

Tommaso Farina

Researcher of General and Social Pedagogy, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, t.farina@unimc.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Farina, T. (2025). Universities' "Third Mission" between innovation, tradition and social engagement *Pedagogia oggi*, 23(1), 57-63.

<https://doi.org/10.7346/PO-012025-07>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-07>

ABSTRACT

Evaluating the impact that university institutions and academic research have on societies and areas is a topic of public debate, both within and beyond Italy's borders. Globalization, and the increased competitiveness in international markets have unbalanced educational and research systems toward the production and transmission of "useful knowledge". Nevertheless, universities' rootedness in their contexts historically represents a factor of community development in which the more territories become "cultural agents", actively interacting with the instances emerging from university research. This paper aims to highlight how the adoption of the Anglo-Saxon model of the *engaged campus* across Europe, including in Italy, has determined the progressive repositioning of university "Third Mission" initiatives, moving them from the margins to the mainstream, integrating public service and community development into the traditional research and teaching functions of universities, through a constant dialogue and interaction between culture and society, tradition and innovation, local welfare and European research policies.

La valutazione dell'impatto che le università hanno sulle società e le economie territoriali è un tema al centro del dibattito pubblico, dentro e fuori i confini italiani. La globalizzazione e l'aumento della competitività degli Stati sui mercati internazionali hanno sbilanciato i sistemi formativi e di ricerca sulla produzione e la trasmissione di una "conoscenza utile". Nondimeno, il radicamento degli Atenei nei contesti di appartenenza è, storicamente, un fattore di sviluppo comunitario quando i territori si fanno "agenti culturali", interagendo con le istanze che emergono dalle ricerche universitarie. Il presente contributo intende sottolineare come l'adozione del modello anglosassone dell'*engaged campus* abbia determinato, anche in Italia, il progressivo "riposizionamento" delle iniziative di Terza Missione dai margini al *mainstream*, integrando, nelle tradizionali funzioni di ricerca e didattica, anche il servizio pubblico e il *community development*, in un dialogo costante fra cultura e società, tradizione e innovazione, welfare locale e politiche europee della ricerca.

Keywords: third mission, community welfare, engaged campus, globalization, social engagement

Parole chiave: terza missione, welfare comunitario, engaged campus, globalizzazione, impegno sociale

Received: April 7, 2025
Accepted: June 8, 2025
Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Tommaso Farina, t.farina@unimc.it

Introduzione

Valutare l'impatto delle istituzioni universitarie sui territori e sulle comunità locali è un processo multidimensionale, che richiede l'integrazione di prospettive diverse e l'adozione di metodologie articolate. Tradizionalmente, l'analisi si è concentrata sui sistemi di istruzione terziaria, esaminando come le attività degli Atenei possano favorire il coinvolgimento della cittadinanza e degli stakeholder (Benneworth, 2013). Oggi, tuttavia, il panorama è cambiato: la crescente intersezione tra interessi accademici e dinamiche del settore pubblico impone l'adozione di misure sviluppate anche da altri enti locali, al fine di ottenere una visione globale e accurata dell'impatto territoriale.

Secondo la Commissione Europea (2001; 2018) e l'OECD (2022), per valutare l'impegno pubblico delle università è utile adottare principi analoghi a quelli che hanno guidato l'elaborazione di strategie comunitarie. In particolare, occorre focalizzarsi su aspetti quali la responsabilità diretta nei confronti delle comunità locali, la produzione di risultati tangibili per i cittadini e la capacità di operare in un contesto caratterizzato da libertà e flessibilità. In ambito europeo, gli strumenti di valutazione sono stati finora orientati a misurare il rafforzamento delle capacità locali e la rigenerazione di aree urbane o quartieri, privilegiando approcci di ricerca-azione e progettazione partecipata (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Malavasi, 2017; Charret, Chankseliani, 2023).

Negli ultimi dieci/quindici anni, inoltre, l'introduzione di indicatori specifici ha permesso di rilevare in modo più accurato i risultati raggiunti dalle comunità, senza vincolare le scelte organizzative delle stesse. Questi indicatori consentono di misurare elementi fondamentali quali il grado di influenza percepita dalle persone nello sviluppo delle proprie realtà locali, il coinvolgimento del volontariato sociale e degli enti del terzo settore, il numero di cittadini beneficiari delle iniziative dei gruppi locali/comunitari o, ancora, lo sviluppo delle competenze sul territorio (Frondizi, 2020; Charret, Chankseliani, 2023). Le misurazioni sono in linea con le teorie della “nuova produzione della conoscenza” (Lyotard, 1984; Postman, 1993; Gibbons *et alii*, 1994; Marginson, 2006; D'Ascanio, 2017), che sottolineano l'importanza di un'interazione dinamica tra università, industria e apparati amministrativi, nazionali e locali.

Tuttavia, è importante sottolineare che non esistono approcci univoci e *prêt-à-porter* per l'*audit*, il *benchmarking* e la valutazione dell'impatto. Ogni territorio, con le sue peculiarità e necessità, richiede soluzioni personalizzate che tengano conto, per l'appunto, delle specificità locali (Chankseliani *et alii*, 2018; Stramaglia *et alii*, 2022). Solo attraverso una valutazione integrata e contestualizzata si può realmente misurare il contributo delle università allo sviluppo e al benessere delle comunità, favorendo così una sinergia virtuosa tra istituzioni accademiche e territorio. Nei prossimi paragrafi si intende sottolineare come la diffusa adozione, a livello europeo, del modello anglosassone dell'*engaged campus* abbia determinato, anche nel nostro Paese, il progressivo “riposizionamento” delle iniziative di Terza Missione universitaria dai margini al *mainstream*, integrando, nelle tradizionali funzioni di ricerca e didattica degli Atenei, anche il servizio pubblico e il *community development* (Hart *et alii*, 2009; Whiteford, Strom, 2013), in una dimensione di dialogo e interazione costante: fra cultura e società, tradizione e innovazione, welfare locale e politiche europee della ricerca.

1. Globalizzazione e competitività: quale “conoscenza utile”?

La trasformazione delle università in attori territoriali non è solo un tema relativo all'impatto misurabile in termini economici e sociali, ma anche un lento processo che riguarda il “come” la produzione e la trasmissione del sapere siano diventate elementi chiave nel definire il ruolo e le responsabilità delle istituzioni accademiche nella società post-moderna (Chankseliani, Silova, 2018; Frondizi, 2020). Da questo punto di vista, la riflessione sulla Terza Missione universitaria si inserisce in un dibattito ben più ampio: quello epistemologico (e gnoseologico) sulla trasmissione del sapere, che si è sviluppato a partire dagli anni Settanta del Novecento, in concomitanza con l'ascesa delle politiche economiche neoliberali nei principali Paesi occidentali. In questo scenario, il concetto di Terza Missione e la valutazione dell'impatto delle istituzioni universitarie sui territori e le comunità locali assumono una doppia valenza: da un lato, riflettono il tentativo di integrare l'azione accademica con lo sviluppo locale e il benessere comunitario; dall'altro, si

inseriscono in una critica più ampia alla mercificazione e alla strumentalizzazione del sapere (Geuna, Etzkowitz, 2009; Corsi, 2011; D'Ascanio, 2017).

Secondo Valentina D'Ascanio (2017), Jean-François Lyotard è stato tra i primi a lumeggiare la crescente commercializzazione e mercificazione del sapere che, secondo il filosofo francese, ha indotto governi e grandi imprese a privilegiare ambiti di ricerca maggiormente redditizi e innovativi, dirottando così i finanziamenti su quei settori che garantiscono competitività e risultati immediati. In questo quadro, secondo D'Ascanio, la "performatività" – intesa come una pseudo-razionalità imposta dal capitalismo – tende a sostituire criteri qualitativi e approfonditi di valutazione del sapere prodotto, relegando il discorso scientifico a meri strumenti di efficienza economica, privi di una finalità intrinseca (Cfr. ivi, p. 128).

Altresì, è importante riconoscere che la trasmissione dei saperi è un processo complesso e sfaccettato, che coinvolge modalità diverse di apprendimento e fonti eterogenee. In altri termini, non tutti acquisiscono la conoscenza nello stesso modo: alcuni privilegiano il rigore del ragionamento e la ricerca oggettiva, altri danno maggiore valore all'esperienza, altri ancora alla testimonianza e all'intuizione. Questa distinzione epistemologica si riflette anche nelle diverse tipologie di "impronta accademica" sui territori di appartenenza delle istituzioni universitarie (Martino, 2018; Schulz *et alii*, 2022). Vale a dire che gli Atenei – la governance, i docenti, gli apparati amministrativi – che adottano un approccio "solidale" alla costruzione del sapere, in cui la conoscenza è co-costruita e il coinvolgimento degli studenti e delle comunità è centrale, tendono ad impegnarsi maggiormente nella ricerca pubblica e nei progetti di servizio alla comunità. Al contrario, chi sostiene un approccio più oggettivante potrebbe privilegiare un'indagine del sapere orientata alla ricerca puramente accademica, meno incline a interfacciarsi con il tessuto sociale esterno e con le sue istanze (Gibbons *et alii*, 2010; Stramaglia *et alii*, 2022).

Questa dicotomia epistemica si integra con le argomentazioni secondo cui le università devono necessariamente confrontarsi con le esigenze e le dinamiche locali, adottando strumenti di valutazione capaci di misurare non solo la capacità di innovazione e competitività, ma anche il contributo al rafforzamento del capitale sociale e alla rigenerazione dei territori. In questo senso, le già citate teorie della "nuova produzione della conoscenza" (Lyotard, 1984; Postman, 1993; Marginson, 2006; D'Ascanio, 2017) trovano un nuovo spazio di applicazione, ponendo l'accento sulla necessità di integrare modelli di valutazione che sappiano riconoscere e premiare gli approcci solidali e inclusivi, ovvero capaci di connettere il sapere accademico con il tessuto sociale.

Interessante, da questo punto di vista, l'analisi condotta dall'*Osservatorio Fondazione CRUI Università - Impresa - Gruppo di Lavoro 4* sulla valutazione e gli indicatori di Terza Missione delle università italiane rapportati a quelli delle università europee (Sobrero, Spigarelli, 2014). Dal documento, infatti, emerge come, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta del Novecento, nelle principali nazioni del mondo si sia registrato un notevole sviluppo nel percorso di professionalizzazione legato allo svolgimento delle attività di Terza Missione. Se, da un lato, l'approccio iniziale era sbilanciato sulle discipline STEM, determinando la scelta di indicatori specifici, metodologie di raccolta dati e criteri di valutazione orientati a evidenziare risultati immediati; dall'altro, ciò ha permesso, anche in Italia, di rispondere in maniera efficace alle esigenze competitive e alle pressioni del mercato internazionale. Il problema principale, tuttavia, è rappresentato dalla difficoltà nell'adozione di criteri di valutazione utili a riconoscere e valorizzare le competenze trasversali e le peculiarità dei processi di innovazione che caratterizzano il contesto accademico (Geuna, Etzkowitz, 2009). Le università, infatti, ricevono sollecitazioni provenienti da molteplici fronti. Da incentivi diretti e programmi dedicati a stimoli reputazionali, che operano su più livelli amministrativi: locale, nazionale ed europeo. In quest'ottica, il ruolo di nuove figure istituzionali dedicate alla valutazione è cresciuto, anche se ciò ha generato un insieme di norme e regole rivelatesi non sempre coerenti o condividenti le stesse priorità.

Infine, sebbene sia naturale, per le università, focalizzarsi sulle attività svolte da docenti e personale amministrativo, risulta ancora poco sviluppata un'analisi dell'impatto delle comunità studentesche. Queste ultime, spesso considerate soltanto in termini di contributo economico al contesto urbano, possono invece apportare benefici sostanziali anche in termini di innovazione sociale e cambiamento culturale. Secondo la CRUI, in Italia, un'attenzione più approfondita a questo aspetto rivelerebbe il ruolo proattivo delle nuove generazioni nel contribuire al rinnovamento della società, elemento finora trascurato ma che, al contrario, meriterebbe investimenti e programmi specifici (Sobrero, Spigarelli, 2014; Degli Esposti, Vidotto, 2020).

2. Perché occorre abbracciare la visione della *public scholarship*

Se è vero che gran parte delle attività di Terza Missione universitaria trovano le proprie radici nelle tradizionali declinazioni di didattica e ricerca, è altrettanto vero, alla luce delle considerazioni fatte finora, che il sostanziale salto di qualità sembra risiedere nel coinvolgimento diretto e diversificato di attori esterni, i quali, in molti casi, diventano parte integrante degli obiettivi stessi di suddette attività (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; European Commission, 2018; OECD, 2022). L'università moderna, in altri termini, ha risposto – e continua a rispondere – a sollecitazioni civili, sociali ed economiche attraverso un processo accelerato di “apertura” al contesto esterno. Tale processo, come sottolineano Stefano Boffo e Roberto Moscati (2015), ha determinato un punto di rottura rispetto all'autoreferenzialità accademica, ormai superata, riducendo il contributo dell'università alla sola dimensione economica. La precedente enfasi sul profitto, infatti, ha rischiato di sminuire – se non di oscurare – altri aspetti fondamentali della Terza Missione, quali il servizio alla comunità e l'impegno civile: aspetti che rappresentano un'importante espressione della vocazione universitaria, sia nella tradizione dell'Europa continentale, sia in quella anglosassone (*Ibid.*). Nondimeno – sostengono ancora i due sociologi italiani – l'offerta di formazione continua o *lifelong learning*, pur essendo fortemente incentivata dalle politiche strutturali dell'Unione Europea, si presenta con caratteristiche estremamente diversificate nel contesto europeo e, in particolare, in quello italiano. All'interno delle singole istituzioni, emergono differenze sostanziali anche tra le varie aree disciplinari, riflettendo la complessità e la molteplicità di approcci adottati nell'ambito della Terza Missione. Parallelamente, le iniziative di impegno sociale si configurano come un contributo complementare rispetto alle due missioni tradizionali di didattica e ricerca. Queste attività spaziano dalla promozione e diffusione dei valori democratici all'educazione di cittadini responsabili, dall'offerta di opportunità e spazi per l'arricchimento culturale a programmi mirati a risolvere problematiche ed emergenze sociali (Cfr. *ivi*, pp. 256-257).

Tali iniziative, pur essendo spesso meno visibili dal punto di vista economico, rappresentano un momento particolarmente significativo e qualificante della Terza Missione, contribuendo in modo sostanziale al benessere complessivo della società (Stein, Curtis, 2000; Benneworth, 2013; Boffo, Moscati, 2015; Chankseliani, Silova, 2018). In questo senso, le università contemporanee sono chiamate a integrare tutte le dimensioni dell'attività intellettuale in una visione di *public scholarship*, che riconosca il lavoro accademico come bene e servizio pubblico. Questa prospettiva sottolinea non solo la natura pubblica del sapere, ma anche l'obbligo democratico che scuole, istituzioni e cittadini condividono nella costruzione di una società informata e partecipativa (Corsi, 2011; Margiotta, 2012; Malavasi, 2017).

I docenti che abbracciano la *public scholarship* interpretano il loro operato come un arazzo complesso, in cui ricerca, insegnamento e servizio si intrecciano in modo dinamico e sinergico. Come in un tessuto, ogni filo – che rappresenta ciascuna delle dimensioni dell'attività accademica – contribuisce a creare un quadro complessivo di significato e impatto. Tale visione implica che il valore del sapere non risieda esclusivamente nei risultati di ricerca, ma anche nella capacità di rispondere ai problemi urgenti della società, di favorire l'apprendimento basato sulla comunità e di tradurre l'*expertise* accademica in pratiche che migliorano il benessere collettivo (Wenger, 2006; Chankseliani, Silova, 2018; Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2021).

La ricerca, conseguentemente, non può (e non deve) essere confinata a laboratori e aule, ma deve aprirsi costantemente alla dimensione pubblica, in cui le problematiche sociali diventano il terreno fertile per nuove indagini e soluzioni innovative. L'insegnamento, a sua volta, si arricchisce attraverso metodologie che coinvolgono attivamente gli studenti in progetti di apprendimento esperienziale, in cui, pedagogicamente, la teoria si fonde con la pratica sul territorio (Wenger, 2006; Farina, 2025). Il servizio, infine, si configura come l'applicazione concreta della conoscenza, in cui il docente diventa un facilitatore del cambiamento, capace di tradurre il sapere in azioni che rispondono alle esigenze della comunità (Stramaglia *et alii*, 2022).

La prospettiva della *public scholarship*, dunque, è strettamente collegata al riconoscimento che il sapere è un bene comune, la cui produzione e diffusione devono essere guidate da principi etici e democratici (Corsi, 2011). L'approccio integrato e partecipativo non solo arricchisce il lavoro accademico, ma contribuisce anche a rafforzare la responsabilità sociale delle istituzioni universitarie, favorendo una cultura della trasparenza e dell'impegno civico. In tal modo, il discorso accademico si sposta da una logica puramente tecnicistica (Postman, 1993) a una visione olistica, in cui la valorizzazione delle conoscenze si traduce in

un impatto concreto sul territorio e sulla vita dei cittadini (Malavasi, 2017; Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2021).

3. Il “riposizionamento” della Terza Missione in Italia secondo il modello dell'*engaged campus*

Il modello anglosassone di *engaged campus*, adottato, ormai da diversi anni, anche da molte università italiane, rappresenta una visione innovativa e dinamica dell’istruzione superiore, in cui la conoscenza non è confinata alle sole mura accademiche ma è il frutto di un processo collaborativo di matrice costruttivista. In questo modello, la conoscenza viene intesa come qualcosa di evolutivo, costruito internamente e mediato socialmente e culturalmente grazie al contributo di partner interni ed esterni (Holland, 2001; Hood, 2002; Martino, 2018). Tale prospettiva apre le porte alla partecipazione attiva di stakeholder differenti – che spaziano dai governi alle imprese, fino alle organizzazioni no-profit e alle comunità locali – rendendo l’università un nodo centrale in una rete interattiva di insegnamento, apprendimento e innovazione.

Il modello si fonda sulla convinzione che la conoscenza esista in modo diffuso, sia dentro sia fuori dai confini tradizionali dell’istituzione accademica. L’approccio, pertanto, è quello di un apprendimento e di una produzione del sapere visti come processi in continua evoluzione, che arricchiscono il discorso accademico grazie al contributo di diverse prospettive, sia interne sia esterne. Invece di limitarsi a diffondere passivamente la conoscenza generata al suo interno, l’università *engaged* si propone di facilitare scambi significativi con la società, promuovendo il dialogo e la collaborazione per affrontare insieme le sfide contemporanee (Walshok, 1999; Boffo, Moscati 2015; OECD, 2022).

Nel contesto dell’*engaged campus*, gli stakeholder esterni diventano parte integrante della comunità di insegnamento e apprendimento. La collaborazione con governi, aziende, fondazioni, studenti e la comunità locale favorisce la creazione di un ecosistema in cui le risorse, le conoscenze e le competenze vengono condivise e mescolate. Questo scambio interattivo non solo stimola l’innovazione, ma contribuisce anche a generare cambiamenti sistematici nelle comunità e nella società nel suo complesso. In pratica, il modello spinge l’università a trasformarsi in un volano del cambiamento sociale, dove le attività di *advancement*, lo sviluppo del personale e la valorizzazione del capitale intellettuale si integrano per risolvere problemi concreti (Stein, Curtis, 2000; Benneworth, 2013; Charret, Chankseliani, 2023).

Un aspetto centrale del modello è, pertanto, il riconoscimento della natura interattiva dei processi di apprendimento: la governance, il personale docente e gli apparati amministrativi lavorano a stretto contatto con i partner esterni per favorire scambi reciprocamente arricchenti. Tali scambi non si limitano alla mera trasmissione di informazioni, ma includono il confronto di prospettive, la condivisione di materiali e risorse e la co-creazione di soluzioni innovative. Questo approccio dinamico stimola un apprendimento esperienziale che va oltre la tradizionale didattica frontale, promuovendo una partecipazione attiva e un coinvolgimento profondo da parte di tutti gli attori coinvolti (Wenger, 2006; European Commission, 2018; Charret, Chankseliani, 2023).

Le università *engaged*, infine, adottano una visione che integra aspetti qualitativi legati all’impatto sociale e alla creazione di valore condiviso. Questo approccio richiede investimenti mirati nello sviluppo delle competenze del personale e nell’implementazione di strutture che facilitino il dialogo e la collaborazione tra i diversi attori. Il risultato atteso è un’istituzione che non solo risponda alle esigenze immediate del mercato, ma che contribuisca in maniera significativa alla trasformazione culturale e al benessere della società (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Corsi, 2011; Malavasi, 2017; Degli Esposti, Vidotto, 2020).

Conclusioni

L’analisi fin qui condotta ha inteso evidenziare come la progressiva istituzionalizzazione della Terza Missione rappresenti un’evoluzione significativa del ruolo delle università nella società contemporanea. Attraverso il dialogo con i territori, l’attivazione di percorsi di co-produzione della conoscenza e l’adozione di pratiche ispirate alla *public scholarship*, esse si configurano, oggi, come attori chiave nello sviluppo sostenibile e inclusivo delle comunità locali. Tuttavia, accanto a queste prospettive promettenti, si ritiene permangano alcune criticità teoriche e operative.

L'esperienza europea, con l'adozione di indicatori specifici e di strumenti di valutazione orientati alla rigenerazione del capitale sociale, sta offrendo importanti spunti per sviluppare soluzioni personalizzate che rispondano alle peculiarità dei singoli territori (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; European Commission, 2018; Charret, Chankseliani, 2023). Tuttavia, sul piano teorico, una prima criticità sembra riguardare la stessa definizione di Terza Missione, oscillante tra una concezione orientata all'impatto economico e tecnologico (tipica dell'approccio anglosassone) e una più ampia e culturale, che valorizza l'impegno civico e sociale. Tale ambivalenza può generare confusione nei criteri di valutazione, nella scelta degli indicatori e negli obiettivi strategici, rischiando di ridurre la complessità della Terza Missione a un insieme di output quantificabili, a scapito di processi relazionali più profondi e trasformativi.

Nel nostro Paese, la declinazione del modello di *engaged campus* nella "intrapresa" universitaria sta tentando di promuovere l'ibridazione tra saperi accademici e non accademici attraverso iniziative di trasformazione culturale e sociale, in cui la responsabilità e l'impegno civile si integrino con le attività tradizionali di insegnamento e ricerca, riconoscendo il contributo delle comunità studentesche e delle nuove generazioni (Malavasi, 2017; Stramaglia *et alii*, 2022). Tuttavia, rimane irrisolta la questione epistemologica relativa a chi detiene l'autorità sul sapere e su come vengono riconosciute e validate le conoscenze prodotte in contesti non tradizionali. In altri termini, l'università italiana rischia, in taluni casi, di cadere in una retorica partecipativa, senza però attivare veri processi di de-verticalizzazione del sapere, trasformando la Terza Missione in un dispositivo di legittimazione accademica piuttosto che in uno strumento autentico di democratizzazione della conoscenza (Margiotta, 2012; Paparella, 2014).

In sintesi, e per concludere, le sfide future invitano le comunità accademiche a chiedersi non solo fino a che punto sia possibile rispondere contemporaneamente a istanze di mercato, richieste delle comunità, e aspettative di autonomia scientifica, ma anche quali spazi restino, all'interno di questa complessa mediazione, per una ricerca critica, libera da vincoli performativi e realmente orientata al bene comune. Per evitare che la Terza Missione si riduca a uno slogan, è necessario continuare a interrogarne le implicazioni teoriche, le pratiche istituzionali e le metriche di valutazione, promuovendo una riflessione profonda sul significato stesso del sapere universitario nella società post-moderna (Pace *et alii*, 2024). Solo un approccio consapevole e autocritico potrà garantire che l'università, nell'aprirsi al mondo, non perda di vista la propria vocazione primaria: formare cittadini consapevoli e contribuire, in modo responsabile, alla costruzione di una società più giusta, inclusiva e riflessiva.

Riferimenti bibliografici

- Benneworth, P. (2013). *The University as an Entrepreneurial Actor: The Role of the Public University in Regional Innovation Systems*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2: 251-271.
- Camarlinghi R., d'Angella F., Floris F. (2021). Mai come oggi il futuro è l'altro. Ricreare nei territori fiducie, prossimità, cooperazioni. *Animazione Sociale*, 342: 16-23.
- Chankseliani M., Silova I. (eds.) (2018). *Comparing Post-Socialist Transformations: Purposes, Policies, and Practices in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Charret, A., Chankseliani, M. (2023). The process of building European university alliances: a rhizomatic analysis of the European Universities Initiative. *Higher Education*, 86: 21-44.
- Corsi M. (ed.) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Ascanio V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Aniccia.
- Degli Esposti M., Vidotto G. (eds.) (2020). CRUI Working Group on International Rankings: activities, results and prospects 2017 – 2020. In <https://www.crui.it/report-ranking-digitale.pdf> (ultima consultazione: 2/4/2025).
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 29(2): 109-123.
- European Commission (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Communication from the Commission. In <https://eur-lex.europa.eu/COM:2001:0678.pdf> (ultima consultazione: 3/4/2025).
- European Commission (2018). Special Eurobarometer 479. Future of Europe. In <https://ec.europa.eu/survey-eurobarometer.pdf> (ultima consultazione: 3/4/2025).

- Farina T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Frondizi R. (2020). *La terza Missione delle Università. Strategia, Valutazione e Performance*. Torino: Giappichelli.
- Geuna A., Etzkowitz H. (2009). Universities and the Social Contract: Repositioning Public Funding and Private Support. *Minerva*, 47(4): 407-428.
- Gibbons M. et alii (2010). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- Hart A. et alii (eds.) (2009). *Briefing Paper: Auditing, Benchmarking and Evaluating Public Engagement*. Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.
- Hood P. (2002). *Perspectives on Knowledge Utilization in Education*. San Francisco: WestEd.
- Holland B.A. (2001). Toward a definition and characterization of the engaged campus: six cases. *Metropolitan Universities*, 12 (3), 20-29.
- Lyotard J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Malavasi P. (2017). Verso una Pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115-128). Milano: FrancoAngeli.
- Marginson S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52: 1-39.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-157). Milano: Mondadori.
- Martino V. (2018). Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico. In https://rtsa.eu/RTSA_1_2018_Martino.pdf (ultima consultazione: 2/4/2025).
- OECD (2022). Advancing the entrepreneurial university. In <https://www.oecd.org/advancing-entrepreneur-university.pdf> (ultima consultazione: 3/4/2025).
- Pace E.M. et alii (2024). Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come veicolo per arginare la povertà educativa. *Education Sciences & Society*, 15(1): 114-133.
- Paparella N. (2014). A proposito di terza missione. Una nuova versione del modello della tripla elica. In C. Formica (ed.), *Terza missione: Parametro di qualità del sistema universitario* (pp. 11-38). Napoli: Giapeto.
- Postman N. (1993). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vancouver: Vintage Books.
- Schulz W. et alii (eds.). Civic Attitudes and Engagement Framework. In W. Schulz et alii (eds.), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* (pp. 39-60). Cham: Springer Nature.
- Stein A., Curtis S. (2000). *The University and the Public Sphere: Essays on the Role of Higher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sobrero M., Spigarelli F. (eds.) (2014). La valutazione e gli indicatori di Terza Missione. In <https://www2.cruui.it/crui/osservatorio/report-valutazione.pdf> (ultima consultazione: 4/4/2025)
- Stramaglia M. et alii (2022). Università e territorio: riscoprire le radici locali della cultura nazionale e globale. *Education Sciences & Society*, 13(1): 100-113.
- Walshok M.L. (1999). Strategies for building the infrastructure that supports the engaged campus. In R.G. Bingle, R. Games, E.A. Malloy, (eds.), *Colleges and Universities as Citizens* (pp. 74-95). Boston: Allyn and Bacon.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Whiteford L., Strom E. (2013). Building Community Engagement and Public Scholarship into the University. *Annals of Anthropological Practice*, 37: 72-89.