

Partecipazione e valutazione nelle politiche universitarie di Public Engagement: verso modelli dialogici e generativi

Emanuela Pascuzzi, Stefania Chimenti***

This paper analyses an experience of participatory evaluation during the initial phase of an Italian university's Public Engagement (PE) policy. It integrates social research, evaluation, and co-design. The aim is to understand how PE is reflected in the practices and perceptions of the academic community, and to build a shared vision for its future development.

The case study demonstrates how participation can represent an epistemological and political dimension of evaluation, generating knowledge in pluralistic manner, fostering a shared narrative of the university's public role, transforming internal relationships, and laying the foundations for a more structured, inclusive, and socially impactful PE policy.

Keywords: participatory action research; academic community; third mission; appreciative inquiry; participatory evaluation.

Introduzione

Negli ultimi decenni, la partecipazione è divenuta una parola chiave nel lessico delle politiche pubbliche, come anche in quello della valutazione (Forrest, 2003; Gregory, 2000; Riquier, 1997; Rebien, 1996; Guba e Lincoln, 1989). Pur se talvolta intesa riduttivamente come un insieme di tecniche per coinvolgere i portatori di interesse, gestire conflitti o legittimare decisioni già prese, sono presenti posizioni che concepiscono la partecipazione come una dimensione epistemologica e politica dei processi decisionali e valutativi, riconoscendo che la conoscenza utile per valutare e decidere è

* Emanuela PASCUZZI, Università della Calabria (emanuela.pascuzzi@unical.it)

** Stefania CHIMENTI, Università della Calabria (stefania.chimenti@unical.it)

Invio Proposta: 29-04-2026. Accettazione: 22-07-2026.

distribuita, situata, plurale, e che la qualità democratica delle politiche dipende anche da come questa conoscenza viene mobilitata, discussa e messa in comune (Valastro, 2010; Palumbo e Torrigiani, 2009, 2013).

Il contributo analizza un'esperienza che si colloca nella fase istituyente della politica di Public Engagement di un'università del Sud Italia, integrando ricerca sociale, valutazione partecipativa e co-ideazione di policy. Nello specifico, viene analizzato il percorso partecipativo di ricerca e sviluppo del Public Engagement (PE) dell'Università della Calabria, progettato per rispondere a una duplice esigenza: da un lato, comprendere in che modo il PE fosse presente, in forma più o meno visibile, nelle pratiche e nelle rappresentazioni della comunità accademica; dall'altro, costruire una visione condivisa del suo sviluppo futuro, in un'ottica di missione sociale dell'università.

L'analisi del caso risponde a una domanda di ricerca centrale: in che modo un processo di valutazione partecipativa può contribuire a definire una politica universitaria di Public Engagement nella sua fase istituyente? La rilevanza della domanda deriva dal carattere emergente e ancora instabile del PE nel contesto italiano, che richiede approcci capaci di far emergere conoscenze diffuse, orientare scelte organizzative e sostenere la costruzione di una visione condivisa sul ruolo pubblico dell'università.

L'articolo si propone di mostrare come la partecipazione possa assumere un ruolo costitutivo nella produzione di conoscenza valutativa e nella definizione delle priorità di policy.

Per farlo, dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento (par. 1), si descrivono il contesto istituzionale in cui nasce il percorso (par. 2) e il disegno metodologico adottato (par. 3), si analizzano i principali risultati e le trasformazioni generate (par. 4), discutendo, infine, le implicazioni dell'esperienza per la valutazione partecipativa nel policy making universitario (par. 5) e avanzando alcune considerazioni conclusive.

1. Università e missione pubblica in trasformazione

Le università europee e italiane sono al centro di un nuovo paradigma che assegna loro un ruolo che oltrepassa le tradizionali missioni di formazione e ricerca, chiamandole a divenire attori pubblici che contribuiscono in modo diretto allo sviluppo sociale, culturale ed economico dei territori in cui operano (Compagnucci e Spigarelli, 2020; Meyer e Sporn, 2019; Zomer e Benneworth, 2011). La cosiddetta Terza Missione (TM) ha reso esplicita questa dimensione, riconoscendo il valore delle attività di valorizzazione della

ricerca, prima nella dimensione del Trasferimento Tecnologico e, più recentemente, in quella del Public Engagement (Arnaldi, 2020; Boffo, Moscati e Rostan, 2024).

La crescente richiesta di “conoscenza utile” ha portato a una maggiore attenzione verso la valutazione pubblica della ricerca e della TM, focalizzandosi tanto sulla produzione di sapere, quanto sulla dimostrazione del valore economico e sociale delle conoscenze¹ (Blasi, 2023). In Italia, i sistemi di valutazione periodica delle università (AVA, VQR) hanno assunto un ruolo sempre più rilevante nell’allocazione delle risorse e nella definizione delle strategie di ateneo (Blasi, 2023; Fasanella e Martire, 2020). Come mostrano alcuni studi (Balduzzi e Vaira, 2018; Boffo, Moscati e Rostan, 2024), tali sistemi possono innescare processi di isomorfismo istituzionale (Di Maggio e Powell, 1983), spingendo le università ad adeguarsi a modelli organizzativi e comportamenti ritenuti legittimi dal centro politico-amministrativo. In questo contesto, il rischio è che le attività accademiche, nelle diverse forme ed espressioni, vengano interpretate prevalentemente come adempimenti da rendicontare, piuttosto che come spazi di sperimentazione democratica e di co-produzione di valore pubblico. Le politiche di valutazione, se concepite in modo strettamente tecnocratico, inoltre, possono contribuire a verticalizzare i processi decisionali, riducendo gli spazi di partecipazione interna e di confronto con la società (Regonini, 2001).

La letteratura sulla valutazione partecipativa ha messo in luce come il giudizio valutativo sia un processo sociale che implica scelte di valore, interpretazioni, negoziazioni (Scardigno *et al.*, 2019; Palumbo, 2001; Guba e Lincoln, 1989, 1982). In questa prospettiva, la partecipazione rappresenta una modalità di produzione e valorizzazione della conoscenza che riconosce la pluralità dei punti di vista e la natura situata dei saperi, non riducendosi, dunque, a una semplice tecnica di coinvolgimento degli stakeholder (Greenwood e Levin, 1998). Approcci come la *developmental evaluation* (Patton, 1994) o le pratiche di co-valutazione (Torrighiani, 2025; De Ambrogio e Guidetti, 2023) insistono sull’importanza di includere i soggetti coinvolti nelle politiche nei processi di definizione delle domande valutative, di raccolta e interpretazione dei dati, di costruzione dei giudizi. La partecipazione assume, così, una dimensione epistemologica, influenzando su cosa viene considerato

¹ Nel contesto della valutazione universitaria italiana, a partire dal Bando VQR 2020-2024 dell’ANVUR, l’espressione “Terza missione” viene sostituita o integrata da quella di “Valorizzazione delle conoscenze”. La nuova terminologia ha inteso ridefinire il concetto superando l’idea di attività marginali o limitate al Trasferimento Tecnologico, per includere un impatto più ampio delle università sulla società.

“rilevante”, su quali evidenze vengono raccolte, su come queste vengono interpretate e su quali azioni ne derivano.

Nel caso delle università, la partecipazione nei processi valutativi può contribuire a rendere visibili pratiche e significati che sfuggono a indicatori standardizzati, nonché a rafforzare il senso di appartenenza e di responsabilità condivisa rispetto alla missione pubblica.

La necessità di rafforzare una responsabilità condivisa è tanto più urgente se si considera la natura organizzativa degli atenei. Le università sono istituzioni *loose coupling* (Fonseca e Nieth, 2021; Weick, 1982) con strutture interne complesse e frammentate (Goddard e Vallance, 2014). Le strutture decentrate, come i dipartimenti, rischiano di restare ai margini del processo che alimenta la definizione e la valutazione delle politiche di ateneo e di ripiegare la propria azione entro uno spazio eccessivamente autoreferenziale.

Il progressivo orientamento verso la valutazione partecipativa nel policy making universitario italiano si colloca all’intersezione tra l’evoluzione del quadro normativo nazionale sulla performance pubblica e l’affermazione, nella letteratura internazionale, di modelli di governance improntati alla co-produzione del valore pubblico. Le Linee guida del Dipartimento della Funzione Pubblica (DFP, 2019), elaborate in attuazione del d.lgs. 150/2009 e del d.lgs. 74/2017, formalizzano il principio secondo cui gli stakeholder devono essere coinvolti in modo strutturato nei processi di definizione, monitoraggio e valutazione delle politiche pubbliche. Parallelamente, le analisi sull’*open government* (OECD, 2025; 2023) mostrano come la partecipazione informata e deliberativa contribuisca a migliorare la qualità delle decisioni, a rafforzare la legittimazione istituzionale e a generare fiducia nei confronti delle organizzazioni pubbliche. In tale prospettiva, le università - istituzioni complesse, multilivello e ad alta intensità di conoscenza - sono chiamate a integrare nei propri processi decisionali il contributo di studenti, personale, comunità scientifiche e attori territoriali, riconoscendoli come co-valutatori e co-produttori delle politiche accademiche, nel rispetto del cosiddetto requisito di inclusione, suggerito da House e Howe (2000). La valutazione partecipativa assume così una funzione strategica nel ripensare la governance universitaria in chiave di accountability, trasparenza e orientamento al valore pubblico, soprattutto in relazione alle sfide contemporanee che investono la didattica, la ricerca e la terza missione.

Il Public Engagement si presta particolarmente a essere letto in chiave partecipativa. Nel contesto italiano – e nel presente contributo – esso è inteso come componente della Terza Missione orientata al valore sociale, educativo

e culturale, in linea con l'inquadramento formale di ANVUR² (Boffo, Moscati e Rostan, 2024; ANVUR, 2018). Si tratta, tuttavia, di una categoria concettualmente fluida e in evoluzione (Falbo *et al.*, 2025), i cui confini dipendono dai sistemi di governance, dalle culture istituzionali e dai dispositivi di valutazione. Nelle interpretazioni più ampie, coincide con l'impegno civico complessivo dell'università (Goddard e Vallance, 2014; Watson *et al.*, 2011), mentre altri approcci lo descrivono come orientamento collaborativo e co-produttivo che attraversa ricerca, didattica e servizio pubblico (Mazzonetto, 2025; Beere, Votruba e Wells, 2011; Furco, 2010).

Questa natura plurale e non rigidamente definita genera implicazioni valutative rilevanti, che richiedono approcci capaci di cogliere processi, relazioni e significati, come evidenziato dagli studi sulla valutazione partecipativa (Palumbo, 2001; Guba e Lincoln, 1989).

2. Il contesto universitario e la fase istituyente del Public Engagement

Nel caso dell'Università della Calabria, la strutturazione della TM ha origine nei primi anni Duemila, con un orientamento iniziale prevalentemente rivolto al Trasferimento Tecnologico. Nel 2003 vengono istituiti il Liaison Office e il TechNest, segnando l'avvio di una politica di valorizzazione della ricerca applicata e del dialogo con il sistema produttivo. Per diversi anni, questa dimensione rimane centrale, mentre le attività di PE sul versante culturale o sociale, pur presenti in forma diffusa, non trovano un riconoscimento formale né un coordinamento unitario.

Una svolta significativa si verifica con l'insediamento della nuova governance nel 2019, che introduce per la prima volta la "Missione sociale" come componente strategica della TM. Questo cambiamento viene formalizzato attraverso l'assegnazione di una delega rettorale specifica e l'inserimento del PE nel Piano Strategico 2020-2022, accanto al Trasferimento Tecnologico. Il PE viene così riconosciuto come ambito di azione rilevante, ma la sua traduzione operativa è ancora tutta da costruire.

All'avvio del percorso, il quadro che emerge è quello di un campo frammentato e poco visibile: le iniziative di PE sono numerose ma episodiche, spesso legate all'impegno individuale di singoli docenti o gruppi di ricerca; solo alcuni dipartimenti hanno nominato referenti dedicati; manca un

² Va detto, tuttavia, che a fronte di una definizione iniziale ampia e aperta, ANVUR ha progressivamente ristretto il perimetro del PE, circoscrivendone i campi di azione alla divulgazione scientifica e alle attività di interazione con le scuole (Carrera *et al.* 2025).

linguaggio condiviso per descrivere il PE, e molti attori faticano a riconoscere come tali attività, che pure svolgono da anni (laboratori con le scuole, progetti con associazioni, iniziative culturali, ecc.), ricadano nel campo specifico della Missione sociale.

Sul piano organizzativo, non esiste un sistema strutturato di monitoraggio e valutazione delle attività di PE, le informazioni sono disperse, non comparabili e difficilmente utilizzabili per fini strategici. Sul piano culturale, la consapevolezza del PE come componente della missione istituzionale è ancora debole e a prevalere è la percezione che si tratti di attività aggiuntive e facoltative rispetto a didattica e ricerca.

In questo scenario, l'ateneo esclude una definizione top-down della politica di PE e sceglie di attivare un percorso partecipativo di ricerca e sviluppo. L'idea di fondo è che, per rendere il PE una componente strutturale e condivisa della missione universitaria, sia necessario partire dall'ascolto delle esperienze esistenti, dalle rappresentazioni della comunità accademica e dalle sue aspirazioni. Si apre, così, un percorso che ha una duplice natura: a) valutativa, in quanto mira a comprendere lo stato dell'arte del PE, le sue potenzialità e criticità, le condizioni che ne favoriscono o ostacolano lo sviluppo; b) progettuale, in quanto orientato a co-ideare azioni di sistema e proposte per rafforzare la collaborazione tra università e società, definendo priorità, strumenti e criteri di azione.

Per sostenere questo percorso, viene istituito un sistema di leadership diffusa articolato su due livelli: il Gruppo di Regia e Supporto (GRES), con funzioni di coordinamento centrale, e il Gruppo di Azione per il PE (GrAPE), composto da rappresentanti dei 14 dipartimenti e di alcuni centri, come ad esempio il Sistema Museale di ateneo, includendo sia docenti-ricercatori sia personale tecnico-amministrativo. Il GrAPE diventa il luogo privilegiato di confronto, restituzione e co-ideazione.

3. Il disegno metodologico

Il percorso è progettato come ricerca valutativa partecipativa, orientata a far emergere le rappresentazioni, le pratiche e le aspettative della comunità accademica rispetto al Public Engagement (PE) in una prospettiva costruttivista (Greenwood e Levin, 1998; Guba e Lincoln, 1989). La scelta di una metodologia partecipativa risponde alla natura fluida del PE e al suo carattere che è al contempo radicato nell'esperienza degli accademici ma emergente come missione istituzionale dell'ateneo, suggerendo che siano gli attori universitari ad esprimerne significati, priorità e condizioni di sviluppo. La

strategia adottata si ispira alla *community participative action research* (Israel *et al.*, 2012; Reason e Bradbury, 2008). L'idea è che la produzione di conoscenza sul PE non sia separabile dall'attivazione di processi di cambiamento poiché la ricerca è già intervento e la valutazione è già trasformazione (Guba e Lincoln, 1989).

La strategia di ricerca-azione partecipativa è costruita intorno a due principali metodi: il Confronto Creativo (CC) e l'Appreciative Inquiry (AI). Il Confronto Creativo (Sclavi, 2021; Sclavi e Susskind, 2011) viene utilizzato come dispositivo dialogico, in particolare nel lavoro del GrAPE. Esso si fonda su due pilastri - ascolto e creatività - mettendo in atto pratiche di ascolto attivo, sospensione del giudizio, esplorazione di mondi possibili e moltiplicazione delle opzioni prima di giungere all'adozione di decisioni co-progettate e condivise (Fig. 1). Nel contesto Unical, il Confronto Creativo permette, innanzitutto, di mettere in dialogo prospettive disciplinari e ruoli diversi (docenti di aree scientifiche differenti, personale tecnico-amministrativo, governance) e di affrontare tensioni e resistenze rispetto al PE, trasformandole in occasioni di apprendimento. In maniera decisiva, lo spazio di dialogo mediato dall'approccio del Confronto Creativo consente di co-costruire un linguaggio condiviso per parlare di PE, superando incomprensioni e stereotipi.

L'adesione alle "regole del gioco" del CC (Fig. 2) - tutti esploratori di mondi possibili, nessuna proposta esclusa a priori, attenzione alle condizioni di implementabilità - contribuisce, inoltre, a creare un clima di fiducia e di responsabilità condivisa.

Fig. 1 - Come navigare nella complessità attraverso il CC

Per avviare il processo è fondamentale costruire un clima di fiducia personale tra tutti i partecipanti. Lo strumento decisivo è l'Ascolto Attivo, inteso come occasione per comprendere più a fondo le preoccupazioni reciproche e la diversità dei punti di vista, senza concentrarsi sul chi abbia ragione o torto. Nella fase dedicata alla generazione di nuove opzioni emergono due principali difficoltà. 1) Il compito può sembrare irrealizzabile: nessuna delle proposte iniziali appare adeguata e non si intravedono alternative. In questo caso è necessario cambiare prospettiva, sospendendo la discussione su ostacoli e vincoli e lavorando insieme alla costruzione di una visione condivisa di futuro desiderabile (di solito già abbozzata nella sintesi della fase precedente), che diventa la bussola per individuare idee e pratiche accettabili per tutti. 2) Può subentrare l'ansia di arrivare rapidamente a una conclusione, con il timore che ampliare le opzioni faccia perdere tempo. Qui possono aiutare un tono leggero, un po' di spirito e il ricordo di casi analoghi in cui, proprio quando sembrava non esserci via d'uscita, è emersa una soluzione inattesa. La presenza e l'accompagnamento di un/a facilitatore/trice garantisce la tenuta del processo.

Fonte: Sclavi, 2021.

Fig. 2 - Le regole base del Confronto Creativo in Unical

- Un processo partecipativo orientato dal CC è aperto a tutti gli interessati ma richiede che ogni partecipante sappia come funziona, voglia farne parte e accetti le regole di base.
- Quando un partecipante nomina un proprio sostituto al lavoro del gruppo, si impegna a tenere aggiornato quest'ultimo tanto nel merito quanto nel metodo della discussione.
- Il faccia a faccia del piccolo gruppo aiuta a dare concretezza e pragmaticità alla discussione.
- Ogni singolo partecipante può prendere la parola sia in plenaria che nel piccolo gruppo, dicendo brevemente il suo punto di vista. Non dilungarsi, così da dare spazio ad altri.
- I diversi punti di vista e le divergenze sono considerati importanti contributi per aumentare la conoscenza. Ognuno e ogni piccolo gruppo è consapevole che il tutto è più della somma delle parti e che il suo è un contributo che deve essere letto alla luce di tutti gli altri.
- È fondamentale fare emergere tutte le posizioni e formulare domande non per criticarle, ma per capire le ragioni che le sottendono (Ascolto Attivo).
- Ognuno si fa carico di cercare quali interessi e preoccupazioni comuni sono alla base delle posizioni (anche divergenti) e si impegna nell'esplorazione di possibili soluzioni di mutuo gradimento (moltiplicazione delle opzioni, buone pratiche).
- Separare il momento dell'invenzione (moltiplicazione delle opzioni) da quello della decisione ("Proibito adottare una soluzione prima di aver moltiplicato collettivamente le opzioni!").
- Molti processi di CC comportano decisioni che, almeno in parte, fanno affidamento su nozioni tecniche e specialistiche di qualche tipo. In questo caso, occorre elencare con chiarezza le questioni tecniche su cui si ritiene necessaria una consulenza, individuare una gamma di esperti ai quali il gruppo può ricorrere, presentare e discutere con questi ultimi anche le implicazioni politiche delle soluzioni da essi proposte.
- Gli approfondimenti tecnici possono essere più agevolmente condotti attraverso il lavoro in sottogruppi. I risultati rappresentano un punto di partenza del confronto in plenaria e sono utili a facilitare la decisione nel gruppo più ampio.
- La decisione è favorita dall'elaborazione di proposte ponte e pacchetti di proposte, che cercano di includere al meglio le esigenze di tutti e assume la forma di un testo unico, anche provvisorio e rivedibile, che riassume i diversi punti di vista e le soluzioni di mutuo gradimento individuate.

Fonte: Nostro adattamento da "Prontuario delle regole di base del Confronto Creativo" in Sclavi e Susskind, 2011.

L'Appreciative Inquiry viene adottata come approccio centrale del percorso. Nata in ambito organizzativo (Cooperrider e Whitney, 2005; Cooperrider, Whitney e Stavros, 2003; Whitney e Trosten-Bloom, 2003; Cooperrider e Srivastva, 1987), l'Appreciative Inquiry si basa sull'assunto che ogni organizzazione possieda un "nucleo positivo" fatto di valori, esperienze e risorse che, se riconosciuti e valorizzati, possono attivare processi generativi di cambiamento.

Il modello delle 4-D (*Discovery, Dream, Design, Destiny/Delivery*) struttura il percorso in quattro fasi integrate (Fig. 3). La fase di *Discovery* riguarda l'esplorazione delle esperienze positive già esistenti, che costituiscono la base conoscitiva da cui partire. Su queste fondamenta si innesta la fase di *Dream*, dedicata all'immaginazione collettiva di un futuro desiderato, in cui i partecipanti costruiscono visioni condivise e aspirazioni comuni. A partire da tali visioni prende forma la fase di *Design*, in cui si co-ideano soluzioni e strategie capaci di tradurre le aspirazioni in azioni concrete. Infine, la fase di *Destiny/Delivery* riguarda l'attuazione dei cambiamenti che consolidano il percorso e aprono la strada a nuove possibilità di apprendimento e sviluppo.

L'efficacia dell'approccio è sostenuta da principi fondanti derivati dal costruzionismo sociale, che sottolineano come la realtà sia costruita attraverso l'interazione sociale e il linguaggio, come l'immaginario futuro influenzi le scelte del presente e come ogni ricerca sia già intervento (Fig. 4).

Fig. 3 - Modello delle 4-D dell'Appreciative Inquiry

Discovery Esperienze positive	Dream Futuro desiderato
Design Soluzioni condivise	Destiny Cambiamenti attuati o prospettati

Fonte: Nostro adattamento da Cooperrider, Whitney e Stavros, 2003.

Fig. 4 - Principi dell'Appreciative Inquiry

Principio	Descrizione
Costruzionista	Un'organizzazione è una costruzione sociale. <i>Words create worlds!</i>
Di simultaneità	Ricerca e intervento procedono di pari passo. La ricerca è cambiamento!
Poetico	La storia di un'organizzazione è un racconto in fieri che ciascuno contribuisce ad arricchire
Di anticipazione	L'immagine del futuro guida il comportamento nel presente. L'immaginario ispira l'azione
Positivo	Le organizzazioni evolvono nella direzione delle cose che studiano. Domande positive creano un cambiamento positivo

Fonte: Nostro adattamento da Cooperrider, Whitney e Stavros, 2003.

Nel caso presentato, l'Appreciative Inquiry viene utilizzata anche in chiave valutativa (Coghlan, Preskill e Catsambas, 2003; Lo Presti, 2009). Le interviste raccolgono contenuti descrittivi, invitando i partecipanti a riflettere

in profondità sulle esperienze di PE che considerano più significative e sulle ragioni che le rendono tali. Allo stesso tempo, li sollecitano a individuare i fattori che ne hanno favorito il successo, gli ostacoli incontrati lungo il percorso e le modalità con cui sono riusciti ad affrontarli. L'esplorazione si estende poi alle aspirazioni per il futuro dell'ateneo, chiedendo ai partecipanti quale forma di PE desidererebbero vedere sviluppata e quali condizioni ritengano necessarie per rendere possibile tale visione. In questo modo, la valutazione è orientata non tanto a individuare "mancanze" o "fallimenti", quanto a "localizzare l'energia per il cambiamento" (Elliott, 1999), partendo dai punti di forza per affrontare anche le criticità.

La letteratura ha evidenziato alcuni rischi dell'AI, come la possibile riproduzione dello status quo o l'eccessiva enfasi sul positivo (Patton, 2002). Nel percorso Unical, si è cercato di bilanciare questa dimensione dando spazio anche all'espressione delle criticità, ma scegliendo di partire dalle esperienze positive per costruire un terreno generativo comune.

Per quanto riguarda il disegno empirico del percorso partecipativo, tra il 2021 e il 2022 vengono condotte 93 interviste in profondità, utilizzando un campionamento a valanga (Di Franco, 2010). Il percorso inizia coinvolgendo i direttori di dipartimento e i delegati alla TM e/o al PE delle strutture, estendendosi progressivamente a docenti-ricercatori e personale tecnico-amministrativo con esperienze significative di PE.

La traccia di intervista, ispirata ai principi dell'Appreciative Inquiry, si articola in quattro nuclei tematici. Il primo invita i partecipanti a rileggere la propria storia universitaria, mettendo in relazione la dimensione biografica con l'evoluzione dell'ateneo. Il secondo chiede di raccontare la "storia di Public Engagement più positiva" vissuta o osservata, così da far emergere esperienze significative e fattori di successo, oltre che ostacoli e strategie di fronteggiamento. Il terzo apre uno spazio di immaginazione dedicato all'esplorazione del "sogno di Public Engagement" per l'Unical, mentre il quarto sollecita a tradurre tale visione in proposte concrete, individuando azioni, strumenti e possibili cambiamenti organizzativi.

I risultati delle interviste vengono analizzati e restituiti in diversi momenti e contesti: negli appuntamenti del GrAPE, dove costituiscono la base per discussioni e attività di co-progettazione, e in incontri nei Consigli di Dipartimento, presentando il profilo specifico del PE emerso con riferimento alla struttura. Sul portale web di ateneo, inoltre, viene definito uno spazio per la pubblicazione del catalogo delle iniziative/attività di PE a partire dal 2019, alimentato dai processi di monitoraggio nel frattempo implementati. I risultati dell'analisi e le proposte vengono poi condivise in incontri dedicati in vista della definizione dell'agenda di policy dei candidati alla carica di

Rettore. Questi momenti di restituzione svolgono una funzione valutativa cruciale, permettendo di verificare la rispondenza delle interpretazioni, arricchire le analisi con nuovi contributi, trasformare i risultati in leve per il cambiamento.

4. Risultati ed effetti della valutazione partecipativa

4.1 La visione collettiva emersa: sogni e disegni di un'università civica

Nella visione collettiva emersa dalle interviste e approfondita nei momenti di restituzione, l'università “si sporca le mani”, esce dal campus e si radica nei territori, dialoga con le scuole, con le comunità fragili, con le amministrazioni locali, con le imprese. Essa viene descritta come un motore civico, culturale e sociale per il territorio, capace di attivare processi di rigenerazione urbana e sociale, di agire come partner educativo lungo un continuum formativo che va dalla scuola all'università, grazie a progetti condivisi, percorsi di orientamento e laboratori congiunti. I partecipanti attribuiscono, inoltre, all'ateneo il compito di promuovere iniziative rivolte a migranti, disoccupati, ex detenuti e persone in condizioni di fragilità, attraverso percorsi di alfabetizzazione linguistica e dei diritti, attività formative e azioni di accompagnamento. Parallelamente, alcuni vedono l'università come un alleato delle amministrazioni locali e delle piccole imprese, in grado di offrire consulenze, formazione e supporto all'innovazione. Infine, nella visione degli intervistati, l'ateneo assume il ruolo di promotore di cittadinanza scientifica, grazie a progetti di *citizen science*, eventi di divulgazione e spazi di dialogo tra saperi esperti e saperi profani.

Questa proiezione del futuro riflette in larga misura l'esperienza vissuta, ma la libera dalle difficoltà sperimentate e immagina un modello di impegno pubblico che superi l'approccio spontaneistico e occasionale, orientandosi verso forme più strutturate e sistemiche.

Nel significato prevalente assegnato dagli intervistati, il PE è un campo di valori più che un catalogo rigido di attività: i confini non sono rigidamente definiti, ma vengono interpretati in modo flessibile nelle diverse strutture e nei diversi ambiti disciplinari, con alcuni tratti comuni: l'orientamento a generare utilità sociale e il coinvolgimento del territorio. Questa eterogeneità conferma che il PE è un campo concettualmente poroso, che si compone di pratiche che attraversano ricerca, didattica e *public service*, rendendo difficile una delimitazione netta e richiedendo un framework interpretativo capace di cogliere tale fluidità.

Inoltre, dalle interviste emerge che il PE contribuisce a rafforzare il senso di comunità interna, perché favorisce la collaborazione tra docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo (PTA) e alimenta una cultura organizzativa fondata sulla condivisione e sulla responsabilità collettiva; al tempo stesso, gli intervistati segnalano ostacoli culturali e strutturali che ne limitano lo sviluppo, indicando la necessità di forme di valorizzazione istituzionale e professionale che rendano queste pratiche sostenibili e pienamente integrate nella missione dell'ateneo.

In quanto ai *sogni* emersi dal percorso partecipativo, questi non vanno intesi come semplici esercizi immaginativi, ma come dispositivi di agency (Adams e Groves, 2007; Appadurai, 2004) che mobilitano la comunità accademica, orientano la definizione di priorità condivise e permettono di portare istanze dal basso nelle sedi centrali e nazionali di confronto. Quando tradotti in obiettivi condivisi, questi sogni diventano disegni: visioni operative capaci di guidare l'azione dell'ateneo.

4.2 Cosa serve allo sviluppo del PE

Sebbene l'approccio adottato abbia privilegiato una prospettiva generativa, il percorso partecipativo ha fatto emergere anche le criticità sperimentate. Nelle interviste, i partecipanti hanno discusso difficoltà organizzative, occasioni mancate e condizioni che hanno limitato l'efficacia delle iniziative di PE. In questo senso, il processo ha permesso di identificare fattori che ostacolano la collaborazione con i territori, trattandoli come leve di apprendimento e miglioramento (Guba e Lincoln, 1989). A tal riguardo è utile soffermarsi su tre criticità sistemiche emerse dalle interviste, che rappresentano barriere all'istituzionalizzazione del PE e all'impegno pubblico degli accademici (OECD, 2024; Watermeyer, 2015; Beere, Votruba e Wells, 2011). La prima riguarda il mancato riconoscimento nella progressione di carriera e l'assenza di incentivi che limitano il coinvolgimento di una parte della comunità accademica: l'attuale sistema di valutazione non valorizza le attività di PE, alimentando tra gli accademici (specialmente tra i più giovani) la sensazione che tale impegno sia privo di un *ritorno* o che, addirittura, sottraendo tempo alle pubblicazioni, ostacoli il proprio percorso verso l'acquisizione di ruoli strutturati o verso l'avanzamento di carriera. Il secondo nodo critico è legato all'assenza di finanziamenti dedicati. Le iniziative di PE, infatti, sono raramente sostenute da risorse finanziarie, riducendo di fatto il loro raggio d'azione e le opportunità di coinvolgimento di altri collaboratori. Infine, grava sul personale accademico un carico di lavoro e burocratico poco

sostenibile: chiamati a destreggiarsi tra didattica, servizio agli studenti, ricerca e compiti istituzionali, docenti e ricercatori – privi di adeguato supporto organizzativo – faticano a trovare il tempo aggiuntivo necessario per fare PE in maniera strutturata e non episodica, con il rischio che le attività di *community engagement* costino sacrificio (Jump, 2015).

4.3 Trasformazioni nella governance, nella cultura organizzativa e nella valutazione

Una valutazione del percorso di ricerca e sviluppo del Public Engagement, condotta attraverso analisi documentale e organizzativa³, consente di osservare effetti generati su diversi piani, riconducibili non solo ai contenuti emersi dalle interviste, ma anche al processo complessivo attivato. In particolare, sono emersi almeno tre ordini di effetti – organizzativi, culturali e valutativi – che hanno segnato in modo significativo il percorso.

Sul piano organizzativo, il lavoro di ascolto e confronto periodico con i delegati al PE di tutti i dipartimenti ha favorito un loro coinvolgimento attivo e propositivo. Il loro ruolo ha contribuito a rendere più visibile il PE nelle agende dipartimentali, a creare canali di comunicazione bidirezionale tra il centro e le strutture e a distribuire in modo più equilibrato la responsabilità della Terza Missione, evitando che restasse concentrata in poche figure. Il GrAPE è diventato uno spazio stabile di confronto, in cui si sono discusse linee guida, si sono condivise esperienze e si sono elaborate proposte comuni. In questo senso, il percorso ha favorito la costruzione di una leadership diffusa, in cui la governance centrale non è stata l'unica legittimata a definire la politica di PE, ma ha dialogato con una rete di referenti e pratiche.

Sul piano culturale, il percorso ha contribuito a far emergere e a rafforzare la consapevolezza del PE come componente fondamentale della missione universitaria. Le interviste hanno permesso a molti partecipanti di rileggere attività che svolgevano da anni (iniziative di divulgazione, collaborazioni con enti locali, scuole o associazioni, etc.) come pratiche di PE, riconoscendone il valore e la coerenza con la missione dell'ateneo. La ricostruzione delle "storie positive" ha generato anche effetti in termini di sviluppo di comunità, rafforzando il senso di appartenenza e il riconoscimento di radici comuni, mostrando che il PE, lungi dall'essere un'invenzione recente, ha

³ Sono stati analizzati: le note etnografiche di accompagnamento alle interviste, i contenuti dei report delle riunioni periodiche del GRES e del GrAPE, l'evoluzione del portale di Ateneo, la piattaforma di ateneo dedicata al monitoraggio del Public Engagement.

rappresentato una vocazione già presente, seppur poco riconosciuta. Allo stesso tempo, ha reso visibili ostacoli e frustrazioni: la mancanza di riconoscimento nei percorsi di carriera, la scarsità di risorse, la complessità burocratica, la difficoltà di comunicare le iniziative all'esterno. Questa consapevolezza ha alimentato una domanda di cambiamento e ha condotto molti docenti e membri del PTA a esprimere il desiderio che il PE non restasse affidato all'iniziativa individuale, ma diventasse una pratica strutturata, sostenuta e valorizzata a livello istituzionale.

Sul piano valutativo, in un più ampio processo di allineamento delle università italiane agli indirizzi dei sistemi nazionali di valutazione (AVA3 e VQR), il percorso partecipativo ha contribuito a orientare e rendere più consapevoli le trasformazioni, favorendo l'adozione di priorità, assetti organizzativi e strumenti (Balduzzi e Vaira, 2018; Di Maggio e Powell, 1983). Nello specifico, la base conoscitiva condivisa sulle pratiche di PE esistenti è stata utilizzata per avviare un sistema di monitoraggio permanente a supporto degli indicatori strategici di ateneo, sviluppando una piattaforma digitale disegnata in maniera collaborativa e implementata dall'ufficio ICT dell'ateneo. Tale base conoscitiva è custodita in un repository accessibile a tutte le strutture, rivelandosi uno strumento utile sia per la pianificazione strategica sia per il monitoraggio e la mappatura delle iniziative di PE promosse dal personale interno.

Inoltre, il percorso ha contribuito a una riflessione sulle dimensioni di valutazione del PE che vanno oltre il mero conteggio degli eventi. È emersa la necessità di analizzare le ricadute sociali e culturali delle attività, nonché il loro impatto accademico. Tutto ciò ha implicato – in termini di policy della valutazione universitaria e sul piano organizzativo – una infrastrutturazione di competenze e risorse a sostegno della valutazione di impatto, attivando un dialogo con il Presidio di Qualità e la governance di ateneo per l'assunzione di atti regolativi e strumenti operativi in questa direzione.

5. La partecipazione come dimensione epistemologica e politica della valutazione

L'esperienza UNICAL permette di riflettere in modo concreto su come la partecipazione possa assumere una valenza epistemologica e politica nei processi di valutazione e di policy making universitario. Con riferimento agli attori del processo, il percorso ha coinvolto una pluralità di soggetti – governance, direttori di dipartimento, delegati, docenti-ricercatori, personale tecnico-amministrativo – ognuno con differenti competenze, conoscenze

disciplinari, esperienza di gestione, capacità relazionali o organizzative, conoscenza dei territori. La partecipazione ha permesso di mettere in circolo questi saperi, riconoscendo che la valutazione del PE richiede il contributo di chi il PE lo pratica quotidianamente e, dunque, non può essere appannaggio di un solo gruppo (ad esempio, la governance o gli uffici amministrativi).

L'esperienza analizzata consente anche di osservare la capacità trasformativa della partecipazione sulla valutazione. A questo riguardo, è possibile, tracciare tre tipi di effetti.

Sul piano delle domande valutative, le interviste e i momenti di confronto hanno permesso di far emergere questioni che difficilmente sarebbero state formulate in un processo top-down (ad esempio, come il PE contribuisce al senso di comunità interna, quali ostacoli culturali e strutturali ne limitano lo sviluppo, quali riconoscimenti sono necessari per renderlo sostenibile).

Sul piano delle evidenze, la valutazione ha affiancato ai dati quantitativi (numero di eventi, partecipanti, ecc.), la valorizzazione di narrazioni ed esperienze soggettive che hanno permesso di cogliere dimensioni qualitative del PE (relazioni, fiducia, empowerment, ecc.). Sul piano degli esiti, i risultati della valutazione hanno contribuito - mediante le azioni di advocacy del GRES, in coerenza con il Manifesto APEnet (2025) - ad alimentare processi di cambiamento organizzativo (nomina di delegati, creazione di gruppi di lavoro, avvio di sistemi di monitoraggio) e culturale (nuove rappresentazioni del PE, maggiore consapevolezza del suo valore). In questo senso, la partecipazione ha reso la valutazione un processo di apprendimento collettivo, in cui la produzione di conoscenza appare inseparabile dalla trasformazione delle pratiche. La partecipazione ha, inoltre, contribuito a ridurre, almeno in parte, le asimmetrie di potere e di informazione che caratterizzano spesso i processi decisionali universitari. La scelta di ascoltare in profondità docenti e PTA, di restituire i risultati, di discutere le proposte in sedi collegiali, ha reso più aperto e trasparente il processo di definizione della politica di PE.

Ciò non significa che le gerarchie siano scomparse, né che tutte le richieste siano state accolte o attuate⁴. Il percorso ha, però, mostrato che è possibile

⁴ Il piano di mandato del nuovo Rettore eletto sul finire del 2025, in verità, recepisce diverse indicazioni provenienti dal percorso di ricerca e sviluppo del PE, condivise con il candidato nei mesi precedenti all'elezione. Viene, infatti, confermata e consolidata la direttrice strategica della Terza Missione, rinominata come "Collaborazione con la società", dando spazio al suo interno a una linea strategica per l'Impegno sociale e culturale e ad obiettivi orientati sia alla divulgazione scientifica che alla co-creazione di iniziative ad alto impatto sociale, anche nell'ambito della rigenerazione sociale e urbana. Il piano, inoltre, assegna un budget annuale a questa linea strategica, si impegna a rafforzare la struttura tecnico-organizzativa di supporto, a adottare un sistema di incentivi e premialità, nonché a potenziare le attività di monitoraggio e valutazione di impatto.

costruire spazi di negoziazione in cui le decisioni non siano semplicemente “calate dall’alto”, ma risultino da un confronto ampio tra attori diversi. In questo senso, la partecipazione ha avuto una valenza politica, redistribuendo, almeno in parte, il potere di definire cosa sia il PE, quali obiettivi debba perseguire, quali risorse debba mobilitare.

L’esperienza UNICAL mette in luce anche alcuni limiti e alcune condizioni necessarie per consolidare la partecipazione come dimensione strutturale della valutazione. Dalle narrazioni e dai momenti di confronto emerge, innanzitutto, la necessità di stabilizzare nel tempo i ruoli e le responsabilità - come quelli dei delegati e del gruppo di confronto tra delegati e referenti di ateneo e dei dipartimenti - così da evitare che il percorso dipenda da singole persone e possa invece contare su una continuità organizzativa. Si evidenzia, inoltre, l’esigenza di disegnare processi valutativi che contemplino un adeguato tempo per la partecipazione e che gli atenei si dotino di figure professionali con competenze di facilitazione ed expertise nel campo della valutazione partecipativa in ambito universitario.

Conclusioni

Alcune condizioni che influenzano lo sviluppo del PE dipendono da scelte regolative e da incentivi definiti a livello centrale, che orientano comportamenti e priorità degli atenei (Bleiklie, Enders e Lepori, 2017). In questo senso, la piena integrazione del PE nell’azione istituzionale universitaria richiede non solo iniziative locali, ma anche un ripensamento sistemico delle politiche nazionali di valutazione, finanziamento e carriera accademica, così da rendere sostenibile e riconosciuto l’impegno pubblico delle università. Come evidenziato da Capano (2018), gli atenei operano entro spazi di progettazione definiti dal centro politico-amministrativo, e il rafforzamento della Terza Missione non può prescindere da interventi riformatori a livello nazionale e da un sostegno più convinto dei governi⁵.

⁵ Al momento della stesura del presente saggio, lo scenario registra un segnale in controtendenza rispetto al processo di rafforzamento della Terza Missione nel sistema universitario italiano, associato alla riformulazione delle attività in capo ad ANVUR nel nuovo regolamento concernente la struttura e il funzionamento dell’Agenzia (DPR 12/2026). Si legge, infatti, che la stessa è chiamata a valutare la qualità complessiva delle attività di didattica e ricerca, mentre la valorizzazione della conoscenza, prima sinonimo di Terza missione e ora campo in cui quest’ultima viene inclusa – generando una certa confusione semantica se non addirittura un cosiddetto “errore categoriale” (Marradi, 2007; Ryle, 1938) – diviene oggetto di valutazione “anche su richiesta del Ministero”, sollevando ambiguità e incertezze sul futuro.

Ciò non riduce, tuttavia, l'importanza di promuovere processi di valutazione partecipativa all'interno degli atenei. In un contesto organizzativo complesso, in cui ogni dipartimento gode di un certo grado di autonomia in didattica, ricerca e, in misura ancora maggiore nel campo della Terza Missione, l'introduzione di una nuova policy di ateneo – come quella sul Public Engagement – attraverso un processo decisionale centralizzato e verticale rischia di generare adattamenti passivi e di ignorare tanto le difficoltà, quanto le idee, competenze e risorse presenti nelle periferie.

La valutazione partecipativa consente invece di far emergere conoscenze distribuite, di rendere visibili pratiche altrimenti disperse, di costruire una narrazione condivisa sul ruolo pubblico dell'ateneo e di definire criteri e priorità più inclusivi e orientati all'impatto sociale (Foresti, 2003; Palumbo, 2001; House e Howe, 2000; Orton e Weick, 1990). Lo studio di caso dell'Università della Calabria mostra come il coinvolgimento attivo di docenti e personale tecnico-amministrativo nella fase valutativa e nella co-ideazione delle politiche possa orientare il policy making interno, rafforzando la legittimità delle scelte e migliorando la loro implementazione. Inoltre, le istanze emerse dal basso possono essere portate dall'ateneo nelle sedi di confronto nazionale – come la CRUI, o le reti APEnet e NETVAL che dialogano con ANVUR e con il Ministero – contribuendo a influenzare l'agenda delle politiche universitarie e a rappresentare bisogni e prospettive maturate nei contesti locali. L'esperienza conferma che la partecipazione è al tempo stesso una dimensione epistemologica della valutazione, perché influisce sui modi in cui si produce conoscenza sulle politiche, e una dimensione politica, perché incide sui processi decisionali. Al contempo, mostra che la partecipazione non è una soluzione semplice né universale: richiede tempo, risorse e competenze, e deve confrontarsi con vincoli regolativi e strutturali. Proprio per questo, la capacità degli atenei di attivare processi partecipativi interni e di rappresentarne gli esiti nei luoghi decisionali nazionali costituisce un elemento cruciale per sostenere l'evoluzione della Terza Missione nel sistema universitario italiano.

Dichiarazioni

Le autrici dichiarano di aver utilizzato i software Microsoft Copilot e Gemini (versione 3.5 Flash-Lite) esclusivamente per attività di ricerca bibliografica. Le autrici si assumono la piena responsabilità dei contenuti, delle analisi e della versione finale del manoscritto.

Riferimenti bibliografici

- Adams, B.E., Groves, C.R. (2007). *Future matters: action, knowledge, ethics*. The Study of Time / Supplements, No. 3. Leiden: Brill.
- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università*.
- APEnet (2025). *Manifesto. Per il valore pubblico della conoscenza*. Testo disponibile al sito: https://www.apenetwork.it/wp-content/uploads/2025/06/Manifesto_APEnet_2025_def.pdf
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In Rao V., Walton M. (Eds) *Culture and Public Action*, Washington DC, USA: The World Bank.
- Arnaldi, S. (2020). Le politiche della ricerca e la Terza missione nelle Università: legami e trasformazioni. *Autonomie locali e servizi sociali*, 42 (1): 31-48. DOI: 10.1447/97468
- Balduzzi, G., Vaira, M. (2018). La Terza Missione dell'Università come campo organizzativo e politico: Tre studi di caso in atenei e territori del Nord d'Italia. *Scuola Democratica*, 9 (3): 455-474. DOI: 10.12828/92142.
- Beere, C.A., Votruba, J.C., Wells, G.W. (2011). *Becoming an engaged campus: A practical guide for institutionalizing public engagement*. New York: John Wiley & Sons.
- Blasi, B. (2023). *Società e Università: Valutazione e impatto sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, S., Moscati, R., Rostan, M. (2024). *La Terza Missione nell'università italiana: Politiche e attività in dodici atenei*. Milano: Guerini e Associati.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., (2017). *Managing universities: policy and organizational change from a Western European comparative perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Capano, G. (2018). Policy design spaces in reforming governance in higher education: the dynamics in Italy and the Netherlands. *Higher Education*, 75 (4): 675-694. DOI: 10.1007/s10734-017-0158-5.
- Carrera, L., Castelnuovo, I., Cavaglià, G.M.C., Chimenti, S., De Bortoli, A., Pascuzzi, E., Piazza, S., Sardi, M. (2025). Il Public Engagement delle università italiane nella VQR 2015-19. Uno studio dei casi. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 92: 123-144. DOI: 10.3280/RIV2025-092007
- Coghlan, A.T., Preskill, H., Catsambas. T.T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. *New Directions for Evaluation*, 100: 5-22. DOI: 10.1002/EV.96
- Compagnucci. L., Spigarelli. F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. DOI:10.1016/j.techfore.2020.120284
- Cooperrider. D.L., Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In Woodman R. e Pasmore W., a cura di, *Research in organizational change and development, volume 1*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D., Stavros, J.M. (2003). *Appreciative Inquiry handbook*. Bedford Heights, OH: Lakeshore Publishers.
- Cooperrider, D., Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- De Ambrogio, U., Guidetti, C. (2023). E se provassimo a covalutare? *Impresa sociale*, 4: 47-49. <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/e-se-provassimo-a-co-valutare>
- Di Franco, G. (2010). *Il campionamento nelle scienze umane: Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Maggio, P.J., Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2): 147-160. DOI: 10.2307/2095101

Dipartimento della Funzione Pubblica (2019). *Linee guida sulla valutazione partecipativa nelle amministrazioni pubbliche*, n. 4. Testo disponibile al sito: https://performance.gov.it/system/files/LineeGuidaeRifNorm/LG_Valutazione_partecipativa_28-11.pdf

Elliott, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to Appreciative Inquiry*. Winnipeg: International Institute for Sustainable Development. Testo disponibile al sito: <http://iisd1.iisd.ca/pdf/appreciativeinquiry.pdf>

Falbo, C., Giacosa, E., Perego, A. (2025). Concezioni e denominazioni nell'ambito della Terza missione. In: CRUI, a cura di, *Il ruolo delle università per il progresso della società. Dalla Terza missione alla Valorizzazione delle conoscenze*. Testo disponibile al sito: <https://www.crui.it/archivio-notizie/il-ruolo-delle-universita%C3%A0-per-il-progresso-della-societa%C3%A0.html>

Fasanella, A., Martire, F., a cura di (2020). *Valutazione della ricerca e ricerca sulla valutazione. Riflessioni, analisi e proposte per la VQR*. Milano: FrancoAngeli.

Fonseca, L., Nieth, L. (2021). The role of universities in regional development strategies: A comparison across actors and policy stages. *European Urban and Regional Studies*, 28(3): 298-315. DOI: 10.1177/0969776421999743

Foresti, M. (2003). La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? Teoria e pratica degli approcci partecipati in valutazione. *Rassegna italiana di valutazione*, 25: 45-70. DOI: 10.1400/66480

Furco, A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 375-390. DOI: 10.1080/00071005.2010.527656

Goddard, J., Vallance P. (2014). *The university and the city*. Londra: Routledge

Greenwood D.J., Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research*. Londra: Sage Publications.

Gregory, A. (2000). Problematizing Participation: A critical review of Approaches to Participation in Evaluation Theory. *Evaluation*, 6 (2): 179-199. DOI: 10.1177/13563890022209208

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. New York: Sage Publications.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1982). The place of value in Needs Assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (3): 311-320. DOI: 10.3102/0162373700400331

House, E.R., Howe, K.R. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85: 3-12. DOI:10.1002/ev.1157

Israel, B.A., Eng, E., Schulz A.J., Parker, E.A. (2012). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*. Hoboken: John Wiley e Sons.

Jump, P. (2015). *Public engagement means 'sacrificing' academic career*. Testo disponibile al sito: <https://www.timeshighereducation.com/news/public-engagement-means-sacrificing-academic-career>

Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.

Mazzonetto, M., a cura di, (2025). *Mutual learning exercise on public engagement in ReI. Final report*. European Commission.

Meyer, M., Sporn, B. (2019). Leaving the ivory tower: Universities' third mission and the quest for legitimacy. In: Kövér Á. e Franger G., a cura di, *University and society*. Cheltenham: Edward Elgar.

OECD (2025). *Recommendation of the Council on Open Government*, OECD/LEGAL/0438. Testo disponibile al sito: <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/359/359.en.pdf>

OECD (2024). *Knowledge exchange and collaboration between universities and society in Italy: The ITA.CON Project*. Testo disponibile al sito: https://www.oecd.org/en/publications/knowledge-exchange-and-collaboration-between-universities-and-society-in-italy_ae130814-en.html

- OECD (2023). *Open Government for Stronger Democracies: A Global Assessment*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5478db5b-en
- Orton, J.D., Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223. DOI: 10.2307/258154
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., Torrigiani, C. (2013). Participatory evaluation in the field of social policies: who, what, why, how and when. *Working Paper Series, FPeV* 25.
- Palumbo, M., Torrigiani, C., a cura di (2009). *La partecipazione tra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton, M.Q. (1994). Developmental Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3): 311-319. DOI: 10.1177/109821409401500312
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reason, P., Bradbury, H., a cura di (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Rebien, C.C. (1996). Participatory Evaluation of Development Assistance: Dealing with Power and Facilitative learning. *Evaluation*, 2 (2): 151-172. DOI: 10.1177/135638909600200203
- Regonini, G. (2001). *Capire le politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Riquier, G. (1997). *Stakeholders' Participation in Public Policy Evaluations: impact on Organizational Learning*, paper presentato al congresso dell'European Evaluation Society, Stockholm.
- Ryle, G. (1938). Categories. In: Aa. Vv. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 38:189-206.
- Scardigno, A.F., Blasi, B., Pastore, S., Guaragno, F. (2019). Valutare la Terza Missione dell'Università: processi partecipativi e meccanismi di consultazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 74 (1): 55-76. DOI: 10.3280/RIV2019-074004
- Sclavi, M. (2021). La città, la democrazia deliberativa e i cittadini come costruttori di comunità/2. Il Bo Live. Testo disponibile al sito: <https://ilbolive.unipd.it/it/news/societa/citta-democrazia-deliberativa-cittadini-come-0>
- Sclavi, M., Susskind, L.E. (2011). *Confronto creativo. Dal diritto di parola al diritto di essere ascoltati*. Milano: Et Al Edizioni.
- Torrigiani, C. (2025). Co-programmare, co-progettare e valutazione delle politiche sociali. *Rassegna italiana di valutazione*, (29)91: 30-47. DOI: 10.3280/RIV2025-091003
- Valastro, A. (2010). Partecipazione, politiche pubbliche, diritti. Le regole della democrazia partecipativa. In: Valastro A., a cura di, *Itinerari per la costruzione di un metodo di governo*. Napoli: Jovene editore.
- Watermeyer, R. (2015). Lost in the 'third space': the impact of public engagement in higher education on academic identity, research practice and career progression. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 331-347. DOI: 10.1080/21568235.2015.1044546
- Watson, D., Hollister, R., Stroud, S.E., Babcock, E. (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. London: Routledge.
- Weick, K.E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In: Goodman P.S. e Associates, a cura di, *Change in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Whitney, D., Trosten-Bloom, A. (2003). *The power of Appreciative Inquiry*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Zomer, A., Benneworth, P. (2011). The rise of the third mission. In: Enders J., de Boer H.F., Westerheijden D.F., a cura di, *Reform of higher education in Europe*. Rotterdam: Sense.