2024, VOL. 22, N. 45, pp. 69 - 78 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

CONTRIBUTO TEORICO

Valutazione di impatto per una formazione continua università-territorio.

Impact evaluation for a university-territory continuing education.

Lucrezia Bano, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

La valutazione di impatto costituisce un'area delle politiche di Ateneo che se rafforzata tutela l'alta formazione, la società nelle sue parti e la loro congiunta potenzialità di miglioramento della qualità della vita. Quello della formazione continua è un tema su cui l'università, a fronte di un contesto storico e un mercato del lavoro senza precedenti, è chiamata ad occuparsi insieme al territorio. Il contributo intende descrivere il cambiamento del rapporto istituzionale tra università e società e il ruolo che la formazione continua può svolgere. Il contributo segnala inoltre alcune buone pratiche sulla conduzione co-progettuale della valutazione di impatto, accessibili per la popolazione accademica e partner non specialisti. La base teorica viene rinvenuta nel paradigma dell'interscambio di conoscenze e collaborazione *(knowledge exchange and collaboration),* avanzato dalle direttive europee di governance e dagli enti responsabili dell'assicurazione della qualità accademica.

ENGLISH ABSTRACT

Impact evaluation constitutes an academic policy area that, if virtuously practiced, safeguards higher education, society in all its parts and their joint potential of improvement in quality of life. The one of continuing education is a theme on which university, in front of a historical context and a job market without precedent, is called to deal with, along with territory. The proposal aims to describe the change in the institutional relationship between university and society and the role that continuing education can play. Furthermore, the proposal reports some operational suggestions on the co-designed conduct of impact evaluation, accessible to the academic population and non-specialist partners. The theorical framework consists in the paradigm of 'knowledge exchange and collaboration', proposed by European governance directives and bodies responsible of academic quality assurance processes.

.

Introduzione

L'impatto (Gertler et al., 2016; Roche, 2018; Williams, 2020) si affranca a livello semantico dalla generica accezione di "effetto" e "risultato" di un intervento nell'elaborazione della catena di creazione del valore sociale, teorizzata dall'economista Peter Drucker (1954), e ottiene attraverso le distinzioni operate dal modello la propria fondazione teorica, rifinita in letteratura: «cambiamento sostenibile di lungo periodo (positivo o negativo; primario o secondario) nelle condizioni delle persone o nell'ambiente che l'intervento ha contribuito parzialmente a realizzare, poiché influenzato anche da altre variabili esogene (direttamente o indirettamente; con intenzione o inconsapevolmente)» (Zamagni et al., 2015, p. 28).

Autore per la Corrispondenza: Lucrezia Bano, Università degli Studi di Torino.
E-mail: lucrezia.bano@unito.it

L'impatto si distingue dagli altri risultati di un intervento per tempistiche (medio-lunghe, su scala pluriennale), per la sua attribuzione, risalente non a singoli passaggi della catena del valore bensì all'implementazione complessiva dell'intervento (*impact pathway*) e per la tipologia di cambiamento, strutturale e duraturo, legato alla generazione di valore sociale (inteso come *societal,* trasversale alle dimensioni) sulla qualità della vita dei beneficiari o sui loro sistemi di appartenenza (Depedri, 2020; Benevene et al., 2023): può riguardare la sfera socio-culturale (relazioni tra gruppi sociali, modelli di comportamento e credenze, soddisfacimento di bisogni) o quella economico-istituzionale (ottimizzazione di indici di prestazione, evoluzioni nelle normative). L'impatto, nato nella letteratura di matrice socio-economica, è entrato nei processi di assicurazione della qualità accademica, inteso come «la trasformazione o il miglioramento che, eventualmente tenendo conto della produzione scientifica prodotta dall'Istituzione sul caso, si sono generati per l'economia, la società, la cultura, la salute, l'ambiente e il contributo dato alla riduzione delle disuguaglianze […] per migliorare la qualità della vita in tutti gli ambiti in cui opera l'Istituzione» (ANVUR, 2024, p. 8; la definizione in ambito italiano ricalca quella anglosassone estendendola, cfr. REF, 2019). Vettore privilegiato per le interazioni degli Atenei con l'esterno è la valorizzazione delle conoscenze (precedentemente Terza Missione), tra cui figura la formazione continua. Mutamenti in atto nel rapporto tra università e società, descritti nel primo paragrafo, chiamano gli Atenei a produrre impatto dalla ricerca e tenerne traccia attraverso la valutazione.

Per quanto l'università italiana sia impegnata da tempo nella formazione continua, sono state riscontrate criticità nella mappatura organica delle esperienze, nella divulgazione all'interno della comunità accademica e nell'accorpamento in progettualità di ampio respiro, così come nella restituzione da parte dei beneficiari, condizioni che pregiudicano la valutazione di impatto (Proietti & Scardigno, 2023) e penalizzano il riconoscimento dell'*expertise* attraverso i sistemi di premialità. L'emergenza, nel dibattito su formazione continua e alta formazione, dei temi di impatto e interscambio di conoscenze intesse stimolanti fili rossi tra prospettive teoriche finora indipendenti, oggetto del secondo paragrafo. Infine, nel terzo paragrafo, il contributo segnala alcune proposte operative su come l'università possa valutare l'impatto della propria formazione continua, rispondendo alle pressioni esogene di coinvolgimento della società nell'università e dell'università nella società.

Evoluzioni nel rapporto tra alta formazione e società

L'attenzione dell'alta formazione rispetto alla formazione continua è aumentata a fronte di direttive internazionali risalenti all'ultimo decennio.

Dal punto di vista della governance internazionale, l'UNESCO ha impostato una *roadmap* universale in relazione a rischi intercettati per l'umanità e per il pianeta, l'Agenda 2030 (UNESCO, 2017), che riconosce la qualità delle pratiche educative (Obiettivo per lo Sviluppo Sostenibile 4) nell'accessibilità dell'alta formazione (target 4.3), nell'incremento del possesso di abilità orientate all'occupazione e alla realizzazione professionale (target 4.4) e nella promozione di un senso di responsabilità e cittadinanza transnazionale e transfrontaliero rispetto alle finalità delle istituzioni (target 4.7).

Dal punto di vista storico-politico, la formazione continua è indicata come strategia di resilienza a seguito della pandemia COVID-19 del 2020 e delle ripercussioni accusate a livello globale sotto il profilo della qualità della vita. Il programma Next Generation EU, piano di sovvenzionamento dell'Unione Europea per far fronte alle criticità, ha innescato la macchina delle riforme attraverso il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), adottato su territorio nazionale di ogni stato membro per investire in sei missioni fondamentali, tra cui la quarta, "istruzione e ricerca" (Blasi, 2023). La rete mondiale delle *Learning Cities* dell'UNESCO, volta all'appianamento delle disparità e alla diffusione di buone pratiche tramite la promozione e il rafforzamento dell'apparato educativo esteso nei confini metropolitani, ha espresso la necessità di investire impegno contro l'emergenza post-pandemica durante la Quinta Conferenza Internazionale di Yeonsu, tenutasi nell'ottobre 2021 (UIL, 2021; Jourdan et al., 2023). La pandemia ha aggravato il dislivello interurbano tra popolazioni locali vulnerabili e non, quello intraurbano tra le fasce medie e fasce con disagio socio-economico, e quello delle categorie con opportunità ridotte di accesso all'educazione, oltre a impattare sul mercato del lavoro (perdita di occupazione in settori a bassa retribuzione, disallineamento tra domanda e offerta, profonde trasformazioni che concernono professioni preesistenti).

Dal punto di vista accademico, i processi di assicurazione della qualità chiamano le università ad apportare benefici a destinatari diversi dai formandi tradizionali e dalla comunità scientifica di riferimento (Trencher et al., 2014). In particolare, recenti aggiornamenti impongono agli Atenei di comprovare i loro rapporti con il contesto di insediamento (a livello comunale, regionale, nazionale) attraverso la valutazione delle già citate attività di valorizzazione delle conoscenze. Nel Regno Unito, il Research Excellence Framework 2021 propone, tra le aree di impatto, la numero 9, "Impacts on understading, learning and participation" (REF 2021, 2019, p. 87). Il Bando dell'esercizio della Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024 dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) recita:

> b) apprendimento permanente e didattica aperta (es. corsi di formazione continua, educazione continua in Medicina, MOOC, corsi di formazione, perfezionamento o aggiornamento per lavoratori e professionisti, open badge e micro-credenziali, attestazioni e certificazioni di competenze, corsi per adulti) (ANVUR, 2023, p. 19)

Dal punto di vista della governance statale, il PNRR ha portato all'introduzione nel 2022 per le pubbliche amministrazioni (DL 80/2021) del Piano integrato di Attività e Organizzazione (PIAO), che in modo complementare al Piano Strategico mira a convergere le priorità istituzionali ad azioni migliorative volte alla messa in trasparenza delle prestazioni e alla creazione di valore pubblico, secondo il principio dell'*accountability* (Matacena, 2008). Monitorare e valutare divengono processi chiave per il benessere delle istituzioni di alta formazione, sempre più situate nel contesto contemporaneo.

Knowledge exchange: co-creare la formazione continua

L'indirizzo comune proposto nelle direttive menzionate è quello della democratizzazione del fare e sapere universitario (Williams, 2020), finalità portata avanti dall'azione dell'apertura alla molteplicità dei contesti, che si declina in diverse possibili azioni:

- la messa in ascolto, ossia l'insieme di strumenti, spazi e tempi per mantenere superfici di contatto con la comunità territoriale e avere contezza dei punti di forza, di debolezza, delle opportunità e delle minacce nell'ambiente, considerando gli attori esterni come interlocutori che detengono *insight* chiave per incrementare la significatività delle missioni istituzionali (Capaldi & Ceccherelli, 2021; Piazza & Rizzari, 2018);
- l'accesso all'informazione, approccio legato a modelli quali quelli di scienza aperta e *citizen science,* i quali ammettono i non addetti ai lavori nei processi di produzione della conoscenza, al fine di promuovere sinergie, facilitare il controllo dei risultati e favorire il dialogo trasversale (Blasi, 2023);
- il coinvolgimento di saperi non accademici, dei *know-how* e della cosiddetta conoscenza tacita (Lange, 2021), per costruire una visione integrata, polifonica, multiprospettica del patrimonio conoscitivo, svincolato da contenitori disciplinari chiusi e sottoposto a fertilizzazione incrociata tra comunità scientifica e utilizzatori (Corazza, 2014).

Questa visione partecipante e partecipata dell'università si incarna in un filone della valorizzazione delle conoscenze, quello dell'interscambio, anche definito "interscambio e collaborazione" *(knowledge exchange and collaboration: KEC* – OCSE, 2024). Attingendo al modello dell'università civica (Goddard et al., 2016) e alle suggestioni della teoria neo-istituzionalista alla base del *new public management* (Berghaeuser & Hoelscher, 2019), quello dell'interscambio e collaborazione è un paradigma operativo che vede nella profusione bidirezionale di progettualità e risorse da parte di università e società la prospettiva del miglioramento. Il flusso conoscitivo non va dunque soltanto dall'università alla società, come vorrebbe il modello del trasferimento (Capaldi & Ceccherelli, 2021). L'identificazione di un valore pubblico (Goddard et al., 2016) implica che tutte le parti contribuiscano, da prospettive non gerarchizzate, alla produzione di un sapere non conchiuso, risolutivo e a sé stante, bensì dinamico, applicativo e in processo, rispondente a un ordine del giorno in divenire e all'esigenza di strategie plurali e sensibili alla complessità. Il paradigma dell'interscambio di conoscenze include le proposizioni "con e per" la società: popolazione accademica e attori esterni non si limitano a collaborare nell'accezione di perseguire le medesime finalità, bensì co-progettano, co-creano, co-costruiscono (Coleman-Chan, 2023; Rinaldi et al., 2023).

Il miglioramento atteso va oltre la previsione di *outcome* (Drucker, 1954), ovvero cambiamenti limitati all'effetto delle azioni introdotte (Brambilla & Palumbo, 2023). Come indicato nell'introduzione, porre degli obiettivi di impatto implica mirare a un cambiamento che incida sulla qualità della vita dei beneficiari. L'impatto può essere

amplificato da un buon processo valutativo, qualora teso non all'adempimento bensì al rinnovamento dell'alta formazione.

Le direttive citate nel paragrafo precedente riconoscono alla formazione continua una particolare potenzialità di impatto. La formazione continua mira all'acquisizione di risorse (conoscenze, abilità, competenze) che permangano nel corso della vita professionale (Proietti & Scardigno, 2023), permettendo di raggiungere obiettivi finalizzati al benessere economico e in seconda battuta alla realizzazione individuale. La letteratura rinviene inoltre una correlazione tra l'intraprendere attività di formazione continua e azioni di impegno civico (Roche, 2018), a dimostrazione che le ricadute si propagano nell'ecosistema. Ci sono anche delle condizioni localizzate nel contesto storico, ovvero l'evoluzione che investe il mondo del lavoro, l'insorgenza prossima di professioni inedite definite "del futuro" (Berardinetti et al., 2023) e il bisogno di acquisire mirate competenze trasversali (Unione Europea, 2018) per interpretare lo scenario contemporaneo e agire consapevolmente in esso. Non da ultimo bisogna considerare l'inverno demografico previsto per i decenni a venire, il che comporterà un netto calo dell'ingresso di formandi nell'alta formazione e un'esigenza di *reskilling* da parte della popolazione adulta (Zuhairi et al, 2020). Se attori universitari ed esterni co-progettano la formazione continua, possono fornire quadri aggiornati dei rispettivi contesti, direzionare le risorse in modo convergente e agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro (Piazza, 2018). La formazione continua può evolversi da strategia di indirizzamento o riqualificazione in un settore a competenza riflessiva tesa all'apprendere ad apprendere (Unione Europea, 2018; Del Negro & Brambilla, 2023), anche in modo informale, lungo il corso della vita, al fine di prevenire la riproposizione dell'obsolescenza delle competenze.

Migliorare l'impatto della sinergia università-territorio significa tutelare tutte le parti in gioco, dalla posizione dell'università come istituzione-perno e la sua capacità di qualificare il capitale umano (Altıntaş & Kutlu, 2021) fino alla coincidenza tra i bisogni autentici della comunità e gli investimenti migliorativi. Il miglioramento avviene attraverso un'efficace valutazione di impatto, per la quale si offrono proposte operative tratte dalla letteratura degli ultimi anni.

Valutare l'impatto della formazione continua: come muoversi

La valutazione di impatto prevede non solo, come menzionato, la tensione al continuo miglioramento, ma favorisce anche la personalizzazione delle strategie future al contesto di insediamento e sue specificità (Capaldi & Ceccherelli, 2021) e l'instaurazione di una cultura organizzativa (Del Gobbo et al., 2023) promotrice di aspetti finora riscontrati come deboli (OCSE, 2024) della gestione universitaria, come processi di sensibilizzazione, comunicazione e mappatura diffusi e perfezionati. Per ottenere tali risultati, la valutazione di impatto necessita di accorgimenti di cui l'università può impossessarsi.

Dall'esigenza di fornirsi di tecniche e strumenti semplici e comunicabili ai formatori non specialisti di valutazione, nacque negli anni sessanta il modello dei quattro livelli di Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1959; Rosa, 2018; Brambilla & Palumbo, 2023) che distingue tra reazione (primi riscontri da parte dei formati riguardo alla formazione), apprendimento (grado di acquisizione dei contenuti della formazione), comportamento (dimostrazione di

competenze riconducibili alla formazione, assimilabili alla definizione di *outcome* del modello druckeriano) e risultati (assimilabili agli impatti), ovvero miglioramenti negli indicatori di *performance* organizzativa. Rosa (2018) rintraccia le debolezze del modello emerse in letteratura, quali la difficoltà di implementazione dei livelli "comportamento" e "risultati" – i più cronologicamente distanziati dal momento della formazione – affini alle difficoltà riscontrate in ambito universitario: vincoli di tempi e risorse per la definizione del disegno valutativo, inefficace centralizzazione in sede di governance dell'intenzione valutativa, mancate competenze in ambito di valutazione.

La recente attenzione per il tema della valutazione di impatto degli Atenei ha fatto emergere in letteratura buone pratiche, di seguito esposte, relative alla valorizzazione delle conoscenze, in cui ricade la formazione continua. La fase preliminare viene identificata nella definizione di un "campo" (Lange, 2021; Benevene et al., 2023) ovvero di un "terzo spazio" rispetto all'ambiente accademico e professionale (Lange, 2021) con confini in relazione, un'arena che risponda sia all'esigenza di accessibilità per gli *stakeholder* sia di comparabilità delle esperienze formative portate avanti da un Ateneo. Il "campo" della formazione continua viene definito dall'insieme dei frangenti – riconosciuti dagli attori e passibili di misurazione — in cui gli specifici interventi possono migliorare la qualità della vita.

Il campo può essere perimetrato da batterie di domande valutative e indicatori (Benevene et al., 2023) che diano risalto alle priorità co-progettate. Una domanda utile per la fase progettuale della formazione può essere "Riguardo l'individuazione degli obiettivi formativi, è distinguibile il contributo apportato dagli attori accademici, dai partner esterni e dai destinatari diretti?" (Del Negro & Brambilla, 2023). Il coinvolgimento dei destinatari è considerato significativo non solo perché talvolta portatori di un ulteriore punto di vista rispetto ai committenti dell'intervento, ma anche perché gli apprendenti adulti sono considerati «pragmatisti autonomi» (Roche, 2018, p. 539), interessati a una conoscenza aderente in modo diretto alla propria vita lavorativa, incentrata su problemi reali. Per i destinatari diretti, investire in un'analisi dei bisogni (Benevene et al., 2023) che completi la conoscenza del contesto potrebbe essere particolarmente efficace, mentre personale accademico e partner possono confrontarsi in tavoli di partenariato orientati al potenziamento dell'agentività di tutti i professionisti.

Rispetto ai potenziali beneficiari indiretti (pubblico a contatto con i formandi, persone vicine alla sfera personale dei formandi, partner dell'ente esterno), ci si può chiedere quali procedure siano state previste per identificarli in modo empiricamente misurabile (Brambilla & Palumbo, 2023). Avvalersi di tecniche quali-quantitative e non meramente quantitative contribuisce a scoprire le cosiddette "benedizioni nascoste" (Benevene et al., 2023), ovvero ad ottenere informazioni di cui non era prevista la rilevazione in fase definitoria.

Riguardo alla fase del monitoraggio, chi valuta può chiedersi se esso sia integrato in modo fluido e allineato alle attività svolte nell'intervento, così da appianare le difficoltà relative all'impostazione di sistemi valutativi eccessivamente ingombranti e rendere più accessibile il monitoraggio a chi se ne occupa. Affinché la valutazione di impatto abbia luogo, occorre che la relazione tra università ed ente esterno venga mantenuta a livello

pluriennale; una parte degli attori esterni può assumersi l'incarico di un monitoraggio esteso nel tempo attraverso rapporti in forma descrittivo-narrativa, che esprimano la natura composita del cambiamento dalla situazione di partenza in avanti e tengano insieme in modo significativo, e sensibile di cause multi-fattoriali, frangenti qualitativi e quantitativi di miglioramento percepito (Blasi, 2023).

Progettare la valutazione può essere uno strumento utile anche per meglio condurre la progettazione dell'intervento formativo stesso, in termini di adattamento dell'intervento al contesto. Formulare collettivamente obiettivi di impatto significa innanzitutto interrogarsi su quali cambiamenti si desidera contribuire ad apportare in un ambiente. Ci si può chiedere quali siano i margini di miglioramento per la qualità della vita più sentiti e vicini alle individualità coinvolte nell'ambiente di lavoro, in termini di parità di genere, inclusione sociale e contrasto alle discriminazioni, anche intersezionali, quali razzismo, abilismo, omofobia e transfobia (Del Negro & Brambilla, 2023). Una formazione continua al passo con i tempi, co-progettata da un'alta formazione da cui è preteso un ingaggio impattante, può con i giusti accorgimenti attribuire valore al proprio potenziale in quanto motore del cambiamento per la comunità civica.

Conclusioni

La rilevanza dell'oggetto di trattazione del contributo sorge dalla necessità, messa a tema dal contesto internazionale, di costituire, per la progettazione università-società della formazione continua, una *sandbox* comune e performante (Goddard et al., 2016), ricavabile all'interno della valutazione di impatto. Nel presente lavoro, le buone pratiche sostenibili in tal senso da parte degli Atenei sono state riconosciute principalmente in un'attenta formulazione delle domande valutative, affinché saldino insieme le priorità in termini di obiettivi e impatti attesi, secondo il paradigma dell'interscambio e collaborazione. Tuttavia, il contributo manca nel fare riferimento a storie esemplificative di co-progettazione che meglio mettessero a terra le pratiche suggerite. Il proposito per una continuazione della presente indagine potrebbe assumere i tratti di una rassegna di esperienze significative in merito alla formazione continua co-progettata tra università e territorio e alle valutazioni d'impatto pianificate.

Sicché nei processi e nell'aspetto gestionale vengono riscontrate in letteratura le maggiori criticità (Rosa, 2018), la sfida per il futuro è quella di un'alta formazione che si assuma la responsabilità di "formarsi alla formazione", ossia investire la propria *expertise* nella (terza) missione di interpretare il contesto di insediamento, interrogarlo sui margini di miglioramento per la qualità della vita e comprendere quali interventi professionalizzanti possano colmare il divario. Di conseguenza, il campo d'indagine deve farsi cassa di risonanza in contrasto alla dispersione delle esperienze *in fieri*, come rete dialogica propositiva a una rete di pratica, che questo contributo intende incoraggiare.

Riferimenti bibliografici

Altıntaş, Ö., & Kutlu, Ö. (2021). An inquiry on the third mission of universities: the measurement of universities' contribution to the social, cultural and economic development of a city. *International Journal of Progressive Education, 17*(4), 308-326. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.19.

ANVUR (2023). Bando Valutazione della Qualità della ricerca 2020-2024. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf .

ANVUR (2024). Modalità di conferimento dei casi studio di valorizzazione delle conoscenze – VQR 2020-2024. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2024/07/Documento-modalita-di-conferimento-dei-casi-studio-VQR-2020-2024.pdf .

Benevene, P., Proietti, E., & Scardigno, F. (2023). Apprendimento permanente e terza missione: glossario, confine e domande di valutazione. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14*, 19-25. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/ .

Berardinetti, V., Rossi, M., & Toto, G. A. (2023). Elevare l'apprendimento attraverso l'hackathon. Un'innovativa prospettiva educativa. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14*, 50-56. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/ .

Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education Management, 26*, 57–76. https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3 .

Blasi, B. (2023). *Società e università: valutazione e impatto sociale.* FrancoAngeli. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/976/830/5526 .

Brambilla, R., & Palumbo, M. (2023). Valutare per valorizzare: l'apprendimento permanente nella valutazione della terza missione accademica. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14,* 26-35. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/.

Capaldi, D., & Ceccherelli, A. (2021). Territorial development and third mission. In Associazione "Per Scuola Democratica" (a cura di), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*: Vol. 3. Pandemic and Post-Pandemic Space and Time (pp. 298-308). Associazione "Per Scuola Democratica".

Coleman-Chan, A. L. Y. (2023). *Making the third mission possible: investigating academic staff experiences of community-engaged learning*. Moray House PhD Thesis Collection, Edinburgh Research Archive. http://dx.doi.org/10.7488/era/4076.

Corazza, L. (2014). Cross-fertilisation tra mondo profit e imprese sociali. *Impresa sociale, 3*, 46-60. https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/cross-fertilisation-tra-mondo-profit-e-imprese-sociali .

Decreto-Legge 80/2021. Misure urgenti per il rafforzamento della capacità amministrativa delle pubbliche amministrazioni funzionale all'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e per l'efficienza della giustizia. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/06/09/21G00093/SG .

Del Gobbo, G., Piazza, R., & Simone, M. G. (2023). L'esercizio della valutazione della terza missione come strumento di apprendimento trasformativo per le università. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14*, 43-49. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/.

Del Negro, G., & Brambilla, F. (2023). Apprendimento permanente e coinvolgimento di partner esterni all'università. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14*, 36-42. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/.

Depedri, S. (2020). La valutazione dell'impatto sociale? Farla divenire uno strumento utile. *Impresa sociale, 4*. https://doi.org/10.7425/IS.2020.04.03 .

Drucker, P. F. (1954). *The practice of management* (1st ed.). Harper & Row.

Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2016). *Impact evaluation in practice* (2nd ed.). World Bank Publications.

Goddard, J., Hazelkorn, E., & Vallance, P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar Publishing.

Jourdan, D., Gray, N., Howells, A., & Valdés-Cotera, R. (2023). Lifelong learning for health in cities: a guide. Enacting the Yeonsu Declaration for Learning Cities. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387250.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9.

Lange, B. (2021). Framing third places for universities' third mission – Field Configuring Events as collaborative learning and transfer formats. *Internation Journal of Training and Development, 25*, 433-449. https://doi.org/10.1111/ijtd.12239.

Matacena, A. (2008). Responsabilità sociale delle imprese e accountability: alcune glosse. AMS Acta. Università di Bologna. https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2596 .

OCSE (2024). ITA.CON Project – Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Enterpreneurship Papers*, 47. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/knowledge-exchange-and-collaboration-between-universities-and-society-in-italy_ae130814-en .

Piazza, R. (2018). Creating learning opportunities for the cities: community engagament and third mission in the university of Catania. In J. James, J. Preece, & R. Valdés-Cotera (a cura di), *Entrepreneurial Learning City Regions* (pp. 225-248). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61130-3_14.

Piazza, R., & Rizzari, S. (2018). The role of the University in skills recognition in continuing education programmes. An experience at the University of Catania. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 18*(3), 301-310. https://doi.org/10.13128/formare-24140 .

Proietti, E., & Scardigno, F. (2023). L'Apprendimento permanente nelle università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 14*, 11-18. https://www.indire.it/progetto/epalejournal/.

REF 2021 (2019). Index of revisions to the 'Panel criteria and working methods' (2019/02). https://www.stmarys.ac.uk/research/docs/ref/2019-nov-final-panel-criteria-and-working-methods.pdf .

Rinaldi, R., Cavicchi, A., Spigarelli, F., Lacchè, L., & Rubens, A. (2017). Universities and smart specialisation strategy: from third mission to sustainable development co-creation. Internation Journal of Sustainability in Higher Education, 19(3). https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2016-0070.

Roche, S. (2018). What's the score? Assessing the impacts and outcomes of lifelong learning. *International Review of Education, 64*, 535-542. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9745-7.

Rosa, A. (2018). Il modello dei quattro livelli di Kirkpatrick per valutare la formazione continua: anelli e legami deboli di una "catena di evidenze". *Lifelong Lifewide Learning, 14*(31), 17-37. https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.113 .

Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K., Doll, C., Kraines, S., & Kharrazi, A. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. Science and Public Policy, 41(2), 151-179. https://doi.org/10.1093/scipol/sct044 .

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2021). Yeonsu Declaration for learning cities: building healthy and resilient cities through lifelong learning. https://uil.unesco.org/sites/default/files/doc/lifelong-learning/cities/5th-conference/iclc5_ yeonsudeclaration.pdf .

UNESCO (2017). UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 .

Unione Europea (2018). Raccomandazione (2018/C 189/01) del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Williams, K. (2020). Playing the fields: theorizing research impact and its assessment. *Research Evaluation, 29* (2), 191-202. https://doi.org/10.1093/reseval/rvaa001 .

Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale, 6*, 77-97. https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutare-l-impatto-sociale-la-questione-della-misurazione.

Zuhairi, A., Hsueh A. C.-T., & Chiang I.-C. N. (2020). Empowering lifelong learning through open universities in Taiwan and Indonesia. *Asian Association of Open Universities Journal, 15*(2), 167-188. https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2019-0059.