

Supplemento

Anno XXIII
Numero 49
Nuova Serie
Dicembre 2019

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Pedagogia sociale e cittadinanza globale Unesco: modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo del cultural heritage

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

L'educazione rappresenta oggi una delle emergenze più complesse da affrontare. Appare necessario puntualizzare alcune problematiche educative dell'uomo contemporaneo, sempre più proteso verso lo *ius singulare* e meno verso lo *ius commune*. Occorre quindi procedere alla definizione di pratiche didattiche in grado di promuovere la cittadinanza globale. Il riferimento è quindi alle competenze chiave, in grado di contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza ed alla promozione della cittadinanza.

Agenzie internazionali, quali l'UNESCO, hanno proposto una nuova definizione di educazione alla cittadinanza globale, facendo riferimento al senso di appartenenza ad una comunità più ampia e ad una comune umanità.

La costruzione di indicatori per la valutazione della sostenibilità nelle pratiche di educazione ai contesti culturali ed ambientali, ci introduce alla trattazione della valutazione d'impatto sociale, di cui nel presente articolo si presentano alcuni modelli *cost-bene- seale fit analysis* (CBA); *multiplier analysis* (MA); *contingent educativo. Valuation* (CV); *social return on investment* (SROI).

Parole chiave: pedagogia sociale, cittadinanza globale Unesco, modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo, SROI.

Abstract

Education today represents one of the most complex emergencies to face. It seems necessary to point out some educational problems of contemporary man, who is increasingly leaning towards the *ius singulare* and less towards the *ius commune*. It is therefore necessary to proceed to the definition of didactic practices capable of promoting global citizenship. The reference is therefore to key competences, able to contribute to a positive life in the knowledge society and to the promotion of citizenship.

International agencies, such as UNESCO, have proposed a new definition of education for global citizenship, referring to the sense of belonging to a wider community and to a common humanity.

The construction of indicators for the assessment of sustainability in educational practices in cultural and environmental contexts introduces us to the discussion of the social impact assessment, of which in this article we present some cost-benefit-fit analysis models (CBA); multiplier analysis (MA); contingent educational. Valuation (CV); social return on investment (SROI).

Keywords: social pedagogy, UNESCO global citizenship, models for social and educational impact assessment, SROI.

L'educazione rappresenta oggi una delle emergenze più complesse da affrontare per l'incessante cambiamento dei contesti economico-sociali che sottopongono gli individui a condizioni di apprendimento continuo, portando alla necessità di organizzare e riorganizzare in maniera costante le vite personali e sociali di ognuno¹. Emergono così nuovi contenuti e confini della ricerca in pedagogia sociale, poiché continuamente interessati da rielaborazioni e revisioni dovute al rapido mutare delle variabili sociali, economiche, politiche e culturali². Il presente difatti si esprime attraverso forme antitetiche e contrastanti con l'universalizzazione dei sistemi economico-politici e l'individualizzazione delle relative pratiche sociali³. Tutto questo comporta la necessità di rispondere, in primo luogo, agli effetti pervasivi dell'internazionalizzazione economica e, in secondo luogo, di contrastare l'influenza negativa delle tecnologie all'interno delle esistenze individuali e collettive⁴, al fine di promuovere un'educazione integrale che possa guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali appartiene, e il secolare patrimonio culturale delle generazioni che così può essere conservato. Essa risulta difatti il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità⁵.

Occorre considerare tuttavia come l'odierna società si presenti caratterizzata da un quadro di complessità nel quale diviene difficile orientarsi e dare significato a molti aspetti della vita. Citando Bauman, essa è collocata nell'epoca della "modernità liquida": "una società può essere definita liquida – moderna se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure [...] La vita liquida come la società moderna non è in grado di conservare la propria forma e ritenersi in rotta a lungo"⁶. Si tratta, a ben vedere, di considerare le contraddizioni della società in cui viviamo, di evidenziare la interrelazione fra performance economica ed una cultura d'impresa che abbia nella giusta considerazione la promozione integrale della persona o, con altre parole, "la promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo"⁷.

Il fenomeno della globalizzazione, dunque la libera circolazione dei capitali, l'introduzione e l'estensione delle tecniche informatiche e telematiche, ha mutato la fisionomia della realtà, ha stabilito nuovi rapporti che vanno oltre gli Stati nazionali. La cultura-mondo crea un flusso ininterrotto di immagini e informazioni a cui l'individuo può accedere, una comunicazione iper-tecnologica in cui domina l'onnipresenza di uno schermo e modelli commerciali dell'industria culturale. Ed inoltre "le tecnologie offrono grande responsabilità, e se tuttavia hanno anche delle ripercussioni antropologiche negative, nel mondo virtuale, dell'istantaneità e del controllo dell'immaginazione, diventa difficile per l'essere umano situarsi nella sua dimensione storica e temporale, quindi smarrire la sua identità"⁸. In quest'ottica la stessa cittadinanza, infatti, non può più essere pensata in senso tradizionale, ma deve intrecciarsi ad itinerari di formazione che sappiano

¹ Cfr., Morin E, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001

² Cfr., S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 1999

³ Cfr., Sarracino V., Striano M., *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2001.

⁴ Cfr., M. De Nicolò, *Adulti in formazione. Tra saperi e competenze*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, pp. 29 -31.

⁵ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2001

⁶ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002, p. 6

⁷ Cfr. Paolo VI, *Populorum progressio*, Castelvechchi, Roma 2017.

⁸ A. Giddens, *Il mondo che cambia come la globalizzazione, ridisegna la nostra vita*, Franco Angelo, Milano 2017, p.42

leggere ed interpretare percorsi di globalizzazione, di cittadinanza planetaria⁹. Essa difatti non può limitarsi oggi ai valori civici risorgimentali della famiglia, della religione e della patria, ma va ricollocata nella dimensione globale, in quell'ambito mondiale in cui ogni individuo si trova ormai a vivere, ora disorientato, ora alla ricerca di punti di riferimento nel locale, ora membro di social network o da viaggiatore. Siamo in una cultura-mondo di cui scoprire nessi e interdipendenza¹⁰.

A fronte della complessa realtà attuale, oggetto privilegiato di indagine della pedagogia sociale diviene la progettazione di modalità opportune di intervento, finalizzate alla promozione del benessere personale e sociale, nella loro valenza educativa.

Appare quindi necessario puntualizzare alcune problematiche educative dell'uomo contemporaneo, con particolare riguardo alle modalità attraverso le quali sviluppare la promozione di una cittadinanza globale. Il riferimento è quindi alle competenze chiave, in grado di contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza¹¹ ed alla promozione della cittadinanza.

A tal proposito, è possibile evidenziare come “le competenze possono essere considerate come un insieme integrato di conoscenze, abilità, qualità umane. Una competenza è dunque un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere. Le competenze costituiscono il significato dell'istruzione, sono in grado di dare motivazione alle abilità, alle conoscenze e ai contenuti per l'apprendimento permanente disciplinare”¹². La trattazione del concetto di competenza apre a quello di cittadinanza, rendendosi necessario procedere “con un approccio analitico, passando gradualmente da istanze universalistiche al riconoscimento di categorie di diritti legate ai soggetti; insomma sempre più ci si attiene allo *ius singulare* e meno allo *ius commune*”¹³. La cittadinanza dunque non risulta essere soltanto una categoria giuridico, ma investe la possibilità del soggetto di relazionarsi con il mondo circostante, divenendo dimensione pedagogica per l'esercizio della solidarietà¹⁴.

Emerge la necessità di procedere ad un'analisi della società contemporanea nella quale “l'educazione del nuovo cittadino attraversa questo cruciale cambiamento di funzione, segna un passaggio da una formazione nel locale ad una formazione nel e per il globale”¹⁵. Diffusa si presenta difatti la convinzione che, in virtù della funzione educativa della scuola, possa svilupparsi una maggiore consapevolezza circa la realtà ambientale, a fondamento di un comportamento dei futuri cittadini che sia sostenibile riguardo alla natura e all'ambiente umano¹⁶.

Nel corso dei decenni si è affermato difatti un progressivo spostamento di accento da una concezione basata su una pura conoscenza tecnica, verso un approccio integrato con altre dimensioni come quella critico-cognitiva (il saper trattare informazioni e dati) e quella della responsabilità civica e sociale (il saper rispettare gli altri e tutelare la propria sicurezza nella rete), che hanno trovato una autorevole sintesi nella Raccomandazione Europea del 2006, relativa alle competenze chiave per

⁹ Cfr., P. Mulè, *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

¹⁰ Cfr., G. Lipovetsky, J. Serroy, *La cultura-mondo. Risposta a una società disorientata*, O Barra O Edizioni, Milano 2009.

¹¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

¹² F. Da Re, *La didattica per competenze*, Pearson, Milano, p.10.

¹³ R. Pagano, *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in M. Castoldi, V. N. Scalcione, *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, ANICIA, Roma 2019, p. 113

¹⁴ Cfr., De Luca, C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2009; Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Formazione, Cosenza 2013.

¹⁵ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Editori Laterza 2010, Bari, p.7

¹⁶ Cfr. R. Semeraro, *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco Angeli, Milano, 1992

l'apprendimento permanente, definite anche Competenze Europee, quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Tale orizzonte di riferimento si riverbera nella attenzione dimostrata dal legislatore italiano dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione laddove essa assume come propri obiettivi "...la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà"¹⁷. Si tratta di una prospettiva coerente con i 17 obiettivi indicati nell'Agenda 2030¹⁸ dell'ONU per lo sviluppo sostenibile; il documento è indirizzato a tutti i paesi perché "nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità"¹⁹.

Nel comparto educativo, strumenti di intervento quali la didattica per competenze intendono fornire risposte alle domande degli studenti-cittadini, che celano un bisogno profondo di attribuire senso al proprio apprendimento e al proprio lavoro, legando conoscenze ed abilità alla risoluzione di problemi concreti o ancorati alla realtà: si tratta di mediatori didattici capaci di catturare l'interesse dell'allievo e mobilitare le sue risorse personali²⁰.

Tutto ciò avviene in coerenza con il dettato normativo, che evidenzia come la "missione" della scuola risieda nel condurre gli alunni a stare bene con se stessi, in un mondo che stia meglio, star bene con gli altri nella propria cultura in dialogo con le altre culture, star bene in un Europa che conduca verso il mondo²¹.

Si tratta, a ben vedere, di elementi in grado di definire una società democratica e dinamica; una società che prevede cambiamento e trasformazione, dove il cittadino "sappia che la grande città è fragile, che essa poggia su un legame orizzontale costitutivo del voler- vivere-insieme"²². Una concezione già presente in Dewey, dove la forma organizzativa dello stare insieme, ovvero la democrazia, non era presentata come mera forma di governo, ma costituiva un "modo di vita", che implica la partecipazione alla formazione di valori condivisi da tutti gli associati. Fondamentale risulta difatti porre lo sguardo sulle variabili che favoriscono nella società uno stile di funzionamento sempre più a misura d'uomo, affinché la politica, come l'organizzazione economica e le relative norme prodotte possano essere analizzate considerando i loro effetti educativo-formativi sulle persone, promuovendo

¹⁷ Cfr. MIUR, *La scuola del primo ciclo*, le Indicazioni 2012, Roma 2012

¹⁸ Con riferimento all'Agenda 2030 viene indicato l'obiettivo numero 4 come quello che più direttamente coinvolge la scuola: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, risulta essere. Si veda ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivo 4, 2015.

¹⁹ <http://www.unric.org/it/agenda-2030> L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – *Sustainable Development Goals, SDGs* – in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals*) che li hanno preceduti, e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni.

²⁰ R. Semeraro, *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, op. cit., p. 51.

²¹ Circolare Ministeriale n. 122, 28 aprile 1992

²² P. Ricoeur, *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Edizione Cultura della Pace, 1994, S.Domenico di Fiesole, p.115.

anche momenti di confronto con gli esponenti dei vari organi per attuare piani di azione efficaci ed efficienti²³.

Emerge una prospettiva culturale che, attribuendo un profondo valore all'educazione, si prefigge il benessere sociale ed il successo lavorativo, inteso quale strumento di costruzione di senso all'interno della comunità. A tal proposito Goleman, padre e autore dell'Intelligenza Emotiva, ha mostrato come le persone competenti sul piano emozionale siano agevolate in tutti i campi della vita, proprio attraverso la capacità di gestione dell'alfabeto emozionale²⁴.

Promozione della cittadinanza democratica attraverso l'Unesco

“Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace”²⁵. Educare significa difatti formare gli studenti a divenire cittadini responsabili nei confronti della società e della propria comunità. Imparare significa acquisire conoscenza, ma soprattutto “allargare i propri orizzonti e la propria comprensione del mondo, trasformando e migliorando se stessi e la società”²⁶.

Tali finalità le ritroviamo in maniera specifica nella pedagogia sociale, quando abbiamo come obiettivo quello di riconoscere e potenziare le condizioni di benessere, di vivibilità, di apertura costante verso nuove possibilità per una migliore convivenza e, allo stesso tempo, per riconoscere e sostenere situazioni di disagio al fine di superarle. In pratica, è necessario, da una parte, teorizzare le possibilità “per una promozione e uno sviluppo sociale, dall'altra, creare condizioni adatte al recupero e alla prevenzione”²⁷. Ogni assetto istituzionale, dunque, può avere la fisionomia di società educante. Proprio per questa forte responsabilità formativa che emerge, bisognerebbe percepire ogni organo con modalità articolate che richiamino il concetto di rete, nonché di sistema formativo integrato, secondo una prospettiva di rigorosa coerenza organizzativa²⁸.

Coerente, con la prospettiva di promuovere una formazione olistica, in grado di far maturare nel discente le competenze di una nuova cittadinanza democratica, si presenta la pratica del *Service Learning*²⁹, che prevede la collaborazione con il contesto territoriale per la predisposizione di percorsi formativi efficaci, orientati a integrare i nuclei fondanti degli insegnamenti con lo sviluppo di competenze trasversali o personali (*soft skill*), garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente³⁰.

²³ Cfr. L. Pati, *Dalla “pedagogia generale” alla “pedagogia sociale della famiglia”*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003. Si veda anche L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.

²⁴ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p.39.

²⁵ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 1997, p. 11.

²⁶ J. Dewey, J. Bove, *Come pensiamo*, Edizioni Cortina Raffaello collana Saggi, Milano 2019, p.56.

²⁷ Cfr. L. Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001, pp.14-16.

²⁸ Cfr. M. Corsi, *Governare il cambiamento*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

²⁹ Si tratta di una pratica oggi normata nella L.30 DIC. 2018 N. 145

³⁰ Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C – 189/01) relativa alle “competenze chiave per l'apprendimento permanente”.

MATRICE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI (Raccomandazione del Consiglio UE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente)			
COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITA' DI IMPARARE A IMPARARE	COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA	COMPETENZA IMPRENDITORIALE	COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI

Schema: Competenze trasversali = traguardo formativo dei percorsi

Si tratta di una proposta interna metodologica e didattica che sviluppa tematiche proprie della pedagogia sociale al fine di consentire allo studente di apprendere (*Learning*) attraverso il servizio alla Comunità (*Service*), ossia di imparare misurandosi con i problemi realmente presenti nel proprio contesto di vita, interagendo con gli elementi proprio del contato, ed in particolare con quelli che ne hanno definito l'identità, come il patrimonio culturale ivi presente. Il progetto si realizza nel territorio, ma si caratterizza nella relazione educativa, per l'attività di ricerca (individuazione dell'azione solidale);

- l'interdisciplinarietà che prevede un pieno coinvolgimento del corpo docente;
- lo sviluppo delle competenze;
- la partecipazione dello studente e del gruppo classe nell'attività di collaborazione con le istituzioni e le associazioni locali (professionali e di volontariato);
- il ruolo attivo dello studente nelle diverse fasi: ideazione, valutazione, realizzazione;
- la responsabilità sociale della scuola nel realizzare esperienze di cittadinanza attiva;
- l'impegno a promuovere processi di trasformazione personali e sociali nella dimensione curricolare dei percorsi³¹.

Particolare attenzione trova una simile pratica anche all'interno delle Linee guida per l'implementazione dell'idea dentro/fuori la scuola *service learning*, le cui caratteristiche vengono così identificate:

- “1 – destinato a soddisfare i bisogni veri e sentiti di una comunità. 2 - Gli studenti sono i protagonisti in ogni fase di implementazione delle attività (dall'analisi alla fase conclusiva). 3. Le attività sono integrate con il curriculum scolastico e in relazione agli obiettivi di apprendimento degli studenti;
4. La dimensione della riflessione accompagna lo svolgersi delle attività. 5. Sostiene lo sviluppo di una rete di rapporti, interna ed esterna alla scuola. 6. La dimensione della reciprocità è promossa e presente tra i soggetti (scuola e comunità) coinvolti”³².

E' interessante notare come gli obiettivi che definiscono un'efficace esperienza del *Service Learning* riflettono due fra i più importanti e consolidati principi educativi: educare e imparare. Giles ed Eyler³³ ritengono centrali per il fondamento teorico del *Service Learning* le riflessioni di Dewey sulla teoria della conoscenza e sul ruolo dell'esperienza, facendo riferimento alle questioni riguardanti la

³¹ Si veda Linee Guida legge 30 dicembre 2018, n. 145.

³² C. Giunti, L. Orlandini, L. Tortoli, et al. (a cura di), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, Indire, Firenze, 2018, p. 8.

³³ Cfr., J. Eyler, D.E. Giles, *Where is the learning in service learning?*, Jossey Bass, San Francisco 199.

cittadinanza, la comunità, la democrazia espressi in *Democrazia e Educazione*³⁴. In questo testo si delineano alcune delle fondamenta teoriche del *Service Learning*, analizzando cinque temi principali: il collegamento tra educazione ed esperienza, la comunità democratica, il servizio sociale, l'indagine riflessiva, l'educazione per la trasformazione sociale. Si tratta di temi che intrecciano fra loro e si connettono in modo significativo. È significativo, come suggerisce Vigilante³⁵ per comprendere le connessioni tra Dewey e il *service Learning*, partire dal fine ultimo dell'educazione per il filosofo, il quale teme che la scuola (a partire dall'educazione professionale) possa preparare essenzialmente tecnici del mestiere e perpetuando lo status quo industriale, invece di operare in termini trasformativi: “ (...) vi è il pericolo che l'educazione professionale venga interpretata in teoria e pratica come educazione al mestiere; (...) l'educazione diventerebbe allora uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale attuale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione”³⁶. Educazione e formazione si pongono, del resto, come elementi generativi del cambiamento, all'interno dei quali la scuola, la famiglia e le comunità locali sperimentano nuovi modelli di collaborazione³⁷.

Il concetto di cittadinanza è andato evolvendo nel corso del tempo. Storicamente la cittadinanza non era un diritto esteso a tutti, per esempio solo gli uomini o i proprietari di beni godevano dei diritti di cittadinanza³⁸. Durante lo scorso secolo si è assistito ad un graduale spostamento verso un concetto più inclusivo di cittadinanza, influenzato dallo sviluppo di diritti civili, politici e sociali. Attualmente, la concezione di cittadinanza nazionale varia da paese a paese e rispecchia, fra gli altri fattori, anche le differenze politiche e storiche. Con il costrutto educazione alla cittadinanza globale si indica oggi la necessità di mantenere lo sguardo aperto al pianeta, verso la globalità, arricchendo l'ampiezza prospettica con il richiamo concreto alla cittadinanza, vista come una dimensione etica prima che politica e che evoca uno status di cittadini del mondo con responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo per la creazione di un mondo più giusto e più equo. Agenzia internazionali, quali l'UNESCO, hanno proposto una nuova definizione di educazione alla cittadinanza globale³⁹, facendo riferimento “al senso di appartenenza ad una comunità più ampia e ad una comune umanità. Essa sottolinea l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e l'interconnessione tra il livello locale e quelli nazionale e globale”⁴⁰. Gli obiettivi che si prefigge sono: portare le persone a vivere sé stessi come cittadini globali; promuovere la comprensione reciproca fra gli individui e le culture e introdurre modelli di risoluzione dei conflitti; promuovere una serie di principi comuni in base al riconoscimento dei diritti umani; promuovere la partecipazione attiva a tutti i livelli: locale, provinciale, regionale, nazionale e globale. Di grande interesse risulta anche la classificazione operata dal *World Economic Forum*, dove si delineano le necessità dei cittadini del XXI, identificandole nel bisogno di un maggiore numero di competenze rispetto a quelle attualmente richieste; si indicano, a tal proposito competenze quali collaborazione, creatività, pensiero critico e di *problem solving*, oltre

³⁴ Cfr., J. Dewey *Democrazia e educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1966

³⁵ Cfr., A. Vigilante, *Il Service Learning come integrare apprendimento ed impegno sociale*, Educazione Democratica, anno IV, n. 7, gennaio, pp. 155-193.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ Cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1990.

³⁸ Cfr., J. Eyler, D.E. Giles, *Where is the learning in service learning?*, op. cit.

³⁹ Unesco, *Educazione alla Cittadinanza Globale*, Parigi 2018

⁴⁰ Si veda Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile <https://festivalsvilupposostenibile.it/public/asvis/files/LAgenda2030egliSDGs.pdf>

a caratteristiche qualitative come perseveranza, curiosità e iniziativa, riconducibili alle competenze indicate nella matrice della citata Raccomandazione europea⁴¹

Chiaro risulta dunque, nelle aspettative sociali e nella produzione normativa, il crescente interesse per la cittadinanza globale, che diviene una nuova declinazione della promozione e diffusione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio culturale⁴² e delle sue implicazioni curriculari, per l'insegnamento e l'apprendimento, che consentono oggi di analizzare aspetti nuovi dell'educazione, e di definire inediti scenari di intervento per la pedagogia sociale⁴³. Anche la Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale del 2005, sottoscritta dall'Italia nel 2013, indica la conoscenza e l'uso del *cultural heritage* come diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale; come fonte utile sia allo sviluppo umano sia alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale; come modello di sviluppo economico fondato sul principio di utilizzo sostenibile delle risorse. Nel 2015, si giunge alla pubblicazione del primo Piano per l'Educazione al Patrimonio Culturale, a cura della D.G. Educazione e Ricerca del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, in linea con la riforma del MIBACT e con la legge 107 detta "La Buona Scuola"⁴⁴ e successivamente si produrrà anche il secondo e terzo Piano⁴⁵; una costruzione di apprendimenti che si pone, inoltre, in correlazione con lo scenario più ampio presente nella "nostra Costituzione, le Raccomandazioni dell'Unione europea, i documenti del Consiglio d'Europa e dell'ONU richiamano tutti ad un comportamento etico verso le persone, verso l'ambiente e il pianeta da praticare nei comportamenti e nelle relazioni quotidiane"⁴⁶.

La pedagogia sociale, procedendo lungo un simile percorso di ricerca, diviene studio dei rapporti educativi possibili in una data collettività, ossia la riflessione sulle strutture e i processi connessi con la socializzazione dell'individuo, la crescita della personalità umana nei vari contesti in cui si trova progressivamente inserita e delle influenze che si hanno sulla formazione dei suoi atteggiamenti⁴⁷.

La rete, intesa come insiemi di legami dei soggetti, chiamati nodi, ha enormemente ampliato il concetto di comunità sociale⁴⁸; occorre quindi procedere ad una rimodulazione degli aspetti metodologici, intendendo tale nuovo scenario come un'opportunità per riflettere sulle prospettive pedagogiche e le pratiche didattiche da includere nei nuovi ambienti di sperimentazione e di ricerca, contribuendo in questo modo a sviluppare nuove opportunità di cambiamenti.

Occorre difatti considerare come oggi la riflessione sull'identità individuale si lega strettamente a quella intorno all'identità sociale, dal momento che gli individui classificano ed etichettano se stessi

⁴¹ Cfr., Linee Guida legge 30 dicembre 2018, n. 145

⁴² Miur, L. 107/2015, comma 181, lettera g.

⁴³ Cfr., L. Corradini, G. Mari, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 79.

⁴⁴ In accordo con gli obiettivi a lungo termine fissati nel I Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale (2015/2016), presenti anche nella L. 107/2015, e con gli esiti delle azioni in esso previste, il II Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale (2016/2017) ribadiva l'importanza di un approccio integrato all'educazione al patrimonio culturale. Il terzo Piano ha previsto importanti novità in merito al ruolo del patrimonio nei processi ormativi e culturali, che coinvolgono tutti i cittadini attraverso la definizione di obiettivi generali e specifici e l'identificazione di buone pratiche.

⁴⁵ Di particolare rilievo risulta lo sviluppo e la promozione di un sistema di educazione al patrimonio elaborato in sede istituzionale come *global approach* hanno contribuito a definire nel panorama italiano una nuova proposta valoriale sul tema, orientata a connettere patrimoni materiali, immateriali, digitali e paesaggi in quanto risorse strategiche di un'Europa sostenibile per una pluralità di soggetti e comunità locali.

⁴⁶ Miur, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, Roma 2018, p. 16. Si procede anche ad uno specifico riferimento, nel terzo capitolo, alla Educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, a riprova del valore assunto dalla tematica.

⁴⁷ Cfr., G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progreedit, Bari 2016

⁴⁸ Cfr., L. Binanti, *Lezioni di pedagogia generale*, UnisalentoPress, Lecce 2013, p. 50.

e gli altri sempre in relazione a una prospettiva sociale⁴⁹. Ebbene, “se la conoscenza è un processo multiforme ed eternamente provvisorio di interpretazione della realtà, il fattore decisivo è dato dall’imparare a imparare, dal sapersi, cioè, attrezzare di strumenti intellettuali, che consentano di apprendere per tutta la vita. Ciò è tanto più vero oggi perché gli orizzonti della comunicazione e le frontiere della conoscenza e della tecnologia si espandono e si trasformano di giorno in giorno ad un ritmo vertiginoso”⁵⁰. Di fronte a simili considerazioni servirà promuovere la consapevolezza di quelli che sono i meccanismi utili all’acquisizione del sapere così da esercitarsi al controllo dei significati della conoscenza, per poter meglio definire il prodotto di simili meccanismi, ovvero gli apprendimenti collaterali⁵¹. In una simile prospettiva, assistiamo quindi all’esplicitarsi degli “obiettivi principali della pedagogia sociale, quali: educare, attraverso le istituzioni, le persone alla socialità, alla responsabilità, alla solidarietà”⁵², ma al contempo, promuovere un’azione di sensibilizzazione degli organi istituzionali e dei relativi *policy maker*.

Modelli per la valutazione d’impatto sociale ed educativa nel *cultural heritage*

La volontà di definire una prospettiva di analisi dei sistemi di relazione che giunga alla definizione del concetto di sostenibilità educativa, con specifico riferimento agli ambiti dell’economia, della politica, della cultura deve esercitarsi nella costruzione di indicatori per la valutazione della sostenibilità nelle pratiche di educazione ai contesti culturali ed ambientali⁵³. Interventi simili nella definizione degli interventi sociali ed educativi dei soggetti istituzionali richiamano la necessità di poter misurare l’impatto prodotto dalle azioni stesse.

Si tratta di una sollecitazione emersa negli anni ’80⁵⁴; occorre difatti considerare come sino ad allora i settori culturali ed educativo non siano stati interessati da interventi di sviluppo economico, poiché ritenuti non in grado di generare ricchezza. Difatti, soltanto a seguito di una serie di studi commissionati, perlopiù da autorità locali e da altre agenzie per il finanziamento pubblico, si poté mostrare come in realtà essi fossero in grado di competere con comparti produttivi, ed anzi di definire relazioni intersettoriali.

A tal proposito David. C. Throsby⁵⁵ ha mostrato come la cultura rappresenti una risorsa (sia tangibile che intangibile) in grado di generare impatto economico, oltre che sociale. Tuttavia affinché tali assiomi potessero essere dimostrati occorrerà attendere le ricerche condotte da Françoise Matarasso, nelle quali si procedette alla identificazione di 50 diverse tipologie di impatto sociale del settore artistico e culturale⁵⁶. Tali studi consentirono di promuovere la misurazione di tali impatti, in particolare utilizzando la formulazione di indicatori calibrati per il settore di interesse. Non ci si nascondeva la difficoltà di doversi muoversi all’interno di un contesto di ricerca spesso privo di dati

⁴⁹ Cfr., L. Pacagnella, *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2010.

⁵⁰ D. Ria, *Conoscere è imparare. Note per un approccio “affidabilista” in pedagogia*, Anicia, Roma 2011, p. 66.

⁵¹ Cfr., M. Baldacci, *Ripensare il Curricolo*, Carocci, Roma, 2006,

⁵² D. Izzo, *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997, pp. 13-24.

⁵³ Cfr., M. Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Milano 1997.

⁵⁴ Al riguardo si vedano gli studi compiuti da Myerscough, in grado di avviare una riflessione in merito all’utilizzo della valutazione d’impatto all’interno del *cultural heritage*, con specifico riferimento all’arte ed alla cultura, adoperando il metodo evidence based. Si vede a J. Myerscough, *The economic importance of the Arts in Britain*, London 1988

⁵⁵ D. Throsby, *Economics and Culture*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

⁵⁶ F. Matarasso, *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Stroud, Comedia 1997; nelle ricerca condotto si analizzarono i seguenti campi di interesse: *personal development; social cohesion; community empowerment and self-determination; local image and identity; imagination and vision; health and well-being; counterweight*.

oggettivi, “*evaluating the social impact of participating in the arts has long been a sort of terra incognita, a continent whose existence is known, but which remains unexplored. Travellers’ tales, where they existed, were full of mystery and menace, implying a land filled with dangers for the unwary*”⁵⁷, e tuttavia si mostrava come, a maggior ragione, l’indagine condotta risultasse necessaria per poter procedere all’analisi di questione complesse. Al contempo, l’impossibilità di raggiungere una totale oggettività nella valutazione d’impatto sociale, dovuta anche all’oggetto specifico della sua azione, veniva analizzata all’interno ad una più generale considerazione sulla valutazione: “la valutazione è quindi una questione di soggettività, poiché nessuno scientismo ci permette di fingere di oggettività, un’obiettività a cui si aspira sulla base illusoria che sosterebbe il prendere una decisione senza che il decisore si assuma contemporaneamente un rischio o una responsabilità”⁵⁸.

Oggi, a seguito delle richieste che provengono dai numerosi *stakeholder* (dai fruitori, ai dipendenti, all’ente finanziatore) e *policy maker* interessati a verificare l’incidenza delle azioni progettate all’interno dei contesti d’impiego, le tecniche di misurazione degli impatti hanno assunto particolare valore.

Originariamente adoperate nei contesti aziendali ed organizzativi, sono divenute parte dello scenario sociale, culturale, educativo per misurare le *performance*, in relazione, fondamentalmente, ai concetti di impatto e valore. Va considerato che la misurazione dell’impatto culturale si presente ancora in una fase di attestazione dei campi di ricerca⁵⁹; relativamente all’impatto della cultura ed *education*, si suole procedere ad una distinzione in due tipologie principali oggi riconosciute: impatto tangibile, diretto o indiretto, che è possibile valutare attraverso l’effetto che l’istituzione culturale può generare a livello di economia locale, di posti di lavoro, di salari per le categorie degli addetti nel settore, di costi della catena di fornitura; il secondo è l’impatto di natura intangibile, andando quindi ad interessare un più vasto beneficio sociale che riguarda, per esempio, la capacità di apprendimento promossa dalla frequentazione di un museo, il contatto con l’arte, il valore individuale e collettiva di una simile esperienza⁶⁰.

Tra i diversi impatti generati da un ente culturale quello sociale risulta il più complesso da definire, relativamente all’impatto economico e ambientale. Sappiamo difatti come l’impatto indichi il cambiamento che un’organizzazione produce sui suoi *stakeholder* attraverso il proprio operato; l’impatto “sociale” dovrebbe quindi riferirsi alle conseguenze sociali (in termini di educazione, salute, inclusione sociale di fasce deboli, rivitalizzazione urbana) di differenti tipologie d’interventi e azioni, a seguito dell’interazione tra *stakeholder* ed ente culturale. Si tratta di effetti, *outcomes*, che, nel caso specifico, attengono ad ambiti come lo sviluppo interiore dei singoli individui, la crescita e la comprensione di forme d’arte e di cultura che risultano non esplicitamente inquadrabili.

Le diverse tecniche di misurazione degli impatti adoperate sono differenziate in base all’obiettivo della misurazione e applicate in diversi contesti, prevedendo sempre, in ambito culturale, partecipazione e coinvolgimento degli *stakeholder*.

Tra le principali metodologie di valutazione ricordiamo: *cost-benefit analysis* (CBA); *multiplier analysis* (MA); *contingent educational valuation* (CV); *social return on investment* (SROI).

⁵⁷ *Ibidem*, p. 1

⁵⁸ J. M. Montfort, H. de Varine, *Ville, culture et développement : L’art de la manière*, SYROS, 1995, p. 16

⁵⁹ Occorre considerare che la misurazione d’impatto culturale non può tradursi nella sola raccolta e monitoraggio di dati; si veda J. Holden, *Capturing cultural value. How culture has become a tool of government policy*, Demos, London 2004), o unicamente nel calcolo del numero dei visitatori, poiché non in grado di esprimere la multi-dimensionalità degli impatti generati dalla cultura (si veda E. Hooper-Greenhill, 2004, *Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: “The Learning Impact Research Project (LIRP)”*, International Journal of Heritage Studies, 2004, pp. 151–174.

⁶⁰ Cfr., J. Holden, *Capturing cultural value. How culture has become a tool of government policy*, op. cit.

Ad oggi la metodologia maggiormente utilizzata è SROI, ritorno sociale sugli investimenti, poichè in grado di dimostrare l'evidenza quantitativa di fattori intangibili come gli impatti sociali e culturali, attraverso il coinvolgimento diretto con le principali parti interessate. La metodologia SROI si caratterizza per le seguenti fasi: a) coinvolgimento delle parti interessate nella valutazione; b) definizione di alcune *proxy*, attraverso la individuazione dei parametri, misurabili, più rilevanti, in grado di esprimere il valore sociale creato; c) garantisce un profilo di "realismo" nell'effettuare le scelte di parametro e di valutazione; d) impegna alla trasparenza e al rigore della valutazione dei dati; e) considerazione degli aspetti che possano essere ricondotti a *proxy* materiali, e sostanzialmente di natura monetaria; f) procede alla verifica dei risultati⁶¹.

Esso si caratterizza quindi come un mix di informazioni qualitative, quantitative e finanziarie, utili per stimare la quantità di "valore", di salute mentale o di benessere creato o distrutto da una singola attività o da un progetto o dall'operare complessivo di un'organizzazione⁶²

Fasi S-ROI	Descrizione
Definizione del campo di analisi e individuazione e coinvolgimento degli <i>stakeholder</i>	Gli <i>stakeholder</i> per il calcolo dello SROI si possono definire come tutti i soggetti che vivono il cambiamento o che influenzano l'attività sia positivamente che negativamente. Lo SROI serve a capire se possiamo creare o distruggere valore e verso chi.
Costruzione di una Mappa dell'Impatto, che viene modellata attraverso il coinvolgimento degli <i>stakeholder</i> .	Questa descrive come le attività che si intende analizzare impiegano risorse (<i>input</i>) per produrre delle attività (<i>output</i>) che a loro volta risulteranno in <i>outcome</i> (effetti) per gli <i>stakeholder</i> .
Evidenziazione degli <i>outcome</i> ed assegnazione di un valore.	Gli <i>stakeholder</i> sono fondamentali in questo passaggio perché sono coloro che hanno subito o prodotto un cambiamento; è in questa fase che gli <i>stakeholder</i> vengono "ascoltati" attraverso approcci di tipo qualitativo come "interviste" o "focus group", che complementano la raccolta dati quantitativa. L'obiettivo dell'attribuzione del valore agli <i>outcome</i> passa attraverso l'identificazione di valori finanziari adeguati che servono per presentare ad uno <i>stakeholder</i> l'importanza dei cambiamenti della propria sfera esperienziale.

⁶¹ Cfr., F. Viganò, G. Lombardo, *L'impatto sociale generato dai musei. L'applicazione della metodologia SROI*, in A. Luigini, C. Panciroli, *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 336-337

⁶²J. Nicholls, *A guide to social return on investment*, SROI Network, Liverpool 2012.

	<p>Questa fase prevede dunque la definizione di <i>proxy</i> di tipo economico di attività che spesso non hanno un valore di mercato. Inoltre bisogna tener conto del fatto che per alcuni beni non esiste un costo oggettivo, ma esso è frutto della percezione dei vari soggetti che ne fanno o meno uso. In questo senso vengono utilizzati i metodi della <i>Contingent Valuation</i>.</p>
<p>Calcolo dell'impatto.</p> <p>Questa fase è molto importante in quanto ci consente di ridurre il rischio di sovrastimare l'analisi svolta, riportando dunque il valore dell'impatto ad una misura reale e cautelativa.</p>	<p>In particolare il calcolo passa attraverso tre ulteriori passaggi:</p> <p>La stima di <i>deadweight</i>: è la misura della quantità di outcome che sarebbe avvenuta anche nel caso in cui l'attività non avesse avuto luogo. Viene calcolato in %. L'attribuzione è la valutazione di quanta parte dell'<i>outcome</i> provenga dal contributo di altre organizzazioni o persone. Viene calcolata anch'essa in %.</p> <p><i>Drop off</i>: la stima della diminuzione dell'effetto o impatto con il passare del tempo. Questo diminuisce anche il valore dell'<i>outcome</i>.</p>
<p>Calcolo del SROI</p>	<p>Questa fase prevede:</p> <p>la stima del valore dell'<i>outcome</i> nel futuro il calcolo del VAN (Valore Attuale Netto), che consiste nell'attualizzare ad un certo tasso di sconto la somma dei costi e benefici.</p> <p>lo SROI ratio, che corrisponde a VALORE ATTUALE/ VALORE INPUT.</p>

Schema - Le fasi di calcolo della metodologia SROI⁶³

⁶³ F. Viganò, G. Lombardo, *L'impatto sociale generato dai musei. L'applicazione della metodologia SROI*, op. cit., pp. 338-339

L'analisi SROI adotta la *Theory of change*, incentrata su come viene realizzato il cambiamento sociale e come quest'ultimo possa dimostrato allo scopo di dare conto del valore creato⁶⁴. Questi studi hanno permesso di individuare le politiche culturali ed i programmi educativi come ambiti rilevanti per il comparto sociale, dando concreta attuazione ad una interdisciplinarietà propria di “una pedagogia sociale sociologicamente sensibile perché attenta ai cambiamenti della società e pedagogicamente connotata, ossia carica di significati educativi per incrementare spazi di azione sempre più efficaci ed efficienti”⁶⁵. Un programma di ricerca che trova ulteriore fundamenta nelle prescrizioni individuate dalla Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione UNESCO, che ha indicato ai *policy maker* la strada maestra per la promozione della cittadinanza nelle pratiche educative⁶⁶. L'educazione può svolgere difatti un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale, risultando uno strumento straordinario per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni; i campi dell'educazione e della cultura sono in grado ridefinire, con i bisogni formativi che esse esprimono, i ruoli e le strutture delle organizzazioni internazionale, nella prospettiva di un arricchimento continuo dei saperi e di un esercizio dei diritti e dei doveri del cittadino in maniera adeguata alle esigenze del nostro tempo⁶⁷.

Bibliografia

- Arvidson M., Lyon F., McKay S., Moro D., Briefing Paper 49: The ambitions and challenges of SROI. Birmingham: Third Sector Research Sector, 2010.
- Baldacci M., Ripensare il Curricolo, Carocci, Roma 2006.
- Baldacci, M., Trattato di pedagogia generale, Carocci, Roma 2012
- Bauman Z., Modernità liquida, Laterza, Bari 2002.
- Binanti L., Lezioni di pedagogia generale, UnisalentoPress, Lecce 2013.
- Bruner J., La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano, 2015.
- Cambi F., Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione, Carocci, 2017.
- Castoldi M., Scalcione V. N., Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo, Scalcione V., Valutazione degli apprendimenti– progettazione didattica – miglioramento scolastico, Editore Anicia, Roma 2019
- Cenedella C., Mascheroni S., *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale* Aicurzio, Virtuosa-mente, 2014
- Corradini L., Mari G., Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Corsi M., Governare il cambiamento, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Da Re F., La didattica per competenze, Pearson, Milano.
- De Luca C, Spadafora G., Per una pedagogia dei diritti, Formazione, Cosenza 2013.
- De Luca, C., Una teoria pedagogica della solidarietà, Anicia, Roma 2009.
- De Nicolò M., Adulti in formazione. Tra saperi e competenze, Pensa Multimedia, Lecce 2005.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 1997.

⁶⁴ Cfr., M. Arvidson, F. Lyon, S. McKay, D. Moro, *Briefing Paper 49: The ambitions and challenges of SROI. Birmingham: Third Sector Research Sector*, 2010.

⁶⁵L. Santelli Beccagato, *Pedagogia sociale*, op.cit., p. 107.

⁶⁶ Il Rapporto di Edgar Faure si trova nell'opera intitolata *Apprender a ser*, Bertrand, Lisbona 1974

⁶⁷ Cfr., J. Delors, *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 1997.

- Dewey J., *Democrazia e educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Dewey J., J. Bove, *Come pensiamo*, Edizioni Cortina Raffaello collana Saggi, Milano 2019.
- Elia G., *Dinamiche formative e percorsi di integrazione interculturale*, in G. Elia, A. Chionna (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, PensaMultimedia, Lecce-Roveto 2012.
- Elia G., *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, in L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica*, Guerini, Milano 2010.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Procredit, Bari 2016
- Eyler J., Giles D.E., *Where is the learning in service learning?*, Jossey Bass, San Francisco 199.
- Faure E., *Rapporto Faure*, in *Apprendere a ser*, Bertrand, Lisbona 1974
- Frabboni, F., Minerva, F. P., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza editori, Bari 2007.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Milano 1997.
- Giddens A., *Il mondo che cambia come la globalizzazione, ridisegna la nostra vita*, Franco Angelo, Milano 2017.
- Giunti C., L. Orlandini, L. Tortoli, et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, Indire, Firenze, 2018.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- Holden J., *Capturing cultural value. How culture has become a tool of government policy*, Demos, London 2004.
- Hooper-Greenhill E., 2004, *Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: “The Learning Impact Research Project (LIRP)”*, *International Journal of Heritage Studies*, 2004.
- Izzo D., *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997.
- Lipovetsky G., Serroy J., *La cultura-mondo. Risposta a una società disorientata*, O Barra O Edizioni, Milano 2009.
- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2001
- Matarasso F., *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Stroud, Comedia 199.
- Montfort J. M., de Varine H., *Ville, culture et développement : L'art de la manière*, SYROS, 1995.
- Milito D., Scalcione V. (a cura di) *Educazione e didattica ambientale per una pedagogia dell'inclusione*, Editore ANICIA, Roma 2019
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001
- Morin E., *Educare nell'era planetaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001
- Mulè, P., *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- Myerscough J., *The economic importance of the Arts in Britain*, London 1988.
- Nicholls J., *A guide to social return on investment, SROI Network*, Liverpool 2012.
- Pacagnella L., *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Pagano R., *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in M. Castoldi, V. N. Scalcione, *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, ANICIA, Roma 2019.
- Paolo VI, *Populorum progressio*, Castelvechi, Roma 2017
- Pati L. *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè Morcelliana, Brescia 2019.
- Pati L., *Dalla “pedagogia generale” alla “pedagogia sociale della famiglia”*, in Pati L. (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1990
- Pati L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- Perrini F., Vurro C., *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti Applicativi*, Egea Milano 2013.
- Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson Trento 2017.
- Ria D., *Conoscere è imparare. Note per un approccio “affidabilista” in pedagogia*, Anicia, Roma 2011.
- Ricoeur P., *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Edizione Cultura della Pace, 1994, S.Domenico di Fiesole.
- Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Editori Laterza 2010, Bari.
- Sarracino V., Striano M., *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2001

Scalcione Vincenzo N., Competenze di cittadinanza e didattica inclusiva: promozione della cultura dell'inclusione e Bisogni educativi speciali in a cura di Curcio G.G., Garofalo M. R., Scalcione V. N., (a cura di) Pace e diritti nei paesi del Mediterraneo Un percorso interculturale, ARACNE, Roma 2018.

Semeraro R., Educazione ambientale, ecologia, istruzione, Franco Angeli, Milano, 1992

Spadafora G., Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione, Anicia, Roma, 2018

Throsby D., Economics and Culture, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Tramma S., Pedagogia sociale, Milano, Guerini, 1999.

Viganò F., Lombardo G., L'impatto sociale generato dai musei. L'applicazione della metodologia SROI, in Luigini A., Panciroli C., Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio, FrancoAngeli, Milano 2018.

Vigilante A., Il Service Learning come integrare apprendimento ed impegno sociale, Educazione Democratica, 1993.

Zamagni S., L'economia del bene comune, Città Nuova, Roma 2007.

Riferimenti normativi

Circolare Ministeriale n. 122, 28 aprile 1992.

L. 107/2015

L.30 DIC. 2018 N. 145

Linee Guida legge 30 dicembre 2018, n. 145.

Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo Direzione generale Educazione e Ricerca, II Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Roma 2015-16

Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo Direzione generale Educazione e Ricerca, II Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Roma 2016-17.

Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo Direzione generale Educazione e Ricerca, II Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Roma 2018.

MIUR, Indicazioni e nuovi scenari Roma 2018

MIUR, La scuola del primo ciclo, le Indicazioni 2012, Roma 2012

ONU, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile 2015.

Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C – 189/01) relativa alle “competenze chiave per l'apprendimento permanente”.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 Dicembre 2006

Sitografia

Unesco, Educazione alla Cittadinanza Globale, Parigi 2018

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

<https://festivalsvilupposostenibile.it/public/asvis/files/LAagenda2030egliSDGs.pdf>

