremento delle iniziative che lo riguardano, sollecitando, infine, e chiudendo il ciclo, una nuova valutazione (Watermeyer, 2015).

Università efficienti producono migliori risultati di insegnamento e ricerca e, infine, stimolano lo sviluppo di nuove idee e opportunità nei territori su cui insistono, anche per questa ragione aumenta l'interesse a misurare il contributo delle università (Agasisti et al. 2019).

Un processo di monitoraggio che favorisca l'*accountability* risulta quindi importante alla luce del ruolo che le università hanno assunto e stanno sempre più assumendo nelle relazioni con il contesto economico e sociale.

In Italia il monitoraggio della Terza Missione è stato introdotto di recente sotto l'egida dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca attraverso due processi distinti. La valutazione della qualità della ricerca e della Terza Missione si svolge attraverso il bando VQR a partire dal 2011, mentre dal 2013 è operativo il sistema di Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento (AVA) con l'obiettivo di migliorare la qualità delle attività degli Atenei. Il monitoraggio della Terza Missione nel sistema AVA si esplica attraverso la Scheda SUA-TM/IS, mentre nella VQR ha subito una evoluzione di metodi l'ultimo dei quali si fonda sui casi di studio.

Le università italiane fanno riferimento a questi due strumenti.

Questa parte della ricerca si occupa in particolare di considerare le ripercussioni dell'introduzione di un meccanismo di valutazione della Terza Missione in un ateneo, utilizzando la metodologia del caso di studio

Il caso di studio in questione riguarda l'Università degli Studi di Milano nella quale dal gennaio 2020 si è introdotto un processo di monitoraggio della Terza Missione che ha previsto l'utilizzo tanto della Scheda SUA-TM/IS che degli studi di caso della VQR.

Si analizza questo caso di studio, con un focus più evidente sul *Public Engagement*, per chiarire le due seguenti domande di ricerca:

- ✓ *ci si chiede se e come l'introduzione di un processo di monitoraggio possa correlarsi al percorso che l'istituzionalizzazione sta affrontando presso Unimi;*
- ✓ *quali sono i fattori di apprendimento che si possono derivare dall'introduzione di un sistema di monitoraggio per la Terza Missione in un ateneo?*

Per l'analisi ci si è fatto riferimento a diverse fonti che attengono alle analisi dei processi di monitoraggio per un verso e dall'altro che si concentrano sul fenomeno dell'istituzionalizzazione.

Per quanto riguarda quest'ultimo ci si è riferiti alla prospettiva di un giurista come Allegretti (2009), il quale a proposito di istituzionalizzazione, concentra l'attenzione sul tema della formalizzazione, da parte di enti pubblici, di regole per gestione di processi partecipativi. Si è ritenuto inoltre utilizzare anche il modello di *organizational learning* di Crossan, Lane e White (1999) i quali descrivono l'istituzionalizzazione come un processo che consente ad una organizzazione di incorporare l'apprendimento maturato dagli individui e dai gruppi, includendolo in sistemi, strutture, procedure e strategie.

Per quanto riguarda invece le valutazioni su indicatori e monitoraggio, utili a enucleare sia i fattori di istituzionalizzazione che quelli di apprendimento si sono utilizzate diverse più fonti a partire dalle considerazioni di Watermeyer (2015) sull'importanza dell'introduzione di un sistema di monitoraggio per il *Public Engagement* che consenta di valorizzarne l'importanza e di incrementarne le iniziative, nonché gli studi di Bornmann (2012) e Ravenscroft e al. (2017) sugli elementi di forza e debolezza dei casi di studio.

L'uso delle interviste, della documentazione e dell'osservazione partecipante ha consentito una triangolazione delle fonti per le opportune verifiche.

Da un punto di vista della prima domanda di ricerca la ricerca dimostra come l'introduzione di un sistema di monitoraggio, abbia accelerato dei fenomeni formalizzazione di regole, procedure, l'attribuzione di incarichi e ruoli.

Di seguito se ne riporta qualche esempio:

- ✓ a proposito dell'attribuzione di incarichi, in occasione della gestione dei processi di monitoraggio sono stati indicati dei referenti Dipartimentali di Terza Missione;

- ✓ si sono chiarite le procedure per la rendicontazione delle attività di formazione permanente che necessitano di accordi formali o approvazioni in Consiglio di Dipartimento;
- ✓ si sono definiti modelli *standard* per gli accordi quadro e attuativi in vista della collaborazione con dei *partner* ed è stata attivata una procedura per la definizione di questi accordi, dopo la valutazione degli Organi di governo accademico;
- ✓ le sollecitazioni pervenute in sede di monitoraggio hanno contribuito, insieme ad altri servizi e altre considerazioni, a spingere la *governance* a prevedere una *call* interna per il potenziamento del *Public Engagement*;
- ✓ sono state previste per il 2022 e il 2023 forme di promozione per i casi di studio che contempleranno la pubblicazione di libri sulla *University press* d'Ateneo, convegni con gli *stakeholder* e la divulgazione sui siti Unimi;
- ✓ l'inserimento della co-progettazione negli obiettivi di Terza Missione del Piano Strategico 2022-2024.

Seguendo lo schema prospettato da (Watermeyer 2015) rispetto al *Public Engagement*, ma che potremmo modellizzare per tutta la Terza Missione, l'introduzione di un meccanismo di valutazione induce a stabilire un valore istituzionale ai fenomeni sotto osservazione. Da qui un aumento dell'attenzione verso questi con un conseguente incremento di iniziative che, a loro volta, saranno valutate. Il monitoraggio, quindi, puntando la luce sulla Terza Missione, le attribuisce valore innescando un aumento delle attività e quindi una serie domande per la loro gestione. Benneworth, de Boer, e Jongbloed, (2015) ipotizzano che all'aumentare delle iniziative di Terza Missione, la quale peraltro ricomprende un fronte molto largo di differenti tipologie di attività, aggiungendo così complessità, crescerebbe la necessità di fare scelte strategiche su come affrontarle, di prevedere una organizzazione per la loro gestione. In questo senso la gestione e la legittimazione di queste attività ne caratterizzerebbe l'istituzionalizzazione.

Ma l'istituzionalizzazione ha percorso un ulteriore sentiero e cioè quello che sta nel modello di apprendimento organizzativo di Crossan, Lane e White (1999). In questo caso il traguardo della definizione di regole, procedure, sistemi e strategie, cioè quello dell'istituzionalizzazione, è frutto dello sviluppo di una serie di relazioni fra individui e gruppi che si scambiano conoscenza attraverso una prima fase e cioè quella dell'interpretazione delle novità (introdotte in questo caso da scelte della *governance* e non da intuizioni come nel modello originario di Crossan e al. 1999) che consente di condividere quanto appreso e

fissarlo. Queste conoscenze diventano azioni venendo così integrate nei gruppi e nell'organizzazione. Il passaggio dall'integrazione alla formalizzazione di regole è quello dell'Istituzionalizzazione.

Nel caso di Unimi il dialogo costante in sede di monitoraggio tra *governance*, referenti dipartimentali di Terza Missione e Uffici della Direzione amministrativa che si occupa di Terza Missione sui temi della co-progettazione e del *Public Engagement* si è sviluppato secondo questo modello. Infatti il confronto ha consentito in prima battuta di formare un terreno comune di conoscenze condivise circa le opportunità rappresentate appunto dalla costruzione di *network* e forme di co-progettazione sui temi del *Public Engagement* per passare a forme di collaborazione attiva proprio con vari partner di fatto approdando alla fase dell'integrazione. Come si è accennato la conoscenza accumulata da individui e gruppi sui temi della co-progettazione, su impulso della *governance*, è stata acquisita dall'organizzazione ed è stata istituzionalizzata come un obiettivo del nuovo Piano Strategico 2022-24.

Questi risultati confermano che il monitoraggio è uno strumento utile in un'organizzazione per orientare comportamenti e azioni. A seconda poi delle dimensioni degli oggetti da valutare, della complessità dell'organizzazione entro la quale si introduce un sistema di monitoraggio, della buona conoscenza dei fenomeni da rilevare, del numero di risorse impegnate, della loro competenza, nonché del metodo di rilevazione, i tempi della valutazione possono variare. Tutto ciò incide sul livello della generazione di azioni e quindi sull'intensità dell'istituzionalizzazione. Elemento forte perché, come detto, consente di fornire risposte chiare e efficienti tanto all'interno dell'università quanto di proporre una *accountability* più trasparente.

Quanto alla seconda domanda di ricerca circa i fattori di apprendimento si può dire che in ragione del lavoro sui casi di studio e sulle schede SUA-TM/IS sia cresciuta la consapevolezza non solo circa i contenuti intrinseci delle varie tipologie di Terza Missione o anche del significato di impatto, ma soprattutto sia aumentata la consapevolezza della complessità del tema strategico rappresentato dalla Terza Missione e dal *Public Engagement* in particolare. C'è maggior coscienza che la progettualità e l'impatto siano temi che necessitano di competenze, tempo e disponibilità all'impegno. È emerso con chiarezza dalle interviste che il tema degli incentivi a sostegno di chi si impegna nella Terza Missione sono importanti per evitare che questa sia vissuta come ancillare da parte dei docenti.

Il tema della consapevolezza maturata con il processo di monitoraggio ha permesso di delineare meglio il profilo di Unimi, facendo emergere punti di forza e potenzialità, ma anche elementi critici.

Tra questi uno, sottolineato nelle interviste tanto da Carini, Conte e Tiezzi, la propensione all'apertura verso l'esterno.

E tuttavia, se la consapevolezza è cresciuta, come già sottolineato a proposito del processo di valutazione dei casi di studio per la VQR, ancora non è diffusa pienamente. Turri a questo proposito parla di "fragilità" della Terza Missione.

Quello della diffusione della consapevolezza e delle opportunità è l'indirizzo che si suggerisce di affrontare con maggior decisione per il futuro sostenendolo con iniziative di supporto: assegnazione di qualche risorsa per il sostegno di progetti, gestione della comunicazione verso l'interno e verso l'esterno, supporto nel *networking*.

Questo studio non ha potuto approfondire ulteriori risultati anche perché alcuni di questi necessitano di ulteriore tempo per manifestarsi. In questo senso una futura ricerca potrebbe essere interessante se soffermasse sul rapporto tra *accountability* di un ateneo e la creazione di *network*.

## CONCLUSIONI

Questo studio ha preso in esame due aspetti della Terza Missione dell'università con lo scopo di incrementare il livello di conoscenza del fenomeno e offrire spunti di riflessione per chi opera in questo ambito.

Con la prima ricerca, basata su due casi di studio dell'Università di Modena e Reggio Emilia, ci si è soffermati in particolare sul *Public Engagement*: interpretandolo come un processo che si può realizzare nella forma della comunicazione, dell'ascolto e dello scambio di conoscenze, secondo la prospettiva di Rowe e Frewer (2005), se ne sono considerate le possibilità di sviluppo e le implicazioni che può innescare.

Il secondo studio invece si è soffermato non su una delle tipologie di attività della Terza Missione ma su un aspetto organizzativo che la riguarda, e cioè sul processo di valutazione della stessa, analizzando un caso di studio dell'Università degli Studi di Milano. Si sono in sostanza valutati gli sviluppi che possono generarsi in un ateneo in seguito all'introduzione di un processo di monitoraggio e valutazione con particolare riguardo ai temi dell'istituzionalizzazione della Terza Missione.

Si tratta di fenomeni differenti ma che fanno parte entrambi di una relativamente recente dimensione strategica e organizzativa degli atenei. Il loro studio, quindi, consente di prendere in considerazione se e quali processi di apprendimento si siano attivati all'interno delle università. Tema particolarmente interessante proprio perché la Terza Missione è un fenomeno in fase di evoluzione e le università stanno plasmando le loro risposte strategiche e organizzative in ragione delle nuove sollecitazioni.

Un ulteriore elemento di interesse è legato al ruolo assunto dalle università negli ambiti territoriali su cui insistono. Questa ricerca, in effetti, colloca la Terza Missione in un contesto più ampio di cambiamenti che hanno riguardato e stanno riguardando gli atenei. L'affermarsi dell'economia della conoscenza posiziona le università al centro degli snodi e delle interazioni tra i vari soggetti istituzionali, sociali e produttivi per lo sviluppo di un territorio.

All'interno di un simile quadro la Terza Missione, per la sua vocazione a proiettarsi al di fuori dell'ambito accademico, assume una rilevanza pregnante. E' importante quindi comprendere al meglio le potenzialità del *Public Engagement*, soprattutto se orientato alla costruzione di *network* o nella collaborazione progettuale con i vari *stakeholder*. Così come è rilevante analizzare se, a seguito dell'introduzione di un processo di valutazione proprio

sulla Terza Missione, una università possa dimostrare di saper rispondere organizzandosi in modo più pronto alle sollecitazioni e proporre una *accountability* più solida.

Per una miglior agilità espositiva si proporranno di seguito, prima i risultati della ricerca sul *Public Engagement* e poi quelli sul processo di monitoraggio. Infine si procederà ad un confronto tra i due casi di studio sottolineando i punti di contatto e le differenze.

Il primo tema affrontato riguarda il *Public Engagement* visto nella sua relazione con progetti di *co-production* e *co-creation*, studiato in relazione a due casi di studio dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Il *Public Engagement* viene visto qui in modo dinamico come trasferimento di conoscenza, momento di consultazione e ascolto e infine come occasione di scambio di saperi secondo la prospettiva di Rowe e Frewer (2005), integrata da quella di Hart, Northmore e Gerhardt, (2009) che prevede un costrutto a sette dimensioni a proposito del *Public Engagement*. Tra queste sette dimensioni si evidenzia peraltro l'idea del *Public Engagement* come azione per la costruzione di *network* e *partnership*. Non solo, ma gli stessi autori prevedono un processo di sviluppo delle iniziative di *Public Engagement* che si strutturi sulla base di "input" cioè le risorse che le parti mettono a disposizione e che consentono di generare un *output*, cioè il progetto in sé, l'iniziativa compiuta che, infine, produca un *outcome* cioè dei cambiamenti e dei benefici per i destinatari dell'iniziativa. Il processo si chiude con un'ulteriore fase, quella dell'*impact* per la valutazione di cambiamenti su un periodo più lungo.

Sulla base di queste prospettive la ricerca ha potuto rilevare una serie distinta di risultati.

Una prima conclusione di questo studio sta nella conferma che il *Public Engagement*, declinato nella sua prospettiva di interazione per uno scambio di conoscenze reciproche, o per la costruzione di *partnership*, consente di sviluppare percorsi differenti che possono avere sbocchi diversi. Lo snodo sta nello scambio e nella condivisione di obiettivi, aspettative, competenze: questa interazione può in effetti condurre ad aprire forme di collaborazione che possono spingersi, laddove vi sia un accordo di *input*, anche alla *co-production* o alla *co-creation*.

Questa azione può condurre quindi a risultati impreveduti poiché è nello scambio reciproco che possono maturare le condizioni per andare in una direzione o in un'altra. Il confronto tra le parti potrebbe far emergere domande, bisogni, *gap* di innovazione non previsti in sede di progettazione dell'incontro. Nel caso di studio Unimore, in effetti, l'azione di *Public Engagement* originaria era stata pensata per coinvolgere degli imprenditori nel programma

del Piano Nazionale dell'Innovazione 2016. Tuttavia, in quegli incontri è emerso un bisogno da parte delle imprese di innalzare il livello e la qualità del capitale umano: da qui lo sviluppo dei progetti di *Entrepreneurial Education* oggetto del caso di studio.

Del resto anche la presenza di alcuni “*input*”, che potrebbero essere determinanti per gli interlocutori, potrebbe favorire la conclusione di un patto progettuale. Nel caso di studio Icaro Unimore, il fatto che per le imprese non ci fossero costi, tutti coperti dall'Università di Modena e Reggio Emilia, che l'organizzazione fosse sostanzialmente in capo sempre all'Ateneo, che si potesse accedere ad un programma innovativo come quello del *Design Thinking* ha costituito un vantaggio negoziale per la conclusione del programma. Così come è stato determinante per TACC, l'altro caso di studio, che l'impresa protagonista della *co-creation* si assumesse la gran parte dei costi e mettesse a disposizione risorse di personale competente e disponibile.

La ricerca inoltre conferma che l'*output* di questa attività di *Public Engagement* dipende dagli individui coinvolti. Appare, infatti, in modo evidente quanto sia importante per il successo di questi progetti la sensibilità, la cultura, la volontà, le competenze e l'atteggiamento degli individui a rompere i confini, fare emergere i bisogni delle parti e lavorare per un progetto condiviso (Champenois, Etzkowitz, 2018; Reed et al 2018). I soggetti impegnati nello scambio possono quindi cogliere sfumature del confronto, anche in ragione della propria esperienza e delle proprie conoscenze. A seconda quindi della natura e delle caratteristiche degli interlocutori lo scambio potrà assumere orientamenti distinti.

Da un punto di vista invece dei processi di apprendimento, lo studio ha fatto emergere nell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia una crescita di consapevolezza intorno al tema del *Public Engagement*, della costruzione di partenariati nella forma della *co-production* e *co-creation* che si è tradotto anche in forme di istituzionalizzazione.

Il valore e i riscontri emersi dai due progetti di *Entrepreneurial education*, Icaro e Tacc, nelle loro forme di *co-production* e *co-creation*, ha fatto crescere in Ateneo la consapevolezza che si tratti di iniziative importanti per tre diversi motivi: rendono un servizio agli studenti che accedono a quei programmi; generano un beneficio verso le imprese per le progettualità create dagli studenti stessi e per il lavoro metodologico gestito da Unimore; da ultimo, l'*engagement* delle imprese fornisce i contributi necessari affinché le l'Università possano proporre questi programmi. Ma è cresciuta anche la consapevolezza che si tratti di programmi complessi da un punto di vista della strutturazione progettuale, da

un punto di vista organizzativo, da un punto di vista dei finanziamenti, delle risorse, dell'impegno temporale e degli spazi.

Una prima risposta è quella di ordine istituzionale per cui di fronte a una serie di sollecitazioni l'Ateneo, su indicazione della *governance*, ha attribuito la responsabilità del coordinamento amministrativo di questi programmi alla Direzione competente per la Terza Missione, e si è organizzato per attivare delle risposte formalizzate: bandi per la selezione degli studenti per l'accesso ai programmi, procedure per l'attribuzione di crediti formativi, contrattualizzazione di collaboratori, gestione dei finanziamenti, passaggi negli organi di governo dell'Ateneo.

L'analisi sul caso di studio relativo all'Università degli Studi di Milano ha invece riguardato le implicazioni in termini di istituzionalizzazione della Terza Missione a seguito dell'introduzione di un sistema di monitoraggio.

La letteratura che ha orientato lo studio si rifà alle considerazioni di Watermeyer (2015) in particolare sulla valutazione del *Public Engagement*, e a quelle di Benneworth, de Boer, e Jongbloed, (2015) invece circa l'istituzionalizzazione dei fenomeni.

Watermeyer (2015) ha osservato, con riferimento specificamente al *Public Engagement*, che in assenza di monitoraggio un fenomeno non gode di stima e non acquisisce valore istituzionale: ragione per la quale non matura condizioni di sviluppo. L'istituzione di un processo valutativo viceversa crea le condizioni perché cresca l'attenzione verso il fenomeno osservato e con questa la produzione di iniziative, a loro volto oggetto di valutazione. Si è ritenuto di poter estendere la considerazione di Watermeyer (2015) anche a tutto l'ambito della Terza Missione. Il monitoraggio, quindi, accendendo una luce su una attività le attribuisce valore innescando un aumento della produzione della stessa. L'aumento delle iniziative, inoltre, fa emergere la necessità di doverle gestire. Benneworth, de Boer, e Jongbloed, (2015) considerano che l'aumento delle attività legate alla Terza Missione solleciti diversi problemi per la loro gestione, tanto più che la Terza Missione appunto ricomprende un vasto range di fenomeni differenti. Per poter far fronte alle sollecitazioni sorte con l'incremento di azioni di Terza Missione, la *governance* di un ateneo avrebbe necessità di fare delle scelte strategiche e organizzative. Così, le forme con le quali si avviasse la gestione organizzata di queste nuove attività e la loro legittimazione ne caratterizzerebbero l'istituzionalizzazione.

Il monitoraggio ha costituito l'occasione per accendere l'attenzione sulla Terza Missione, ed in particolare sulle attività di produzione di beni pubblici nell'accezione di ANVUR,<sup>103</sup> visto che le attività di valorizzazione della ricerca sono più consuete e già monitorate attraverso anche strumenti contabili.

I riscontri di questo studio attestano che un primo processo di formalizzazione di regole, attribuzione di ruoli sia avvenuto e sia in corso.

L'aumento delle attività in collaborazione con i partner, o semplicemente la necessità di poterli rendicontare, ha spinto a richiedere modelli di accordo e, da qui, la definizione di procedure per la presentazione di queste proposte agli Organi di governo d'Ateneo. La necessità di stabilire un raccordo tra amministrazione centrale e Dipartimenti ha portato all'individuazione di referenti dipartimentali di Terza Missione: docenti con il compito di mantenere le relazioni tra *governance*, amministrazione e Dipartimento. L'attenzione sul *Public Engagement*, non solo per via del monitoraggio ma anche per quello, ha indotto a lanciare un programma d'Ateneo per suo potenziamento.

L'esercizio di monitoraggio, che in Unimi è avvenuto, sia attraverso la Scheda SUA-TM/IS sia con la raccolta di casi di studio dipartimentali, ha permesso di dare dei riscontri anche riguardo alla seconda domanda di ricerca circa i fattori di apprendimento.

L'esercizio di monitoraggio ha potuto tracciare un profilo più chiaro dell'Ateneo e di ciascun Dipartimento riguardo la Terza Missione. Questo ha determinato una crescita della consapevolezza in modo complessivo, sia quindi per aspetti definitivi delle varie attività sia sulla cognizione di impatto sociale. Ma soprattutto è cresciuta la coscienza della dimensione strategica della Terza Missione e del *Public Engagement*.

E' cresciuta anche la consapevolezza circa la complessità progettuale della Terza Missione: dalla definizione di obiettivi, all'individuazione dei *target*, l'*engagement* di beneficiari e *partner*, la costruzione dei partenariati, l'individuazione delle fonti di finanziamento, gli aspetti organizzativi e quelli della comunicazione.

Il tema della consapevolezza maturata con il processo di monitoraggio ha permesso di delineare meglio il profilo di Unimi, facendo emergere punti di forza e potenzialità, ma anche elementi critici.

---

<sup>103</sup> Gestione del patrimonio storico e culturale (Scavi, Musei, ecc.); Attività di tutela della salute; Formazione Continua e Permanente; Public Engagement.

Le due ricerche e i casi di studio hanno consentito di affrontare la Terza Missione, e il *Public Engagement* nello specifico, da punti di vista differenti.

I casi proposti in effetti hanno un focus differente: quelli di Unimore si concentrano su progetti nati a seguito di attività di *Public Engagement*, mentre il caso di studio Unimi si occupa delle conseguenze di un processo di monitoraggio e valutazione quindi di un aspetto che riguarda un ambito organizzativo.

I casi di studio Unimore si riferiscono alle potenzialità del *Public Engagement*, focalizzano l'attenzione sulle interazioni tra università e *stakeholder*, l'oggetto della ricerca diventa quella relazione. E anche le considerazioni legate ai riflessi interni della ricerca maturano direttamente dallo sviluppo del *Public Engagement* in attività di *co-production* o *co-creation*.

Per i casi di studio Unimore, la relazione tra le parti va costruita, si muove sulla base della volontà degli interlocutori, non nasce da obblighi amministrativi ma dalla volontà dei vari protagonisti di incontrarsi.

Il caso di studio Unimi viceversa ha una proiezione totalmente interna all'Ateneo. Anch'esso si struttura sulla base di una serie di relazioni ma in questo caso tra *governance*, struttura amministrativa centrale e Dipartimenti.

Nel caso sul monitoraggio, la qualità della interazione tra *governance*, Uffici e referenti dipartimentali può favorire la fluidità del lavoro ma non è determinante sull'*output*, poiché fondata su un obbligo professionale, a differenza di quanto prospettato dal caso studio Unimore. Il processo stesso è per il caso dell'Università degli Studi di Milano più codificato, fondato sulla base di schede e linee guida rispetto, a quello di Unimore.

Entrambi i casi di studio si misurano sui fattori di apprendimento per l'Ateneo e mostrano anche alcune similitudini.

Sia dai casi dell'Università di Modena e Reggio Emilia che da quello di Unimi si ricava un aumento della consapevolezza sui temi della Terza Missione.

Per i casi di Unimore si tratta di una consapevolezza delle opportunità e delle complessità relativa alla dimensione progettuale: Icaro e Tacc, i due progetti di *Entrepreneurial Education* sorti a valle delle iniziative di *Public Engagement*

La qualità della consapevolezza derivata dal processo di monitoraggio di Unimi interessa, invece, la dimensione strategica dell'Ateneo nel suo complesso, poiché forma una coscienza

sia nei singoli Dipartimenti che, appunto, nell'intera organizzazione del livello di *accountability* che è possibile dimostrare. Il monitoraggio offre alla *governance* d'Ateneo l'opportunità di considerare le *policy* in modo complessivo. Una opportunità, invero, anche colta poiché a valle del primo monitoraggio della Terza Missione è stato introdotto, nel più recente Piano strategico di Ateneo 2022-24, l'obiettivo della co-progettazione per la dimensione del *Public Engagement*. In coerenza, peraltro, con le interviste della Prorettrice alla Terza Missione, del Direttore Generale e del Dirigente della Divco che auspicavano come azione di miglioramento una maggiore propensione agli accordi con gli *stakeholder*.

Un punto condiviso tra Unimi e Unimore, sempre riferito al tema della consapevolezza acquisita, si gioca rispetto agli incentivi e all'impegno temporale.

I progetti di Terza Missione hanno una loro complessità per la quale occorre spendere molto tempo da parte dei docenti dedicati. E, tuttavia, gli stessi docenti sono impegnati su più fronti e, in particolare, la didattica e la ricerca sono sentite come prioritarie nonché fondamentali per la carriera professionale. Da qui l'auspicio ventilato in varie interviste, sia a Unimore che a Unimi, che si prevedano forme di sostegno e supporto per chi si occupa di Terza Missione.

I casi di studio esaminati, infine, e al di là delle similitudini e delle differenze, offrono l'opportunità di svolgere una qualche riflessione circa i temi che hanno sviluppato.

Il *Public Engagement* può essere davvero uno strumento molto potente per la costruzione di reti, relazioni, coinvolgimento dei cittadini e quindi per consentire lo sviluppo di quel sistema integrato di sviluppo prefigurato nei modelli della *Quadruple Helix*. Si tratta di uno strumento versatile poiché si può sviluppare in molti modi e può declinarsi in ambiti tra loro completamente distinti. Nel nostro caso lo si è analizzato come innesco di progetti co-prodotti e co-creati insieme a delle imprese e aventi per contenuto azioni di *Entrepreneurial education*. Ma se si guarda al *Public Engagement* non come ad una attività ma come a un processo allora possiamo ipotizzare progetti che, in ragione del territorio, delle sensibilità degli interlocutori, delle risorse delle parti in causa, possano prendere altre strade e sviluppare altre interessanti progettualità.

E tuttavia, nonostante si possa constatare da questa ricerca una crescente consapevolezza circa il valore del *Public Engagement*, ad oggi quella consapevolezza non è ancora così diffusa né vi sono incentivi che spingano i docenti a dedicare più tempo a tali attività.

Un punto debole questo su cui sarebbe opportuno continuare la ricerca.

Se con i casi di studio di Unimore si è potuta sottolineare tutta la potenzialità del *Public Engagement* per la costruzione di *network* e *partnership*, e quindi per rafforzare il ruolo dell'università nei contesti in cui opera, un'operazione analoga si può ricavare da una valutazione del lavoro sul monitoraggio.

I processi di monitoraggio e valutazione consentono, lo si è visto, di portare in luce quel che una organizzazione fa e, nella valutazione dell'impatto, anche i benefici e i cambiamenti che genera. Un tema importante tanto per definire le proprie scelte strategiche quanto per dare conto alla comunità di riferimento di quale potenziale un ateneo può disporre e mettere a disposizione.

In questo senso un lavoro importante è stato quello sui casi di studio per la VQR.

Unimi ha individuato circa una settantina di casi di studio, molti di questi sono solidi e possono dimostrare l'impatto generato nel tempo. Questi casi di studio costituiscono un patrimonio importante per l'*accountability* dell'Ateneo tanto che è previsto un piano di comunicazione che coinvolga gli stessi *stakeholder*.

L'*accountability* come strumento a vantaggio della *reputation* o per la costruzione di *network* potrebbe essere un tema da sviluppare con ulteriori lavori.

Al momento, tuttavia, la valutazione della Terza Missione ancora non è solida, tanto che ANVUR la considera residuale per l'assegnazione della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario. La pur sempre crescente consapevolezza dell'importanza della Terza Missione, emersa anche dal caso studio di Unimi, ancora è non sufficientemente diffusa. E' vero che sono aumentate le sollecitazioni all'istituzionalizzazione ma ancora una gran parte del corpo accademico è estraneo ai processi di Terza Missione.

Peraltro la Terza Missione di suo è talmente vasta che in qualche caso non agevola un approccio sereno da parte dei docenti.

Sarebbe quindi opportuno intervenire per favorire la partecipazione del corpo accademico nei processi di Terza Missione magari attraverso meccanismi premiali.

Una consapevolezza più alta e un impegno più diffuso potrebbero dare slancio a quei processi di rafforzamento delle interazioni tra università e territori.

## BIBLIOGRAFIA

1. Agasisti, T., Barra, C., Zotto, R., (2019). Research, knowledge transfer, and innovation: The effect of Italian universities' efficiency on local economic development 2006–2012- Journal of Regional Science
2. ANVUR – Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari linee guida - [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG\\_AVA\\_10-8-17.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf)
3. ANVUR - Bando di partecipazione alla VQR 2004 – 2011 - [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando\\_vqr\\_def\\_07\\_11.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf)
4. ANVUR – Documento sulle modalità per la valutazione dei casi di studio VQR 2015-19 – GEV- <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>
5. ANVUR - La valutazione della terza missione nelle università italiane Manuale per la valutazione 2011-2013 - <https://www.anvur.it/attachments/article/26/Manuale%20valutazione%20terza~.pdf>
6. ANVUR - Linee guida per la compilazione della SUA-Terza Missione e Impatto Sociale per le Università riguardanti la rilevazione dei dati relativi agli anni 2015-17 - [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)
7. ANVUR – Linee guida per la compilazione della Scheda Annuale per la Terza Missione – 2014 -[https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/LG-per-la-compilazione-SUA-RD-3M-2014\\_con-intro.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/LG-per-la-compilazione-SUA-RD-3M-2014_con-intro.pdf)
8. ANVUR – VQR 2011-13 - Rapporto finale sulla Terza Missione Commissione di Esperti della valutazione della Terza Missione (CETM) - [https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Rapporto\\_CETM.pdf](https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Rapporto_CETM.pdf)
9. ANVUR - Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, pag. 559 – 2013) - [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)
10. Anzivino, M., Ceravolo, F., Rostan, M. (2018). "Italian academics' Public Engagement: An opportunity to strengthen the relationship between universities and their territories," Stato e mercato, Società editrice il Mulino, issue 3, pages 547-582.
11. Asheim, B.T., Isaksen, A. (2002). Regional Innovation Systems: The Integration of Local 'Sticky' and Global 'Ubiquitous' Knowledge. The Journal of Technology Transfer 27, pages77–86 (2002)
12. Audia C., Berkhout F., Owusu, (2021). G. et al. Loops and Building Blocks: a Knowledge co-Production Framework for Equitable Urban Health. - Journal of Urban Health - 98, 394-403
13. Audretsch, D.B. (2014). From the *Entrepreneurial University* to the university for the entrepreneurial society. The Journal of Technology Transfer, Springer, vol. 39(3), pages 313-321, June
14. Bagnasco, A., (2004). Città in cerca di università. Le università regionali e il paradigma dello sviluppo locale – Stato e mercato, 2004, issue 3, 455-474
15. Balduzzi G. e Vaira M. (2018), La Terza Missione dell'Università come campo organizzativo e politico. Tre studi di caso in atenei e territori del Nord d'Italia, *Scuola democratica*, 9 (3), pp. 455-474.
16. Banfi, A., Viesti G., (2017) Il finanziamento delle università italiane (2008-2015) Una politica assai discutibile – Scuola Democratica
17. Bason, C., and Ebooks Corporation. (2010) Leading Public Sector Innovation : Co-Creating for a Better Society. Policy Press, 2010.
18. Baxter, Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers – The Qualitative Report Volume 13 Number 4 December 2008 544-559

19. Bellatalla, L., (1997). “All’origine dell’Università moderna «Il conflitto delle facoltà» di Kant” - Studi Kantiani, Vol. 10, pp. 81-93 Published by: Accademia Editoriale
20. Benneworth, P., de Boer, H. e Jongbloed, B., (2015) Between good intentions and urgent *stakeholder* pressures: institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context, *European Journal of Higher Education*, 5:3, 280-296
21. Boffo, S., Moscati, R., (2015) La Terza Missione dell’università. Origini, problemi e indicatori - Scuola democratica Fascicolo 2, maggio-agosto 2015
22. Bornmann, L., Marx, W. (2014). How should the societal impact of research be generated and measured? A proposal for a simple and practicable approach to allow interdisciplinary comparisons. *Scientometrics* 98, 211–219 (2014).
23. Bornmann, L Measuring the societal impact of research Research is less and less assessed on scientific impact alone—we should aim to quantify the increasingly important contributions of science to society
24. Bornmann, L., (2012). What is societal impact of research and how can it be assessed? a literature survey *Journal of the American Society for Information Science and Technology*– Volume 64, Issue2 February 2013 - Pages 217-233
25. Bovaird, T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public administration review*, 67(5), 846-860.
26. Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework - *European Law Journal* Volume13, Issue4 July 2007 Pages 447-468
27. Brandsen, T., & Honingh, M. (2016). Distinguishing different types of coproduction: A conceptual analysis based on the classical definitions. *Public Administration Review*, 76(3), 427-435.
28. Brandsen, T., Honingh, M., (2020). Definitions of Co-Production and Co-Creation Engaging Citizens in Public Services – Taylor & Francis Ltd
29. Brandsen, T., Pestoff, (2006). Co-production, the third sector and the delivery of public services. An introduction – *Public Management Review*, 8:4, 493-501,
30. Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40-57.
31. Brown, T., (2008). Design Thinking - *Harvard Business Review*, 86(6), 84.
32. Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43.
33. Cai, Y. (2014). Implementing the *Triple Helix* model in a non-Western context: an institutional logics perspective, *Triple Helix*, 1(1), 1-20.
34. Calvani A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie, in Bramanti, D. (a cura di) - *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma
35. Campbell, I. H., & Rudan, I. (2020). Effective approaches to *Public Engagement* with global health topics. *Journal of global health*, 10(1), 01040901.
36. Capobianco, R., (2019). L’educazione all’imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un’esperienza didattica nella Scuola Secondaria - *Formazione & Insegnamento XVII – 1 – 2019* ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line Supplemento
37. Carayannis E.G., Campbell D.F.J. (2013) Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Quintuple Helix and Social Ecology. In: Carayannis E.G. (eds) *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8\\_310](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_310)
38. Carayannis, E. G., Campbell, D. (2012) – *Triple Helix*, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? - *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development* 1(1), 41-69, January-March 2012

39. Carayannis, E. G., Campbell, D. (2009) – ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: toward a 21st century fractal innovation ecosystem - *Int. J. Technology Management*, Vol. 46, Nos. 3/4, pag. 201-233
40. Carayannis, E.G., Barth, T.D. & Campbell, D.F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *J Innov Entrep* 1, 2 (2012). <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
41. Carayannis, E. G., Campbell, D., (2014), Developed democracies versus emerging autocracies: arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems. *J Innov Entrep* 3, 12
42. Carboni, O. (2012), Spatial and industry proximity in collaborative research: evidence from Italian manufacturing firms. *J Technol Transf* 38, 896–910 (2013)
43. Cerniglia, F.M. (2007). La spesa pubblica in Italia: articolazioni, dinamica e un confronto con altri Paesi. In A. Quadrio Curzio, & A. Fortis (a cura di), *Valorizzare un'economia forte* (pp. 163-224). Bologna: Il Mulino.
44. Champenois, C., Etkowitz, H., (2018). "From boundary line to boundary space: The creation of hybrid organizations as a *Triple Helix* micro-foundation," *Technovation*, Elsevier, vol. 76, pages 28-39.
45. Chatterje S., Rana N.P., Dwivedi Y.K. (2021). Assessing Consumers’ Co-production and Future Participation On Value Co-creation and Business Benefit: an F-P-C-B Model Perspective. *Inf Syst Front* (2021).
46. Chesbrough, H. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Cambridge Mass: Harvard Business School Press.
47. Chesbrough, H. (2006). *Open innovation: A new paradigm for understanding industrial innovation*. In: Chesbrough, H. Vanhaverbeke, W. West, J. (Ed.), *Open innovation: Researching a new paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
48. Chessa, S., & Vargiu, A. (2011). Valutazione universitaria e mutamenti istituzionali in Europa. *Valutazione universitaria e mutamenti istituzionali in Europa*, 3-34.
49. Clark B.R., (2004). “Delineating the Character of the *Entrepreneurial University*” – Pag. 356 - *Higher Education Policy* v17 n4 p355-370
50. Colarusso, S., Giancola, O., (2020). Università e nuove forme di valutazione: Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali – Sapienza Università Editrice [www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)
51. Commissione europea, Direzione generale della Ricerca e dell’innovazione, *The world in 2025 : rising Asia and socio-ecological transition*, Publications Office, 2009
52. Compagnucci L., Spigarelli F., (2010). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints – *Technological Forecasting & Social Change*
53. Volume 161, 2020, 120284, ISSN 0040-1625,
54. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni: "Verso uno spazio europeo della ricerca" [COM(2000) 6 def. - Non pubblicato nella Gazzetta ufficiale]. - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:i23010&from=EN>
55. Corbetta P. (2014) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale – Il Mulino*
56. Decreto Direttoriale 29 novembre 2016 n. 3158 - Art. 1 - <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/novembre/dd-29112016.aspx>
57. De La Torre, E., Agasisti, T., Perez-Esparells, C. (2017) The relevance of knowledge transfer for universities’ efficiency scores: an empirical approximation on the Spanish public higher education system – *Research Evaluation - Volume 26, Issue 3, July 2017, Pages 211–229*
58. Donna, G., (2018) *L’Università che crea valore pubblico: modelli di strategia, organizzazione e finanza per gli Atenei – Il Mulino*

59. Duryea, M., Hochman, M. and Parfitt, A. (2007) Measuring the Impact of Research, *Research Global*, 27, 8-9 (Pubd online) accessed 26 Oct 2012
60. E3M (2010). Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities - [www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf](http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf)
61. Echeverri, P., Skålén, P., (2021)- SValue co-destruction: Review and conceptualization of interactive value formation - *Marketing Theory* - Volume: 21 issue: 2, page(s): 227-249
62. Effective Science Communication (Second Edition) - A practical guide to surviving as a scientist, Cap. 5 Outreach and Public Engagement, Sam Illingworth and Grant Allen – IOP ebook 2020
63. Etzkowitz H., (1983). “Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science Author(s): Source: *Minerva* , Vol. 21, No. 2/3 (June 1983), pp. 198-233 Published by: Springer Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/41820527>
64. Etzkowitz, H., (2003). Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the *Entrepreneurial University*, *Research Policy*, Volume 32, Issue 1, 2003, Pages 109-121,
65. Etzkowitz, H., Klofsten, M., (2005). The innovating region: toward a theory of knowledge-based regional development – *R& D Management* 35(3):243 - 255
66. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L., (1998). "*Triple Helix* of innovation: introduction," *Science and Public Policy*, Oxford University Press, vol. 25(6), pages 358-364, December.
67. 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*, Volume 29, Issue 2, 2000, Pages 109-123,
68. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Cantisano Terra, B.R., (2000) The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm - Volume 29, Issue 2, February 2000, Pages 313-330
69. European Commission. (2009). The World in 2025. Rising Asia and socio-ecological transition. Brussels: European Commission. <http://ec.europa.eu/research/socialsciences/>
70. Eurydice Italia (2017) - L’educazione all’ imprenditorialità a scuola in Europa
71. Flinders, M., Wood, M , Cunningham, M. , (2016). The politics of co-production: risks, limits and pollution – Evidence and policy - *A Journal of Research, Debate and Practice*, v12 n2 p261-279 May 2016
72. Evaluating the societal relevance of academic research: A guide. / van Drooge, L.; van den Besselaar, P.; Elsen, G.M.F.; de Haas, M.; van den Heuvel, J.J.; Maassen van den Brink, H.; van der Meulen, B.; Spaapen, J.B.; Westenbrink, R. - Den Haag : ERiC-Evaluating Research in Context, 2010. 22 p. (ERIC).
73. Freeman, R. E., (1984). *Strategic management: A stakeholder approach* - Boston: Pitman
74. Freeman, E. R., McVea, J., (2001). *A Stakeholder Approach to Strategic Management* - SSRN Electronic Journal - Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=263511> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.263511>
75. Frondizi, R., (2020). La Terza Missione delle Università – *Strategia, Valutazione e Performance* – Giappichelli Editore
76. Frondizi, R, Fantauzzi, C., Colasanti, N., e Fiorani, G. (2019). The Evaluation of Universities’ Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy - *Sustainability* 11, no. 12: 3455. <https://doi.org/10.3390/su11123455>
77. Frow, P., Nenonen, S., Payne, A., e Storbacka, K., (2015). Managing co-creation design: a strategic approach to innovation – *British Journal of Management* *British journal of management* : BJM. - Oxford : Blackwell Publ., ISSN 1045-3172, ZDB-ID 1055434-8. - Vol. 26.2015, 3, p. 463-483
78. George, A. L. and Bennett, A. (2005) *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, Cambridge, MA: MIT Press.

79. Gheduzzi ,E., Masella, C., Morelli, N., Graffigna, G., (2021) - How to prevent and avoid barriers in co-production with family carers living in rural and remote area: an Italian case study. *Res Involv Engagem* 7, 16 (2021)
80. Gibb, A., (2002). . In Pursuit of a New Entrepreneurial Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combination of Knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269.
81. Gibbons M. Science's new social contract with society. *Nature*. 1999 Dec 2;402(6761 Suppl):C81-4.
82. Goethner, M., Wyrwich, M. (2020) Cross-faculty proximity and academic entrepreneurship: the role of business schools. *J Technol Transf* 45, 1016–1062 (2020).
83. Gould, R. W. (2012). Open Innovation and *Stakeholder* Engagement. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(3), 1–11
84. Greenhalgh, T., Hinton, L., Finlay, T., Macfarlane, A., (2019). Frameworks for supporting patient and public involvement in research: Systematic review and co-design pilot - *Health Expectations*. Volume22, Issue4 August 2019 Pages 785-801
85. “Guidance of submission”, REF 2021 - [https://www.ref.ac.uk/media/1447/ref-2019\\_01-guidance-on-submissions.pdf](https://www.ref.ac.uk/media/1447/ref-2019_01-guidance-on-submissions.pdf)
86. “Guide to social innovation” European Commission (2013) [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/social\\_innovation/social\\_innovation\\_2013.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf)
87. Hart, A., Northmore, S., & Gerhardt, C. (2009). Briefing paper: Auditing, benchmarking and evaluating public engagement. *NCCPE Research Synthesis, 1*.
88. Hart, A., Northmore, S. (2011). Auditing and evaluating university–community engagement: Lessons from a UK case study. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 34–58
89. Hartley, J. (2005) Innovation in Governance and Public Services: Past and Present, *Public Money & Management*, 25:1, 27-34,
90. Hughes, T., (2014). Co-creation: moving towards a framework for creating innovation in the *Triple Helix* Source: Prometheus , Vol. 32, No. 4, Special Issue on the *Triple Helix* (December 2014), pp. 337-350 Published by: Pluto Journals
91. Humboldt. W. Von (1810) - L’organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori a Berlino Wilhelm von Humboldt, - Traduz. Pievatolo, M.C. - <https://archiviomarini.sp.unipi.it/735/1/humboldt.pdf>
92. Huntington, S. P. -1968 - *Political Order in Changing Societies*, Yale University Press, New Haven and London
93. Illingworth, S. and Allen G. (2020). *Effective Science Communication (Second Edition) - A practical guide to surviving as a scientist*, Cap. 5 Outreach and Public Engagement, pag 5-4, – IOP ebook 2020
94. Järvi, H.,Kähkönen, A.K., Torvinen,H. (2018). When value co-creation fails: Reasons that lead to value co-destruction, *Scandinavian Journal of Management*, Volume 34, Issue 1, 2018, Pages 63-77
95. Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model, in “Educational Technology”, XXXIV, April, pp. 34-37
96. Jones, B., Iredale, N., (2010). Enterprise education as pedagogy- *Education and Training*, v52 n1 p7-19 2010
97. Jodyanne Kirkwood, J., Dwyer, K, Gray, B., (2014) Students' reflections on the value of an entrepreneurship education - *The International Journal of Management Education*, Vo. 12, Issue 3,
98. Joint Research Centre-European Commission. (2008). *Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide*. OECD publishing.
99. Kerr, Clark D. (2001) - *The Uses of the University*, Harvard University Press, 2001

100. Kirkwood, J.J., Dwyer, K., Gray, B. (2014) Student's reflection on the value of an entrepreneurship education – The international Journal of Management Education Volume 12, Issue 3, 2014, Pages 307-316,
101. Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in Education. What, why, when, how. Retrieved from [http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)
102. Laredo, P., (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? Higher Education Policy, 2007, 20, (441–456)
103. Leyden, K.M., Slevin, A., Grey, T. et al. (2017). Public and Stakeholder Engagement and the Built Environment: a Review. Curr Envir Health Rpt 4, 267–277.
104. Liu, S., Van der Sijde, P.C., (2021). Towards the *Entrepreneurial University 2.0*: Reaffirming the responsibility of universities in the era of accountability. *Sustainability*, 13(6), 1-14. [3073]
105. Lo Presti, L., Marino, V. (2020) Is online *Public Engagement* a new challenge in the university communication plan? A managerial perspective, *Studies in Higher Education* Pages 1380-1397
106. Lo Presti, L., Marino, V., (2020). Il *Public Engagement* Universitario - Dimensioni, approcci manageriali e best practices Giappichelli
107. Lucas, R. E. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), 3–42.
108. Lundvall, Bengt-Åke and Johnson, Bjorn, (1994). The Learning Economy, *Industry and Innovation*, 1, issue 2, p. 23-42,
109. Magnusson, E., Marecek, (2015) *Doing Interview-based Qualitative Research A Learner's Guide* – Cambridge University Press
110. Malena C. Forster R., Singh J. (2004). *Social Accountability. An Introduction to the Concept and Emerging Practice*, *Social Development Papers*, 76, Washington, DC: World Bank, testo disponibile al sito: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/114524/SAc%20paper.pdf>
111. Manifesto APEnet per il valore pubblico della conoscenza – APEnet – 2019 [http://www.apenetwork.it/application/files/2715/9956/5946/2019\\_ManifestoAPEnet.pdf](http://www.apenetwork.it/application/files/2715/9956/5946/2019_ManifestoAPEnet.pdf)
112. March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, 2(1), 71-87.
113. Marradi A. (2003), *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F. e Merler A. (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Milano, Franco Angeli, pp. 321-336.
114. Marschalek, I., (2017). *Public Engagement in Responsible Research and Innovation. A Critical Reflection from the Practitioner's Point of View*. University of Vienna, Vienna – [othes.univie.ac.at](https://www.univie.ac.at)
115. Mazziotta, M., Pareto, A., (2020) *Gli indici sintetici* – Giappichelli
116. Mazzucato, M., 2018 - "*Mission-Oriented Research & Innovation in the European Union – A problem-solving approach to fuel innovation-led growth*" - [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/mazzucato\\_report\\_2018.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/mazzucato_report_2018.pdf)
117. McMullan, W.E., Long, W.A., (1987). Entrepreneurship education in the nineties, *Journal of Business Venturing*, Volume 2, Issue 3, 1987, Pages 261-275
118. McIntosh, M.J., Morse, J.M., (2015) Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Glob Qual Nurs Res*. 2015 Aug 14;2:2333393615597674
119. Mirvis, P., Googins, B, Kinnicutt, S. (2010) *Vision, mission, values – Organizational Dynamics* New York, NY : Pergamon, Elsevier Science, ISSN 0090-2616, ZDB-ID 193069-2. - Vol. 39.2010, 4, p. 316-324
120. Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. - Brighton: SPRU, University of Sussex

121. Montesinos, P., Carot, J.M., Martinez, J.M., Mora, F., (2008) 'Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research', Higher Education in Europe
122. Morselli, D & Costa, M. (2015). ' Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità ', RicercAzione, vol. 7, no. 2, pp. 111-124
123. Morselli, D., (2018). La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale e professionale - Formazione & Insegnamento
124. Morselli, D. (2019). The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe. Cham: Springer.
125. Moscati, R., Regini, M., Rostan, M. (2010). Torre d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee – Il Mulino
126. Murphy, E. (1997). Constructivism: From philosophy to practice. - [https://www.researchgate.net/profile/Abdel-Rahman-Abu-Melhim/publication/309160632\\_Promising\\_as\\_a\\_speech\\_act\\_in\\_Jordanian\\_Arabic/links/5827262708ae950ace6ca92f/Promising-as-a-speech-act-in-Jordanian-Arabic.pdf#page=39](https://www.researchgate.net/profile/Abdel-Rahman-Abu-Melhim/publication/309160632_Promising_as_a_speech_act_in_Jordanian_Arabic/links/5827262708ae950ace6ca92f/Promising-as-a-speech-act-in-Jordanian-Arabic.pdf#page=39)
127. Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G., National Endowment for Science, Technology and the Arts (Great Britain), & Young Foundation (London, England). (2010). The open book of social innovation. London: National Endowment for Science, Technology and the Art.
128. Neresini F, Bucchi M. Which indicators for the new *Public Engagement* activities? An exploratory study of European research institutions. *Public Understanding of Science*. 2011;20(1):64-79.
129. Nowotny, H, Scott, P., Gibbons, M., (2003). Introduction: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge - *Minerva*, Vol. 41, No. 3, Special Issue: Reflections on the New Production of Knowledge, pp. 179-194
130. OECD – (1996) The knowledge-based economy general distribution [ocde/gd\(96\)102 the knowledge-based economy- http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ocde/gd\(96\)102 &doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ocde/gd(96)102&doclanguage=en)
131. Oliver, K., Kothari, A., Mays, N., (2019) - The dark side of coproduction: do the costs outweigh the benefits for health research? - *Health Research Policy and Systems*
132. Osborne, S., & Brown, L. (2011). Innovation in public services: Engaging with risk. *Public Money & Management*, 31(1), 4-6.
133. Ostrom, E., (1996). Crossing the great divide: Coproduction, synergy, and development - *World Development*
134. 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*, Volume 39, Issue 6, December 2012, Pages 751–760
135. Ozdem, G., (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions September 2011 *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(4):1887-1894
136. PACEC, CBR, Evaluation of the effectiveness and role of HEFCE/OSI third stream funding, «HEFCE paper», April, 2009 - Pag. 1 - [https://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user\\_upload/centre-for-business-research/downloads/special-reports/specialreport-evaluationeffectivenesshefce.pdf](https://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/centre-for-business-research/downloads/special-reports/specialreport-evaluationeffectivenesshefce.pdf)
137. Paily, M.U. (2013) – Creating constructivist learning environment: Role of “Web 2.0” technology – *International forum of teaching and studies*, 2013, Vol. 9 (1), Pag. 39
138. Palmieri, M. (2020) – Esperienze di valutazione della ricerca scientifica. – in Fasanella, A. e Martire, F. (a cura di) – Valutazione della ricerca e ricerca sulla valutazione – Franco Angeli Editore Il riccio e la volpe. Studi, ricerche e percorsi di sociologia - Open Access – pag. 160

139. 'Panel criteria and working methods' – REF 2021 - [https://www.ref.ac.uk/media/1450/ref-2019\\_02-panel-criteria-and-working-methods.pdf](https://www.ref.ac.uk/media/1450/ref-2019_02-panel-criteria-and-working-methods.pdf)
140. Parks, R.B, Baker, B.P, Kiser, L. et al. (1981) - Consumers as coproducers of public services: some economic and institutional considerations. *Policy Studies Journal*. Vol. 9(7):1001-1011
141. Penfield, T., Baker, M.J., Scoble, R., Wykes, M.C. (2014). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review, *Research Evaluation*, Volume 23, Issue 1, January 2014, Pages 21–32, <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt021>
142. Pezzani, F. (2003) – L'accountability delle pubbliche amministrazioni" – Pag. 9 - Egea Edizioni
143. Phills, J.A., Deiglmeier, K., & Miller, D.T. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6, 34.
144. Pinheiro, R., Langa P.L., e Pausits, A., (2015): The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue, *European Journal of Higher Education* - Pages 227-232
145. Plé, L., Chumpitaz C.R., (2010). Not always co-creation: introducing interactional co-destruction of value in service-dominant logic *Journal of Services Marketing*., 24 (6), pp. 430-437
146. Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday
147. Porro, P., (2010). "Medioevo : autonomia e libertà", in *Atlantide*, n. 19, 6
148. Powell, W.W., Di Maggio, P.J. – 1991 - *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press
149. Prahalad, C. K., Venkat Ramaswamy (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation - *Journal of Interactive Marketing* - Pages 5-14 - <https://doi.org/10.1002/dir.20015>
150. Ravenscroft J, Liakata M, Clare A, Duma D. (2017). Measuring scientific impact beyond academia: An assessment of existing impact metrics and proposed improvements. *PLoS One*. Mar 9;12(3):e0173152.
151. Reed, M.S., Duncan, S., Manners, P., Pound, D., Armitage, L., Frewer, L.J., Thorley, C., & Frost, B. (2018). A common standard for the evaluation of *Public Engagement* with research. - *Research for All*. Vol. 2(1):143-162.
152. Reed, M.S., Vella, S., Challies, E., Vente, J.de, Frewer, L., Hohenwallner-Ries, D., Huber, T., Neumann, R.K., Oughton, E. A., Sidoli del Ceno, J., Delden, H.V. (2018). A theory of participation: what makes *stakeholder* and *Public Engagement* in environmental management work? - *Restoration Ecology*
153. Relazione Sponsor PNI 2016 Unimore - [http://www.pni2016.unimore.it/www.pni2016.unimore.it/wp-content/uploads/2017/01/PNI2016-Relazione-Sponsor\\_2016.pdf](http://www.pni2016.unimore.it/www.pni2016.unimore.it/wp-content/uploads/2017/01/PNI2016-Relazione-Sponsor_2016.pdf)
154. Ritchie, J., Lewis, J. (2018) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* - Sage Publication Ltd.
155. Rill, B.R., Hamalainen , M.M. (2018) *The Art of Co-Creation A Guidebook for Practitioners* - Palgrave Macmillan
156. Romagnosi S. (2016), Produzione e gestione di beni culturali nella valutazione Anvur della terza missione, in "Museologia Scientifica", 10, pp. 25-32
157. Romer, P. (1986). Increasing Returns and Long-Rung Growth. *Journal of Political Economy*, 94 (5), 1002–10037
158. Romzek, B, (2000). Dynamics of Public Sector Accountability in an Era of Reform *International Review of Administrative Sciences* 66(1):21-44
159. Rowe, G., & Frewer, L. J. (2005). A typology of *Public Engagement* mechanisms. *Science, technology and human values*, 30(2), 251-290

160. Salmi, J., Hauptman, A.M. (2006). Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms – The Education Working paper series – the World Bank - DOI:10.1142/9789813278752\_0011
161. Sanchez Paloma, M., Elena, S., (2006). "Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management", *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 7 No. 4, pp. 529-548.
162. Secundo, G., Perez, S.E., Martinaitis, Z., Leitner, K.H., (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities - *Technological Forecasting and Social Change*, Volume 123, 2017, Pages 229-239
163. Scamuzzi, S.B., (2017). Il *Public Engagement* nella Ricerca: Consapevolezza, Obiettivi, Responsabilità, Strumenti, Impatto (PERCORSI) [http://www.apenetwork.it/application/files/3015/9971/9326/2017\\_Percorsi\\_Il\\_PE\\_nella\\_Ricerca.pdf](http://www.apenetwork.it/application/files/3015/9971/9326/2017_Percorsi_Il_PE_nella_Ricerca.pdf)
164. Selznick P. – 1984 - *La leadership nelle organizzazioni* (ed. or. 1957). Milano: Angeli.
165. Sigurdson, K. T. (2013). Clark Kerr's Multiversity and Technology Transfer in the Modern American Research University - *College Quarterly* Spring 2013 - Volume 16 Number 2
166. Silvani, A., (2010). “La ricerca europea ed il Programma Quadro”, Sirilli, G. (a cura di) ”La produzione e la diffusione della conoscenza ricerca, innovazione e risorse umane”– Fondazione Crui
167. Skålén, P., (2015). Firm-brand community value co-creation as alignment of practices - *European Journal of Marketing*
168. Schmitz, A., Urbano, D., Dandolini, G.A. et al. Innovation and entrepreneurship in the academic setting: a systematic literature review. *Int Entrep Manag J* 13, 369–395 (2017).
169. Soeiro, A., Padfield, C., Garcia, A.C., Pausits, C., Murphy, M., Boffo, S., (2012). *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions – 2008 - Book*
170. Sørensen, E., & Torfing, J. (2011). Enhancing collaborative innovation in the public sector. *Administration & Society*, 43(8), 842-868.
171. Spaapen, J., Dijkstra, H., Wamelink, F. (2007). *Evaluating Research in Context - Consultative Committee of Sector Councils for Research and Development, The Hague, The Netherlands*
172. Spradley, J.P., (1980) *Participant observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston
173. Strano, A., (2016). “Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola”, Pag. 202 - *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 2016
174. *The Engaged University. A manifesto for Public Engagement – National Coordinating Centre for Public Engagement (NCCPE) – 2010*
175. *The social impact of research conducted in Russell Group universities - Russell Group Papers – Issue 3, 2012*
176. Tellis, W.M., (1997). Application of a Case Study Methodology by Winston Tellis, *The Qualitative Report*, Volume 3, Number 3, September, 1997 - <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/1>
177. Toscano, M.A., (2008) *Intorno alla genesi delle istituzioni. le domande della tradizione sociologica e l'elemento drammatico del processo di riforma - Studi di sociologia*
178. Trochim, W. (1989) *Outcome pattern matching and program theory – Evaluation and Program Planning*
179. Trow M. (2000), *From Higher education to universal access: the american advantage - pag. 15 - Minerva*,

180. Trow M., (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA – pag. 57 - <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
181. Turri, M. (2011) - L' università in transizione : governance, struttura economica e valutazione / M. Turri. - Milano : Guerini Studio,
182. UE - Institutional changes towards responsible research and innovation – (2020) - [http://grace-rri.eu/wp-content/uploads/2020/09/KI0220259ENN.en\\_.pdf](http://grace-rri.eu/wp-content/uploads/2020/09/KI0220259ENN.en_.pdf)
183. Urbano D., Guerrero M. (2013) Entrepreneurial Universities: Socioeconomic Impacts of Academic Entrepreneurship in a European Region - Economic Development Quarterly
184. Urdari, C., Farcas, T.V., Tiron-Tudor, A., (2015) MEASURING THE HEIS CONTRIBUTION TO SOCIETY SEA - Practical Application of Science
185. Vaira, M. (2008) La valutazione della qualità dell'istruzione superiore in Europa: istituzionalizzazione, pratiche e conflitti - Rassegna Italiana di Sociologia n. 2 /2008
186. Vargiu, A. (2014) Indicators for the Evaluation of *Public Engagement* of Higher Education Institutions. *J Knowl Econ* 5, 562–584
187. Vargiu, A. (2014) Logiche di accountability e riforme del sistema universitario. Una discussione e una proposta. – Rassegna Italiana di Valutazione
188. Vargo, S.L., Lusch, R., (2004) Evolving to a New Dominant Logic for Marketing *Journal of Marketing* Vol. 68, 1–17
189. Vecchi, G. e Giolitti, R. – (2004) (*a cura di*) *Strumenti per la pianificazione integrata del cambiamento* nelle amministrazioni pubbliche – Rubattino editore
190. Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M. & Tummers, L. G. (2015) A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey, *Public Management Review*, 17:9, 1333-1357,
191. Venditti, M., Reale, E., Leydesdorff, L. (2013) Disclosure of university research to third parties: a non-market perspective on an Italian university - *Sci. Public Policy*
192. Watermeyer, R. (2015). Lost in the 'third space': the impact of *Public Engagement* in higher education on academic identity, research practice and career progression. *European Journal of Higher Education*, 5, 331 - 347.
193. Watermeyer, R. (2016) Public intellectuals vs. new public management: the defeat of *Public Engagement* in higher education, *Studies in Higher Education*, 41:12, 2271-2285,
194. Watermeyer, R., & Lewis, J. (2015). *Public Engagement* in higher education. *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions*, 42-60.
195. Watermeyer, R. Lewis, J. (2018) Institutionalizing *Public Engagement* through research in UK universities: perceptions, predictions and paradoxes concerning the state of the art, *Studies in Higher Education*, 43:9, 1612-1624,
196. Yin, R., (2005) Lo studio di caso nella ricerca scientifica – Arnoldo Mondadori
197. Zonta, C., (2006) Un aperçu de l'histoire des universités européennes, in *Le patrimoine des universités européennes - 2e édition sous la direction de Nuria Sanz, N., Bergan, S., Editions du Conseil de l'Europe*
198. Zuti, B., & Lukovics, M. (2015). How to Measure the Local Economic Impact of the Universities' Third Mission Activities? In P. Nijkamp, K. Kourtit, M. Buček, & O. Hudec (Eds.), *CERS 2014 - 5th Central European Conference in Regional Science: international conference proceedings* (pp. 1209-1215). Košice: Technical University of Košice.

## SITOGRAFIA

Concordat for Engaging the Public with Research – 2010 - <https://re.ukri.org/documents/hefce-documents/concordat-for-engaging-the-public-with-research/>

Cordis - <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP6-SOCIETY>

Cordis - <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP7-SIS>

Cordis - <https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020-EU.5>.

Entrepreneurship Icaro 2016 – Fondazione Golinelli - <https://bestr.it/badge/show/274?ln=it#!#badge-description-wrapper>

Guide to social innovation” European Commission [https://ec.europa.eu/eip/ageing/file/759/download\\_en%3Ftoken=mNGSe\\_T7](https://ec.europa.eu/eip/ageing/file/759/download_en%3Ftoken=mNGSe_T7)

<https://designthinking.ideo.com/>

[https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

<https://www.ox.ac.uk/research/public-engagement/why-engage>

<https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Theorie der Bildung des Menschen (originale tedesco presso l'Internet Archive: Wilhelm von Humboldt. Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. 1. Abteilung. A cura di Albert Leitzmann. Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften. Vol. I. Berlin: Behr, 1903. url: <https://archive.org/details/gesammelteschrif01humbuoft>,

Unimore sito - <https://www.magazine.unimore.it/site/home/notizie/articolo820059520.html>

Unimore sito - <https://motorvehicleuniversity.com/muner/>

[https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.451871!/file/Defintions\\_of\\_Public\\_Engagment\\_NCCP E.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.451871!/file/Defintions_of_Public_Engagment_NCCP_E.pdf)