



A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2015

Pubblicato in C. FORMICA, N. PAPARELLA (a cura di),
Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario,
Giapeto Editore, Napoli 2015, pp. 11-38.

ISBN: 978-88-98752-89-8.



1. Alla ricerca di un modello funzionale

La discussione sulla terza missione, al pari di quel che accade per molti altri temi complessi, rischia di sovraccaricarsi, in maniera più o meno implicita, di alcuni stereotipi ed alcune semplificazioni che di fatto mortificano la rilevanza della questione e spingono il discorso verso le sabbie mobili dell'equivoco o della banalizzazione, a partire dal significato che si attribuisce all'aggettivo "terza".

Non si tratta di una missione, ossia di un compito, che si aggiunge, oggi, agli altri due, da sempre riconosciuti come connotati essenziali della istituzione universitaria, ch , anzi, ne dimostreremo l'unitariet  e la inscindibilit . N    *terza* in quanto dotata di minore rilevanza rispetto a quella degli altri compiti, perch  questo fascio di attivit  globalmente raccolte nella espressione terza missione fungono (o possono fungere) come altrettanti dispositivi di verifica e di controllo della qualit  o di accertamento della rilevanza di ci  che l'universit  realizza sul versante della ricerca scientifica e su quello dell'impegno nella didattica.

Per spiegare questi assunti ci serviremo di un modello, quello della Tripla Elica¹, proposto da Henry ETZKOWITZ nel 2002, modificandolo per  in maniera essenziale. Se la struttura elicoidale, utilizzata da H. ETZKOWITZ come metafora

¹ Cfr. H. ETZKOWITZ, *Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University–Industry–Government Networks*, in *Science and Public Policy*, Oxford University Press, Oxford (UK), april 2002



delle relazioni funzionali dell'università, serviva a rappresentare le interazioni fra università, imprese (o comunque organismi sociali) e Stato (o comunque enti pubblici che finanziano la ricerca), nel nostro caso viene invece adoperata per rappresentare l'intreccio fra i tre compiti delle università: ricerca, formazione e interventi nel sociale.

Mostriamo come siamo pervenuti a questo modello, partendo da alcuni iniziali intuizioni di W. von Humboldt sino alle ultime elaborazioni della ricerca riguardante il funzionamento delle organizzazioni e, in particolare, il funzionamento delle università.

Per ultimo forniremo quelli che a noi sembra di poter proporre come parametri funzionali della terza missione, concludendo indicando ulteriori possibili sviluppi.

2. Dal modello humboldtiano, i primi utili orientamenti

Non sempre è facile capire il senso del cambiamento in atto all'interno di un sistema complesso come può essere quello delle università italiane, da anni esposto (al pari di quello europeo) a ripetuti interventi di riforma, con elementi di novità variamente connotabili e comunque emergenti da una sorta di intreccio poetico fra le disposizioni normative, sempre più frequenti e vistose, e le interpretazioni, le manovre esplorative e le proiezioni progettuali suggerite dalla mediazione culturale, particolarmente vivace in luoghi in cui la cultura ritrova le proprie radici ed alimenta il proprio sviluppo.

L'intera vicenda storica del sistema universitario è frutto di un insieme di percorsi complessi, scanditi e prodotti dalla spinta innovativa che deriva, sì, dalle ricorrenti indicazioni del management politico del sistema, ma anche dai fermenti di una esperienza che di tanto in tanto si fa - essa medesima - fonte di prescrizione e matrice di orientamento.

La stessa discussione che da sempre si va facendo sul cosiddetto modello humboldtiano, quello che avrebbe caratterizzato la università ottocentesca (prima in Germania e poi nel resto dell'antico continente), è fragile per molti aspetti, tanto quanto le polemiche di chi si sforza di mostrare il radicale odierno allontanamento da quel modello, perché nell'uno e nell'altro caso non si mette esattamente a fuoco l'intera traiettoria evolutiva, a partire dal suo punto d'origine, ossia dall'effettivo connotarsi iniziale del modello: nella Berlino del 1810 o nella Germania alle soglie del XX secolo? nelle realizzazioni delle università tedesche o nei testi – rimasti spesso negletti² – dello stesso Wilhelm von Humboldt? e che

² Un dato, fra i molti: il *Saggio sui limiti dell'attività dello Stato*, uno dei manifesti più alti del liberalismo politico, scritto nel 1792, è stato pubblicato soltanto nel 1851, 16 anni dopo la morte di W. von Humboldt. Eppure si tratta, a giudizio di G. De Ruggiero, del "capolavoro dell'individualismo politico dell'età romantica". Cfr. G. DE RUGGIERO, *Storia del liberalismo europeo*, Laterza, Bari, 1984. Si veda pure: F. TESSITORE, *I fondamenti*



parentela ci può davvero essere fra gli schemi organizzativi humboldtiani³ e quelli che in Italia, ad esempio, sono giunti più tardi dalla cultura (e dalle prescrizioni) gentiliane o crociane del primo Novecento?

Sono domande che rinviano a lunghe analisi sicuramente interessanti per l'ermeneutica storico-culturale, ma che comunque non tolgono né aggiungono rilevanza al modello, anche perché la sua forza, come per ogni altro modello storico culturale, sta nella sua capacità di *orientare*, non già in quella di determinare o preformare.

Sarebbe davvero un errore o una generosa concessione al pensiero semplificativo considerare un modello come qualcosa che conferisce forma e configurazione precisa e permanente. Ogni modello agisce nella storia; anzi, vale tanto di più quanto meglio riesce ad incarnarsi nella cultura del proprio tempo. E questo però comporta, richiede e determina un intreccio complesso con le coordinate storico culturali. Paradossalmente si può dire che l'efficacia di un modello e la sua forza vincolativa sono inversamente proporzionali, tant'è che il modello si dimostra capace di orientare proprio perché agisce nella storia e, attraverso essa, nella vicenda degli uomini, della cui mediazione si fa garante così come delle interpretazioni che ne derivano, anche in termini di originale produzione di nuovi fermenti.

Ed allora, piuttosto che confrontarsi fra humboldtiani e non humboldtiani, conviene capire e interpretare.

Anzi, nei momenti di svolta e comunque tutte le volte in cui preme cogliere il senso e la direzione del cambiamento, conviene ritornare alle origini del percorso per verificare se fra i sassi coperti dal muschio della storia non vi siano indizi o spunti che possano aiutare a scegliere o a correggere la direzione del movimento.

In questo senso e con questa sensibilità può tornare utile, ancora oggi, volgere lo sguardo a Wilhelm von Humboldt, a quel che egli pensava e scriveva *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino*. Così come non guasterebbe riconsiderare esperienze ancora più lontane come l'Accademia platonica o le scuole abbaziali e cardinalizie del Medioevo o gli studi rinascimentali o la stagione delle università (allora davvero europee) dei secoli seguenti.

Quale che fu sul piano realizzativo, è indubbio che, dal punto di vista culturale, la proposta organizzativa di W. von Humboldt restò quasi schiacciata fra la

della filosofia politica di Humboldt, Morano, Napoli, 1965. Per le opere di W. von Humboldt si rinvia all'edizione critica delle opere: W. VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schriften*, vv. 7, a cura di Albert Leitzmann, Verlag, Berlino, 1903-1918. Per gli scritti filosofici e linguistici, è utile il pregevolissimo volume curato in Italia da G. MORETTO e F. TESSITORE: *W. VON HUMBOLDT, Scritti filosofici*, Utet, Torino, 2004.

³ A partire dal più pertinente, anche se frammentario: *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino* (1810), tr. it. in W. VON HUMBOLDT, *Università e umanità*, a cura di F. TESSITORE, Guida, Napoli, 1970. Lo si può leggere anche in W. VON HUMBOLDT, *Stato, società e storia*, a cura di N. MERKER, Editori Riuniti, Roma, 1974, pp. 171 e ss.



stagione dei lumi, con il suo seguito di razionalismo e di determinismo paradigmatico, e il secolo delle antinomie con le sue insanabili contrapposizioni e le sue interminabili polarizzazioni, in guisa che, a seconda del momento, del luogo, dell'esperienza e del progetto politico, fu - quella proposta - assunta per enfatizzare il compito della ricerca o per contrapporgli il primato delle attività di formazione. Ci vollero le riflessioni successive (da A. Schopenhauer a M. Heidegger, da J. Habermas a H. Marcuse, da R. Guardini a J. Derrida, per citare soltanto le voci più autorevoli⁴) per giungere, pur da angolature e con prospettive diverse, all'affermazione di quella *universitas* da interpretare come *comunità accademica*: non già università degli studi, bensì università di studenti e di docenti, comunità di vita e di studio degli uni e degli altri, e *tutti in colloquio con i bisogni del proprio tempo*.

Quel che più premeva ai maggiori interpreti della vicenda universitaria era la salvaguardia dei principi dell'autonomia dell'istituzione dai vincoli del potere - sia politico che economico - per assicurare la libertà della ricerca, la interconnessione del lavoro di ricerca e dell'impegno didattico, la valorizzazione dell'apporto degli allievi, la realizzazione di una autentica "comunità" di vita degli operatori della scienza...

Sembrava restare in sordina l'idea di un impegno nel sociale. Non che non fosse presente: basti pensare allo spazio e al rilievo che le università, con i loro studenti, con i loro docenti, con i loro laboratori, hanno avuto in tutte le svolte politiche degli ultimi due secoli. Ma il più delle volte l'impressione è che si sia trattato di un impegno che corre sotto pelle, quasi nascosto fra i libri e gli strumenti della ricerca, dove si alimenta lungamente prima di esprimersi, in vario modo, riemergendo come da un percorso carsico, attraverso iniziative che sicuramente hanno segnato la storia.

A quelle stesse correnti "carsiche" si collega, oggi, una spinta nuova che non cerca l'emergenza occasionale, ma la canalizzazione continua, coniugando impegno e progetto, continuità e sistema, spinte innovative ed esigenze di verifica, efficienza ed efficacia, individualità e integrazione comunitaria.

Nascono così quelli che oggi si individuano come propositi di terza missione o anche, su una distinta prospettiva, come progetti di università imprenditoriale.

L'attenzione al sociale, la preoccupazione di agire nella storia e nel tempo era ben presente nel modello humboldtiano, ma si capiva che in quella stagione la prima attenzione era da rivolgere alla indipendenza: Lo Stato non deve chiedere nulla alle sue università, "nulla che si riferisca direttamente a se stesso, ma deve nutrire

⁴ Cfr. A. SCHOPENHAUER, *La filosofia delle università* (1851), tr. it., Adelphi, Milano, 1992; M. HEIDEGGER, *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933-34*, due scritti, tr. it., Il Nuovo Melangolo, Genova, 2002⁶; J. HABERMAS, *Mutamenti sociali nella formazione accademica*, tr. it., in C. DONOLO (a cura di), *Per la critica dell'università*, Einaudi, Torino, 1971; H. MARCUSE, *La fine dell'utopia* (1967), tr. it., Laterza, Bari, 1968; R. GUARDINI (1950, 1954, 1965), *Tre scritti sull'università*, tr. it., a cura di M. Farina, Morcelliana, Brescia, 1999; J. DERRIDA, *Incondizionalità o sovranità. L'università alle frontiere dell'Europa* (1999), a cura di S. Ragazzoni, Mimesis, Milano, 2008.



l'intimo convincimento che esse, se raggiungono il loro obiettivo peculiare, adempiono anche i fini dello Stato, ed anzi li adempiono da un punto di vista più ampio"⁵.

La stessa idea di *solitudine* (di cui parla von Humboldt), che qualche volta ha inquietato ed altre volte ha disorientato, nel contesto del discorso del rettore di Berlino non è altro che la contro faccia della libertà di ricerca, una sorta di *pondus* etico che sta ad indicare il senso di responsabilità personale, consegnato per intero a chi gode del privilegio di esercitare una così grande libertà come quella di indagare e di investigare in ambito scientifico. Tant'è che nello stesso suo contributo del 1810 W. von Humboldt scrive: "l'operare spirituale dell'umanità è proficuo soltanto quando è un *cooperare*, e ciò non soltanto affinché un singolo individuo compensi quel che all'altro manca, ma perché l'attività coronata di successo dell'uno entusiasmi l'altro e a tutti diventi visibile l'universale originaria energia che nei singoli traluce solamente in maniera parziale o dedotta" per questo, egli aggiunge, occorre che l'organizzazione interna delle università "produca e mantenga in vita un incessante e auto stimolantesi cooperare il quale sia però privo di costrizione e intenzionalità"

Tutto il discorso humboldtiano si sviluppa lungo linee circolari: una sorta di proposta che avanza per diadi contrapposte nelle quali ogni elemento giova ad autodisciplinare e ad orientare quello che lo accompagna. Non ci sono ancora le sintesi, ma si possono scorgere. Basti qui accennare alla principale delle tante possibili: prevale l'attività scientifica o prevale l'attività didattica? Von Humboldt non ha dubbi: prevale la ricerca. Ma gioverà intendersi. Per il nostro Autore l'università offre agli studenti un sapere incompleto, una sorta di edificio che manca di una facciata, una costruzione con un lato aperto⁶. Il completamento spetta alla comunità di docenti e di studenti, insieme, nella quale i primi hanno bisogno dei secondi per trovare una spinta nella prospettiva del completamento e gli studenti hanno bisogno dei docenti per trovare in essi le ragioni del procedere, le regole, i criteri, persino le motivazioni che spingono alla costruzione del sapere.

Anche nel caso di una lezione per così dire istituzionale, durante la quale si espone una frazione del sapere consolidato, anche in quel caso il docente è davvero docente universitario se riferisce i suoi contenuti senza mai perdere di vista il lato mancante. Non si tratta soltanto di una prospettiva d'analisi – che già sarebbe cosa rilevante – ma di una costante premura che diventa sollecitazione didattica e incentivo alla crescita professionale.

È dunque il sapere (e la ricerca) ciò verso cui tutto è pre-orientato. Anche lo scopo ultimo, che è l'avanzamento della società. L'intero sforzo delle università punta al progresso civile dello stato.

Quando si pensa che nella università berlinese del 1810 non vi fosse spazio per una conveniente attenzione al sociale, ci si inganna. Né, per documentarlo,

⁵ W. VON HUMBOLDT, *Sull'organizzazione interna ed esterna ecc.*, cit. nella ediz. a cura di N. MERKER, cit., p. 174.

⁶ Cfr. *Ivi*, p. 172



occorre richiamare la stele dedicata alla memoria di K. Marx nei giardini dell'Ateneo con quella celebre frase, dello stesso Marx, che da poco più di mezzo secolo campeggia anche, con caratteri aurei, sullo scalone d'ingresso: “*I filosofi hanno interpretato il mondo solo in modo diverso. La cosa importante però è cambiarlo*”. Ecco: occorre cambiare il mondo. La prima dimostrazione di questa premura per il sociale viene dagli stessi scritti di W. von Humboldt e poi da una scrupolosa ricognizione del modello.

Se liberiamo alcune idee di fondo dall'effetto della polarizzazione e dal gusto dell'enfatizzazione che spinge sino al paradosso, se riprendiamo il senso e la forza della idea di *comunità* che è a fondamento della *universitas*, se sviluppiamo quell'idea di *cooperazione priva di costrizione e di intenzionalità* (che, evidentemente, non vuol dire priva di progettualità, ma priva di secondi fini o di scopi reconditi), non dovrebbe esser difficile cogliere – allo stato germinativo – una serie di questioni con le quali la storia dell'Ottocento e del Novecento ha dovuto fare i conti⁷.

Se anche ci fermassimo a considerare soltanto gli eventi a noi più vicini, dalla cosiddetta università di massa ai travagli del '68, dalle riforme (e controriforme) e dagli echi delle diverse rivoluzioni culturali, sino agli effetti del consumismo, della globalizzazione, della mercificazione dei valori... allora si può capire che probabilmente nel messaggio humboldtiano c'è molto di più che una traccia iniziale appena individuabile. C'è forse un criterio di verifica e un supporto orientativo per la sfida del futuro.

Dinanzi ai bisogni del mondo l'università non si gira dall'altra parte, e la pur ribadita autonomia non è mai un alibi per il disimpegno o una presa di distanza dalla vicenda storica e dalle urgenze della quotidianità. Qualche volta lungo i due secoli successivi alla nascita dell'università di Berlino, è accaduto anche questo, che altrimenti non riusciremmo a capire i rimbrotti di H. Marcuse o gli impeti del '68. Ed anche quando si parla di primato della ricerca, ripetiamolo, si allude ad un vincolo entro cui comprendere l'intero sforzo dell'Università: “il docente non esiste in funzione degli studenti, entrambi esistono in funzione della scienza” che punta sempre a quel completamento di sé che è permanente affaccio verso il mondo e verso la storia.

3. Il rischio permanente della polarizzazione ideologica. Dalla *multiversity* al riemergere dell'etica

Anche oggi, mentre parliamo di “terza missione”, proprio allo scopo di dare inconfutabile evidenza alla proiezione della ricerca verso l'agire sociale e verso il diretto coinvolgimento nei processi di sviluppo e di crescita della società,

⁷ Una interessante ricognizione di come sia stata intesa e di come si possa intendere la missione dell'università in età contemporanea si può leggere in A. RUSSO, *Destini dell'università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Academia Universa Press, Milano, 2009.



permane un sottofondo culturale che spinge alla polarizzazione ideologica, quasi a contrapporre l'azione che si svolge all'interno dell'istituzione, alla azione diretta verso l'esterno, con una enfaticizzazione dei due termini che, in ultima analisi, impoverisce persino la carica semantica dell'espressione "terza missione" e ne snatura la spinta innovativa.

Tutte le volte che il ragionamento si fa bipolare e l'esperienza contrappone e separa invece di differenziare e di integrare, di fatto si impoverisce l'impianto complessivo del sistema.

La prima idea di una terza missione si fa risalire al 1963, e viene attribuita a Clark Kerr, rettore della mitica università di Berkeley, in California, dove in quegli anni si avvertivano i disagi, le turbolenze e i conflitti che avrebbero poi caratterizzato l'intero decennio. L'idea di C. Kerr era quella di assicurare all'università una certa autonomia economica, anche in funzione dei maggiori oneri derivante dal rapido incremento della popolazione studentesca. Erano anni di svolta: si passava, con notevoli travagli, da una università riservata a pochi ad una università aperta a tutti. Per questo egli pensava ad un duplice supporto economico: quello proveniente da un sicuro e continuo volume di contributi pubblici e quello proveniente da un ventaglio più o meno ampio di contratti di ricerca stipulati con utenti che avessero bisogno di utilizzare i risultati dell'investigazione scientifica.

La sua *multiversity*, come egli diceva, doveva poter garantire obiettivi di politica pubblica attraverso un generale avanzamento dei processi di inclusione democratica e un progressivo restringimento delle disparità economiche⁸ all'intero del contesto sociale di riferimento.

In questo caso l'apertura al territorio veniva assicurata da un duplice legame: da una parte il vincolo degli obiettivi strategici, dall'altra l'insieme delle intese previe propedeutiche alla definizione dei contratti di ricerca.

E sin qui il disegno sembrava poter funzionare, se non fosse per l'enuclearsi di due possibili corollari. Per un verso un'attenzione sempre più forte e sempre più stringente sul versante di quelli che continuiamo a chiamare progetti di ricerca, dall'altra una revisione dei campi o delle modalità o dei settori di investigazione, per privilegiare quelli che più facilmente avrebbero potuto consentire l'accesso a progetti di ricerca sostenuti da finanziatori esterni. Nell'uno e nell'altro caso – pur in un variegato campo di applicazioni molto diverse fra loro – c'era di fatto una sorta di polarizzazione fra i consueti obiettivi dell'ateneo e quelli che si presentavano come nuovi.

All'inizio comunque, negli anni di Clark Kerry, si trattava di qualcosa di molto interessante pur se meritevole di qualche ulteriore approfondimento, e chi leggesse *The Uses of the University*, nella sua ultima versione, comprensiva di un ampio capitolo scritto dopo 30 anni dalla prima edizione, coglierebbe sia le forti

⁸ Cfr. C. KERR, *The Uses of the University*, 5th ed. accresciuta, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2001 [la prima edizione era del 1963]. L'espressione *terza missione* fu ripresa da D. BOK, *Universities in the Marketplace*, Princeton University Press, Princeton, 2003 e poi anche da Henry ETZKOWITZ, di cui diremo più innanzi.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

ed apprezzabili motivazioni a favore di un ben preciso progetto, sia la consapevolezza delle possibili criticità.

Ma intanto nella interpretazione che se ne dette in molti atenei veniva a cogliersi qualche cedimento che poneva in crisi il disegno del rettore di Berkeley sino a determinare qualche insofferenza per il peso sempre maggiore del condizionamento economico.

Se guardiamo a ciò che di fatto è accaduto nel nuovo e nell'antico continente, dobbiamo prendere atto che i motivi di preoccupazione erano e sono tutt'altro che ipotetici. Un po' alla volta ci si accorse che non si trattava più, di rivendicare l'autonomia dell'università dal potere politico (principale preoccupazione di von Humboldt), ma di capire se non si stesse lavorando per sostituire alla dipendenza politica nuove forme di dipendenza.

Parallelamente, si avvertiva che la polarizzazione fra ricerca e didattica – da una parte – e l'impegno a favore del trasferimento tecnologico e del mercato – dall'altra - stava determinando non già nuovi oneri per l'università, ma una vera e propria diversa identità.

Negli Stati Uniti e successivamente anche in altri Paesi, Germania compresa, si è avuta una tale proiezione del laboratorio di ricerca verso la grande impresa, da avviare una sorta di selezione naturale e quindi una netta distinzione fra le università a prevalente vocazione scientifica e quindi con un largo investimento di risorse umane verso la ricerca di base, contrapposte alle università più attente alla ricerca applicata o semplicemente preoccupate del trasferimento delle conoscenze, delle attività di formazione e dell'impegno didattico.

Più di recente poi, questa sostanziale distinzione fra istituzioni, con esiti più o meno incidenti sulla stessa qualità degli studi, oltre che sulla validità dello sforzo scientifico, ha dato luogo a vere e proprie *succursali aziendali* degli atenei pubblici che hanno aperto propri dipartimenti all'interno di questa o di quella azienda, sino a quando, caduta ogni remora residua, sono state le stesse aziende a fondare e a gestire – al loro interno - un'apposita struttura accademica, come è accaduto in Germania con la Bertelsmann, una delle più grandi multinazionali della multimedialità, che già nel 1990 ha istituito una piattaforma per la formazione dei dirigenti, e che oggi offre i suoi programmi in diversi paesi europei, in Cina e negli Usa. Qualcosa di analogo hanno fatto la Lufthansa, la Daimler-Chrysler la stessa Volkswagen, con i rispettivi poli universitari da cui poi sono nati, come per gemmazione, analoghi nuclei accademici negli Usa.

Particolare scalpore hanno suscitato di recente le iniziative della McDonald's in Baviera, dove viene erogato un Master in *Restaurant Assistant Manager*, in collegamento con la più veterana *Hamburger University* che a El Grove Village, nell'Illinois, aveva laureato i suoi primi 15 studenti nel lontano 1961, due anni prima della pubblicazione del volume dovuto al rettore di Berkeley. Oggi, mediamente, nella Hamburger University – ovviamente, del gruppo McDonald -



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

sono 7/8 mila gli allievi che ogni anno frequentano i suoi corsi, perlopiù seguiti da proprietari, dirigenti o operatori di ristoranti e strutture alberghiere⁹.

Si tratta di un fenomeno complesso e difficile da decifrare, ma già nei suoi tratti più generali fa subito capire come venga in questi casi a prevalere l'attenzione verso il contesto, verso ciò che ha rilevanza professionalizzante e soprattutto verso ciò che ha forte impatto sul mercato.

Parafrasando la frase incisa sullo scalone d'onore della Von Humboldt University, potremmo dire che probabilmente queste iniziative potranno cambiare il mondo, ma sicuramente non aiutano a progettare lo sviluppo della ricerca, né assicurano il progresso delle scienze e l'esercizio della cittadinanza attiva. Ed ancora, c'è da chiedersi: queste innovazioni hanno in sé il senso, la valenza e la forza del mutamento o sono destinate a rientrare in quei movimenti, più o meno vistosi, che sono soltanto espressione della vitalità del corpo sociale?

Sta di fatto che queste esperienze hanno avuto ed hanno una funzione paradigmatica, almeno di confronto e di comparazione, rispetto ad un filone ben più ampio che associa almeno altre due tipologie d'azione: quella connotata da un diretto coinvolgimento dell'ateneo nella commercializzazione degli esiti della propria ricerca e quella ancora più interessante che punta a stabilire intese ed accordi di collaborazione con altri soggetti sociali (soprattutto imprese ed enti locali) allo scopo di farsi soggetto trainante e propulsore delle iniziative di sviluppo.

Al di là delle possibili modalità di incontro, è indubbio che un dialogo serrato fra università imprese e società è non soltanto indispensabile, ma inevitabile, anzi, è qualcosa che si sostanzia come contesto di vita, come connotato esistenziale ineliminabile, al punto che se lo si ignora, è soltanto perché si preferisce lasciarlo alla indeterminatezza degli eventi o al gioco (talvolta persino cinico) degli interessi individuali.

E' sempre stato così, ma da quando, nel 1911, Joseph A. Schumpeter, distinguendo tra invenzione e innovazione, ha spiegato che se la prima si ottiene nel laboratorio scientifico, la seconda si ottiene soltanto attraverso l'introduzione sul mercato di un nuovo prodotto o di un nuovo processo¹⁰, non si può più ignorare che questo trasferimento è frutto – anch'esso – di passaggi (tecnologici, organizzativi, finanziari, commerciali) scientificamente controllati, sicché è da ipotizzare - anzi, da auspicare - una linea di continuità logica fra ricerca e mercato.

E se, da un altro punto di vista, l'università può assumere o di fatto assume un ruolo diretto ed attivo nella commercializzazione degli esiti della ricerca, è anche vero che essa si fa garante (o può farsi garante o deve farsi garante) dei processi

⁹ Il suo campus copre 32 ettari, dispone di 13 aule, un auditorium da 300 posti, 12 sale attrezzate e 3 laboratori di cucina. Vanta 19 istruttori residenti ed impegnati a tempo pieno. Riesce ad erogare i propri corsi in 28 lingue diverse. Fra gli insegnamenti "obbligatori" c'è ancora oggi quello erogato con lezioni videoregistrate, curate e prodotte direttamente dal docente fondatore, Ray Kroc, che però è ... morto nel 1984.

¹⁰ Di J.A. SCHUMPETER si veda in particolare: *Teoria dello sviluppo economico*, tr. it. condotta sulla sesta edizione tedesca (1964), ETAS, Milano, 2002. Il primo annuncio è del 1911.



di innovazione ossia deve poter assicurare u controllo scientifico di tutto quanto risulti connesso alla utilizzazione dei suoi prodotti scientifici.

Non si tratta allora di enfatizzare un compito rispetto ad un altro, ma di affrontare un compito e di non interromperlo proprio quando esso può determinare un beneficio per altri soggetti o per l'intero gruppo sociale.

Quella che noi oggi chiamiamo terza missione non è altro che la prosecuzione socialmente utile della prima e della seconda missione.

Vengono qui ad affacciarsi nuove esigenze o a riproporsi antiche istanze, che non possono rimanere implicite né possono essere affidate ad un semplice orizzonte ottativo disegnato da espressioni come “beneficio”, “socialmente utile” ecc. In termini di trasparenza ermeneutica, dobbiamo dire che qui si coglie il senso e la portata di una istanza di *eticità* che molti hanno intravisto come connotato essenziale di ogni autentica innovazione¹¹.

Se al primo posto si pongono i profitti che derivano dal mercato, il cambiamento può anche danneggiare la persona; se invece al primo posto si pone il guadagno della persona, allora ci si muove verso l'innovazione autentica, a prescindere dal vantaggio economico che tuttavia non mancherà.

Per non smarrire, allora, la direzione della innovazione e per non esaurire ogni sforzo in una sorta di mutamento soltanto apparente, di tipo gattopardesco, occorre vigilare perché lungo l'asse dell'innovazione, là dove l'invenzione si prolunga diventando occasione di cambiamento, non si abbia a scoprire che *la regola morale è stata depennata*, come direbbe Zygmunt Bauman¹². Basterà iscrivere tutta l'operazione in un quadro di tipo *sistemico*, ricordando che l'innovazione è destinata ad incrementare i gradi di libertà dell'operare umano e non i suoi vincoli, è destinata ad emancipare la persona rispetto alle condizioni dell'esistenza e non a inibirne lo slancio creativo, è destinata infine a potenziare lo sviluppo e non a condizionarlo.

4. La Tripla Elica e la *Hybrid University*

La considerazione sistemica delle relazioni complesse che l'università mantiene con la *governance* politica e con i gruppi imprenditoriali è l'aspetto più interessante (ed utile) del modello proposto da Henry Etzkowitz che, in verità, nel suo primo

¹¹ Prima d'ogni altro va ricordato Hans Jonas: Oggi noi tremiamo – egli diceva “*nella nudità di un nihilismo nel quale il massimo di potere si unisce al massimo di vuoto, il massimo di capacità al minimo di sapere intorno agli scopi*” [H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it., Einaudi, Torino, 1990, p. 31. Può essere utile vedere anche: Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1996; e da un altro punto di vista: S. DI GUARDO, P. MAGGIOLINI, N. PATRIGNANI, *Etica e responsabilità sociale delle tecnologie dell'informazione*, Vol. 2: *Etica ed internet*, Angeli, Milano, 2010.

¹² Cfr. *op. cit.*



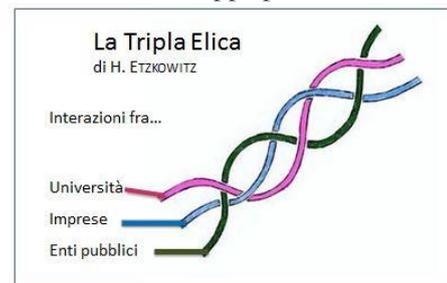
impianto seguiva un obiettivo collaterale, quello di rappresentare la complessità dello sviluppo economico e sociale¹³.

La metafora della tripla elica fa pensare a tre forme elicoidali che scorrono una nell'altra con una serie di interferenze reciproche. Il punto di attenzione è dato dalle interazioni fra università, imprese (o comunque organismi sociali) e Stato (o comunque enti pubblici che finanziano la ricerca). Lo scorrere continuo e sinergico di questi tre flussi dinamici (università, stato, imprese) determina o implica una lunga serie di prestiti reciproci e quindi anche di reciproco progressivo arricchimento: una sorta di *learning by borrowing* (imparare prendendo in prestito - da altri) per il cui effetto si creano le condizioni per imprimere un effetto moltiplicatore all'innovazione. Con il rischio però – aggiungiamo noi - di un possibile meticciamiento delle tre entità di base, che invece restano o dovrebbero restare sostanzialmente distinte (e diverse).

Lo stesso H. Etzkowitz avverte il problema e si sforza di precisare che ciascuna delle tre eliche procede secondo una propria direzione. Parla di due assi, di cui uno registra un movimento generato dall'identità specifica e l'altro dai progressi che nascono nello scambio comunicativo interistituzionale. Poi però non può fare a meno di definire come *Hybrid University* quella che deriverebbe dal suo modello.

Qualche anno fa (nel 2006), Paul David, docente di Economia a Stanford e di Storia Economica a Oxford, nel corso di un seminario tenutosi a Torino¹⁴ per affrontare proprio il tema della TH (Tripla Elica), non nascose le sue perplessità, dichiarando, senza mezzi termini: “Credo che in Europa ci sia troppo entusiasmo nel voler trasformare le università in aziende. Ciò si basa su un fraintendimento delle ragioni che hanno portato gli Stati Uniti allo sviluppo basato sul trasferimento tecnologico”. Pur senza seguire nel dettaglio P. David nella sua critica, notiamo che ancora una volta la polemica nasce e si sviluppa per l'effetto della polarizzazione delle diverse posizioni e per l'enfaticizzazione delle tesi a confronto.

Ciò che P. David voleva evidenziare era ed è la preoccupazione che nel medio-lungo periodo l'entusiasmo per le attività di trasferimento tecnologico o comunque per l'attenzione al mercato e ai bisogni del territorio possa far cadere l'attenzione e far diminuire le risorse da destinare ai processi formativi e alla ricerca di base: le due missioni essenziali e tradizionali della università.



¹³ Cfr. H. ETZKOWITZ, *Incubation of Incubators...* cit.

¹⁴ Si trattava del Quinto convegno internazionale sulla «Tripla elica» organizzato a Torino dalla Fondazione Rosselli. Cfr.: R. VIALE, H. ETZKOWITZ (Edd.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government*, Edward Elgar, Cheltenham (UK), 2008.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

Non c'è chi non possa condividere questa premura. Poi però, spingendo al limite il suo discorso, P. David finisce con l'essere reticente su alcune realizzazioni americane e soprattutto va a proporre soluzioni che di fatto bloccano quello che ormai è diventato un assunto imprescindibile: spingere la didattica e la ricerca sino ai margini della innovazione e dello sviluppo sociale.

Per contro, il modello della tripla elica non può non generare qualche perplessità, con qualche disagio aggiuntivo quando quel modello va a postulare un tipo di ateneo che viene rappresentato dalla formula o dalla espressione *Hybrid University*.

Certamente si tratta di perplessità che non possono esser taciute, ma non si possono neppure ignorare i punti di forza presenti nel modello TH.

Per prima cosa va apprezzato l'*impianto sistemico*, che invece in molte analisi viene dato per scontato sino al punto di relegarlo al rango dei sottintesi di cui, di fatto, nessuno si occupa. Quando ad esempio si parla di trasferimento tecnologico sembra quasi che ci si debba occupare – in termini riduttivi - soltanto dei comparti tecnico-scientifici, mentre invece di trasferimento giova discutere anche (e, forse, prima di tutto) nei contesti del sociale. Se pensiamo alla scuola, al terzo settore, alle belle arti, ai beni culturali, ai settori della multimedialità e della comunicazione, troviamo che la “città” attende davvero il sostegno dell'università.

E comunque, pur senza entrare nel dettaglio, il richiamo all'impianto sistemico diventa un criterio, un *modus operandi*, in forza del quale l'università si muove verso il sociale con tutte le sue risorse, perché non c'è segmento della ricerca scientifica che non possa tradursi in innovazione, a beneficio dello sviluppo complessivo delle persone, dei gruppi sociali, della città, dei contesti di riferimento.

Il secondo punto di forza è dato dal *dinamismo interno al sistema*, ossia dall'insieme delle relazioni reciproche che si stabiliscono fra i diversi nodi che si collocano nel complesso fascio di scambi comunicativi che la metafora della tripla elica rende efficacemente.

Per chiarire questo punto e per renderlo esplicito e produttivo di benefici all'interno dei progetti di terza missione, giova segnalare che la metafora in questione rappresenta e supera quella del DNA (doppia elica) nella quale non soltanto si ha un continuo scambio di informazioni fra i diversi nodi lungo le piste elicoidali che compongono l'elica, ma si ha anche una generatività di rimbalzo, dal momento che ciascuno di questi scambi informativi si connota come informazione auto replicatesi e produttrice di effetti o di sequenze di effetti.

Questo significa e comporta una *costante azione di monitoraggio* e l'attivazione di una serie di meccanismi a *feed-back*, senza dei quali i legami fra le tre eliche sarebbe fragili e precari, al punto da far venire meno lo stesso impianto generale.

L'indicazione di H. Etzkowitz include anche un riferimento, persino esplicito, ad una sorta di *teleonomia del sistema* che per l'università è segnata dalla sua mission e, per il complesso della triplice elica, è dato dall'idea stessa di sviluppo e di crescita. Non è molto, ma è una buona base per impiantarvi criteri di *responsabilità* e motivi di *eticità*, secondo la lezione di H. Jonas.



A questi punti che a noi sembra di individuare nella proposta della Tripla Elica, sarebbero poi da aggiungere quelli che il suo Autore definisce come cinque norme (o contro-norme o principi) che qui ricordiamo per completezza d'informazione. Si tratta di affermazioni apodittiche, ciascuna delle quali concorre di fatto a definire il modello.

a) *Capitalizzazione delle conoscenze*. Le conoscenze sono risorse da utilizzare in funzione dell'avanzamento del sapere e delle conoscenze, ma anche in funzione dello sviluppo economico e sociale. Per questo è utile, necessario ed urgente disegnare un ruolo più forte dell'università in seno alla società.

b) *Interdipendenza*. L'università deve trovare il modo di interagire strettamente sia con l'impresa che con gli enti pubblici e gli aggregati sociali. L'immagine della torre d'avorio non si addice all'università. Se poi questo si debba concretizzare in operazioni per le quali sia giusto parlare di università imprenditoriale è tutto da vedere. Quel che conta è segnare il criterio.

c) *Indipendenza*. È uno dei punti di forza della tradizione humboldtiana. Diventa un vincolo ineludibile nel momento in cui ci si accosta ad ambiti come possono essere il mercato, il profitto, l'impresa...

d) *Ibridazione*. È il criterio che ci convince di meno: nasce dalla corretta previsione di una possibile tensione fra spinte contrapposte. Ma a noi non sembra che l'ibridazione sia la risposta più efficace. Forse consente di perseguire contemporaneamente due obiettivi distinti (che poi è il mito della TH), ma sicuramente non mette al riparo dalle tensioni polarizzatrici. Noi all'ibridazione preferiremmo un'attività di *mediazione* permanente.

e) *Riflessività*. La struttura interna dell'università è in una condizione di rinnovamento continuo e, in qualche misura, il rinnovamento deriva anche dalle relazioni che si stabiliscono con il mondo esterno (imprese, aziende, attori pubblici ecc.) e non ultimo dalle modifiche che questi "soggetti" introducono al loro interno per effetto delle relazioni con l'università¹⁵.

Sin qui il contributo di H. Etzkowitz, quanto ai suggerimenti che possono giungere dalla situazione di fatto presente negli Stati Uniti, giova chiarire che il panorama complessivo è quanto di più variegato si possa immaginare e se non si possono negare episodi come quello della *Hamburger University*, pure non va dimenticato il grande investimento che alcune università fanno nell'ambito della ricerca di base.

D'altro canto sin dai tempi del Rapporto Roosevelt – *Science The Endless Frontier* – del lontano 1945, si è andato formando un folto gruppo di studiosi

¹⁵ Cfr. anche H. ETZKOWITZ, *Beyond Humboldt: the entrepreneurial university, the third mission and the triple helix* (with P. Asplund, & N. Nordman) in VEST Journal for Science and Technology Studies, 16 (1), Göteborg (SW), 2003.



e, soprattutto, un compatto nucleo di sostenitori della ricerca di base che oggi viene promossa e difesa sotto la supervisione dalla ormai notissima NSF, la *National Science Foundation*: un'agenzia pubblica e indipendente che lavora in favore degli atenei che sanno (e possono) sottrarsi alla pressione esercitata dall'idea della immediata fruibilità dei prodotti di ricerca. E questo viene garantito dalla quota dei finanziamenti pubblici che, al di là di quel che si pensa, raggiungono una soglia sicuramente apprezzabile e maggioritaria rispetto al bilancio complessivo degli atenei.

Affermare, come qualche volta si fa in Italia, che la maggior parte dei proventi economici delle università americane derivi da intese con le aziende non corrisponde al vero e non rappresenta il profilo complessivo degli studi superiori negli Stati Uniti, dove pure si avverte l'esigenza di disegnare meglio il collegamento fra l'invenzione scientifica e l'innovazione e lo sviluppo del sistema Paese.

5. La società della conoscenza: la terza missione e i suoi possibili parametri funzionali

Il primo avvio in Europa dei discorsi ufficiali a proposito di quella che ormai viene definita "terza missione" si ha con il lancio, nel marzo del 2000, del tema della *società della conoscenza*, che in qualche modo diventa manifesto politico e criterio orientativo di progettualità organizzative a livello sovranazionale.

In termini di strategia complessiva, parlare di *società della conoscenza* significa orientare lo sviluppo verso attività basate sulla ricerca e su investimenti che valorizzano e incentivano i fattori conoscitivi, la cultura, l'investigazione scientifica.

Si tratta di passare da quella che ancora oggi qualcuno definisce, con sarcasmo, l'Europa dei bottegai, all'Europa dei popoli, secondo l'iniziale disegno degli europeisti della prima ora¹⁶. Sul versante economico, si tratta di optare a favore di una economia più competitiva e dinamica, capace di assicurare lo sviluppo con nuovi e migliori posti di lavoro, di dar luogo ad una crescita sostenibile ed equilibrata. Nelle imprese si tratta di mettere in risalto gli *intangibili*¹⁷ ed abituarsi a competere con essi. E quindi, in definitiva, si tratta di promuovere una maggiore coesione sociale.

¹⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *Educare all'Europa. Perché*, Milella, Lecce, 1982; ID, *Educare all'Europa*, interv. al XVIII Conv. di Scholé, in AA.VV., *Educare all'Europa*, La Scuola, Brescia, 1980, pp. 213-216; ID, *Ricostruire i valori. Reinterpretare l'Europa*, AA. VV., *L'educazione alla convivenza civile in Europa*, Prospettiva EP, 1-2, 2008, Armando, Roma, 2008, pp. 107-117.

¹⁷ Secondo Luciano Gallino, nell'impresa, oltre al marchio di fabbrica e ai brevetti, gli intangibili sono: "la cultura organizzativa; il livello di formazione del personale; le



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

In una prospettiva di questo genere l'attenzione verso le università e i centri di ricerca diventa un fattore di primaria importanza.

Le iniziative della Commissione intervenute subito dopo gli accordi di Lisbona (e soprattutto quelle a noi più vicine) consentono di affermare che il governo dell'Unione ha effettivamente dato seguito, con misure anche efficaci, alle decisioni assunte, dimostrando la ferma intenzione di sostenere, con le proprie decisioni, le università e la ricerca scientifica sia nella presa di coscienza della propria funzione nella società, sia nella realizzazione di un certo ventaglio di attività di trasferimento tecnologico¹⁸.

E tuttavia, se osserviamo con sufficiente distacco l'insieme delle manovre in atto e il panorama complessivo delle università europee e se lo traggiamo tenendo conto dei punti di forza e dei punti di debolezza dei modelli che si sono avuti negli ultimi due secoli, non possiamo non rilevare qualche criticità che può essere evitata e trasformata in altrettanti motivi di facilitazione e di sviluppo, sempre che si riesca ad assicurare all'intero processo alcuni essenziali parametri funzionali.

A nostro parere la lezione di J. A. Schumpeter va sempre tenuta presente¹⁹, perché aiuta a capire come l'*invenzione* (frutto del laboratorio scientifico) possa e debba prolungarsi nella *innovazione* che riguarda e coinvolge l'impresa, l'organizzazione, l'aggregato sociale, il territorio.

competenze relative a prodotti e processi accumulatesi con anni di pratica; le conoscenze esplicite e tacite, di ordine sia tecnico sia relazionale che uomini e donne che in essa operano portano in sé ed utilizzano ogni giorno nelle loro attività" (L. GALLINO, *Prefazione* a C. RONCA, *Competere con gli intangibili*, Guerini, Milano, 2007).

¹⁸ Ci riferiamo in particolare ad alcuni contenuti del 7° Programma Quadro (*Framework Programme 7*, FP7, 2007-2013): E' previsto che le ricerche finanziate dall'Unione Europea debbono far esplicito riferimento – sin dal progetto iniziale – a forme di sinergia con alcuni attori sociali, debbono predisporre iniziative che consentano di stimolare il dibattito sui risultati della ricerca ed un confronto proattivo con un vasto pubblico, tendenzialmente con l'intera comunità di riferimento, allo scopo di potersi collocare all'interno stesso dei gangli sociali. Per quest'ultimo aspetto, l'U.E. ha emanato, sin dal 2007, appositi bandi secondo il programma inizialmente denominato *Scienza nella società* (2007-2013), e successivamente *Scienza con e per la società* (Horizon 2020, 2014-2020).

Per ultimo – ma si tratta dell'operazione sicuramente più significativa – l'UE ha mostrato di voler finanziare – sempre attraverso Horizon 2020 – attività di ricerca che vedano apporti plurimi, da parte di diversi attori sociali, ed organizzate in maniera tale da rendere più evidente (e stringente) l'attenzione ai bisogni effettivi dei cittadini e dei gruppi sociali. Si tratta di una operazione definita RRI – Responsible Research and Innovation (Ricerca e innovazione responsabile) - coperta da un finanziamento di circa 80 miliardi di Euro.

¹⁹ Cfr. J. A. SCHUMPETER, *op. cit.*



E meritano d'esser valorizzati i dinamismi processuali, il costruito complessivo, l'architettura concettuale e la complessiva struttura del modello della Tripla Elica che possono tornare utili per rappresentare non tanto lo scambio istituzionale, quanto le interazioni fra i compiti, anche perché, in buona sostanza, il problema principale che si avverte nelle università è dato dai nessi che legano insieme i compiti che concorrono a definire la *mission* degli atenei. Si tratta di capire come si possano legare insieme didattica, ricerca scientifica e proiezione nel sociale.

Per tutti questi motivi, proponiamo di rivedere il modello (e la metafora) della Tripla Elica secondo un impianto che in termini intuitivi affidiamo ad uno schema riportato qui di fianco e che però va esplicitato ed arricchito dai parametri funzionali che indichiamo qui di seguito:

a) *Assetto sistemico*

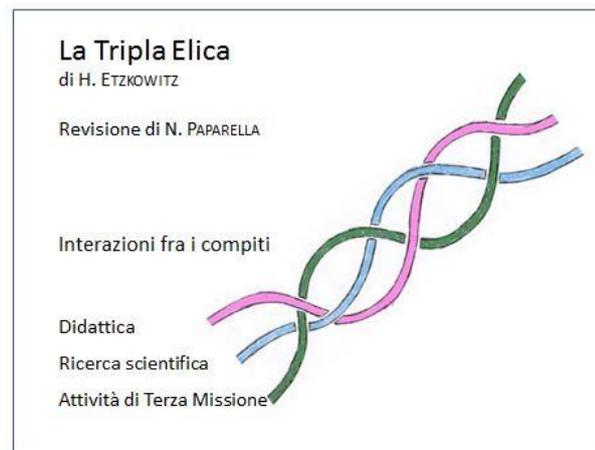
Non si può parlare di terza missione distaccandola dall'attività di ricerca o dall'attività didattica. I tre compiti che la storia assegna all'università sono soltanto tre distinte facce di un *unico universo funzionale*.

Né giova distinguerli ponendoli l'uno accanto all'altro o uno dopo l'altro, o peggio, come qualcuno vorrebbe, affidando alcuni compiti ad alcuni atenei ed altri al resto dell'accademia. Il compito è *uno ed indivisibile*. Sul versante fenomenologico si configura in tre modi diversi, ma in ciascun modo ricompaiono e si ripresentano gli altri due.

O si accoglie questo assunto oppure è davvero difficile parlare di assetto sistemico.

Per esemplificare: che senso possono avere le cosiddette attività di *public engagement*, se vengono intese soltanto come forme di condivisione con il vasto pubblico, limitandosi a dar conto e a partecipare gli esiti della ricerca scientifica per segnalare i benefici che ne derivano o che ne possono derivare? Siamo proprio sicuri che stia tutto qui il senso della operazione? O non si corrono anche in questo contesto i rischi che in una prospettiva più ampia venivano indicati da Laurent Thévenot²⁰?

La prospettiva sistema vorrebbe che le attività di *public engagement* siano collocate anche all'interno dell'attività didattica, così come l'attività didattica deve, a sua



²⁰ Cfr. L. THÉVENOT, *Autorità e poteri alla prova della critica. L'oppressione del governo orientato all'obiettivo*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 51, 4, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 627-660.



volta, poter defluire, insieme agli esiti della ricerca, nelle attività di *public engagement*. E, ovviamente, la individuazione di questa sua complessa funzione è essa medesima motivo ed occasione di ulteriore investigazione scientifica.

Se soltanto ci si ferma a riflettere su questo aspetto, che qui viene assunto a solo titolo esemplificativo, diventa facile capire come ci possa (o ci debba) essere una sorta di circolarità, anzi, un andamento a spirale, dove ricerca, comunicazione e didattica si implementano a vicenda. Oltre tutto, così facendo - e rimaniamo nell'esempio - riusciamo a migliorare la capacità relazionale e comunicativa degli allievi e la stessa loro disponibilità a farsi interpreti e mediatori culturali.

Questo significa, allora, che le attività di *public engagement* non restano estranee alla didattica, ma entrano nell'impianto curricolare, interferiscono nella gestione dei crediti e tutto questo, a sua volta è - anch'esso - oggetto di *public engagement* e di scavo ermeneutico in vista di specifici momenti investigativi.

Se poi trasferiamo queste note nell'ambito, spesso negletto, della formazione post secondaria non universitaria o nel variegato mondo della formazione all'interno delle aziende e delle organizzazioni, troveremo una pluralità di argomenti a favore di questo parametro, di quelli che seguono e più in generale dell'idea o della metafora della Tripla Elica che a nostro modo di vedere è ricca di potenzialità ermenutiche.

b) *Capitalizzazione sociale delle conoscenze*

All'interno di quella prospettiva strategica che si condensa nella espressione *società della conoscenza*, la prima fonte di risorse da utilizzare per l'avanzamento del sapere, anche in funzione dello sviluppo economico e sociale è data dal patrimonio conoscitivo.

Nell'assetto operativo della investigazione scientifica deve potersi rendere evidente ed esplicito, come risorsa iniziale, come punto di avvio dell'indagine con ampi riscontri in sede didattica; ma sarebbe davvero improvido e fuorviante pensare che questo capitale iniziale coincida e corrisponda soltanto a quello che in gergo i ricercatori scientifici chiamano "lo stato dell'arte", ovvero ciò che si è scritto e si è pubblicato a proposito delle questioni relative al tema di studio. Anche in questo contesto c'è da fare i conti con gli *intangibili*.

Possiamo del tutto ignorare quel che è il *comune sentire*, a proposito dell'impegno didattico o anche della ricerca che si va ad avviare?

Giusto per fare un esempio: se rileggiamo con attenzione quel che Tim Berners-Lee scrisse quando dette il primo annuncio del web semantico²¹, ci accorgiamo come la sua proposta nascesse da un insieme di questioni a prevalente impatto empirico. Lo stesso suo uso della parola "ontologia" deriva

²¹ Cfr. T. BERNERS-LEE, J. HENDLER, O. LASSILA, *The Semantic Web*, in *Scientific American*, maggio 2001, p. 29-37.



da una serie di fattori eterogenei che intervengono in maniera sinergica verso la soluzione del problema. La ibridazione di cui parlava H. ETZKOWITZ trova qui la sua ragion d'essere: non si tratta di ibridare l'identità della università, ma di ibridare – noi diremmo integrare – l'intero campo di conoscenze che possono concorrere alla capitalizzazione del comparto conoscitivo del contesto di riferimento.

Più in generale possiamo dire che se è vero che un problema scientifico nasce e si definisce soltanto all'interno di coordinate scientificamente determinate e quindi sorrette e disegnate da opportuni apparati teorico ermeneutici, è altrettanto vero che il problema così formalizzato può avere riscontro o addirittura radice o comunque eco e sviluppo empirico in una serie di "difficoltà" operative, che il "comune sentire" ha in qualche modo già avvertito, sino al punto di elaborare, in alcuni casi, tentativi di risposta (magari anche ingenua o forse errata o soltanto provvisoria o comunque interlocutoria) disegnando un sorta di alone conoscitivo che merita in ogni caso di essere assunto, almeno come termine di confronto o come supporto *ibridativo* che, quanto meno, serve a sollecitare il pensiero divergente e lo spirito critico.

Questa premura che ci piace definire come capitalizzazione *sociale* delle conoscenze è sicuramente un utile parametro funzionale della cosiddetta terza missione.

E' appena il caso di precisare che la "capitalizzazione" è un processo e quindi qualcosa in continuo movimento e in permanente accrescimento, sia perché fornisce qualche input alla ricerca, sia perché ne riceve arricchimento e sollecitazione.

c) Socializzazione degli esiti della ricerca

Da sempre la comunità scientifica ha ritenuto conclusa una ricerca soltanto se e soltanto quando l'Autore ne ha dato conto alla medesima comunità.

Lo strumento principe della pubblicazione è non soltanto il contrassegno del punto d'arrivo dell'indagine, ma anche l'oggetto della partecipazione e la forma più apprezzata della socializzazione della conoscenza.

Da qualche tempo a questa parte si è cominciato ad associare alla pubblicazione un'ulteriore fase, il più delle volte intesa come una sorta di appendice aggiuntiva rispetto agli oneri di ricerca. A seconda dei casi, dei contesti e delle diverse sensibilità, si è parlato di generalizzabilità, di disseminazione, di diffusione... con valenze semantiche anche molto diverse.

Quando noi scrivemmo per la prima volta di generalizzazione degli esiti dell'indagine²², pensavamo ad un supplemento d'indagine coesistente

²² Si vedano: N. PAPARELLA, *Il modello nella ricerca scientifica e nell'operare tecnico*, in Professionalità, 6, La Scuola Brescia 1981, pp. 113-146; N. PAPARELLA, *Metodologia della*



rispetto al nucleo centrale della ricerca e funzionale all'accertamento della possibilità e delle condizioni di trasferibilità dei risultati acquisiti nel set investigativo; in altra occasione abbiamo invece discusso di disseminazione²³, in quanto ci riferivamo alla possibile più ampia utilizzazione degli esiti della ricerca. Nell'uno e nell'altro caso non pensavamo affatto ad una fase aggiuntiva ed opzionale, ma sempre e comunque ad un momento *ineludibile* della investigazione scientifica.

Gli studi di generalizzabilità, le attività di disseminazione e quelle di diffusione denotano infatti momenti e fasi sicuramente importanti del progetto di ricerca. Non si tratta di appendici più o meno utili, ma di momenti caratterizzati da obiettivi specifici e da criteri metodologici appositi e comunque ben diversi da quanto è richiesto dalle attività di comunicazione o, più in generale, dalle iniziative di *public engagement*, perché consentono di verificare: a) la tenuta dell'indagine (momento valutativo), b) la sua declinazione applicativa, c) la sua proiezione nel sociale, d) il suo possibile ulteriore sviluppo.

Quando parliamo di *momento valutativo* ci riferiamo a tutta quella serie di confronti (recensioni, presentazioni a congressi, discussioni critiche, ecc.) che permettono al team di ricerca di cercare e di trovare il confronto critico con la comunità scientifica di riferimento.

La *declinazione applicativa* è una fase di studio estremamente dinamica, spesso caratterizzata da pensiero divergente e comunque sempre molto creativa e sicuramente utile, sia al fine di capire se l'indagine non debba subire integrazioni e modifiche, sia per individuarne sviluppi e potenzialità.

Quando invece qui si parla di *proiezione nel sociale* alludiamo ad ogni possibile trasferimento tecnologico all'interno di un tessuto produttivo più o meno recettivo. Si tratta di capire se sia possibile ipotizzare uno o più spin-off, se si possa pensare ad aziende conosciute, a convenzioni, a protocolli di collaborazione o se invece ci si possa allineare con precedenti iniziative di trasferimento, se si possano progettare momenti di ricerca azione o attività di animazione e di promozione delle competenze presso nuclei ben individuati di operatori sociali: un insieme molto ampio di operazioni che non soltanto si legano alla ricerca, ma la "giustificano" e la valorizzano sotto il profilo sociale.

Sono perciò da promuovere collegamenti, intese, rapporti inter istituzionali perché l'indagine, per quanto coinvolga la esclusiva responsabilità del ricercatore scientifico, è comunque resa possibile da un contesto di accoglienza che va coltivato e al quale va dato conto in termini partecipativi, ossia attraverso forme di chiamata alla corresponsabilità progettuale.

ricerca educativa in AA.VV., *La ricerca educativa in Puglia*, Quaderno IRRSAE di Puglia n. 2, Adda, Bari, 1984, pp. 25 e ss.

²³ Cfr. N. PAPARELLA, *Esperienze scientificamente controllate di educazione religiosa: problemi e criteri di verifica*, in Il Quadrante Scolastico, 9, FSM, Trento, 1981, pp. 15-21.



Per ultimo la ricerca deve poter dar conto di almeno qualcuno dei suoi *prevedibili sviluppi*. Qualche volta questo punto prende la forma del preannuncio di un percorso già avviato o almeno preventivato, altre volte è soltanto l'indicazione di una esplorazione consegnata a chi vorrà proseguire lungo il cammino già avviato.

Intendere tutto questo come parametro funzionale della ricerca significa – eo ipso – superare l'angustia semantica dell'espressione terza missione, che sembra porre in termini subordinati qualcosa che è invece tutt'uno con il cuore stesso dell'indagine scientifica.

d) Interdipendenza

Riprendiamo qui, ma in un'ottica del tutto diversa, quell'idea di relazione sinergica degli atenei con altre istanze sociali, postulata già da H. ETZKOWITZ e poi richiamata da molti altri e solitamente enunciata come criterio efficientistico oppure declinata secondo schemi vagamente prescrittivi. Nel primo caso indirizza verso profili funzionali che fanno pensare ad una università-impresa, nel secondo caso conduce su un versante ben poco autonomo e caratterizzato da comportamenti di tipo esecutivo, subordinati a prescrizioni provenienti da istanze superiori (il Ministero, l'Anvur, l'UE...)

Nell'uno e nell'altro caso si attenua o si smarrisce il senso dell'autonomia dell'università e si rimane prigionieri del compito, invece che soggetti attivi e creativi.

Viceversa, se si accetta l'idea di un eguale e contestuale sviluppo della ricerca scientifica, della didattica e della loro proiezione nel sociale, secondo quanto sinora si è detto, l'interdipendenza non è altro che l'indicatore di una sinergia armoniosa, in forza della quale nulla predomina e niente si sviluppa a danno del resto. Se vogliamo ancora parlare delle tre missioni, possiamo dire che l'interdipendenza significa che ciascuna missione si sviluppa, non in parallelo, ma in forza dell'altra, e ciascuna riverbera la qualità delle altre, da cui per altro è sollecitata e guidata.

Questo stile e questo fondamentale criterio operativo trova poi un suo efficace riflesso nell'insieme delle relazioni che l'università stabilisce con il contesto di riferimento.

All'interno di questo contesto le prime istituzioni con le quali il rapporto di eguale dignità deve potersi esprimere come *armoniosa sinergia* è dato proprio da quegli interlocutori ufficiali, quali il Ministero o l'Anvur, che non possono essere né apparire né esser vissuti come sovraordinati rispetto alla comunità di studio e di ricerca, ché altrimenti viene a snaturarsi la loro funzione ...



ministeriale, da *ministerium*, e quindi di servizio²⁴ verso l'ente attore (l'università) e verso la comunità di docenti e studenti in permanente dialogo con la cultura, con la storia, con le risorse del territorio.

Il parametro della *interdipendenza* concorre inoltre ad attenuare il permanente rischio della burocratizzazione che di fatto sequestra l'autonomia e la ingessa con quella "interminabile serie di prescrizioni dall'esito incerto rispetto alla difesa dagli abusi, e dall'effetto sicuramente depressivo sulla emancipazione e sulla fecondità della ricerca"²⁵.

e) Autoregolazione

A partire dagli anni Ottanta, da quando si è incominciato a discutere di valutazione nelle organizzazioni, si è sempre associata la nozione di *valutazione* a quella di *qualità* e l'una e l'altra facevano pensare ad organismi esterni e ad operazioni in qualche modo affini alle verifiche ispettive, variamente denominate. Proprio questo determinava una certa diffidenza o comunque una più o meno esplicita resistenza ad esporre le attività accademiche alle analisi valutative.

Quando l'orizzonte valutativo si è invece arricchito delle procedure e delle tecniche di autovalutazione non è stato difficile capire che la valutazione si può collocare in un'area intermedia, dove il giudizio viene, sì, lasciato all'organizzazione in esame, ma con procedure standardizzate e con obiettivi previamente concordati.

Per quanto riguarda l'università si è spesso sottolineato, ed ancora oggi si insiste sul senso complessivo dell'operazione, ossia sullo sforzo di mantenere l'istituzione capace di leggere le proprie performance e di mantenerle adeguate ai propri obiettivi e a quelli più generali posti dall'intero sistema universitario. Insomma si tratta di rilevare, registrare e manifestare, con procedure affidabili, il proprio stato di salute, la propria vicinanza o la lontananza dagli obiettivi predefiniti.

Proprio per sensibilità di questo tipo è nato il *Common Assessment Framework* (CAF) per l'autovalutazione e il miglioramento continuo delle Organizzazioni Universitarie, a cura e per conto della Fondazione Crui²⁶, che offre un interessante contributo a vantaggio della crescita della consapevolezza degli Atenei nei confronti della esigenza di tenere sotto controllo le proprie performance con operazioni di monitoraggio capaci di offrire al management d'Ateneo ogni utile informazione, al fine di predisporre azioni migliorative e

²⁴ Cfr. N. PAPARELLA, *Valutazioni. Fra competenze e chiacchiericcio docimologico* in D. DE LEO (a cura di), *Pensare il senso. Perché la Filosofia. Scritti in onore di G. Invitto*, vv.2, vol. secondo: Mimesis, Milano, 2014, pp. 929 – 952.

²⁵ N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, pp. 15-31.

²⁶ Cfr. AA. VV., *CAF Università Il modello europeo di autovalutazione delle performance per le università*, Crui, Roma, maggio 2012.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

aggiustamenti programmatici finalizzati alla crescita, allo sviluppo e alla valorizzazione delle funzioni e dei compiti assegnati alle università.

In buona sostanza, attraverso il CAF lo sforzo di autovalutazione permette di individuare sia i punti di forza che le aree di criticità, sia i contesti problematici che quelli caratterizzati da aree di miglioramento e di sviluppo.

Negli ultimi anni sono tuttavia intervenuti almeno due fattori che in qualche modo hanno ridotto l'efficacia dell'intera manovra e rischiano di comprometterne l'esito: l'eccessiva burocratizzazione delle operazioni imposte dall'Anvur, il conseguente vissuto di prescrittività, ed un certo diffuso fastidio per tutto l'apparato scandito da numeri, cifre, misure e pseudomisure, oltretutto esplicitamente connesse ad interventi premiali.

Se un senso ha l'autovalutazione è proprio quello di una possibile autonoma correzione di rotta. *Autovalutazione deve poter significare sempre e soltanto autocorrezione.* Ovvero, per dirlo con quanto la Crui sosteneva sin dalla prima sperimentazione Campus, si tratta di “spingere ad un miglioramento continuo della qualità (*to improve quality by assessment*) attraverso la verifica dei risultati e la riformulazione degli obiettivi”²⁷.

Se però lo scarto fra i risultati attesi e quelli ottenuti deve servire ad altri per quantificare, ad esempio, il contributo finanziario ordinario, o per confermare o negare l'accreditamento di un Corso, allora il meccanismo di autovalutazione e quello di autocorrezione si incepano e si deformano.

Sta di fatto che, al momento, le università mostrano poco entusiasmo per l'autovalutazione e non mettono in atto alcuna significativa strategia di *autoregolazione*. Si predispongono (e si realizzano) misure di miglioramento, certamente, ma si è ancora lontani dall'attivazione di veri e propri circuiti di feedback per i quali lo “scarto” possa funzionare come avvio di un processo di autocorrezione.

Diciamo tutto questo a supporto di una nostra ipotesi che diventa centrale nel discorso sulla terza missione.

Se le tre missioni dell'università funzionano più o meno come la tripla elica di cui diceva H. ETZKOWITZ, e se il dinamismo evolutivo dei tre compiti si dispone su altrettanti vettori ad andamento elicoidale, se fra i tre diversi flussi dinamici si stabiliscono relazioni e confronti continui, oltre che continue sinergie - come abbiamo di sopra ricordato - allora sicuramente si può pensare a circuiti di autoregolazione da attivare lungo questi nessi relazionali.

Anzi, in termini di massima generalizzazione, noi pensiamo che sia possibile assumere, complessivamente, le attività di terza missione come rilevatori di output e quindi, in caso di “scarto”, come sorgente dei messaggi di retroazione con i quali correggere (e migliorare) tanto la didattica quanto la ricerca scientifica.

²⁷ C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI, *Campus. Strumenti per una autonomia di qualità*, Crui, Roma, 2001, p. 37.



Siamo fermamente convinti che l'analisi dettagliata di questi circuiti costituisca il primo grande contributo che una organizzazione può mettere in campo per garantirsi processi di miglioramento. In questa sede ci basta qualche ulteriore breve considerazione a supporto della proponibilità di quanto qui stiamo ipotizzando.

Se, ad esempio discutiamo, di trasferimento tecnologico e rileviamo uno scarso apporto su questo versante, dobbiamo legittimamente ipotizzare, sulla base di quanto abbiamo sopra ricordato, che qualcosa intervenga nella fase di chiusura della ricerca quasi ad anticipare la sua effettiva conclusione, ed allora lo "scarto" potrebbe mettere in movimento processi di revisione dei progetti di ricerca o nuove formulazioni delle procedure di approvazione dei progetti, con conseguenti momenti di criticità, di analisi e di riprogettazione del modus operandi in determinati contesti; ma possiamo anche indirizzarci verso tutt'altra direzione e considerare l'effettivo esercizio dei *confronti* in sede scientifica, e questo potrebbe segnalare una scarsa attitudine a misurarsi con i pari in occasione di seminari, conferenze, congressi, aprendo così un orizzonte di questioni ancora più significativo. In ogni caso si rende possibile attivare un circuito autocorrettivo che, guarda caso, trova il suo sensore principale proprio all'interno di attività classificate come attività di terza missione. In altri termini, la terza missione agisce come leva propositiva e correttiva della ricerca scientifica, secondo uno schema operativo che collega ed integra piuttosto che distinguere e separare.

f) Rendicontazione sociale nelle università

Ormai da diverso tempo alcune organizzazioni, particolarmente sensibili nei confronti del contesto di riferimento, accompagnano, al bilancio economico, un proprio bilancio sociale con il quale rendono pubbliche le pratiche di governo con le quali viene amministrata l'impresa.

Da più parti, con diversa fortuna, si va reclamando una sorta di *responsabilità sociale delle imprese*, soprattutto di quelle con maggior impatto con il territorio. In sede internazionale si discute di *corporate social responsibility* (CSR) e uno studioso italiano ha interpretato questa responsabilità come una sorta di *governance* allargata²⁸, mentre un gruppo di lavoro della Liuc (Università Cattaneo di Castellanza - VA) ha da tempo elaborato una serie di strumenti di lavoro e di linee guida per facilitare ed ordinare l'accesso delle aziende alla rendicontazione sociale²⁹.

²⁸ Cfr. L. SACCONI, *Responsabilità sociale come governance allargata d'impresa: un'interpretazione basata sulla teoria del contratto sociale e della reputazione*, Liuc Papers n. 143, Serie Etica, Diritto ed Economia, 11, suppl. a febbraio 2004.

²⁹ Cfr., in particolare, E. BALDIN e L. SACCONI (Edd.), *Standard e linee guida Q-RES per il miglioramento delle prestazioni etico-sociali dell'organizzazione*, Liuc Papers n. 145, Serie Etica, Diritto ed Economia 12, suppl. a marzo 2004.



Fra le organizzazioni che sicuramente hanno una forte responsabilità sociale, c'è sicuramente l'università, che proprio per questo viene frequentemente interpellata perché possa riferire sugli esiti del suo lavoro.

Si tratta ora di capire quanto ampio sia il ventaglio delle questioni che caratterizzano la responsabilità sociale delle università, allo scopo di capire anche come debba elaborarsi e a qual fine indirizzare la sua rendicontazione sociale.

È sicuramente prioritario il riferimento a quello che solitamente viene definito profilo *etico*, da intendersi come livello di fedeltà alla *mission* che lo stesso ateneo ha predisposto in vista dei compiti che si è proposto. Rientra nel profilo etico anche un riscontro da consegnare al territorio rispetto al fascio delle attese che esso elabora nei confronti dell'ateneo, tenendo conto che il livello di condivisione della *mission* di una azienda si traduce in obiettivo miglioramento della qualità della vita dei propri operatori e in tangibile incentivo per il successo sociale dell'impresa medesima.

Il rendiconto fornirà un quadro complessivo delle attività, dei risultati, delle performance sia dell'intero ateneo che dei singoli comparti, precisando anche come siano supportati i processi decisionali e come essi vengano sottoposti ad autovalutazione. Conseguentemente sarà utile dar conto delle criticità, dei punti di forza, delle iniziative di miglioramento adottate e dei risultati conseguiti.

Soprattutto va curata l'analisi della coerenza fra azioni, scelte, iniziative e profilo complessivo dell'ateneo³⁰, tenendo conto dell'intero ventaglio dei possibili stakeholders, interni ed esterni.

6. Il modello in sintesi

np 2014

Terza missione Parametri funzionali	Descrizione
Assetto sistemico	I tre compiti che la storia assegna all'università sono soltanto tre distinte facce di un <i>unico universo funzionale</i> . Il compito è <i>uno ed indivisibile</i> . Sul versante fenomenologico si configura in tre modi diversi, ma in ciascun modo ricompaiono e si ripresentano gli altri due.

³⁰ Per una più diffusa ricognizione del bilancio sociale dell'università si veda: C. BADALOTTI (Ed.), *La rendicontazione sociale nelle università*, vol. 7° de *Il bilancio sociale. Documenti di ricerca*, a cura del GBS (*Gruppo di studio sul Bilancio Sociale*) Giuffrè, Milano, 2008.



Capitalizzazione sociale delle conoscenze	<p>Il capitale conoscitivo da cui germina la ricerca e su cui si innesta l'impegno didattico è dato sicuramente da quello che i ricercatori scientifici chiamano "lo stato dell'arte", ma non vanno trascurati gli <i>intangibili</i>, ossia la cultura del gruppo sociale e quel complesso alone conoscitivo riguardante il tema di studio che merita in ogni caso di essere assunto, almeno come termine di confronto o come supporto <i>ibridativo</i> che, quanto meno, serve a sollecitare il pensiero divergente e lo spirito critico.</p>
Socializzazione degli esiti della ricerca <ul style="list-style-type: none">▪ confronti valutativi▪ declinazione applicativa▪ proiezione nel sociale▪ possibili ulteriori sviluppi	<p>Una ricerca si conclude quando l'Autore ne dà notizia alla comunità scientifica. Alla tradizionale forma della pubblicazione giova aggiungere:</p> <p>Confronti valutativi (recensioni, presentazioni a congressi, discussioni critiche, conferenze, ecc.).</p> <p>Indagini per capire a quali condizioni sia possibile prospettare sviluppi e modalità applicative.</p> <p>Valutare se sia possibile attivare aziende spin-off, rapporti di collaborazione, convenzioni, e quant'altro possa valorizzare l'indagine sotto il profilo sociale.</p> <p>Esplicitare quei punti dell'indagine che meritano d'esser ripresi ed approfonditi in successive occasioni di ricerca.</p>
Interdipendenza	<p>Un eguale e contestuale sviluppo della ricerca scientifica, della didattica e della loro proiezione nel sociale, secondo il criterio di una sinergia armoniosa, in forza della quale nulla predomina e niente si sviluppa a danno del resto.</p>
Autoregolazione	<p>Autovalutazione deve poter significare sempre e soltanto autocorrezione: lo scarto eventuale fra risultati attesi e risultati conseguiti deve poter funzionare come messaggio di attivazione di appositi circuiti di correzione al fine di assicurare condizioni di regolazione continua lungo percorsi di miglioramento continuo della qualità, grazie anche ad una continua verifica (ed eventuale riformulazione obiettivi).</p>



Rendicontazione sociale del lavoro accademico	L'università, nell'ambito di quella che viene definita <i>responsabilità sociale delle imprese</i> , fornisce un rendiconto sociale dove viene illustrato un quadro complessivo delle attività, dei risultati, delle performance sia dell'intero ateneo che dei singoli comparti, precisando anche come siano supportati i processi decisionali e come essi vengano sottoposti ad autovalutazione. Si darà conto delle criticità, dei punti di forza, delle iniziative di miglioramento adottate e dei risultati conseguiti. Soprattutto si renderà conto della coerenza fra azioni, scelte, iniziative e profilo complessivo dell'ateneo.
---	--

np 2014

7. Il modello e la sua applicazione

Il modello, quello qui descritto, rende conto di alcuni processi, rappresenta una struttura, illustra un modo di funzionare, e quindi offre indicazioni che possono essere utilizzate per organizzare, interpretare, valorizzare, correggere. Non fornisce contenuti.

Una ricognizione analitica dei contenuti si può trovare in altro capitolo di questo volume, così come si può leggere nelle schede di rilevazione che periodicamente gli atenei debbono compilare.

È utile il modello e sono utili i contenuti.

Né il modello può funzionare senza i contenuti, né i contenuti conferiscono identità all'organizzazione se non sono in qualche modo riconducibili ad un modello.

Quel che conta è non scambiare l'uno con gli altri, ricordando che l'uno e l'altro sono subordinati alla *mission* che manifesta e spiega le finalità e quindi le ragioni stesse dell'operare.

In una cultura della efficienza è facile smarrirsi nell'efficientismo e perdere i perché, quasi a camminare senza una bussola o investire risorse senza elaborare delle attese. Non sembri un rischio troppo remoto: basterebbe chiedersi se abbiano senso per le università italiane le prescrizioni europee e se abbia rilievo etico l'auspicio di innalzare la quota dei laureati del nostro paese, per poi domandarsi, di conseguenza, se davvero possiamo dire che didattica, ricerca e terza missione vengono oggi organizzate in funzione di questa finalità sociale che l'Europa raccomanda ormai da diverso tempo e che tutti, nel nostro Paese, diciamo di voler perseguire.



Ritrovare il senso del lavoro universitario è fondamentale e viene prima delle formule e dei contenuti.

Il modello aiuta a capire il senso di marcia, le sinergie possibili, le criticità da controllare, gli esiti positivi da implementare e da diffondere, i risultati da apprezzare. Soprattutto aiuta a trovare la giusta collocazione e la giusta dimensione per ogni progetto, in una prospettiva che parte sempre dalla considerazione che l'università vuol essere comunità di studio, di apprendimento e di lavoro sociale, affidata ai docenti, agli studenti, ai collaboratori interni e ai gruppi sociali, alle organizzazioni e ai luoghi della elaborazione culturale e della convivenza sociale.

Indicazioni bibliografiche

AA. VV., *CAF Università. Il modello europeo di autovalutazione delle performance per le università*, Crui, Roma, maggio 2012.

C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI, *Campus. Strumenti per una autonomia di qualità*, Crui, Roma, 2001.

C. BADALOTTI (a cura di), *La rendicontazione sociale nelle università*, vol. 7° de *Il bilancio sociale. Documenti di ricerca*, a cura del GBS (Gruppo di studio sul Bilancio Sociale) Giuffrè, Milano, 2008.

E. BALDIN e L. SACCONI (a cura di), *Standard e linee guida Q-RES per il miglioramento delle prestazioni etico-sociali dell'organizzazione*, Liuc Papers n. 145, Serie Etica, Diritto ed Economia 12, suppl. a marzo 2004.

Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1996.

T. BERNERS-LEE, J. HENDLER, O. LASSILA, *The Semantic Web*, in *Scientific American*, maggio 2001, p. 29-37.

D. BOK, *Universities in the Marketplace*, Princeton University Press, Princeton, 2003.

G. DE RUGGIERO, *Storia del liberalismo europeo*, Laterza, Bari, 1984.

J. DERRIDA, *Incondizionalità o sovranità. L'università alle frontiere dell'Europa* (1999), tr. it., a cura di S. Ragazzoni, Mimesis, Milano, 2008.

S. DI GUARDO, P. MAGGIOLINI, N. PATRIGNANI, *Etica e responsabilità sociale delle tecnologie dell'informazione*, Vol. 2: *Etica ed internet*, Angeli, Milano, 2010.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- H. ETZKOWITZ, *Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University–Industry–Government Networks*, in *Science and Public Policy*, Oxford University Press, Oxford (UK), april 2002.
- H. ETZKOWITZ, *Beyond Humboldt: the entrepreneurial university, the third mission and the triple helix* (with P. Asplund, & N. Nordman) in *VEST Journal for Science and Technology Studies*, 16 (1), Göteborg (SW), 2003.
- L. GALLINO, *Prefazione a C. RONCA, Competere con gli intangibili*, Guerini, Milano, 2007.
- R. GUARDINI (1950, 1954, 1965), *Tre scritti sull'università*, tr. it., a cura di M. Farina, Morcelliana, Brescia, 1999.
- J. HABERMAS, *Mutamenti sociali nella formazione accademica*, tr. it., in C. DONOLO (a cura di), *Per la critica dell'università*, Einaudi, Torino, 1971.
- M. HEIDEGGER, *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933-34, due scritti*, tr. it, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2002⁶.
- W. VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schriften*, vv. 7, a cura di Albert Leitzmann, Verlag, Berlino, 1903-1918.
- W. VON HUMBOLDT, *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino (1810)*, tr. it. in W. VON HUMBOLDT, *Università e umanità*, a cura di F. TESSITORE, Guida, Napoli, 1970.
- W. VON HUMBOLDT, *Stato, società e storia*, a cura di N. MERKER, Editori Riuniti, Roma, 1974.
- H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it., Einaudi, Torino, 1990.
- C. KERR, *The Uses of the University*, 5th ed. accresciuta, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2001 [la prima edizione era del 1963].
- H. MARCUSE, *La fine dell'utopia* (1967), tr. it., Laterza, Bari, 1968.
- G. MORETTO e F. TESSITORE: *W. VON HUMBOLDT. Scritti filosofici*, Utet, Torino, 2004.
- N. PAPARELLA, *Educare all'Europa*, interv. al XVIII Conv. di Scholé, in AA.VV., *Educare all'Europa*, La Scuola, Brescia, 1980, pp. 213-216.
- N. PAPARELLA, *Il modello nella ricerca scientifica e nell'operare tecnico*, in *Professionalità*, 6, La Scuola Brescia 1981, pp. 113-146.
- N. PAPARELLA, *Esperienze scientificamente controllate di educazione religiosa: problemi e criteri di verifica*, in *Il Quadrante Scolastico*, 9, FSM, Trento, 1981, pp. 15-21.
- N. PAPARELLA, *Educare all'Europa. Perché*, Milella, Lecce, 1982.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- N. PAPARELLA, *Metodologia della ricerca educativa* in AA.VV., *La ricerca educativa in Puglia*, Quaderno Irrsae di Puglia n. 2, Adda, Bari, 1984, pp. 25 e ss.
- N. PAPARELLA, *Ricostruire i valori. Reinterpretare l'Europa*, in AA. VV., *L'educazione alla convivenza civile in Europa*, Prospettiva EP, 1-2, 2008, Armando, Roma, 2008, pp. 107-117.
- N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, pp. 15-31.
- N. PAPARELLA, *Valutazioni. Fra competenze e chiacchiericcio docimologico* in D. DE LEO (a cura di), *Pensare il senso. Perché la Filosofia. Scritti in onore di G. Invitto*, vv.2, vol. secondo: Mimesis, Milano, 2014, pp. 929 – 952.
- C. RONCA, *Competere con gli intangibili*, Guerini, Milano, 2007.
- A. RUSSO, *Destini dell'università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Academia Universa Press, Milano, 2009.
- L. SACCONI, *Responsabilità sociale come governance allargata d'impresa: un'interpretazione basata sulla teoria del contratto sociale e della reputazione*, Liuc Papers n. 143, Serie Etica, Diritto ed Economia, 11, suppl. a febbraio 2004.
- A. SCHOPENHAUER, *La filosofia delle università* (1851), tr. it., Adelphi, Milano, 1992.
- J. A. SCHUMPETER [1991], *Teoria dello sviluppo economico*, tr. it. condotta sulla sesta edizione tedesca (1964), ETAS, Milano, 2002.
- R. VIALE, H. ETZKOWITZ (Edd.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government*, Edward Elgar, Cheltenham (UK), 2008 [Si tratta degli Atti del Quinto convegno internazionale sulla «Tripla elica» organizzato a Torino dalla Fondazione Rosselli].
- F. TESSITORE, *I fondamenti della filosofia politica di Humboldt*, Morano, Napoli, 1965.
- L. THÉVENOT, *Autorità e poteri alla prova della critica. L'oppressione del governo orientato all'obiettivo*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 51, 4, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 627-660.