



Università Ca' Foscari – Venezia

L'ORGANIZZAZIONE FA LA DIFFERENZA?

IX Workshop dei Docenti e dei Ricercatori di Organizzazione Aziendale

7 – 8 Febbraio 2008

Track: Istituzioni, tecniche e contingenze economiche: cosa fa la differenza?

**VARIETA' DELLE FORME ORGANIZZATIVE E
HIGHER EDUCATION: APPROCCI TEORICI A
CONSULTO SUL “CASO” ITALIANO**

GAETANO LUBERTO

Università della Calabria

g.luberto@unical.it

1. Premessa

Le università, insieme al loro campo organizzativo che comprende l'alta formazione e una quota considerevole delle più avanzate attività di studio e di ricerca, sono tra le forme organizzative più longeve del mondo occidentale. Anche se le ragioni della loro esistenza sono studiate approfonditamente sotto il profilo storico, sul piano teorico non abbiamo modelli che consentano di definirne con sufficiente accuratezza la specifica natura rispetto ad altre forme organizzative. L'impressione è che il ricchissimo dato storico, congiunto alla varietà spaziale dei contesti, finisca per confondere chi aspiri a rispondere, in modo parsimonioso ma adeguato, alla domanda sul perché esistano le università¹ come entità giuridicamente distinte e separate.

D'altra parte la stessa complessità sembra spingere alcuni sulla strada di semplificazioni riduttive che definiscono le università in termini di visioni "mitologiche" ispirate ad esempi storici molto contingenti, mentre altri si accontentano di ideologie, più o meno articolate, su ciò che l'università deve essere, senza tener sufficientemente conto di ciò che esse sono storicamente state o sono oggi nelle società contemporanee.

Le teorie più note che sono state avanzate per spiegare la natura e il funzionamento delle forme organizzative della *higher education* sottolineano come nella regolazione dei comportamenti individuali ed organizzativi contino sia le tradizioni e le consuetudini accademico/corporative sia le culture nazionali espresse nel contesto politico-amministrativo entro il quale le istituzioni appartenenti al settore della formazione terziaria si trovano ad operare (Clark, 1983).

Il primo obiettivo di questo lavoro è cercare di capire se e in che misura gli approcci sviluppati nell'ambito degli studi organizzativi consentano di superare una impostazione che, essendo ispirata da un rigido determinismo cultural-nazionale, lascia sostanzialmente poco spazio alla eventuale varietà infra-sistemica delle realtà organizzative appartenenti al settore della *higher education*. E' importante ribadire, tuttavia, che l'analisi rimane ancorata al presupposto secondo cui non si può comprendere una forma organizzativa al di fuori del suo campo organizzativo. Ciò vale soprattutto per le università, la cui realtà organizzativa (in termini strutturali, processuali e performativi) risulta strettamente interdipendente con l'assetto complessivo del settore che comprende, nella formulazione ormai standardizzata a livello internazionale, non solo le università tradizionali, ma la maggior parte delle istituzioni educative post-secondarie o terziarie (OECD, 1999).

¹ Si pensi, per contrasto, alla ricchezza del dibattito scaturito intorno alla stessa domanda nel caso delle imprese.

Il secondo obiettivo consiste nel cercare di comprendere quale o quali degli approcci teorici forniti dagli studi organizzativi aiutano meglio a spiegare sia alcune peculiarità storiche e strutturali del caso italiano, sia i processi di differenziazione strategica emergenti da una prima analisi esplorativa dei dati sulla performance delle università italiane che negli anni più recenti le autorità pubbliche hanno incominciato a raccogliere a fini di regolamentazione complessiva del sistema.

2. Cenni sulle tendenze in atto nel settore della *higher education*.

Come già rilevato, le differenze tra i processi e i risultati delle singole unità organizzative sono state ricondotte in modo sostanzialmente deterministico alle dimensioni istituzionali sistemiche che consentono di discriminare, in parte, le “foreste” delle macrovariabili istituzionali ma rischiano di far perdere di vista gli “alberi” delle singole realtà organizzative. L’attenzione di questa letteratura si è tradizionalmente focalizzata sui meccanismi sistemici di coordinamento (Mercato, Stato-Burocrazia, Oligarchia accademica). In base a tale tripartizione il sistema italiano è stato considerato il modello paradigmatico di regolamentazione burocratico-oligarchica (Clark, 1977), mentre il sistema statunitense è stato proposto come l’esempio estremo di regolazione guidata dal mercato. Più recentemente le tipologie si sono arricchite affiancando, alle tre dimensioni tradizionali del coordinamento, dicotomie valoriali come quella tra l’“orientamento culturale” che contraddistinguerebbe il sistema universitario tedesco (ispirato alla visione humboldtiana dell’unità inscindibile tra formazione e ricerca) e l’“orientamento utilitaristico” tipico per esempio del sistema “continentale” francese (inserito da più di due secoli nel solco delle riforme napoleoniche che hanno prodotto una fortissima segmentazione tra gli istituti deputati all’alta formazione e alla ricerca scientifica) (Braun, Merrien, 1999). Più recentemente la diffusione nel settore pubblico dei modelli di governance ispirati al New Public Management (NPM) ha influito sulla “riscoperta” dell’autonomia delle istituzioni universitarie, almeno nel contesto dei sistemi europei continentali dove tale autonomia era fortemente penalizzata dal potere delle burocrazie statali e da quello delle corporazioni accademiche nazionali. Infatti, nel nuovo *Evaluative State* del NPM si tende ad adottare forme di regolazione “a distanza” delle unità organizzative basate sulla standardizzazione dei risultati conseguiti (*performance management*) in modo da favorire sia una maggiore flessibilità operativa sia una capacità di iniziativa e innovazione da parte delle realtà organizzative collocate sotto la tutela pubblica. (Lizzeretti, Tavoletti, 2006; Paletta, 2004). Su questa strada si avvia a teorizzare e verificare l’emergere di università “imprenditoriali” (Clark, 1998), determinate ad avere successo in virtù di ben definite scelte

strategiche ed organizzative. In molti paesi sono stati rafforzati in modo consistente le responsabilità ed i poteri dei vertici istituzionali delle università, anche attraverso un parallelo indebolimento dell'influenza dei gruppi accademici sia a livello nazionale che al livello di governance delle singole istituzioni (si vedano i casi del Regno Unito, dell'Olanda, della Svezia, della Danimarca, dell'Austria e ultimamente della stessa Francia). In particolare, l'indebolimento del potere accademico sembra la conseguenza diretta di una progressiva sfiducia da parte dello stato e della stessa società civile nei confronti della capacità del ceto accademico di governare il sistema universitario e le università in modo efficiente ed efficace² in un contesto socio-economico che abbandona il modello dell'istruzione universitaria di élite e abbraccia in modo pressoché universale il modello dell'istruzione terziaria di massa o addirittura generale³. Il caso del Regno Unito è a questo proposito il più significativo e paradigmatico: fino agli anni '90 le università inglesi, *old* o di stampo più tradizionale (escludendo quindi gli ex politecnici trasformati in università nel 1992), non solo si autogovernavano secondo il classico modello collegiale ma ricevevano i propri fondi di ricerca dall'University Grant Committee (UGC), composto prevalentemente da autorevoli accademici, i quali decidevano in modo sostanzialmente informale utilizzando criteri largamente impliciti e non codificati sulla reputazione delle singole istituzioni universitarie. Dal 1990 in poi il sistema di finanziamento è cambiato radicalmente e, almeno per quanto riguarda la ricerca, si è fortemente orientato a premiare risultati in qualche modo quantificabili (e quindi più trasparenti). L'*accountability* ha sostituito la fiducia ed è diventata il prodotto del dimostrato allineamento delle università agli obiettivi di *policy* del "principale" finanziatore, lo stato⁴ (Trow, 1996). Ancora più rilevante è il fatto che il governo inglese, attraverso la HEFCE (*Higher Education Funding Council of England*), abbia praticamente imposto a quasi tutte le università, pur senza mai utilizzare strumenti gerarchico-burocratici, ma affidandosi ad interventi di incentivazione/disincentivazione o di *moral suasion*, un modello di governance a forti tinte managerialiste. Nel nuovo modello il ruolo degli accademici è decisamente limitato rispetto sia a quello dei Vice-Chancellor (Presidenti/Rettori) che a quello degli Administrative Board,

² La sfiducia verso la *professional governance* è uno dei fattori fondamentali che ha portato ad applicare il NPM anche a quei settori dei servizi pubblici che, richiedendo *expertise* elevate e conoscenze complesse, sono fortemente influenzati dall'autonomia lavorativa dei professionisti in essi utilizzati (Le Grand, 1996).

³ Convenzionalmente un sistema di *higher education* è definito elitario se la sua popolazione studentesca non è superiore al 15% della popolazione giovanile di riferimento, di massa se tale percentuale è intorno al 30%, "generale" se la percentuale supera il 30% per toccare il 50% e oltre (Tapper, Pailfreyman, 2005).

⁴ Questa tendenza sembra destinata a rafforzarsi se il governo e il parlamento inglese manterranno il manifestato proposito di utilizzare sempre meno per il finanziamento della ricerca dopo il 2008 il costoso apparato della *peer review* incluso nel *Research Assessment Exercise (RAE)*, sostituendolo, in parte o in tutto, a seconda dell'area disciplinare, con valutazioni bibliometriche e statistiche riferite alla capacità di ottenere fondi esterni per l'attività di ricerca.

composti in larga maggioranza da *laymen*, ovvero consiglieri non eletti “indipendenti” ed esterni⁵ rispetto al corpo accademico (Shattock, 2006). Va rilevato comunque che l’effetto sopra descritto ha riguardato essenzialmente le università inglesi “più vecchie”, mentre per quelle più giovani (ex politecnici o fondate nel secondo dopoguerra) il nuovo regime di governance sistemica ha in realtà accresciuto sia l’autonomia sostantiva che l’autonomia procedurale. Nel caso degli ex politecnici e delle *municipal universities* ciò è dovuto al fatto che la nuova situazione ha consentito loro di sfuggire al controllo/influenza delle autorità locali, mentre per quanto riguarda le “nuove” università originalmente create con l’obiettivo prioritario di stimolare le economie regionali, la focalizzazione originaria sulla ricerca applicata e sullo sviluppo regionale non ha impedito l’allargamento della *mission* alla ricerca di base, con risultati a volte stupefacenti come nel caso della University of Warwick che in meno di quarant’anni è diventata una delle più acclamate *research-university* del Regno Unito. Parallelamente alla diffusione del NPM, il crescente successo sulla scena internazionale del modello statunitense di *research university* ha rafforzato, nei modelli di governance della *higher education*, il ruolo giocato dall’istituzione universitaria considerata come organizzazione ben distinta dalle altre e strategicamente orientata a perseguire una propria ed originale combinazione di obiettivi legati alla ricerca, alla formazione e alla “terza missione” (espressione residuale nella quale si possono includere attività che vanno dal trasferimento tecnologico allo sviluppo economico, sociale e culturale del territorio) (Herbst, 2007). Il successo è stato recentemente ratificato dalla diffusione dei *ranking* internazionali, non solo a livello mediatico e nell’ambito delle discussioni collegate alle politiche di riforma, ma anche in sede di ricerca.

Sono significativi a questo proposito i risultati dello studio condotto da un gruppo internazionale di prestigiosi economisti, riuniti nel gruppo di Bruegel, i quali hanno utilizzato la graduatoria dall’Institute of Higher Education dell’Università Jiao Tong University di Shanghai per “indicizzare”, rispetto alle dimensioni della popolazione, il successo ottenuto dalle università di alcuni paesi economicamente avanzati, tra cui l’Italia (Aghion et al., 2007). L’indice di successo per ciascun paese è stato quindi inserito come variabile dipendente in un modello econometrico rivolto a stimare il contributo di diversi “fattori” nello spiegare le differenze rilevate tra i singoli paesi. In particolare, sono due le variabili indipendenti che si sono rivelate significativamente correlate all’indice di successo per ciascun paese: la percentuale di spesa

⁵ Resistono a tale omologazione le università di Cambridge e di Oxford. In particolare, la Assemblea dei Dons di quest’ultima (che comprende tutti i suoi docenti, ricercatori e gli alti amministratori con contratto permanente) ha rigettato la proposta avanzata dal presidente di avanzare in questa direzione.

(pubblica e privata) che il paese dedica al settore della *higher education* e il grado di autonomia goduto dalle istituzioni universitarie (su diversi temi che vanno dalle politiche di spesa alla scelta dei propri studenti e docenti).

3. Dipendenza dalle risorse e varietà strategico-organizzativa.

La “teoria delle dipendenza da risorse” aiuta a spiegare l’importanza crescente assunta per la configurazione del settore nel suo complesso dall’ambiente operativo o economico (“mercato”): a seguito della massificazione degli studi terziari, le autorità pubbliche di tutti i paesi economicamente sviluppati hanno scelto la strada di diminuire la spesa complessiva per studente, mentre sul piano della ricerca solo poche nazioni hanno mantenuto alti i livelli di investimento nella ricerca di base, anche a causa della crescente pressione delle esigenze derivanti da altri settori del welfare state (sanità, pensioni, sicurezza, ecc..). La caduta del contributo pubblico è risultata maggiore nei paesi in cui la maggioranza della popolazione votante ha mostrato ripetutamente di preferire politiche orientate a controllare, se non a diminuire, i livelli di tassazione (OECD, 2007). Le università sono state costrette a ricercare risorse alternative nelle commesse esterne, nella ricerca applicata, nello sfruttamento commerciale della stessa, nella contribuzione studentesca o in altre fonti quali le donazioni. Non un caso che la “teoria della dipendenza dalle risorse” sia originata da studi empirici sulle scelte di allocazione delle risorse finanziarie di alcune università USA nel corso degli anni settanta, quando il periodo d’oro del finanziamento alle stesse da parte delle strutture pubbliche, iniziato con le necessità della guerra fredda, si interruppe abbastanza bruscamente a causa dei deficit pubblici, delle crisi petrolifere e delle concomitanti rivolte fiscali (Pfeffer, Salancik, 1974). L’applicazione della “*stakeholder theory*” alla governance delle università può essere considerata una estensione e articolazione della primitiva teoria della dipendenza delle risorse. Dal punto di vista della *stakeholder society* il “contratto sociale” tra società e università muta in modo sostanziale (CHEPS, 2001; Sacconi, 2004): si scopre infatti che le risorse utilizzate dalle università non possono essere più considerate (se mai lo sono state) una benevola gratuità di illuminati *policy-makers* per il perseguimento di valori scientifici e culturali fini a se stessi, ma devono essere conquistate mediante contrattazioni e negoziazioni all’interno delle quali conta soprattutto la capacità di fornire prestazioni di natura economico-sociale agli attori “proprietari” delle risorse utilizzate (i portatori di interesse che condividono con l’ente universitario lo stesso ambiente operativo o generale). Da una parte la nuova situazione comprime l’autonomia delle università giacché aumenta il numero delle dimensioni rispetto alle quali effettuare i processi di adattamento; dall’altra, la molteplicità dei punti di riferimento (e delle potenziali fonti di risorse)

offre ad esse l'opportunità di svolgere un ruolo strategicamente attivo, poiché si indebolisce la necessità/costrizione per le stesse di giocare sul tavolo di un solo *stakeholder*.

A dire il vero, non si tratterebbe, per le università, di una condizione assolutamente nuova se è vero che la nascita, la sopravvivenza e lo sviluppo di queste istituzioni viene attribuita da molti storici al pluralismo politico-istituzionale del Medioevo europeo, durante il quale il conflitto tra Impero, Chiesa e Municipi (gli *stakeholder* di allora, insieme alle corporazioni studentesche e a quelle dei docenti) non si è risolto per molti secoli con la supremazia stabile e incontrastata da parte di alcuno dei contendenti (Perkin, 1997).

La *stakeholder theory* è dunque uno strumento che può chiarire alcune tendenze di fondo dei rapporti tra università e ambiente esterno: abbinata soprattutto alla teoria delle dipendenza da risorse, spiega alcuni cambiamenti rilevanti della *higher education* e di alcune sue istituzioni rappresentative. Ma da sola rischia di non tenere conto a sufficienza di altre fondamentali componenti del contesto ambientale, e in particolare di quella generale-istituzionale (valori, norme culturali professionali, sedimentazioni legislative). Inoltre, trascura completamente il problema di come lo specifico contesto tecnologico che caratterizza il settore terziario e le diverse entità che operano al suo interno⁶ possa influenzare modalità organizzative e scelte strategiche.

L'approccio basato sulla dipendenza dalle risorse rimane comunque importante anche perché esso è utilizzato, esplicitamente o implicitamente, dalle molte ricerche empiriche che cercano di spiegare l'eterogeneità delle organizzazioni appartenenti alla *higher education* in base ai rispettivi mercati di riferimento e all'apporto netto di valore che ciascuna realtà organizzativa fornisce ai suoi *stakeholder*. Ad esempio, nel contesto statunitense è stata avanzata la distinzione tra università di "prestigio" e università di "reputazione" (Brewer et al., 2002). Il prestigio è associato al conseguimento di livelli di eccellenza nella ricerca (diversità verticale) e negli sport universitari, raggiunta grazie alla crescente disponibilità degli input necessari (a cominciare dall'abbondanza delle dotazioni strutturali e finanziarie consentita dalle ricche donazioni e dalle elevate *fees and tuition* per finire ai selezionatissimi studenti e ai migliori docenti che le elevate retribuzioni possono ingaggiare); la reputazione si riferisce invece all'abilità dell'università o del *college* di rispondere adeguatamente ai bisogni specifici e alle aspettative sia di un particolare segmento di popolazione studentesca che dell'area territoriale circostante (diversità orizzontale). Su basi ancora più circostanziate Zemsky et al. (2004) ha

⁶ Per una definizione del contesto tecnologico della *higher education* si veda il paragrafo 5.

proposto, sempre per gli USA, una classificazione più raffinata che si compone di cinque categorie di istituzioni terziarie.

- le università e alcuni *liberal college* molto selettivi del segmento “medallion” (poco meno di 150 istituti ai quali cercano di accedere gli studenti che aspirano ad entrare nelle più selettive e prestigiose *graduate schools*);
- le università e i college con “*brand-name*” (circa 200 università molto note che si sforzano di mantenere alto il loro prestigio e cercano eventualmente di entrare nella “prima fascia”);
- le università e i college del segmento “core” al quale appartiene circa la metà delle istituzioni di *higher education* statunitensi di rilevanza regionale che in genere offrono corsi fino a livello di master, ma non di PH.D.);
- il segmento “*good buy*”, conveniente per il relativamente basso livello delle spese di iscrizione (comprendente i *community college* che offrono programmi biennali di natura professionalizzante o alla fine dei quali lo studente può decidere di proseguire i propri studi in un altro college o università);
- il segmento “*user-friendly*” del fiorente settore delle università a fini di lucro che si specializzano (con successo) nei corsi a vocazione più professionalizzante.

In definitiva meno del 10% delle istituzioni terziarie statunitensi offre corsi di dottorato per la ricerca. Si può pertanto comprendere perché il sistema di *higher education* statunitense sia spesso indicato come un sistema “gerarchicamente stratificato”. E’ pur vero però che la stratificazione si situa su un gradiente pressoché continuo lungo il quale la dimensione della cooperazione assume un valore almeno pari a quello della competizione. Politici, studiosi, operatori del settore ed opinione pubblica negli USA convergono nel ritenere che, se la coesistenza di un sistema diffuso di istruzione terziaria può conciliarsi con l’esistenza di un numero elevato di università di ricerca competitive a livello mondiale solo in virtù di una elevata diversificazione dell’offerta, nell’ambito di tale diversificazione deve essere consentita a tutte le istituzioni, universitarie e non, la possibilità di svolgere un ruolo qualitativamente appropriato alle necessità della propria utenza, anche al fine di garantire un sufficiente grado di permeabilità tra le diverse tipologie istituzionali. Il problema di rispettare contemporaneamente le esigenze qualitative della differenziazione orizzontale e di quella verticale tra gli istituti terziari è sentita a tal punto da aver fatto abbandonare al Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT) la sua classica distinzione delle istituzioni terziarie, utilizzata spesso anche in sede di ricerca come variabile indipendente: *research universities* di prima e di seconda fascia, *doctoral universities* di prima e seconda fascia, *comprehensive*

master universities, four-year bachelor universities, liberal art and community colleges, for profit universities). Al suo posto la CFAT ha elaborato un “sistema di classificazione flessibile e personalizzabile dagli utenti, partendo dalla consapevolezza che una graduatoria basata su un’unica o poche dimensioni simili può celare i molti modi per cui un’istituzione di istruzione terziaria si differenzia da un’altra” (Pulley, 2005). Lo scopo dichiarato è di evitare che valutazioni differenziate soprattutto sul piano funzionale, e intese come strumento informativo per i diversi *stakeholder* (dagli studenti ai potenziali committenti), vengano trasformate in una classificazione univoca di status complessivo⁷. La stessa impostazione di base ispira il recente progetto comunitario finalizzato a fornire una tipologia delle istituzioni di *higher education* europee che non solo faciliti la trasparenza del settore in Europa, ma che rispetti anche le singolarità e la peculiarità di ciascuna istituzione di istruzione superiore e di alta formazione (CHEPS, 2005).

Sul piano della evidenza empirica alcuni studi ispirati all’Industrial Economics e allo Strategic Management hanno rilevato la crescente differenziazione strategica delle singole istituzioni universitarie anche in sistemi di *higher education* nei quali l’omogeneità istituzionale è tuttora considerata un valore di fondo. Nel suo studio sulle università tedesche Warning (2007) utilizza la tecnica non parametrica del Data Envelopment Analysis (DEA)⁸ per calcolare, con riferimento agli anni 1997-2000, il grado di inefficienza relativa delle università tedesche relativamente nella didattica (la cui performance è misurata con la percentuale cumulata laureati su iscritti totali) e nella ricerca (per la quale è utilizzato come indicatore di prestazione il livello dei fondi di ricerca ottenuti in media dai docenti). Dallo studio emerge una notevole eterogeneità delle università tedesche rispetto ai due indicatori di prestazione sopraindicati. L’autrice usa quindi alcuni modelli di regressione per stimare l’effetto della performance nella ricerca e di quella nella didattica sul grado di inefficienza rispetto alla frontiera tecnologica rilevata dalla DEA. Nei modelli di regressione sono state inserite, come variabili indipendenti, alcune variabili strutturali non controllabili da parte delle università, almeno nel breve-medio periodo (livello di

⁷ A tal proposito vale la pena riportare un aneddoto riferito da uno dei massimi esperti di differenziazione dei sistemi universitari, Martin Trow (2003), il quale narra come, facendo parte di una commissione di esperti che doveva incontrare presso la Yale University, un’analoga commissione di esperti, composta da amministratori, rettori e professori europei, si trovò nella situazione di dover spiegare un imprevisto cambiamento logistico della riunione dall’università di Yale ai locali di un *community college* statale. La difficoltà maggiore consistette nel cercare di spiegare ciò che appariva chiaro agli statunitensi, ma molto meno agli europei, che si trattava di una questione pratica e niente affatto di una diminuzione di status del meeting programmato!

⁸ La Dea è probabilmente lo strumento più utilizzato per stimare l’efficienza comparata complessiva delle università, a causa delle difficoltà incontrate nello stimare econometricamente i parametri di un modello predefinito di funzione di produzione per le tutte le università (Johnes, 2006). Anche la Dea ha tuttavia i suoi limiti che portano alcuni autori a tentare di elaborare, ancora in via sperimentale, tecniche di stima più robuste della frontiera tecnologica ottimale per gruppi di università (Bonaccorsi, Daraio, 2003)

supporto finanziario, composizione disciplinare, dimensioni, grado di competitività del “mercato” di riferimento, età dell’istituzione, ed altre ancora). Entrambe le stime dei due coefficienti della performance della didattica e della ricerca si sono dimostrate, sotto più condizioni, positivamente correlate al grado di efficienza complessiva, anche se in modo differenziato, sicché l’autrice (anche in seguito all’applicazione di ulteriori tecniche di analisi quali la *cluster analysis*) ritiene confermata la sua ipotesi teorica iniziale (basata sull’applicazione della teoria dei gruppi strategici alle scelte di posizionamento delle università) secondo la quale le università tendono a collocarsi in gruppi differenti caratterizzati da performance diverse (soprattutto rispetto alla qualità della ricerca⁹). Le stesse autorità tedesche sembrano aver abbracciato con convinzione l’idea della utilità di una differenziazione strategica tra le università quando hanno deciso, dal 2006 in poi, di assegnare mediante valutazione ex ante di progetti avanzati in seguito ad un apposito bando, circa due miliardi di euro ad un numero limitato di centri di ricerca, scuole di dottorato e università “eccellenti” .

Nell’ambito del progetto comunitario Aquamet, rivolto ad accumulare e comparare dati e informazioni di singole istituzioni universitarie appartenenti a più paesi europei¹⁰, Bonaccorsi e Daraio (2007, p. 25), sostengono che “le istituzioni del settore terziario non sono solo organizzazioni multinput e multioutput, ma hanno anche processi di trasformazione non lineari.....(per cui).... le strategie di ricerca devono rispondere a requisiti di mappatura multidimensionale. Le (relative) tecniche devono essere in grado di rappresentare la interazione tra risorse e outcomes piuttosto che fornire rappresentazioni monodimensionali” . Applicando metodologie ispirate a questa impostazione di fondo ai dati disponibili, i due autori avanzano le seguenti costatazioni:

- mentre nel Regno Unito, in Norvegia e in Svizzera le università si differenziano in modo accentuato per quanto riguarda l’intensità dell’attività di ricerca (misurata dalla percentuale di studenti di dottorato e dal numero di pubblicazioni per docente), non altrettanto avviene in Italia e Spagna;
- sul piano della formazione i risultati sono più complessi in quanto l’evidenza disponibile sembra mostrare che “ l’orientamento all’eccellenza della ricerca è più strettamente associata alla capacità di attrarre fondi privati e meno associata alla capacità di attrarre studenti, misurata dai tassi di accrescimento delle iscrizioni o dalla capacità di imporre

⁹ D’altronde è ben noto che quando la qualità di ricerca si misura con il numero di citazioni ISI la distribuzione dei ricercatori appare fortemente asimmetrica, con una percentuale molto ridotta di ricercatori che raccolgono una percentuale molto elevata di citazioni.

¹⁰ Il progetto ha finora riguardato l’Italia, la Spagna, il Portogallo, la Norvegia, il Regno Unito e la Svizzera, ma è previsto che in futuro si estenderà ad altri paesi europei.

contributi studenteschi elevati. Parallelamente le università che crescono di più in termini di popolazione studentesca e fanno pagare più alte tasse di iscrizione, tendono probabilmente a attribuire carichi didattici più elevati al proprio personale accademico che, selezionato proprio per questo tipo di prestazione, finisce per registrare prestazioni più deboli in termini di ricerca” (ibidem, pp. 71-72)

La conclusione dei due autori è che, sebbene si registrino interessanti processi di differenziazione tra le università europee oggetto dello studio, in troppi casi il contesto istituzionale continua ad ostacolare la possibilità per le università di accentuare ed approfondire le rispettive competenze specialistiche, siano queste nella ricerca di frontiera, nella ricerca applicata o nell’attività di formazione. Dal punto di vista delle prospettive future i due autori non si aspettano che gli auspicati processi di differenziazione possano essere prodotti dal prevalere nel settore della *higher education* europea di una logica di mercato simile a quella statunitense; piuttosto ritengono necessario l’attivazione di cambiamenti legislativi e di politiche governative che favoriscano la diversità inter-istituzionale affinché le singole istituzioni possano perseguire strategie più coerenti alle proprie reali possibilità e capacità. Sebbene i suggerimenti di *policy* siano coerenti con le argomentazioni e i dati della loro ricerca, Bonaccorsi e Daraio ricadono, quando si riferiscono al sistema statunitense, in una semplificazione molto diffusa tra chi introduce nelle analisi comparativa giudizi sintetici non sostenuti da adeguate ricognizioni empiriche. In realtà, la contrapposizione tra mercato e contesto istituzionale, tra variabili economiche (il mercato) e variabili istituzionali (norme e regolamenti governativi), non sembra rispecchiare neanche il caso statunitense. Se si studiano, infatti, le cause storiche e strutturali della diversificazione (o stratificazione) del sistema di *higher education* statunitense, si scopre che essa è sovente il frutto di forti decisioni politico-amministrative: ad esempio, la struttura di uno dei sistemi di formazione terziaria più celebri, quello californiano, è il risultato della pianificazione istituzionale pubblica concretizzatasi nella elaborazione dell’ancora vigente Master Plan. Quest’ultimo fu elaborato nel corso degli anni ’50 e approvato agli inizi degli anni ’60 dalle autorità governative statali, le quali, dopo un acceso dibattito, scelsero un sistema basato su una ben definita tripartizione fra categorie di istituzioni terziarie: i dieci campus della University of California ai quali accede il 12.5% più brillante degli studenti diplomati dalle scuole secondarie dello stato e dove si può studiare per il dottorato, i 23 del California State University System ai quali può accedere il corrispondente terzo superiore e infine i 109 Community Colleges che impartiscono i primi due anni istruzione universitaria, professionale o di preparazione ai gradi successivi della formazione, alla rimanente popolazione di circa due milioni e mezzo di studenti. Pur nettamente diversificati per tipologia di corsi, segmenti di

studenti/docenti coinvolti e responsabilità complessive nel processo di creazione, elaborazione, trasferimento e diffusione della conoscenza, le tre categorie di istituzioni terziarie garantiscono contemporaneamente sia una istruzione post-secondaria adeguata a più di metà della popolazione studentesca sia il raggiungimento di alti livelli di eccellenza nella ricerca e nella formazione.

4. Il contributo degli approcci istituzionalisti all'analisi della varietà organizzativa nella *higher education*.

L'esempio californiano, ma in generale tutto il sistema di *higher education* statunitense è un chiaro esempio di come l'evoluzione e il *design* del contesto istituzionale-regolativo non siano affatto in contrasto con il ruolo del "mercato" e della competizione nella governance del sistema terziario. Rimangono da chiarire le condizioni di efficienza e di efficacia che rendono le diverse combinazioni di regolazione istituzionale e assetto mercatistico/competitivo congrue rispetto sia alle finalità endogene del sistema di *higher education* (sviluppo non condizionato della conoscenza e della trasmissione del sapere) sia alle finalità esogene degli attori che apportano al sistema risorse per via di un interesse strumentale, in quanto lo ritengono un mezzo per ottenere ulteriori risultati in campo economico, sociale o culturale.

La distinzione sopra riportata richiama la weberiana distinzione tra razionalità ispirata al valore (per il primo tipo di finalità) e razionalità strumentale (per il secondo tipo di finalità).

Nell'ambito delle teorie neo-istituzionaliste questa differenziazione è stata spesso riproposta come opposizione tra logica dell'appropriatezza e logica delle conseguenze. Occorre tuttavia sottolineare che, almeno per quanto riguarda gli studi sui sistemi di *higher education* (ma forse anche in altri casi), le due dicotomie non sono del tutto sovrapponibili. Infatti, è facilmente dimostrabile che la logica dell'appropriatezza non è per niente univoca, dal momento che è possibile individuare diverse logiche di appropriatezza a seconda delle norme, dei valori, dei principi, o anche delle prassi, prevalenti nei diversi contesti istituzionali. Se l'attribuzione degli effetti istituzionali all'isomorfismo coercitivo, mimetico e cognitivo conteneva *in nuce* una esplicita dimensione pluralistica, il neo-istituzionalismo contemporaneo è diventato sempre più attento a rilevare la dimensione conflittuale e multidimensionale delle logiche di legittimazione istituzionale e, conseguentemente, a sottolineare gli esiti difficilmente prevedibili dei relativi processi di adattamento (Powell, 2007).

In particolare nel settore della *higher education*, le forze legittimanti a cui sono sottoposte le singole realtà organizzative appaiono molteplici e dalla letteratura emergono spesso risultati contraddittori. Se alcuni studiosi insistono sulla forza delle *path-dependence* nazionali per spiegare la resistenza delle configurazioni sistemiche e infra-organizzative e la persistente

pluralità delle forme organizzative presenti nel settore a livello internazionale, altri autori focalizzano l'attenzione sulla progressiva diffusione delle forme manageriali (sostenute congiuntamente dalle logiche coercitive, imitative e cognitive del New Public Management) che tenderebbero a trasformare le istituzioni terziarie in organizzazioni di *managed professional*. Di conseguenza, da una lato abbiamo gli studi che sottolineano come, a fronte degli esercizi strategici effettuati per ragioni di accondiscendenza normativa al principale di turno o per ragioni imitative, non corrispondano seri cambiamenti nelle core attività (Kuoppola, 2005), dall'altra abbiamo invece studi che, in modo allarmato o compiaciuto, evidenziano la forza, se non la necessità, dei cambiamenti verso forme più omogenee di organizzazione del settore e delle stesse unità organizzative (Amaral, Larsen, Meek, 2003). Senza trascurare la possibilità che emergano sistemi nazionali più omogenei, all'interno dei quali si svilupperebbe una più elevata eterogeneità inter-organizzativa (Kehm, 2006).

Sulla capacità delle istituzioni terziarie di sfuggire, almeno in parte, alle molteplici forze che spingono verso l'isomorfismo strategico ed organizzativo possono essere citati alcuni studi ormai classici. Kraatz e Zajac (1996) mostrano che alcuni *liberal college* statunitensi, sfuggendo alle norme del proprio sottocampo organizzativo che richiederebbe un'offerta accademica improntata alla *general education*, hanno mutato rotta e hanno aggiunto alla mission educativa originaria una forte componente di professionalizzazione. D'altra parte, gli stessi autori hanno realizzato uno studio longitudinale sul settore terziario che sconfessa l'ipotesi "inerziale" derivante dalla teoria ecologica delle popolazioni: in situazioni di crisi e di conflitto, università e college cambiano realmente strategie per adattarsi con successo a nicchie ambientali più convenienti (Zajac, Kraatz, 1993). Uno studio recente conferma che, almeno nel contesto statunitense le università "generalmente emulano altre università..

(caratterizzate)...da reputazione leggermente superiore o leggermente inferiore" (Labianca et al., 2001, p. 325)), sicché le differenze esistenti tra categorie di università tendono a rimanere stabili nel tempo. L'*academic drift* (la deriva che porterebbe le istituzioni terziarie di stampo non universitario ad offrire anche corsi di valore accademico) e il *vocational drift* (il processo inverso che si verifica in alcune università che estendono la loro offerta ai corsi più professionalizzanti) non porta ad un modello di università più omogeneo, ma spesso comporta la creazione di nuovi campi di formazione e di studio (Hashem, 2002). Persino uno degli studi empirici più citati, contenuti nella "bibbia" dell'approccio neo-istituzionalistico, mostra il ruolo significativo giocato dai manager dei *community college* statunitensi nel cambiare

gradualmente, nel corso delle ultime decadi, la *mission* delle proprie organizzazioni (Brint, Karabel, 1991)¹¹.

In realtà è tutto il movimento ispirato al neo-istituzionalismo che ha ampliato i propri interessi di ricerca ottenendo risultati che spesso vanno oltre la “vulgata” deterministica contenuta nei libri di testo. Lo stesso Powell rileva come il neo-istituzionalismo di matrice sociologico-organizzativa abbia da tempo incominciato a trattare temi prima trascurati. Rispetto alla predominante originaria preoccupazione di spiegare in primo luogo le pressioni isomorfiche, i sostenitori dell’approccio neo-istituzionalista si focalizzano sempre di più sull’analisi causale dei numerosi casi e fenomeni di eterogeneità organizzativa, riscoprendo il valore sia dell’analisi istituzionale di matrice storica e processuale sia di quella fondata sui modelli della scelta razionale soprattutto quando questi ultimi si sforzano di endogenizzare il cambiamento istituzionale (Powell, 2007). L’analisi storica mostra, tra l’altro, che molto spesso “*the process of path-dependent change stems not only from institutional and other constraints but also from the creative process whereby actors draw upon the pre-given principles and practices around them and engage in bricolage. In this sense, institutions are enabling as well constraining*” (Campbell, 2004. p. 184). Si è quindi incominciato ad indagare sull’azione degli “imprenditori istituzionali” che, ricombinando in modo originale materiali e idee provenienti da più contesti “generano o traducono ..(da un contesto all’altro)...le strutture e le pratiche organizzative “ (Hwang, Powell, 2005, p. 180). Inoltre, l’accresciuta attenzione ai microprocessi ha consentito un dialogo fecondo con le analisi costruttiviste di carattere fenomenologico, dando sostanza ai processi di istituzionalizzazione che per esempio hanno portato, nel corso degli ultimi decenni, a legittimare presso la Stanford University la stretta collaborazione tra scienziati e industria finalizzata allo sfruttamento economico della ricerca innovativa (Colyvas e Powell, 2007).

Nella variante del pensiero neo-istituzionalista di Drori, Meyer e Hwang (2006), la diffusione delle università moderne viene considerata una conseguenza della visione scientifico-razionale del mondo all’interno di un processo di globalizzazione che tenderebbe ad indebolire la rilevanza dello stato-nazione. Coeva al processo di globalizzazione risulta essere la “proliferazione delle organizzazioni formali” in tutti settori dell’economia e della società. Da qui la progressiva adozione, anche da parte delle università, di modelli organizzativi ispirati alla razionalità strumentale, che comporterebbero una soggettività sempre più celebrata delle sue scelte strategiche ed organizzative (“*actorhood*”) (Krücken, Meyer, 2006). Tali scelte

¹¹ Da notare che i *community college* sono le istituzioni terziarie con minore grado di discrezionalità, a causa della loro più stretta dipendenza dagli apparati statali!

finirebbero, tuttavia, per essere sempre sotto il controllo di forze “sociali, legali, scientifiche e culturali “ che in definitiva renderebbero la differenziazione dovuta al protagonismo organizzativo più apparente che reale. A conferma di tale evoluzione viene citata la consistente omogeneità nella evoluzione dei curricula universitari nei contesti universitari più disparati (Frank, Gabler, 2006). Oppure, la diffusione della multi-università¹² come forma organizzativa più adatta alle esigenze contraddittorie che il settore della *higher education* deve oggi affrontare in misura crescente (Krücken, 2007). In sostanza, i sostenitori di tale approccio ritengono che il processo di individuazione organizzativa connesso all’espansione delle organizzazioni formali “*accomplish little, and makes little difference in comparison to plausible alternatives*” (Drori, Meyer e Hwang, 2006, p. 273). Non è questa la sede per analizzare in dettaglio tale affermazione, che richiederebbe anche una discussione approfondita sulla visione ipersocializzata del comportamento individuale alla base dell’approccio complessivo.

Al fine di ribadire invece la rilevanza della forma organizzativa, basti qui riportare i risultati di analisi storiche dettagliate che mostrano come il passaggio dalle *guild organization* di carattere medievale alle organizzazioni formali moderne siano il frutto di complessi processi evolutivi, all’interno dei quali hanno giocato un ruolo rilevante sia meccanismi di selezione ambientale sia l’incapacità delle forme organizzative di natura corporativa di adattarsi alle mutate condizioni (Kieser, 1989). La lezione vale, in particolare, per le università la cui primitiva organizzazione corporativa ha subito alterne vicende fin dall’inizio. Vale la pena citare brevemente alcuni episodi storici dai quali emerge l’importanza che alcuni peculiari aspetti della forma organizzativa hanno avuto sullo sviluppo e sulla stessa sopravvivenza dell’università come istituzione¹³: la “vittoria” della forma corporativa dei docenti “alla parigina” su quella degli studenti “alla bolognese”, dovuta al maggior dinamismo politico-culturale che la prima è riuscita a sviluppare anche in virtù della sua più accentuata autonomia dai poteri locali e professionali; lo scarso apporto della maggior parte delle università europee alla rivoluzione scientifica e industriale del ‘600-700, frutto in buona parte di una chiusura corporativa che ha portato all’abolizione delle università francesi durante la Rivoluzione e all’involuzione delle università di Oxford e Cambridge fino alla seconda metà del secolo

¹² La multi-università è l’espressione scelta da Kerr, già presidente del sistema della University of California, per descrivere la situazione dell’università di successo negli anni ‘60. Contrariamente alla uni-versità, fondata sulla convinzione di un comune patrimonio di valori culturali e scientifici, la multi-università è segnata, ma anche favorita, da un irriducibile pluralismo, non necessariamente convergente, di *mission* e di prassi operative.

¹³ Gli esempi storici sono descritti in dettaglio in Perkin, 1997; De Ridder-Symoens, H., 1992-2004; Patterson, 1997; Duryea, 2000; Clark, 1995; Geiger, 1990; Murmann, 2003; Ben-David J.,1991.

XIX^o¹⁴; la supremazia raggiunta dalle università tedesche nello stesso secolo, attribuita, oltre che all'allora originale modello humboldtiano, sia al pluralismo competitivo tra gli stati tedeschi di allora, sia agli stretti legami stabiliti con l'industria tedesca e generosamente finanziati dallo stato; la predominanza, in termini di attrattività e performance, delle *research university* statunitensi dal secondo dopoguerra in poi (favorita, in non piccola parte, da innovazioni organizzative come il dipartimento, la *graduate school*, i centri di ricerca "organizzata" (ORU, *organized research units*) basati spesso su tematiche interdisciplinari e finanziati con fondi esterni.

5. Le forme organizzative della *higher education* tra contingentismo "tecnologico" ed economico.

Krücken e Meyer (2006, p. 254) affermano che "l'attivazione del 'common script' teso a 'trasformare l'università in un attore organizzativo'.. (senza dubbio)...produrrà risultati molto diversi". Come evidenza empirica gli autori fanno riferimento ad una ricerca di Krücken dalla quale emerge che le soluzioni organizzative date in Germania al problema di coordinare la "nuova" missione del trasferimento tecnologico risultano spesso più diversificate all'interno di uno stesso paese che tra paesi diversi. In particolare, le forme organizzative adottate, al fine di gestire la funzione del trasferimento tecnologico, dalle università di scienze applicate e dalle università quelle fondate negli anni '60 come risposta all'allargamento della formazione superiore risultano molto diverse dalle analoghe soluzioni organizzative scelte all'interno delle università più tradizionali, maggiormente interessate alla ricerca "pura". L'osservazione empirica conferma dunque l'importanza che il tipo di (o la natura del) lavoro svolto all'interno delle istituzioni terziarie può avere sulle caratteristiche delle rispettive forme organizzative. Nell'ambito della teoria organizzativa i processi lavorativi o produttivi di una data forma organizzativa sono comunemente descritti in termini di variabili tecnologiche. Musselin (2007), seguendo un approccio sostanzialmente contingentista, attribuisce la specificità delle istituzioni universitarie proprio alle dimensioni che assume in esse la variabile tecnologica (estrema varietà degli input, scarsa capacità di predeterminazione della relazione causale tra mezzi e fini, ambiguità e complessità degli stessi fini). Sulle orme della lezione thompsoniana, l'utilizzo della tecnologia organizzativa, come variabile direttamente o indirettamente esplicativa delle forme organizzative, ha consentito di elaborare alcuni modelli interessanti della struttura

¹⁴L'involuzione corporativa, dopo un periodo di rinascita umanistica, è stata particolarmente accentuata in Italia (Rossi, De Nardi Ibsen, 1997; Grendler, 2002)

organizzativa e del funzionamento delle università (March, Olsen, 1972; Mintzberg, 1979; Weick, 1976).

In realtà, la tecnologia delle istituzioni terziarie dipende sostanzialmente dal segmento o dai segmenti coperti nel processo di creazione, studio, elaborazione, insegnamento, apprendimento, trasferimento, diffusione e valorizzazione della conoscenza. Nei sistemi differenziati le università ad alta intensità di ricerca si specializzano nella ricerca di frontiera (*scholarship of discovery*) e nell'offrire occasioni di apprendimento alla coorti più brillanti di studenti, mentre le università maggiormente orientate alla didattica attirano una popolazione studentesca con abilità mediamente inferiori e si concentrano generalmente non solo sull'attività formativa, ma anche sulla ricerca integrativa, applicata o pedagogica (*scholarship of integration, application, learning and teaching*¹⁵). La specificità di ciascuna istituzione appartenente al settore terziario dipende da come essa gestisce il trade-off tra, da un lato, la validità e l'accuratezza dei processi conoscitivi e, dall'altro lato, i processi di replicazione, diffusione e trasferimento della conoscenza. Per Weick i due tipi di processi hanno requisiti organizzativi diversi. Infatti, *“differentiated structures are well designed to sense and represent a referent situation such a problem, an experiment, a text, or a symptom, but poorly designed to preserve, develop, and disseminate the material that is sensed. Structures that are less differentiated, more homogeneous, and more tightly coupled have less difficulty with development and dissemination, but more difficulty with accurate sensing”* (Weick, 1984, p.19). Da un punto di vista organizzativo *“research...requires specialization and flexibility to follow new developments, (teaching) requires synthesis and more stable structures”* (Enders, 2001, p.16). Ne consegue che l'esigenza di differenziazione si estende alle politiche di gestione del personale del personale docente (Costa, 2001), anche se il rapporto tra queste ultime e le scelte strategiche di collocazione all'interno di processi di creazione, sviluppo e diffusione della conoscenza rimane influenzato in modo rilevante dal contesto istituzionale.

In base alla tecnologia è dunque possibile spiegare una parte della variabilità strutturale e storica del campo organizzativo relativo alla *higher education* (Compagno, 2001), ma lo spettro di soluzioni rimane troppo ampio e tale da non consentire, senza il sostegno di adeguati studi empirici, di stabilire se la burocrazia professionale (con dipartimenti disciplinari statutariamente rigidi e facoltà normate a livello nazionale) sia più o meno conveniente di forme adhocratiche basate su strutture matriciali pure, gruppi o centri di ricerca per progetto.

¹⁵ La distinzione tra le diverse forme di *scholarship* avanzata da Boyer (1990), è utilizzata sovente nella letteratura specialistica sulla *higher education*, soprattutto quando si cerca di comprendere la differenziazione a livello di ruoli di ricerca e di docenza (Glassick, Taylor Huber, Maeroff, 1997).

La varietà delle soluzioni organizzative dipende sicuramente anche da variabili come il grado di innovazione delle ricerche, il livello di standardizzazione della didattica, la complessità dei servizi forniti alla comunità e al territorio. Tuttavia, non sembra che la tecnologia da sola sia in grado di discriminare tra forme così dissimili di governance come il modello collegiale tradizionale delle università europee, i nuovi modelli di governance imposti dal NPM che privilegiano i consigli di amministrazione a prevalente composizione esterna e introducono il principio della responsabilità individuale lungo la linea di comando, i modelli complessi di *shared governance* statunitensi nei quali i docenti delle singole università hanno più potere di molti colleghi europei nel definire chi deve insegnare, a chi bisogna insegnare, cosa e come bisogna insegnare¹⁶, ma esercitano scarsa influenza sulle politiche strategiche e finanziarie di più ampio respiro. Inoltre, le prassi lavorative e cognitive attivate in contesti di ricerca e di alta formazione universitaria (e similare), assumono sovente un significato valoriale/normativo che le trasforma in vere e proprie variabili istituzionali di carattere cognitivo-professionale, per giunta non necessariamente convergenti a causa della pluralità epistemologica delle scienze e delle discipline accademiche. Ne consegue una sovrapposizione degli assetti di governance, manageriali ed organizzativi che rendono difficile la individuazione di un insieme unico di “regole tecniche” per le attività del *core* produttivo (formazione, ricerca, “terze missioni) che non sia guidata da scelte ben definite su quali segmenti dei processi di sviluppo della conoscenza si ritiene di potere e volere operare.

Affini all’approccio contingentista di matrice organizzativa possono essere considerati i modelli ispirati alle teorie economiche (sia di stampo neo-classico che neo-istituzionale). La finalità di tali modelli è spesso esplicitamente normativa: il loro obiettivo è infatti di individuare la migliore forma organizzativa, in termini di differenza tra costi e benefici, rispetto al configurarsi di variabili contestuali quali la specificità e complementarietà delle risorse e/o delle attività, l’incertezza e l’asimmetria informativa, il grado di conflittualità nelle preferenze e negli interessi degli attori, il potenziale di opportunismo (Glaeser, 2003; Hansmann, 1999a; Masten, 2000; McCormick, Meiners, 1988). Nell’ambito di questo approccio le forme organizzative della *higher education* vengono solitamente assimilate, per le modalità con cui si manifestano le rispettive variabili contestuali, alle partnership professionali, alle *high intensive knowledge organization*, alle cooperative o alle *self-governing organization*. I modelli economici consentono di effettuare esercizi rigorosi di statica comparata in virtù dei quali è possibile dimostrare la coerenza tra variabili organizzative e variabili contestuali ad un

¹⁶ Si tratta delle facoltà fondamentali che stanno alla base dell’autonomia universitaria secondo una famosa sentenza della Corte Suprema.

livello molto elevato di astrazione. Nello stesso tempo, sempre a causa dell'alto livello di astrazione, la loro capacità di spiegare la diversificazione organizzativa oltre un certo limite è ridotta rispetto ad altri approcci (Jansen, 2007; Brock, 2006; Greenwood, R., Empson, L. 2003). Non soltanto si fa fatica a cogliere la peculiarità delle forme organizzative appartenenti alla *higher education* rispetto a quelle di altri settori "tecnologicamente" simili ma diventa anche estremamente difficile spiegare e valutare la eterogeneità che si riscontra empiricamente nello stesso settore della *higher education*. Particolarmente riduttiva appare l'applicazione alle istituzioni di *higher education* della relazione di agenzia, non solo per la presenza di più principali, ma anche perché raramente si considerano, ai fini dei risultati del modello, sia la dinamica dei rapporti tra "diversi" principali che le potenzialità di opportunismo del principale stesso, a volte più rilevanti di quelle dell'agente (Miller, Whitford, 2006)¹⁷. Inoltre, i modelli teorici basati su variabili di esclusiva natura economica risultano del tutto inadatti a spiegare i meccanismi e i processi che generano tale eterogeneità (Kaplan, 2006).

La forma collegiale e "cooperativa" del "gruppo di pari" viene giustificata, nell'ambito dei modelli economici, dalla necessità di assicurare quegli investimenti in conoscenze specifiche del personale docente-ricercatore che non verrebbero fatti se agli stessi docenti-ricercatori non fossero attribuiti diritti decisionali e di controllo talmente pervasivi sulle risorse utilizzate da poter essere quasi considerati dei veri e propri diritti di proprietà. Una governance di tipo democratico servirebbe ad assicurare il *commitment* dei docenti-ricercatori non soltanto in presenza di costi di uscita molto elevati, ma anche per ridurre il rischio di comportamenti opportunistici da parte degli altri titolari dei diritti di proprietà (dai conferenti il capitale finanziario agli altri membri della corporazione accademica) (Masten, 2006). Da questo punto di vista, più elevata è la eterogeneità delle risorse umane, più conveniente risulterebbe una democrazia consensuale. Tuttavia, la presenza di numerosi punti di veto nella governance corporativa (o "cooperativa") ostacola in maniera formidabile una delle due strategie di cambiamento utilizzabili in tali contesti: l'attribuzione selettiva delle risorse scarse sulla base di una qualche procedura di valutazione strategica (Zan, 2007). L'altra modalità di cambiamento, fondata su un lavoro di lungo periodo che punti ad una graduale standardizzazione culturale, richiede una evoluzione convergente della professionalità accademica (Rebora, 2005), tanto più difficile quanto più sono diversificate le aree su cui insiste l'istituzione terziaria.

¹⁷ Basti pensare a come la classe politica e i media affrontano spesso il dibattito sulla "riforma universitaria", in assenza di qualsiasi corroborazione empirica affidabile e con lo scopo evidente di massimizzare soprattutto i propri interessi, rispettivamente, elettorali e di vendita.

In realtà, non esiste un'unica forma di governance democratica: al pari degli assetti politici degli stati nazionali, le istituzioni terziarie assumono forme democratiche più o meno elitarie, più o meno partecipative. Il livello di democraticità del "gruppo di pari" dipende sia dai rapporti esistenti all'interno del gruppo in termini di diritti decisionali e di controllo, sia dall'estensione dei diritti di inclusione nel gruppo. Su questo aspetto fondamentale della governance, le soluzioni adottate nelle diverse realtà, universitarie e non, sono estremamente variegata: si va dalla "democraticità" estesa di università come Oxford e Cambridge¹⁸, alla democraticità fortemente elitaria del modello universitario tedesco ottocentesco, replicato con adattamenti in molti altri sistemi europei. Esistono, inoltre, in alcuni sistemi di *higher education*, modelli di governance nei quali gli stessi diritti decisionali possono essere "scambiati", come avviene nelle imprese ad alta intensità di conoscenza (Grandori, 2001), con diritti di ricompensa più elevati di natura sia monetaria sia intrinseca (come quando, ad esempio, si consente ad un docente di diminuire il proprio impegno didattico ed amministrativo per un maggior impegno nella ricerca¹⁹).

L'emergere e il mantenimento di una determinata forma organizzativa è il risultato incrociato dei contesti situazionali e delle preferenze idiosincratice degli attori, nonché della loro interazione dinamica. Si tratta di "dettagli" importanti dell'evoluzione storica e istituzionale che a volte vengono espunti dall'analisi, perché "intrattabili" all'interno di approcci orientati alla formalizzazione. Come sostiene efficacemente Robert Gibbons (2004), non si tratta di negare l'importanza della modellizzazione formale, ma di riconoscere un'altmeno pari importanza sia alle teorie informali che alle ricche e dettagliate descrizioni storico-spaziali dei fenomeni organizzativi, dalle quali spesso scaturiscono gli spunti necessari per il miglioramento degli stessi processi teorici di formalizzazione.

E' significativo, a tale riguardo, che l'ambizioso tentativo di Aoki di endogenizzare, tramite la teoria dei giochi, sia le cause della presenza delle istituzioni di governance aziendale in determinati contesti nazionali o regionali sia i loro processi di cambiamento, si concluda con l'affermazione "*history matters as well as institutions*" (Aoki, 2007, p.31). Quel che sembra un richiamo estemporaneo all'importanza della *path-dependence*, dal punto di vista della panoramica effettuata in questo e nel precedente paragrafo, rappresenta una ulteriore conferma

¹⁸ Si veda la nota 4.

¹⁹ Una soluzione di questo genere è altamente improbabile nelle istituzioni universitarie dove i manager delle unità accademiche sono *primes inter pares*, eletti e quindi poco propensi a violare principi quali l'eguaglianza formale nella distribuzione dei carichi di lavoro. Diventa invece di più facile attuazione quando il manager accademico è responsabile rispetto al vertice che lo ha designato (come avviene nelle istituzioni terziarie anglosassoni e in quelle europee riformate secondo i principi del NPM).

della possibile ricongiunzione degli approcci basati sui modelli della scelta razionale con quelli di matrice istituzionalista o neo-istituzionalista.

6. Il sistema italiano di *higher education* in prospettiva storico-comparata

Il sistema universitario italiano è indicato, a livello internazionale, come uno dei rari esempi di “monopolio universitario” (Kyvik, 2004). Contrariamente a quanto accade nella stragrande maggioranza degli altri sistemi universitari, le università italiane assorbono quasi tutte le attività di formazione e di ricerca svolte a livello di *higher education*. Nella maggior parte degli altri paesi è ormai ampiamente consolidata l’opinione secondo la quale un sistema di *higher education* per molti (o di massa) debba confrontarsi con ambienti operativi fortemente differenziati. Sia la finalità istituzionale di riproduzione delle élites che la missione rivolta a promuovere l’eccellenza internazionale della ricerca sembrano richiedere tecnologie organizzative, e quindi formule organizzative e gestionali, ben distinte da quelle necessarie per realizzare l’educazione terziaria di base, la formazione vocazionale/professionalizzante, l’apprendimento a distanza o ricorrente.

Se i sistemi di *higher education* “binari”, nei quali accanto al sistema universitario è presente un sistema terziario di carattere non universitario, sono molti diffusi in Europa, non mancano esempi di sistemi ancora più diversificati sia sul piano verticale che su quello orizzontale. In particolare, paesi tanto differenti come la Francia e gli Stati Uniti hanno sistemi di *higher education* nei quali le singole istituzioni si caratterizzano non solo per appartenere a sottosettori segmentati normativamente, ma anche per il prestigio acquisito o la reputazione goduta nel soddisfare la domanda della propria utenza. Sicché, se negli Stati Uniti alcuni liberal college²⁰ sono, a livello di istruzione *undergraduate*, altrettanto selettivi e prestigiosi di alcune rinomate università di ricerca, in Francia sia le Grandes Écoles, che fino ad oggi hanno avuto un orientamento prevalentemente professionalizzante (formando le élites della classe dirigente francese), sia gli Instituts Universitaires de Technologie, che hanno fornito diplomi biennali o triennali ad orientamento professionale di medio livello, sono più ricercati ed efficaci delle stesse università, probabilmente anche perché sono meglio finanziati e ad accesso limitato. Se poi si prende in considerazione il sistema di *higher education* inglese, generalmente classificato come “unitario” dopo la promozione dei politecnici a università nel 1992, si può costatare la

²⁰ La scelta di un *liberal college* prestigioso da parte di uno studente brillante è motivato proprio dal forte orientamento strategico dell’istituzione alla didattica. Contrariamente a quanto avviene in molte università di ricerca, i corsi dei primi anni sono svolti dai docenti più esperti né si può adottare la pratica diffusa di affidare tali corsi (o parte di essi) agli studenti di Ph.D.; il rapporto studenti/docenti è molto basso; i programmi didattici sono estremamente flessibili, adattabili alle specifiche esigenze dello studente e orientati a stimolare la creatività dello studente.

netta distinzione esistente tra le università che ottengono la maggior parte dei fondi di ricerca dal RAE e dai Research Council (molte delle quali appartenenti alle venti del Russell Group) e le altre.

Mentre il numero dei sistemi binari in Europa nelle ultime due decadi è aumentato (arrivando ad includere la Germania, l'Austria, la Finlandia e la Svizzera), in Italia il tentativo di costituire un sistema di formazione professionalizzate post-secondario ha finora coinvolto in modo episodico e con risultati molto variegati poche decine migliaia di studenti (ISFOL, 2004), probabilmente anche a causa dell'assenza di attori istituzionali che facciano propria questa missione e accumulino conoscenze/competenze specifiche nello svolgimento di essa. Lo stesso complesso network che sostiene tali iniziative (composto da più ministeri, agenzie nazionali, regioni, università, scuole secondarie, società di consulenza e di formazione) non sembra favorire, se non in casi particolari che poi raramente diventano esperienza di sistema, l'efficienza operativa e l'efficacia dei risultati. Sembra infatti che tale complessità, più che agevolare flessibilità operativa e innovazione, finisca per produrre una situazione da "*anti-commons tragedy*":

l'attività è prodotta in quantità e/o in qualità insufficiente poiché l'alto numero di attori ai quali viene attribuito pieno diritto di accesso decisionale aumenta in misura esorbitante sia i costi che l'efficacia del coordinamento, ostacolando tra l'altro la possibilità di imputare le conseguenze delle attività svolte ad un soggetto unitario che di queste attività si assuma la responsabilità in quanto "proprietario" delle risorse necessarie a svolgerle (Hansmann, Krackman, 2002).

E' vero che la diffusione dei sistemi binari si è accompagnata ad una minore impermeabilità fra i due sistemi (Huisman, Kaiser, 2001), a causa dei fenomeni paralleli dell'*academic drifting* e del *vocational drifting* (cfr. supra), ma complessivamente ciò non sembra aver prodotto maggior omogeneità tra le istituzioni terziarie, poiché le dinamiche del settore favoriscono ricombinazioni originali delle missioni e delle pratiche organizzative relative alle differenti fasi dei processi di creazione e di distribuzione della conoscenza. Inoltre, sebbene l'armonizzazione del processo di Bologna abbia introdotto spinte alla convergenza nell'offerta didattica tra i diversi sottosettori, le autorità pubbliche di molti paesi, non solo europei, appaiono per nulla propensi a consentire la scomparsa *tout court* dei confini tra settore universitario e settore non universitario. Ad esempio, né la Germania né lo Stato della California danno segni di consentire per il prossimo futuro, rispettivamente alle Università di Scienze Applicate e alle State University, di introdurre i corsi di dottorato, nonostante le richieste avanzate dagli interessati. L'affermarsi e la diffusione dei sistemi di *higher education* internamente differenziati (a causa dell'influenza congiunta di variabili istituzionali, economiche e strategiche e "tecnologiche") è stata interpretata come un elemento indispensabile per dare risposte efficaci alla crescente

varietà del *task environment* (Trow, 2000), costituito sia dalle attività didattiche e di ricerca sia dalle ulteriori “terze missioni” direttamente o indirettamente collegate alle prime due. Se aumenta la complessità della rete che collega i processi di creazione/produzione della conoscenza, a quelli del suo mantenimento/elaborazione, del suo trasferimento/diffusione e, soprattutto oggi, della stessa sua applicazione e valorizzazione (Harvey, Pettigrew, Ferlie, 2004)²¹, risulta sempre più difficile trovare un modello unico di forma organizzativa il cui livello di *requisite variety* sia adeguato alle molteplici possibilità offerte dal contesto. Secondo alcuni autori, una delle cause delle deboli prestazioni sistemiche e istituzionali dell’università italiana starebbe proprio nel fatto che alla diversità istituzionale non è stato consentito e non si consente tuttora di svolgere la sua funzione adattiva rispetto alle esigenze molteplici di un sistema di *higher education* di massa (Giarda, 2006; Hansmann, 1999; Rizzi, Silvestri, 2001). Le cause di tale situazione sono da ricercare in primo luogo in uno sviluppo storico, nel quale sono presenti alcune costanti strutturali, ma anche elementi di accidentalità²². È abbastanza agevole dimostrare il carattere *path-dependent* delle forme regolative ed organizzative del sistema universitario italiano. La scelta post-unitaria di adottare il modello francese di accentramento didattico e di selezione del personale docente (basato sul concorso nazionale e non sulla *habilitation* affidata alle singole università a cui segue la chiamata da altre università), rigettando esplicitamente il modello tedesco, proprio nel momento in cui quest’ultimo incominciava a mostrare la sua superiorità e diventava il *benchmark* per molti paesi (dal Giappone agli Stati Uniti) fu dovuta, oltre che a fattori estremamente casuali come l’esperienze di studio in Francia, vent’anni prima, dell’allora ministro della Pubblica Istruzione, soprattutto all’orientamento strategico delle classi dirigenti di quel periodo di realizzare lo Stato unitario in modo fortemente centralizzato²³. Occorre ricordare però che del modello di università tedesco fu “importata”, in modo alquanto rigido, l’organizzazione interna basata su istituti mono-cattedra che ha finito per determinare la forma di governance dell’università italiana sino agli anni ‘ottanta del secolo scorso, e per qualcuno (Pitzalis, 2002) anche oltre. Le università italiane rimasero entità formali, in qualche modo giuridicamente riconosciute (e non divennero come in Francia appendici spezzettate in tante facoltà separate e gestite del

²¹ Non si tratta in questa sede di stabilire se un Modo 2, da “quadrante di Pasteur”, post-accademico e fondato su un modello non-lineare delle sue fasi, di fare ricerca e scienza stia sostituendo un Modo 1, “puro”, accademico e lineare. Si tratta più semplicemente di sottolineare come gli schemi interpretativi oggi utilizzati dagli studiosi che si occupano di analizzare i processi scientifici, conoscitivi e di apprendimento siano lontani dalle pretese universalistiche sia delle filosofie idealiste che delle metodologie positiviste e neopositiviste.

²² Le informazioni storiche sono tratte principalmente dai seguenti lavori: Capano, 1998; Porciani, 1994; De Vivo, Genovesi, 1986.

²³ Lasciamo naturalmente agli storici il non semplice compito di discutere sulle ragioni di questa scelta e la valutazione del suo grado di opportunità o necessità.

potere accademico-burocratico parigino), ma rimasero prive di reali poteri decisionali. Anche in Italia, tuttavia, la maggior parte dei poteri di indirizzo e di gestione furono accentrati, come mostra in modo chiaro Burton Clark, nelle mani del Ministro, dei suoi più alti dirigenti e delle oligarchie accademiche. Va notato che del sistema francese non fu recepito uno degli elementi più innovativi consistente nella fondazione di Grandes Écoles focalizzate sulla selezione selettiva delle classi dirigenti tramite corsi di natura teorico-pratica, ma non accademica. In compenso fu rigettata l'idea di chiudere o di ridimensionare alcune piccole università periferiche con pochi iscritti, pochi docenti e scarsa tradizione. Nonostante la diffusa insoddisfazione verso alcuni aspetti del sistema universitario, testimoniati dai continui tentativi parlamentari di "riforma", sempre comunque abortiti, la configurazione realizzata nei primi anni unitari si dimostrò alquanto stabile e robusta. Risulta più difficile affermare se tale configurazione sia stata anche efficace, non solo rispetto agli equilibri politico-istituzionali italiani, ma anche rispetto ai risultati che i sistemi universitari delle altre nazioni europee stavano raggiungendo negli stessi anni. In definitiva, il modello di governance sistemica ed istituzionale adottato in Italia può essere considerato un ibrido franco-tedesco, nel quale non sono presenti però gli elementi più "innovativi" dei due modelli originali: la professionalizzazione selettiva delle classi dirigenti francesi tramite le Grandes Écoles e l'elevata competizione interuniversitaria assicurata in Germania dalla maggiore autonomia decisionale sia degli stati inseriti nel *Reich* germanico sia delle singole realtà universitarie. Dopo il non riuscito tentativo del ministro Gentile, nei primi anni '20 del secolo scorso, di dare una qualche autonomia didattica e scientifica alle università, la tendenza accentratrice e omologatrice fu accentuata dai ministri fascisti che seguirono il filosofo nella carica. E' interessante notare che la scelta accentratrice, depurata dai suoi più odiosi risvolti autoritari, fu confermata, dopo la seconda guerra mondiale, dai ceti dirigenti della nuova repubblica italiana. La sostanziale continuità delle modalità di governance sistemica e organizzativa del settore universitario italiano con le scelte effettuate dal regime fascista negli anni '30 (in sostanziale sintonia con i poteri accademici) è testimoniato dalla longevità delle connesse normative, il cui smantellamento inizia solo con la legge 382 del 1980 e si realizza con l'avvio del ciclo di riforma del ministro Ruberti nel 1989²⁴.

Il "valore legale del titolo di studio" è stato uno degli strumenti culturali maggiormente utilizzati per giustificare questo stato di cose. Alla sua trasformazione in vero e proprio dogma istituzionale si deve molto probabilmente non solo il notevole ritardo con cui si è affrontato in

²⁴ Pur con qualche dubbio di alcuni giuristi e giudici, che, su alcuni punti non chiariti dalle leggi più recenti, fanno ancora riferimento ai Regi Decreti...

Italia il problema della introduzione di titoli di studio diversi dalla laurea tradizionale, ma anche le difficoltà incontrate nel fare accettare al sistema lo stesso dottorato di ricerca. L'uso retorico-simbolico del "valore legale del titolo di studio" a sostegno dei raggiunti equilibri di governance del sistema universitario italiano è confermato, *a contrario*, dal fatto che la politica di assicurare in altri paesi europei continentali un certo grado di uniformità ed equivalenza dei titoli di studio post-secondari, non ha quasi mai prodotto gli stessi alti livelli di standardizzazione e accentramento burocratico/accademico che hanno caratterizzato il sistema italiano fino agli '80.

Gli atti legislativi del 1989 sono esplicitamente rivolti ad introdurre le diverse dimensioni dell'autonomia in un contesto incentrato su assetti istituzionali e meccanismi di governance essenzialmente contrapposti agli equilibri precedenti. Non si darà conto in questa sede né dei cambiamenti introdotti dalle innovazioni legislative e normative che si sono realizzate dal 1989 ad oggi, né delle reazioni e controreazioni attivate dai protagonisti del processo di cambiamento. Ci si limiterà invece ad effettuare un'analisi preliminare delle tendenze alla differenziazione nel periodo 2003-2006, sulla base dei dati relativi alle 58 università statali il cui finanziamento ordinario è stato parametrato (a dire il vero per quote molto limitate, mai superiori al 5% del finanziamento ordinario totale) agli indicatori di prestazione elaborati nel 2003 dal Comitato Nazionale di Valutazione sul Sistema Universitario.

7. Un'analisi empirica esplorativa sulla differenziazione strategica degli atenei italiani.

I parametri/indicatori del modello di valutazione introdotto dal CNVSU nel 2003 sono i seguenti²⁵:

- la domanda, ovvero la capacità di attrarre studenti in termini percentuali sul totale nazionale depurata dall'effetto potenzialmente distorsivo degli iscritti al primo anno (con ponderazione degli studenti a seconda del gruppo disciplinare) ;
- l'efficacia didattica misurata per 2/3 dalla percentuale di crediti erogati sul totale nazionale e (dal 2004) per un 1/3 dalla percentuale di laureati sempre sul totale nazionale;
- l'efficacia della ricerca , misurato da un indicatore composito, nel quale al potenziale di ricerca in termini di docenti/ricercatori/assegnisti/dottorandi/personale tecnico-scientifico, opportunamente ponderati, sul totale nazionale è stato aggiunto un correttivo

²⁵ A ciascuno dei tre parametri è stato attribuito lo stesso identico peso (30%), mentre il rimanente 10% del modello di finanziamento elaborato dal CVSNU è stato generalmente attribuito in base ad incentivi ad hoc stabiliti anno per anno da Ministero.

moltiplicativo che misura il successo comparato dei docenti afferenti alle singole università nell'ottenere valutazioni positive dei progetti PRIN e (dal 2006) un altro correttivo moltiplicativo che rispecchia la qualità della ricerca così come è stata valutata per il periodo 2001-2003 dal CIVR. L'indicatore è infine corretto da un fattore additivo che misura la capacità della singola università di attrarre risorse finanziarie per l'attività di ricerca da fonti esterne, diverse da quelle ministeriali.

La media ponderata delle tre percentuali così ottenute costituisce la percentuale di quota teorica del FFO che, anno per anno, ciascuna università avrebbe dovuto ricevere, secondo il CVSNU, sulla base delle sue prestazioni. In realtà, le differenze tra quote teoriche del FFO e quote reali nel 2007 (sulla base dei dati 2006), sebbene siano diminuite consistentemente negli ultimi anni, si situano, nel caso di non poche università, al di sopra o al di sotto del 10% rispetto alla quota teorica "dovuta".

Un primo elemento che emerge dall'esame dei dati contenuti nella Tab.1 è la sostanziale stabilità della diversificazione strutturale delle università. Nel periodo 2003-2006, la deviazione standard degli scarti percentuali tra le percentuali di ciascuno dei tre parametri di valutazione (domanda, didattica e ricerca) e le percentuali relative alla valutazione complessiva di ciascuna università rimane stabile. In particolare, la variabilità "prestazionale" è massima nel caso dell'efficacia didattica (25% di deviazione standard), intermedia nel caso della ricerca (deviazione standard intorno al 20%), e più bassa nel caso della domanda (deviazione standard intorno al 17%). Il dato è interessante perché sembrerebbe indicare un campo più ampio di variazione per alcune variabili rispetto ad altre: in particolare, i dati sembrano indicare che una scelta di diversificazione strategica relativa alle prestazioni didattiche potrebbe "fare una maggiore differenza", in senso sia negativo che positivo, rispetto a strategie mirate esclusivamente ad attrarre più studenti. D'altra parte, la stabilità delle deviazioni standard nel tempo potrebbe indicare che, al di là dei cambiamenti nei valori percentuali di alcune università particolarmente dinamiche o collocate in contesti particolari, il sistema abbia raggiunto un equilibrio in termini di specializzazione e diversificazione difficilmente modificabile, a meno che non subentrino shock esogeni quali un sostanziale aumento delle risorse finanziarie erogate sulla base di parametri valutativi o il cambiamento radicale della governance sistemica e organizzativa interna. Il parametro di valutazione della ricerca è di più difficile interpretazione, poiché esso risulta fortemente correlato al potenziale di ricerca che rappresenta un input del processo di ricerca e riflette quindi anche il peso storico che la singola università ha nel sistema universitario. Non può pertanto essere considerato un "indicatore" del contributo netto alla ricerca rispetto alle dotazioni iniziali, ovvero dei risultati relativi alla ricerca raggiunti della

singola università in termini di “valore aggiunto”. D’altra parte, una recente rassegna sulla misurazione della performance negli atenei italiani (Cugini, Pilonato, 2007) conferma la scarsità di studi empirici teorici ed empirici su indicatori ispirati al criterio del “valore aggiunto”, pur essendo questi ultimi di massima importanza per gli attori responsabili dell’allocazione di risorse scarse al settore universitario .

Tab. 1.

	Anno 2003	Anno 2006
Deviazione standard degli scarti % tra la % della domanda sul totale nazionale e la % della quota complessiva “teorica” di FFO attribuibile a ciascuna università	16,89	17,1
Deviazione standard degli scarti % tra la % della quota di output didattico sul totale nazionale e la % della quota complessiva “teorica” di FFO attribuibile a ciascuna università	25,46	25,87
Deviazione standard degli scarti % tra la % della quota di performance nella ricerca e la % della quota complessiva “teorica” di FFO attribuibile a ciascuna università	19,71	20,00

Al fine di rendere la “stima” delle prestazioni delle istituzioni universitarie maggiormente interpretabile in termini di “valore aggiunto” si è deciso di elaborare, sulla base dei dati già disponibili a livello ministeriale e presso il CINECA (per i dati finanziari), una più articolata serie di indicatori di performance organizzativa delle 58 università statali. In questa fase preliminare è stata quindi elaborata la matrice delle correlazioni di tali indicatori per verificare la presenza o l’assenza di associazioni significative sia tra gli indicatori, sia tra questi e alcune variabili di input (tab. n.3).

I nuovi indicatori sono di seguito elencati e descritti (i valori degli indicatori sono tutti espressi in termini di medie quadriennali per il periodo 2003-2006, tranne che per gli indicatori finanziari che si riferiscono al triennio 2003-2005):

- 1) *lavdoct*. Il rapporto tra la percentuale di output didattico (in termini di crediti erogati e laureati) di ciascuna università sul totale nazionale e la percentuale di docenti strutturati e per contratto afferenti alla stessa università sul totale nazionale. L'indicatore esprime, in termini comparati, il carico di lavoro didattico dei docenti. Alti valori dell'indicatore potrebbero danneggiare le performance didattiche, mentre bassi valori potrebbero esprimere livelli qualitativamente elevati delle stesse oppure facilitare il successo nelle attività didattiche.
- 2) *lavdocr*. Si tratta dello stesso indicatore sopra descritto con la differenza che al denominatore sono inclusi soltanto i docenti di ruolo. Da notare che, sebbene non sia stata considerata in questa occasione, la percentuale di personale a contratto è una delle variabili indipendenti più utilizzate per spiegare eventuali differenze nelle performance delle università.
- 3) *eff_outp*. L'efficacia del processo didattico, misurata in termini di scarto percentuale tra la percentuale di output didattico della singola università sul totale nazionale e la percentuale di popolazione studentesca attratta sul totale nazionale. In tal modo si depura dall'indicatore di efficacia didattica l'effetto che sulla quantità di output didattico ha la dimensione della popolazione studentesca.
- 4) *eff_laur*. L'efficacia nella produzione di laureati. Si tratta dell'indicatore probabilmente più utilizzato nella letteratura internazionale per stimare la performance didattica delle singole università: si misura con la percentuale dei laureati sul totale degli iscritti.
- 5) *eff_ricb*. L'efficacia nello svolgimento della ricerca di base. Per costruire questo indicatore si utilizza la percentuale, contenuta nelle tavole elaborate dal Miur, che esprime il "successo" comparato della singola università rispetto al totale delle altre università nell'ottenere valutazioni positive dai comitati PRIN e, dal 2006, dai panel del CIVR. Lo scarto percentuale tra la suddetta percentuale e la percentuale di potenziale umano di ricerca afferente all'università è l'indicatore che misura l'efficacia dei risultati raggiunti nella ricerca di base "al netto" dell'input dato dal potenziale di ricerca disponibile.
- 6) *eff_rice*. Misura il grado di efficacia (o capacità) di attrarre fondi di ricerca da attori esterni. Si costruisce come il precedente indicatore con la differenza che, al posto della percentuale di successo comparato nell'attività di ricerca di base, al numeratore viene inserita la percentuale di fondi esterni attratti dall'università sul totale nazionale. Dal momento che l'indicatore contenuto nel modello di valutazione considera buona parte delle risorse finanziarie ottenute su progetto o per commessa (diverse da quelle

ministeriali), esso può essere considerato uno indicatore di successo nella ricerca applicata, sempre “al netto” del potenziale di ricerca.

- 7) *eff_rict*. L'efficacia nello svolgimento dell'attività di ricerca nel suo complesso. Si tratta dell'indicatore “somma” dei due indicatori precedenti.
- 8) *spesiscr*. Totale delle risorse finanziarie (ricavate dalle voci di spesa dei bilanci universitari) sul totale degli iscritti.
- 9) *spesxla*. Totale delle risorse finanziarie (ricavate dalle voci di spesa dei bilanci universitari) sul numero dei laureati.
- 10) *spesdoc*. Totale delle risorse finanziarie (ricavate dalle voci di spesa dei bilanci universitari) sul numero dei docenti di ruolo

Tab.n.2. Matrice delle correlazioni tra gli indicatori di performance delle università italiane

		lavdoct	lavdocr	eff_outp	eff_laur	eff-ricb	eff_rice	eff_rict	spexiscr	spexplau	spexdoc
lavdoct	Pearson	1,000	,914**	,296*	,075	,085	-,085	-,024	-,307*	-,526**	,290*
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)		,000	,024	,577	,527	,524	,858	,019	,000	,027
	N		58	58	58	58	58	58	58	58	58
lavdocr	Pearson		1,000	,502**	,136	,131	-,126	-,023	-,314*	-,550**	,397**
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)			,000	,309	,327	,346	,863	,016	,000	,002
	N			58	58	58	58	58	58	58	58
eff_outp	Pearson			1,000	,136	-,194	-,345**	-,313*	-,077	-,213	,405**
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)				,309	,145	,008	,017	,567	,109	,002
	N				58	58	58	58	58	58	58
eff_laur	Pearson				1,000	,202	,193	,160	,585**	-,249	,277*
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)					,129	,148	,231	,000	,059	,035
	N					58	58	58	58	58	58
eff-ricb	Pearson					1,000	,549**	,699**	,348**	,163	,184
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)						,000	,000	,007	,223	,166
	N						58	58	58	58	58
eff_rice	Pearson						1,000	,865**	,512**	,420**	,299*
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)							,000	,000	,001	,022
	N							58	58	58	58
eff_rict	Pearson							1,000	,423**	,328*	,235
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)								,001	,012	,075
	N								58	58	58
spexiscr	Pearson								1,000	,577**	,474**
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)									,000	,000
	N									58	58
spexplau	Pearson									1,000	,288*
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)										,028
	N										58
spexdoc	Pearson										1,000
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)										
	N										58

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Dalla matrice delle correlazioni contenuta nella tabella n.2, si possono prendere in considerazione in primo luogo gli indicatori di performance della didattica. Mentre l'efficacia nella "produzione" dei laureati appare significativamente correlata soltanto alle spese per iscritto, l'efficacia nello svolgimento delle attività didattiche complessive (crediti e laureati) è associata (comprensibilmente) ad una maggiore produttività dei docenti di ruolo che, a sua volta, è favorita da un investimento più elevato di risorse finanziarie per docente.

Spostando l'attenzione sulle variabili associate all'efficacia della ricerca, si può notare la rilevanza delle risorse finanziarie per iscritto e per laureato (più debolmente quelle per docente) ai fini della ricerca svolta con fondi esterni, mentre più debole è l'associazione con la ricerca di base.

Per quanto riguarda la dibattuta questione della relazione tra ricerca e didattica, l'efficacia nella realizzazione degli output didattici sembra correlata negativamente alla ricerca svolta con fondi esterni, mentre non risulta alcuna associazione negativa con l'efficacia della ricerca di base.

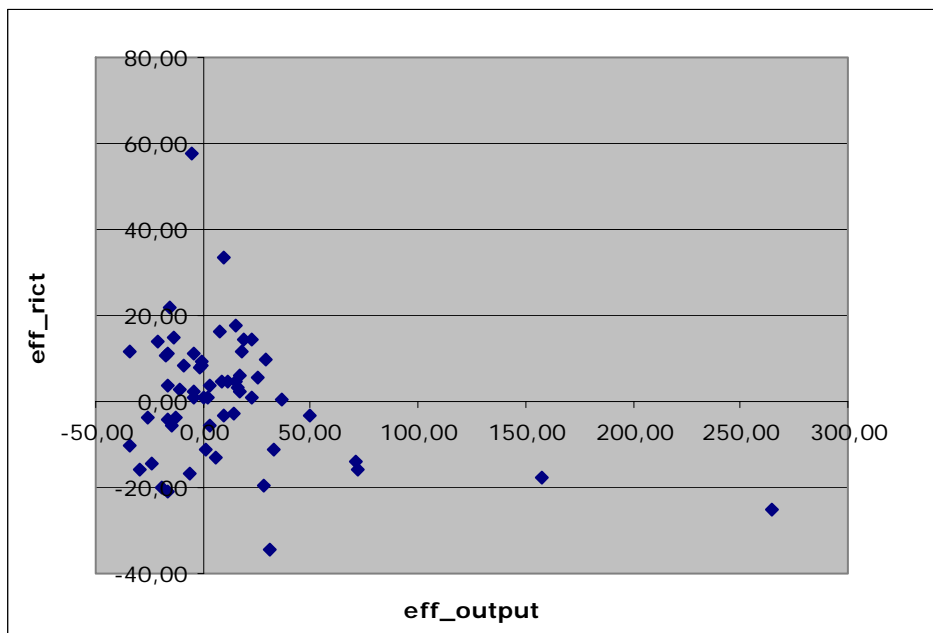
Inoltre, la maggiore efficacia nella produzione di laureati non appare collegata alle prestazioni di ricerca. Si noti che i carichi di lavoro non sembrano influenzare, positivamente o negativamente, né le prestazioni didattiche né la performance dell'attività di ricerca. Tuttavia, ciò potrebbe essere dovuto, almeno in parte, al modo in cui è stato costruito l'indicatore del carico di lavoro dei docenti: tale indicatore non considera infatti la distribuzione differenziata dei carichi di lavoro nelle diverse aree disciplinari dei singoli atenei.

Complessivamente le risorse finanziarie giocano un ruolo abbastanza importante nello spiegare una parte delle performance. Le università potrebbero dunque, in sintonia con la teoria della dipendenza dalle risorse, tendere a differenziarsi sulla base della loro capacità di attrarre risorse. L'affermazione è rafforzata dalla significativa correlazione negativa tra output didattici e ricerca finanziata da fonti esterne. In ogni modo l'assenza di correlazioni significative e lo stesso livello non elevato dell'*effect size* delle correlazioni statisticamente significative suggeriscono la necessità di approfondire l'analisi verso altre dimensioni di carattere quantitativo e qualitativo, se si vogliono comprendere meglio le dinamiche della differenziazione. D'altra parte, potrebbe essere un segnale che il potenziale di varietà strategica rimane effettivamente compresso a causa della differenziazione interna delle università.

L'analisi della correlazione può essere accompagnata utilmente dall'utilizzo dei diagrammi di dispersione per coppie di indicatori allo scopo di rilevare, oltre gli effetti medi, anche gli eventuali effetti "locali" (Black, 1999). Qui si illustra un solo esempio, relativo al grafico di dispersione dell'indicatore "efficacia dell'output" (eff_outp) rispetto all'indicatore di efficacia

della ricerca nel suo complesso (eff_riict). Dal grafico n.1, emerge abbastanza chiaramente, che la relazione negativa tra i due indicatori si riferisce soltanto a quelle università che realizzano prestazioni positive nella realizzazione degli output didattici, mentre per quelle con prestazione inferiori allo 0 la correlazione scompare. E' come se lo sforzo di ottenere risultati comparativamente maggiori nella didattica comportasse, per questo gruppo di università, un peggioramento nei risultati di ricerca.

Graf. N.1



8. Conclusioni

Nel sistema universitario italiano non si è voluto/potuto utilizzare la diversificazione formale del settore della formazione terziaria quale strumento di adattamento alla massificazione e generalizzazione della *higher education*. Secondo Hansmann (1999b), l'omogeneità strutturale e la mancanza di reale autonomia decisionale delle università italiane, insieme all'assenza di competizione, costituiscono i fattori storici a cui imputare le basse prestazioni sia del sistema che delle sue unità organizzative. Tale valutazione si è diffusa in tempi più recenti, anche in seguito alle non brillanti posizioni ottenute dalle università italiane nei ranking internazionali

come quello dell'università di Shanghai²⁶ (Bonaccorsi, Daraio, 2007; Giarda, 2006). Questi ultimi, in particolare, sottolineano, in un'ottica economica, gli alti costi di coordinamento e l'inefficienza complessiva della disomogeneità infra-organizzativa prodotta dalla mancata diversificazione inter-organizzativa. Disomogeneità che è a volte aggravata dall'esistenza di diseconomie di scala (Agasisti, Johns, 2006). In presenza di differenze molto elevate di risorse, di popolazione studentesca, di interesse e capacità dei docenti nei confronti delle diverse fasi del processo formativo e della ricerca, di retaggio storico e collocazione geografica, neanche il modello della multiuniversità riesce a dare risposte adeguate. Non manca chi, d'altra parte, teme che una differenziazione eccessiva tra istituzioni del settore terziario rischi di tradursi, in una netta polarizzazione tra istituti di bassa e alta qualità (Teichler, 2007)²⁷. L'analisi del settore compiuta dal punto di vista delle teorie economiche, istituzionaliste ed organizzative sembra escludere questo esito come sbocco necessario delle scelte di differenziazione del sistema e delle singole unità organizzative, a condizione che tali scelte siano ancorate alle dinamiche reali dei processi di creazione, elaborazione, condivisione e apprendimento, diffusione, sviluppo, trasferimento e valorizzazione della conoscenza. Sono soprattutto queste dinamiche a rivelare la natura multidimensionale delle prestazioni fornite dai sistemi di *higher education*. Pertanto, la varietà degli input e dei processi non dovrebbe essere considerata, come un fastidioso ostacolo ad una visione miticamente unitaria e universale degli istituti di *higher education* ma dovrebbe rappresentare l'occasione per effettuare studi più approfonditi sul legame tra risorse/competenze specifiche associate alle singole realtà e le molteplici prestazioni che vengono oggi richieste al settore terziario²⁸.

La metodologia elaborata dal MIUR per la programmazione triennale 2007-2009 delle università sembra muoversi in questa direzione. Essa lascia infatti ai singoli atenei la discrezionalità di calibrare, entro certi limiti e nell'ambito del proprio documento di pianificazione strategica, il peso attribuito alle missioni della ricerca, della didattica, dei servizi, della internazionalizzazione e delle qualità del personale²⁹. I risultati (molto) preliminari della ricerca empirica esplorativa sulle performance multidimensionali delle università italiane nel periodo 2003-2006 sembrano indicare, per lo meno, la presenza di un terreno fertile perché una

²⁶ Al di là della bontà metodologica di tali *rankings*, non si può non ricordare che le recenti riforme e innovazioni nel campo della *higher education* di importanti paesi europei, come la Francia e la Germania, sono state anche il frutto della reazione mediatica e politica al povero posizionamento delle rispettive università.

²⁷ Si tratta del timore, in più sedi paventato, dell'emergere di università di serie A, serie B, serie C.

²⁸ In quest'ottica potrebbero essere utili studi sulla *higher education* ispirati alla *resource-based theory*, finora quasi del tutto assenti nella letteratura dedicata all'argomento.

²⁹ Ci si domanda tuttavia se l'alto livello di standardizzazione del metodo a fini di valutazione non lo renda eccessivamente burocratico e tale da non rispettare il potenziale di varietà esprimibile dalle singole università nei loro specifici contesti operativi.

svolta strategica e istituzionale in favore della diversificazione dell'offerta, assecondando processi già in atto, possa dare, pur nella specificità del contesto storico-istituzionale italiano, risultati coerenti ad alcune interessanti dinamiche internazionali della *higher education*.

Bibliografia

- Agasisti T., Johnes G. (2006), *Heterogeneity and the Evaluation of Efficiency: the case of Italian Universities*, Attii de 2nd Workshop on Efficiency and Productivity Analysis, Porto, Portogallo.
- Aghion P. et al. (2007), *Why Reform Europe's Universities*, in Bruegel Policy Briefs, 4.
- Amaral, A. V., Meek L., Larsen I. M. (eds.) (2003) *The Higher Education Managerial Revolution?*, Kluwer, Dordrecht.
- Aoki M. (2007), "Endogenizing institutions and institutional changes" in *Journal of Institutional Economics*, 3, 1, pp. 1-31
- Ben-David J. *Scientific Growth. Essays in the Social Organization and Ethos of Science*, University of California Press, Berkeley.
- Black T.R. (1999), *Doing Quantitative Research in the Social Sciences*, Sage, London.
- Bonaccorsi A., Daraio C. (2003), "A robust nonparametric approach to the analysis of scientific productivity", in *Research Evaluation*, 12 (1), pp. 47-69.
- Bonaccorsi A., Daraio C. (2007), *Theoretical perspectives on university strategy*, in A. Bonaccorsi, C. Daraio, (eds.) *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Bonaccorsi A., Daraio C. (2007), *Universities as strategic knowledge creators. Some preliminary evidence*, in A. Bonaccorsi A. and C. Daraio (eds.).
- Boyer E.L., *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, John Wiley, New York.
- Braun D., Merrien F. X. (1999), *Governance of Universities and Modernization of the State; Analytical Aspects*, in Eid.(a cura di), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, Jessica Kinsley, London.
- Brewer D. J., Gates S. M., Goldman C. A. (2002), *In pursuit of prestige: strategy and competition in U.S. higher education*, Transaction Publishers, New Brunswick.
- Brint S, Karabel J. (1991), *Institutional origins and transformations: The case of American community colleges*, in W.W. Powell e P.J. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, University of Chicago Press, Chicago.
- Brock D.M. (2006), "The changing professional organization: A review of competing archetypes", in *International Journal of Management Reviews*, 8, 3, pp. 157-174.
- Campbell J.L., *Institutional Change and Globalization*, Princeton University Press, Princeton.
- Capano G. (1998), *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna.
- CHEPS (2001), *Higher Education and the stakeholder society. Research program 2001-2005*, Enschede.
- CHEPS (2005), *Institutional Profiles. Towards a typology of higher education institutions in Europe*, Enschede.
- Clark B. R. (1977), *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, University of Chicago Press, Chicago.
- Clark B. R. (1983), *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*, University of California, Press, Berkeley.
- Clark, B. R. (1995), *Places of inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press, Berkeley.
- Clark B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-Elsevier Science, Oxford.
- Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P. (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Change" in *Administrative Science Quarterly*, 17, 1, pp. 1-25.
- Colyvas J.A., Powell W.W. (2007), *Roads to Institutionalization: The Remaking of Boundaries Between Public and Private Science*, in B. Staw e R.M. Kramer, *Research in Organizational Behavior*, Elsevier, Amsterdam.
- Costa G. (2001), *La gestione delle risorse umane nell' università dell'autonomia*, in Strassoldo M. (ed.), *L'azienda Università. Le sfide del cambiamento*, Utet Libreria, Torino
- Compagno C. (2001), 'Governance' e assetti organizzativi nell'Università, in Strassoldo M. (ed.), *L'azienda Università. Le sfide del cambiamento*, Utet Libreria, Torino.
- Cugini A., Pilonato S. (2007), "La misurazione della performance negli atenei: evidenze dalle pubblicazioni italiane dell'ultimo decennio", in *Azienda Pubblica*, 2, pp. 217-241.

- De Ridder-Symoens H. (ed.) (1992-2004), *A History of the University in Europe*, Voll 1-3, Cambridge University Press, Cambridge.
- De Vivo F., Genovesi G. (1986), *Cento anni di università : l'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, ESI, Napoli.
- Dureya E.E (2000), *The Academic Corporation : A History of College and University Governing Boards*, Falmer Press, New York.
- Drori G.S., Meyer J. W., Hwang, H. (2006), *Conclusions*, in G.S. Drori, J.W. Meyer, H. Hwang (eds.), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*, Oxford University Press, Oxford.
- Enders J, (2001), *Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe*, in J. Enders (ed.), *Academic Staff in Europe. Changing Context and Conditions*, Greenwood Press, London.
- Frank D.J., Gabler J. (2006), *Reconstructing the University. Worldwide Shifts in Accademia in the 20th Century*, Stanford University Press, Stanford.
- Geiger, R.L., "Organized Research Units – Their Role in the Development of University Research", in *Journal of Higher Education*, 61, 1.
- Giarda P. (2006), "Università di massa e formazione scientifica: una struttura utopica", in *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 1-2, pp. 155-172.
- Gibbons R. (2005), "Four formal(izable) theories of the firm" in *Journal of Economic Behavior & Organization*, 58, 2, pp. 200-245.
- Glaeser E.L. (2003), *The Governance of Not-For-Profit Firms*, NBER Working Paper No. 8921
- Glassick C.E., Taylor Huber M., Maeroff G.I. (1997), *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, John Wiley, New York.
- Grandori A. (a cura di), *Organizzazione e capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano.
- Greenwood, R., Emprson L. 2003, "The Professional Partnership: Relic or Exemplary Form of Governance?" in *Organization Studies*, 6, pp. 909-934.
- Grendler P.F. (2002), *The Universities of the Italian Renaissance*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Hansmann H., (1999a), *Higher Education as an Associative Good*, Forum Futures 1999 Papers, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp9901s.pdf>.
- Hansmann H. (1999b), "Proprietà e concorrenza nell'istruzione universitaria" In *Mercato, concorrenza e regole*, 3, pp. 475-496.
- Hansmann H, Krackman R. (2002), Property, Contract, and Verification: The Numerus Clausus Problem and the Divisibility of Rights, The Harvard John M. Olin Discussion Paper Series. 10-2. http://www.law.harvard.edu/programs/olin_center/.
- Harvey L., Pettigrew A., Ferlie E. (2004), "Il Modo 2 e la performance dei gruppi di ricerca" in *Sviluppo & Organizzazione*, 202, pp. 53-73.
- Hashem M. (2002), *Academic Knowledge from Elite Closure to Professional Service: the Rise of High-growth Fields in American Higher Education*, Ph.D. Thesis, University of California at Riverside.
- Herbst M (2007), *Financing Public Universities: the Case of Performance Funding*, Springer, Dordrecht.
- Huisman J., Kaiser F. (2001), *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education. A comparative study of (binary) structures in nine countries*, CHEPS, Enschede.
- ISFOL, *Rapporto 2004. Sintesi*, <http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/newrap2004.htm>.
- Jansen D. (ed.) (2007), *New Forms of Governance in Research Organizations*, Elsevier, Dordrecht.
- Johnes J. (2006), "Data envelopment analysis and its application to the measurement of efficiency in higher education" in *Economics of Education Review*, 25, pp. 273-288.
- Hwang H., Powell W.W. (2005), *Institutions and Entrepreneurship* in Z.J. Acs e D.B. Audretsch (eds), *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer Academic Publishers, London.
- Kaplan G. (2006), *Institutions of Academic Governance and Institutional Theory; A Framework for Further Research*, in J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer, Dordrecht.
- Kehm B.M., (2006), "Systems convergence and institutional diversity: a stocktaking of the Bologna process" in *Atti della 19th Annual CHER Conference*, Kassel, Germany.
- Kieser A. (1989), "Organizational, Institutional, and Societal Evolution: Medieval Craft Guilds and the Genesis of Formal Organizations", in *Administrative Science Quarterly*, 34, 4, pp. 540-564.
- Kraatz M. S., Zajac, E.J. (1996), "Exploring the limits of the new institutionalism: The causes and consequences of illegitimate organizational change" in *American Sociology Review*, 61, 812-836.
- Krücken G., Kosmutzky A., Torka M., *Towards a Multiuniversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, in G. Krücken, A. Kosmutzky, M. Torka (eds.), *Towards a Multiuniversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Transaction Publishers, New Brunswick
- Krücken G., Meyer F. (2006), *Turning the University into an Organizational Actor*, in G.S.Drori G.S., Meyer J. W., Hwang, H.(eds.), op.cit.,

- Kuoppola K. (2005), "Strategic Management of Universities: Collective Rationality, Myths, and Ceremonies?" *Atti della CHER 18th Annual Conference*, University of Jyväskylä, Finland.
- Kyvik S. (2004), "Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe", in *Higher Education in Europe*, XXIX, 3, pp. 393-408.
- Labianca G. et al. (2001), "Emulation in Academe: Balancing Structure and Identity", in *Organization Science*, 12, 3, 312-330.
- Lazzeretti L. Tavoletti E., *Il cambiamento nei modelli di governance dell'università: esperienze europee a confronto*, in C. Mazza, P. Quattrone e A. Riccaboni, *L'università in cambiamento tra mercato e tradizione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Le Grand J. (2006), *Motivation, Agency and Public Policy: of Knights and Knaves, Pawns and Queens*, revised edition, Oxford University Press, Oxford.
- Masten S.E. (2006) "Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures", Are Not Organized as Firms, in *Journal of Economics and Management Strategy*, 15, 3, 2006, pp. 649-684.
- McCormick R.E., Meiners R.E. (1988), "University governance: a property rights perspectives", in *Journal of Law and Economics*, 31, 2, 423-442.
- Miller G.J., Whitford A. B. (2006), "The Principal's Moral Hazard: Constraints on the Use of Incentives in Hierarchy" in *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, 2, pp.215 – 233.
- Mintzberg H., *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Murmann J.P. (2003), *The Coevolution of Industries and Academic Disciplines*, Kellogg School of Management Working Paper, version 2.35.
- Musselin C. (2007), *Are Universities Specific Organizations?*, in G. Krücken, A. Kosmutzky, M. Torca (eds.), *op. cit.*
- OECD (1999), *Redefining tertiary education*, Paris.
- OECD (2006), *Education at a glance*, Paris.
- Paletta A. (2004), *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Il Mulino, Bologna.
- Patterson G., *The University from Ancient Greece to the 29th Century*, The Dunmore Press, Palmerstone North, New Zealand
- Perkin H., *Histories of Universities*, in L. F. Goodchild, H. S. Wechsler (eds.), *The History of Higher Education*, Pearson Custom Publishers, Boston.
- Pfeffer J., Salancik G.R. (1974), "Organizational decision making as a political process: The case of a university budget", in *Administrative Science Quarterly*, 19, 1, pp. 135-151.
- Pitzalis M. (2002), *Riforme et continuités dans l'Université italienne*, L'Harmattan, Paris.
- Porciani I. (a cura di) (1994), *L'Università tra Otto e Novecento: I modelli europei e il caso italiano*, Jovene Editore, Napoli.
- Powell, W.W. (2007), *The New Institutionalism* in S.R. Clegg, J.R. Bailey (eds.), *International Encyclopedia of Organization Studies*, Sage Publications, London.
- Pulley J.L. (2005), *Carnegie Overhauls Its Classification System*, in *The Chronicle of Higher Education*, Novembre 25.
- Rebora G. (2005), *La valutazione dell'università, Introduzione*, in M. Turri, *La valutazione dell'università. Un'analisi dell'impatto istituzionale e organizzativo*. Guerini ed Associati, Milano.
- Rizzi D., Silvestri P. (2001) "Mercato, concorrenza e regole nel sistema universitario italiano" in *Mercato, concorrenza e regole*, 1, pp. 163-190.
- Sacconi L., Tamborini R. (2004), "A proposal for university governance as a multi-stakeholder social institution", *Atti del 1° ELASM workshop on the process of reform of the university across Europe*, Siena.
- Shattock M., *Managing Good Governance in Higher Education*, Open University Press, Philadelphia.
- Tapper T., Pailfreyman D. (eds.) (2005), *Understanding Mass Higher Education. Comparative perspectives on access*, RoutledgeFalmer, New York.
- Teichler U., *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, SensePublisher, Rotterdam.
- Trow M. (2000), "From mass higher education to universal access: the American advantage" in *Minerva*, 37, 4, 2000, pp. 303-328.
- Trow M. (1996), *Trust, market and accountability in higher education: a comparative perspective*, in "Higher Education Policy", 4, pp. 309-324.
- Warning S. (2007), *The economic analysis of universities : strategic groups and positioning*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Weick K.E., "Educational organizations as loosely coupled system," in *Administrative Science Quarterly*, 21, 1, pp. 1-19.
- Weick K.E. (1984), *Contradictions in a Community of Scholars: The Cohesion-Accuracy Tradeoff*, in J.L. Bess (ed.), *College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences*, New York University Press, New York.

Zan S., "Come se....." *Sviluppo & Organizzazione*, 222, pp. 44-45.

Zajac E. J., Kraatz M.S. (1993), "A Diametric Forces Model of Strategic Change: Assessing the Antecedents and Consequences of Restructuring in the Higher Education Industry" in *Strategic Management Journal*, 14, Special Issue, pp. 83-102.

Zemsky R., Wegner G.R., Massy, W. F. (2005), *Remaking the American University. Market Smart and Mission-Centered*, Rutgers University Press, New Bruswick