

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato direttivo:

Carlo Cappa, Maria S. Tomarchio, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato editoriale:

Carlo Cappa, Cristiano Corsini, Cosimo Costa, Marco Antonio D'Arcangeli, Valentina D'Ascanio, Anselmo Roberto Paolone, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Raffaella Strongoli, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato scientifico:

Leonardo Acone, Francesco Cappa, Maren Elfert, Terri Kim, Antonio Luzón, Elena Madrussan, Martino Negri, Giuseppe Sellari, Maria S. Tomarchio

Comitato d'onore:

Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Hervé A. Cavallera, Mario Gennari, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Donatella Palomba, Miguel A. Pereyra, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora

Prezzo abbonamento 2025: Italia 52,00 - Estero 52,00 + 15,00 s.p. e bancarie

Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

EDITORIALE ANICIA S.r.l. - Via San Francesco a Ripa n. 67 - 00153 Roma
(IBAN: IT82Q0200805319000104232094) - Tel. 06.5898028

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: info@problemidellapedagogia.it

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico presente sul sito.

SUPPLEMENTO

Anno LXXI *luglio/dicembre 2025, n. 2*

SOMMARIO

O. DE PIETRO, F. MILITO, *Formazione docente nella società complessa e postdigitale: GenAI, competenze digitali e soft skills*

p. 3

V. GALATRO, *Oltre le competenze, dalla didattica della performance alla didattica olistica: percorsi educativi personalizzati mirati al benessere psicofisico a scuola e nella vita*

p. 21

V. GALATRO, *L'Intelligenza Artificiale (IA) come dispositivo formativo:*

potenzialità educative e rischi di controllo. La prospettiva della pedagogia del lavoro nel promuovere un paradigma formativo che pone al centro la persona

p. 37

M. MORRONE, *L'educazione sanitaria come educazione permanente sul territorio.*

Verso un nuovo paradigma educativo scuola, famiglia, servizio socio-assistenziale-sanitario territoriale

p. 55

V. N. SCALCIONE, *Valutazione di impatto sociale ed educativo: modelli per lo sviluppo del Cultural Heritage*

p. 69

SOMMARI

p. 93

Hanno collaborato a questo supplemento de «I Problemi della Pedagogia»:

O. DE PIETRO, V. GALATRO, F. MILITO, M. MORRONE, V. N. SCALCIONE

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955

ISSN: 0032-9347

Valutazione di impatto sociale ed educativo: modelli per lo sviluppo del Cultural Heritage

*Vincenzo Nunzio Scalcione**

1. INTRODUZIONE E INQUADRAMENTO DEL PROBLEMA

La crescente rilevanza della valutazione di impatto nelle politiche di sviluppo culturale ha reso necessaria, negli ultimi decenni, una riflessione epistemologica profonda sugli strumenti attraverso i quali rendere conto del valore, nelle sue componenti sociali, educative ed economiche, generato dal patrimonio culturale. La questione non è di natura meramente tecnica, né si lascia ridurre a un problema di rendicontazione finanziaria: essa investe il fondamento stesso del rapporto tra pedagogia, cultura e territorio, ossia la possibilità che un sito di rilevanza mondiale venga concepito non soltanto quale oggetto di tutela, ma quale soggetto attivo di processi educativi, comunitari e di sviluppo locale (Weiss, 1995; Nicholls et al., 2012). Se, come insegnava Dewey (1938), ogni autentica esperienza educativa nasce dall'interazione tra il soggetto e un ambiente dotato di significato, il patrimonio culturale rappresenta forse l'ambiente educativo per eccellenza: un contesto in cui la continuità storica dell'esperienza umana si offre alla ricostruzione riflessiva delle nuove generazioni.

Il presente contributo muove da questa premessa e avanza, in forma di proposta teorico-applicativa, un framework per la valutazione dell'impatto sociale ed educativo dei siti UNESCO, con riferimento privilegiato alla Basilicata. La scelta del contesto non è casuale: la regione ospita un asset di rilevanza internazionale, i Sassi e il Parco delle Chiese Rupestri di Matera (sito UNESCO n. 670, iscrizione 1993), la cui valorizzazione, entro politiche regionali evidence-based, costituisce un caso di studio di eccezionale interesse scientifico e operativo. La let-

* *Università degli Studi della Basilicata* – vincenzo.scalcione@unibas.it

teratura internazionale sulla valutazione dell'impatto culturale ha lungamente tematizzato la tensione tra la ricchezza qualitativa degli effetti prodotti dal patrimonio – identità, coesione, empowerment, appartenenza – e l'esigenza di indicatori misurabili, comparabili e comunicabili ai decisori (Vanclay et al., 2015; Boardman et al., 2018); assai minore attenzione ha ricevuto, per contro, la dimensione specificamente pedagogica di tale valutazione, vale a dire la capacità del patrimonio di generare apprendimenti, competenze e trasformazioni nei soggetti e nelle comunità che con esso entrano in relazione. È precisamente questo lo spazio teorico che la proposta intende occupare, integrando la metodologia SROI con una prospettiva pedagogica esplicitamente formulata e nutrita, come si vedrà, tanto dalla tradizione nordamericana dell'educazione esperienziale e della place-based education (Dewey, 1938; Gruenewald, 2003; Sobel, 2004) quanto dalla riflessione docimologica italiana (Visalberghi, 1955; Domenici, 2003). L'orizzonte metodologico entro cui la proposta si colloca è, più precisamente, quello della pedagogia sperimentale: non nel senso – che sarebbe qui improprio – della presentazione di sperimentazioni già condotte, bensì in quello, proprio della tradizione che da Campbell e Stanley (1963) giunge sino alla scuola docimologica italiana (Vertecchi, 2003), della progettazione rigorosa delle condizioni alle quali un'ipotesi pedagogica può essere sottoposta a controllo empirico.

Quattro sono gli obiettivi del lavoro: offrire un'analisi comparativa delle principali metodologie di valutazione dell'impatto sociale disponibili nella letteratura internazionale, rilevandone punti di forza, limiti e adeguatezza rispetto al dominio del patrimonio culturale; argomentare la tesi che lo SROI rappresenti lo strumento metodologicamente più adeguato per il contesto UNESCO della Basilicata, illustrandone il framework operativo in sei fasi; documentare gli outcome educativi e sociali producibili dal sito lucano, proponendone la monetizzazione mediante financial proxies fondati su evidenze empiriche; discutere, infine, le implicazioni pedagogiche che derivano dall'adozione sistematica di tale approccio valutativo.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: PEDAGOGIA DEL PATRIMONIO E VALUTAZIONE D'IMPATTO

Il lavoro si colloca all'intersezione di due tradizioni di ricerca. La prima è quella della *heritage education*, che ha tematizzato il ruolo educativo del patrimonio culturale sia come contenuto curricolare sia come dispositivo di costruzione identitaria, comunitaria e di cittadinanza attiva (Council of Europe, 2005; UNESCO, 2014). La seconda è quella della *social impact assessment*, che ha elaborato strumenti concettuali e metodologici per la misurazione e la comunicazione del valore sociale generato da interventi, programmi e politiche (Nicholls et al., 2012; Vanclay et al., 2015). Tra le due tradizioni esiste tuttavia uno iato che il contributo intende concorrere a colmare: la letteratura sulla *heritage education* ha privilegiato a lungo approcci narrativi e qualitativi, diffidenti verso forme di quantificazione che parevano svilire la complessità simbolica ed esperienziale del patrimonio, mentre la letteratura sulla *social impact assessment* ha operato prevalentemente in domini economici e infrastrutturali, con strumenti pensati per effetti relativamente tangibili e monetizzabili. Il merito epistemologico del modello SROI risiede precisamente nella capacità di tenere insieme le due esigenze: una struttura quantitativa rigorosa e comunicabile che non sacrifica la complessità qualitativa degli outcome sociali e culturali, ma la traduce, mediante *financial proxies*, in misure comparabili e rilevanti per le politiche pubbliche (Social Value International, 2012).

2.1 LA DIMENSIONE EDUCATIVA DEL PATRIMONIO CULTURALE UNESCO

Il riconoscimento UNESCO costituisce, per i siti che lo ricevono, non soltanto una certificazione di valore universale eccezionale (*Outstanding Universal Value*), ma anche un mandato educativo esplicito. Il Programma di Educazione al Patrimonio Mondiale, avviato nel 1994, attribuisce ai siti riconosciuti una responsabilità formativa verso le giovani generazioni, concependoli come laboratori viventi di apprendimento, di costruzione dell'identità e di educazione alla cittadinanza globale (UNESCO, 2014). Nei contesti periferici e nelle aree interne tale mandato assume una valenza ulteriore, giacché il patrimonio può

costituirvi una leva di sviluppo endogeno capace di contrastare le dinamiche di spopolamento e di valorizzare le conoscenze delle comunità residenti. Kerby (2020) ha mostrato come la *heritage literacy*, intesa quale capacità di leggere e interpretare i beni culturali nei loro strati di significato, costituisca una competenza trasversale fondamentale nell'economia della conoscenza del XXI secolo, configurandosi come preconditione tanto per la partecipazione democratica quanto per lo sviluppo professionale nei settori culturali e creativi. La cornice concettuale entro cui leggere questa funzione formativa è offerta, in primo luogo, dalla tradizione pedagogica statunitense: per Dewey (1938) l'educazione è ricostruzione continua dell'esperienza, e il patrimonio, in quanto esperienza sedimentata di una comunità, ne rappresenta il materiale privilegiato; per Bruner (1996) l'apprendimento è sempre situato entro una cultura che gli fornisce strumenti, narrazioni e sistemi simbolici, sicché educare al patrimonio significa, in senso proprio, introdurre i soggetti negli strumenti culturali della propria comunità. Su questa linea si innesta la riflessione sull'apprendimento trasformativo: Illeris (2020), riprendendo e sistematizzando la tradizione di Mezirow, ha precisato le condizioni cognitive, emotive e sociali che rendono un'esperienza di apprendimento potenzialmente trasformativa, una cornice teorica che pare adattarsi con precisione ai dispositivi di *heritage education* intensa, dove la coesistenza di sollecitazioni cognitive, estetiche e identitarie produce le condizioni ottimali per ciò che Illeris denomina apprendimento trasformativo integrale. La *place-based education* ha poi radicalizzato l'intuizione deweyana: Sobel (2004) ha mostrato come l'ancoraggio dei processi di apprendimento ai luoghi – ai loro paesaggi, alle loro storie, alle loro economie – accresca motivazione, rendimento e senso di responsabilità civica, mentre Gruenewald (2003) ha proposto una pedagogia critica del luogo che tiene insieme la riappropriazione affettiva del territorio e la decostruzione delle sue ingiustizie sedimentate. È una prospettiva che i Sassi di Matera, luogo insieme di memoria dolorosa e di riscatto culturale, incarnano in modo quasi paradigmatico.

La riflessione pedagogica italiana offre a questa cornice un contrappunto altrettanto necessario. Frabboni e Pinto Minerva (2013) hanno teorizzato il superamento dell'aula come luogo esclusivo della formazione, delineando un sistema formativo integrato in cui città, ambiente

e beni culturali divengono aule didattiche decentrate: il patrimonio cessa così di configurarsi quale contenuto da trasmettere e diviene, piuttosto, ambiente di apprendimento da abitare. Mortari (2015) ha dal canto suo elaborato una filosofia della cura che consente di leggere la relazione educativa con il patrimonio nei termini di una pedagogia della custodia: prendersi cura dei luoghi è, insieme, pratica etica e processo formativo, poiché il soggetto che custodisce si trasforma nell'atto stesso del custodire. La heritage education, intesa come approccio pedagogico sistematico all'uso del patrimonio come risorsa formativa, può allora essere articolata su cinque livelli progressivi: l'accesso fisico ed economico, ossia la possibilità di fruire del patrimonio; l'accessibilità culturale, cioè la capacità di interpretarlo e di attribuirgli significato; la partecipazione attiva alla sua cura e valorizzazione; la co-creazione di nuovi contenuti e forme espressive in dialogo con esso; l'empowerment e l'agency, infine, per cui il soggetto diviene custode consapevole del proprio territorio (Ecorys, 2021). Questo schema a cinque livelli, qui assunto come riferimento per l'analisi degli outcome educativi, permette di concettualizzare la progressione degli effetti prodotti dall'esposizione continuata al patrimonio e di articolarne le implicazioni valutative.

2.2 EPISTEMOLOGIA DELLA VALUTAZIONE DI IMPATTO CULTURALE

La valutazione dell'impatto generato dal patrimonio culturale pone problemi epistemologici specifici, che derivano dalla natura dei beni culturali come beni pubblici, dalla molteplicità dei soggetti coinvolti e dalla prevalenza di outcome intangibili tra gli effetti prodotti. La letteratura economica ha elaborato strumenti per la valorizzazione monetaria di tali outcome – dalla willingness to pay alla contingent valuation, dal travel cost method all'hedonic pricing – che tuttavia, applicati isolatamente, rischiano di ridurre la complessità assiologica del patrimonio a parametri puramente economici, trascurando dimensioni esistenziali, simboliche e comunitarie fondamentali (Throsby, 2001). La pedagogia ha, su questo punto, una parola propria da dire. La tradizione docimologica italiana ha mostrato da tempo, difatti, che misurare e valutare non coincidono: già Visalberghi (1955) distingueva la misurazione, operazione tecnica di rilevazione, dalla valutazione, atto interpretativo

che assegna valore entro un orizzonte di fini educativi; e Domenici (2003) ha sistematizzato tale distinzione in un impianto docimologico in cui la rilevazione quantitativa è condizione necessaria, ma mai sufficiente, del giudizio valutativo; Vertecchi (2003), dal canto suo, ha fatto della valutazione degli apprendimenti e dei contesti il banco di prova di una pedagogia autenticamente sperimentale, fondata sull'operazionalizzazione dei costrutti e sul controllo sistematico delle fonti di distorsione. Sul versante statunitense, Eisner (2002) ha rivendicato il ruolo della *connoisseurship* e della critica educativa: esistono qualità dell'esperienza formativa che soltanto uno sguardo esperto, coltivato ed esteticamente sensibile è in grado di riconoscere, e che nessuna batteria di indicatori può esaurire. Biesta (2010) ha infine ammonito contro il rischio che, in un'età della misurazione, si finisca per valutare ciò che si misura anziché misurare ciò cui si attribuisce valore.

La critica alla monetizzazione forzata del patrimonio non conduce tuttavia al rifiuto di ogni quantificazione. Essa invita piuttosto a una posizione che potremmo definire di realismo critico applicato: la consapevolezza che qualsiasi misurazione del valore culturale è parziale e approssimativa, e che i financial proxies sono strumenti euristici e non ontologici, non ne implica l'inutilità; implica, al contrario, la necessità di utilizzarli con trasparenza, dichiarando le assunzioni sottostanti e sottoponendo i risultati a sensitivity analysis. È la posizione adottata nel presente contributo, coerente con i principi SROI del non sopravvalutare e della trasparenza (Social Value International, 2012), e coerente altresì con i più recenti sviluppi della ricerca valutativa in ambito educativo, dove l'integrazione tra registri epistemologici eterogenei – qualitativi, quantitativi, computazionali – è divenuta essa stessa oggetto di modellizzazione teorica (Scalcione, 2025).

3. METODOLOGIE DI VALUTAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE: ANALISI COMPARATIVA

La valutazione di impatto sociale comprende un insieme articolato di approcci volti a misurare e rendere conto degli effetti generati da interventi, programmi o politiche sulla comunità e sui territori, al di là dei risultati economici (Nicholls et al., 2012; Vanclay et al., 2015). Nella

letteratura internazionale si distinguono cinque modelli di riferimento, ciascuno con caratteristiche epistemologiche, procedurali e applicative proprie, la cui analisi comparativa costituisce il presupposto di una scelta metodologica fondata.

3.1 THEORY OF CHANGE: APPROCCIO SISTEMICO ALLA CAUSALITÀ

La teoria del cambiamento consiste in una descrizione e illustrazione comprensiva di come e perché un cambiamento desiderato dovrebbe avvenire in un particolare contesto, e trova le proprie radici nella valutazione theory-based degli interventi comunitari (Weiss, 1995). La ToC si concentra sulla mappatura del cosiddetto “middle mancante” – ciò che collega le attività di un programma ai suoi obiettivi – rendendo esplicite le assunzioni causali che nella logica degli interventi rimangono di norma implicite. I suoi punti di forza risiedono nella chiarezza causale che produce, nell'utilità per la pianificazione strategica e nell'adattabilità alle evidenze emergenti; i suoi limiti operativi consistono nell'assenza di quantificazione monetaria degli outcome, nelle competenze specialistiche richieste per l'articolazione di catene causali complesse e in una tendenza alla linearizzazione di fenomeni caratterizzati da alta complessità. Nel contesto UNESCO la ToC risulta particolarmente efficace per i programmi educativi legati al patrimonio, dove occorre tracciare percorsi di sviluppo di competenze cognitive, relazionali e identitarie attraverso l'esposizione continuata ai beni culturali.

3.2 LOGICAL FRAMEWORK APPROACH: STANDARDIZZAZIONE E COMPARABILITÀ

Il Logical Framework Approach struttura l'intervento mediante una matrice logica che definisce obiettivi generali e specifici, risultati attesi, indicatori verificabili, fonti di verifica e ipotesi di rischio. Ampiamente utilizzato nei programmi dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite, l'approccio garantisce standardizzazione delle procedure valutative e facilità di comparazione diacronica e sincronica; le sue criticità risiedono nel rischio di eccessiva rigidità nella rappresentazione di fenomeni

complessi e in una tendenza alla riduzione della complessità sociale a parametri quantificabili, a scapito dell'apprendimento adattivo. Nel settore culturale l'LFA si rivela utile soprattutto per i progetti di restauro e conservazione, dove obiettivi e attività possono essere definiti con precisione maggiore che negli interventi educativi o di sviluppo comunitario.

3.3 COST-BENEFIT ANALYSIS: APPROCCIO ECONOMICO CLASSICO

La Cost-Benefit Analysis valuta la relazione tra costi e benefici monetari attesi mediante l'attualizzazione dei flussi futuri e il calcolo del valore attuale netto o del rapporto benefici/costi (Boardman et al., 2018), fondandosi sulla teoria neoclassica del benessere e sul principio dell'efficienza allocativa. La sua applicabilità ai beni culturali risulta limitata per gli outcome intangibili che degli impatti del patrimonio UNESCO costituiscono il nucleo: coesione sociale, identità culturale, senso di appartenenza, capitale sociale. La critica teorica fondamentale concerne il rischio che la monetizzazione forzata di valori culturali e spirituali riduca la complessità assiologica del patrimonio a parametri puramente economici, trascurando dimensioni esistenziali, simboliche e comunitarie non traducibili in equivalenti monetari (Throsby, 2001).

3.4 SOCIAL IMPACT ASSESSMENT: PARADIGMA PARTECIPATIVO E DIRITTI UMANI

Il Social Impact Assessment è un campo di ricerca sociale applicata con oltre cinquant'anni di storia, divenuto nel tempo parte integrante dello sviluppo dei progetti: da strumento regolatorio, lo SIA si è progressivamente trasformato in processo di gestione delle questioni sociali lungo l'intero ciclo di vita di un intervento, con una gamma di temi sempre più ampia che include oggi anche i diritti umani (Vanclay et al., 2015). Gli International Principles for Social Impact Assessment rappresentano una dichiarazione dei valori fondamentali della comunità professionale insieme a un insieme di principi-guida per la pratica. I punti di forza dell'approccio risiedono nel carattere partecipativo e

nella capacità di cogliere effetti distributivi e dimensioni di equità; i suoi limiti operativi comprendono la difficoltà di sintesi e comparabilità dei risultati qualitativi e la scarsa comunicabilità a decisori politici abituati a indicatori quantitativi.

3.5 SOCIAL RETURN ON INVESTMENT: SINTESI METODOLOGICA E MONETIZZAZIONE

Lo SROI emerge negli Stati Uniti negli anni Novanta come evoluzione della CBA tradizionale, con l'obiettivo esplicito di includere nel calcolo del valore generato anche le dimensioni sociali e ambientali che quella trascurava. Nel 2008 il governo britannico ha finanziato un programma condotto da un consorzio guidato dalla SROI Network, composto da New Economics Foundation, Charities Evaluation Services, National Council for Voluntary Organisations e New Philanthropy Capital, per formalizzare e standardizzare la metodologia; ne è risultata la pubblicazione, nel 2009, di *A Guide to Social Return on Investment*, rivista nel 2012 e divenuta il riferimento internazionale della comunità dei valutatori (Social Value International, 2012); applicazioni recenti al settore museale e patrimoniale ne hanno del resto documentato la praticabilità anche in contesti culturali europei (Banke Rasmussen, 2022). Il rapporto SROI è calcolato come rapporto tra il valore attuale degli impatti generati e il valore dell'investimento: un rapporto di 4:1 indica che ogni euro investito genera quattro euro di valore sociale (nella variante "netta", dal numeratore viene sottratto l'investimento stesso). Come precisano Nicholls et al. (2012), lo SROI non può tuttavia essere ridotto a un singolo numero che esaurisca il valore creato: esso è, piuttosto, una storia sul cambiamento. I sette principi definiti da Social Value International – coinvolgimento degli stakeholder, comprensione del cambiamento, non sopravvalutazione, inclusione di ciò che è materiale, valorizzazione di ciò che conta, trasparenza, verifica del risultato – si traducono in sei fasi metodologiche: definizione dell'ambito e identificazione degli stakeholder, mappatura degli outcome, attribuzione di valore agli outcome, stima dell'impatto, calcolo del rapporto SROI, redazione del report. La Tabella 1 sintetizza la comparazione tra le cinque metodologie rispetto alle dimensioni rilevanti per il patrimonio culturale UNESCO.

Metodologia	Integrazione qual-quant	Comunicabilità politica	Outcome educativi	Adeguatezza UNESCO
Theory of Change	Prevalentemente qualitativa	Media	Elevata	Buona per pianificazione
Logical Framework	Prevalentemente quantitativa	Alta	Limitata	Buona per conservazione
Cost-Benefit Analysis	Quantitativa	Alta	Molto limitata	Limitata
Social Impact Assessment	Prevalentemente qualitativa	Bassa	Alta	Buona, non sintetica
SROI	Integrata	Alta	Alta	Ottimale

Tabella 1. Confronto comparativo delle metodologie di valutazione di impatto sociale rispetto al contesto del patrimonio culturale UNESCO. Elaborazione dell'autore.

4. IL MODELLO SROI APPLICATO AL CONTESTO UNESCO DELLA BASILICATA

Per la Regione Basilicata, interessata a monitorare e valorizzare gli effetti del proprio sito UNESCO, il modello SROI offre una metodologia replicabile e particolarmente adatta alla definizione di policy regionali. Le ragioni di tale adeguatezza sono, difatti, riconducibili a quattro dimensioni: la comunicabilità politica, garantita da un indicatore sintetico comprensibile a decisori e cittadini; l'integrazione qualitativo-quantitativa, che permette di includere nella valutazione gli outcome intangibili propri del patrimonio; la replicabilità metodologica, che consente confronti diacronici e interterritoriali; la coerenza, infine, con i principi UNESCO di partecipazione, trasparenza e accountability (Social Value International, 2012; UNESCO, 2014).

4.1 FRAMEWORK SROI PER IL SITO UNESCO DELLA BASILICATA: STRUTTURA OPERATIVA IN SEI FASI

Fase 1. Identificazione degli stakeholder

La prima fase richiede la mappatura sistematica dei portatori di interesse che beneficino, direttamente o indirettamente, degli interventi

connessi al sito UNESCO. Nel contesto lucano gli stakeholder primari comprendono gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado coinvolti in programmi di educazione al patrimonio, le comunità residenti nei comuni del sito o nel suo hinterland, gli operatori economici del settore turistico-culturale, le istituzioni scolastiche e universitarie, gli enti di tutela e conservazione (Soprintendenza, Comune di Matera), gli enti regionali e nazionali di finanziamento e i visitatori italiani e internazionali; gli stakeholder secondari includono i beneficiari indiretti degli effetti di sviluppo locale e coesione sociale generati dal patrimonio.

Fase 2. Mappatura della catena del valore e degli outcome

La seconda fase è la più impegnativa dal punto di vista pedagogico, poiché richiede di articolare la catena di valore che collega gli input (investimenti nel patrimonio) agli output (attività realizzate), agli outcome (cambiamenti prodotti nei soggetti e nelle comunità) e agli impatti (effetti di lungo periodo sul territorio). Nel caso del sito lucano è possibile distinguere tre orizzonti temporali. Gli outcome di breve termine (0-2 anni) comprendono l'acquisizione di conoscenze sul patrimonio culturale e naturale, lo sviluppo di competenze di osservazione, interpretazione e narrazione, l'incremento del senso di appartenenza territoriale, l'aumento della fruizione da parte di residenti e studenti e la maturazione di atteggiamenti di cura verso i beni. Gli outcome di medio termine (3-5 anni) includono lo sviluppo di competenze culturali avanzate e cross-culturali, l'incremento delle competenze trasversali, dal pensiero critico alla creatività e alla collaborazione, la crescita dell'autoefficacia e dell'empowerment individuale e comunitario, il rafforzamento del capitale sociale e delle reti collaborative, il miglioramento della coesione sociale con riduzione delle disuguaglianze di accesso e la formazione di nuove professionalità nei settori culturale e turistico. Gli impatti di lungo termine (oltre i cinque anni) riguardano la trasformazione del capitale sociale territoriale e della governance partecipativa, lo sviluppo economico locale sostenibile fondato su cultura e turismo, l'incremento duraturo dell'occupazione qualificata nei settori culturali e creativi, il contenimento dello spopolamento delle aree interne e il contributo alla sostenibilità ambientale.

Fase 3. Attribuzione e deadweight

La terza fase riveste un rilievo centrale per la validità scientifica dell'analisi e richiede la stima di quattro variabili. Il deadweight indica la quota di outcome che si sarebbe verificata comunque, indipendentemente dall'intervento: nel caso di Matera, l'incremento dei flussi turistici registrato nel periodo 2014-2019 deve essere depurato dalla componente attribuibile a trend nazionali e macroeconomici favorevoli, attraverso tecniche controfattuali quali il difference-in-differences o il synthetic control method. L'attribution individua la quota di outcome specificamente riconducibile al programma valutato rispetto ad altri fattori concorrenti: l'incremento delle competenze culturali degli studenti che hanno partecipato a laboratori sui Sassi va isolato, mediante gruppi di controllo e tecniche di regressione, dall'effetto del curriculum ordinario e di altre esperienze formative. Il drop-off descrive il tasso di decadimento dell'impatto nel tempo – con quale persistenza le competenze acquisite in un laboratorio permangono a distanza di uno, tre, cinque anni? – mentre il displacement quantifica gli outcome negativi non intenzionali: occorre chiedersi, ad esempio, se l'incremento del turismo culturale a Matera abbia generato processi di gentrificazione capaci di espellere residenti originari dai Sassi, erodendo la coesione sociale preesistente.

Fase 4. Monetizzazione degli outcome sociali

La monetizzazione è la fase più delicata ed epistemologicamente controversa dello SROI, poiché richiede l'identificazione di financial proxies credibili per outcome intangibili. La Tabella 2 riporta esempi di proxies applicabili al contesto UNESCO della Basilicata, con esplicitazione delle fonti e del razionale metodologico.

Outcome	Financial proxy	Fonte dati	Razionale
Incremento occupazionale	Redditi aggiuntivi annuali	ISTAT, Infocamere	Valore economico diretto dell'occupazione creata
Miglioramento competenze culturali	Differenziale salariale associato a livelli educativi superiori	ISTAT, OCSE	Le competenze culturali migliorano employability e redditi futuri
Aumento capitale sociale	Willingness to pay per eventi culturali	Survey con contingent valuation	Valore attribuito dai cittadini alle opportunità di interazione sociale
Miglioramento benessere soggettivo	Valore monetario equivalente della life satisfaction (WELLBY)	HACT Social Value Bank, Global Value Exchange	Correlazione tra partecipazione culturale e wellbeing
Riduzione criminalità giovanile	Costi evitati di giustizia e sicurezza	Ministero della Giustizia	La partecipazione educativa riduce i comportamenti devianti
Rigenerazione spazi urbani	Incremento del valore immobiliare	Agenzia delle Entrate, OMI	Il recupero edilizio accresce il valore patrimoniale

Tabella 2. *Financial proxies per la monetizzazione degli outcome sociali nel contesto UNESCO della Basilicata. Elaborazione dell'autore su Nicholls et al. (2012) e Social Value International (2012).*

Fase 5. Calcolo del rapporto SROI: il caso Matera 2019

Sulla base delle valutazioni indipendenti commissionate dalla Fondazione Matera-Basilicata 2019 (Ecorys, 2021; CityO, 2020) e delle statistiche istituzionali disponibili (ISTAT, 2024), è possibile stimare un rapporto SROI conservativo per l'esperienza di Matera Capitale Europea della Cultura. L'investimento complessivo pubblico-privato nel periodo 2014-2019 è stimato in circa 55,5 milioni di euro; gli output e gli outcome economicamente misurabili comprendono una spesa turistica diretta di circa 121,3 milioni di euro nel solo 2019, un impatto sul prodotto cittadino, per effetto moltiplicatore, di circa 224,3 milioni di euro nello stesso anno, investimenti immobiliari a destinazione turistica per circa 30 milioni di euro nel periodo 2014-2019, nonché outcome educativi e sociali documentati dalle valutazioni indipendenti: incremento della partecipazione culturale, empowerment comunitario, rigenerazione di spazi pubblici. Il calcolo semplificato, basato esclusivamente sugli impatti economici diretti e pertanto conservativo,

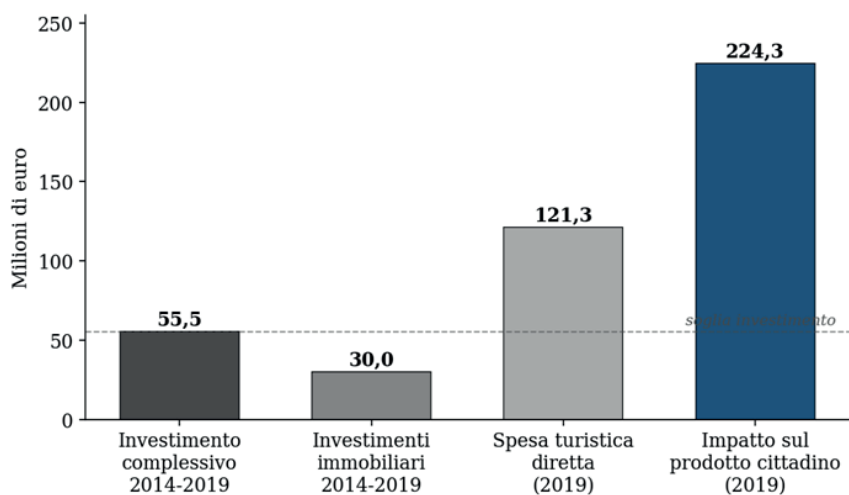


Figura 1. Componenti economiche dell'analisi SROI per Matera 2019 Capitale Europea della Cultura (valori in milioni di euro). Elaborazione dell'autore su dati Ecorys (2021), CityO (2020) e ISTAT (2024).

restituisce un rapporto pari a $224,3/55,5 \approx 4,04$: ogni euro investito in Matera 2019 ha generato circa quattro euro di valore sociale ed economico misurabile. La stima è prudentiale per almeno tre ragioni: considera i soli benefici economici diretti, escludendo gli outcome sociali e culturali intangibili; si limita all'anno 2019, trascurando i legacy effects successivi; non monetizza dimensioni quali competenze culturali, capitale sociale, identità territoriale e benessere soggettivo. Un'analisi completa, che monetizzasse tutti gli outcome rilevanti mediante appropriate financial proxies, restituirebbe verosimilmente un rapporto compreso tra 6:1 e 7:1 (Nicholls et al., 2012).

La lettura della Figura 1 consente alcune osservazioni analitiche. In primo luogo, la sola spesa turistica diretta registrata nel 2019 (121,3 milioni di euro) eccede di oltre due volte l'investimento complessivo dell'intero sessennio (55,5 milioni), il che indica che il punto di pareggio dell'operazione risulta superato già al livello degli effetti primari, prima ancora di considerare il moltiplicatore. In secondo luogo, il rapporto tra impatto sul prodotto cittadino e spesa turistica diretta ($224,3/121,3 \approx 1,85$) restituisce un moltiplicatore locale coerente con gli ordini di

grandezza documentati dalla letteratura sulle Capitali Europee della Cultura, il che rafforza la plausibilità delle stime adottate. In terzo luogo, la componente immobiliare (30 milioni), pur rilevante come indicatore di fiducia degli investitori privati, va trattata con cautela nell'impianto SROI, poiché incorpora in parte quel rischio di displacement, gentrificazione ed espulsione dei residenti, già discusso nella Fase 3: un medesimo dato può cioè figurare, a seconda della prospettiva dello stakeholder, tra i benefici o tra i costi sociali.

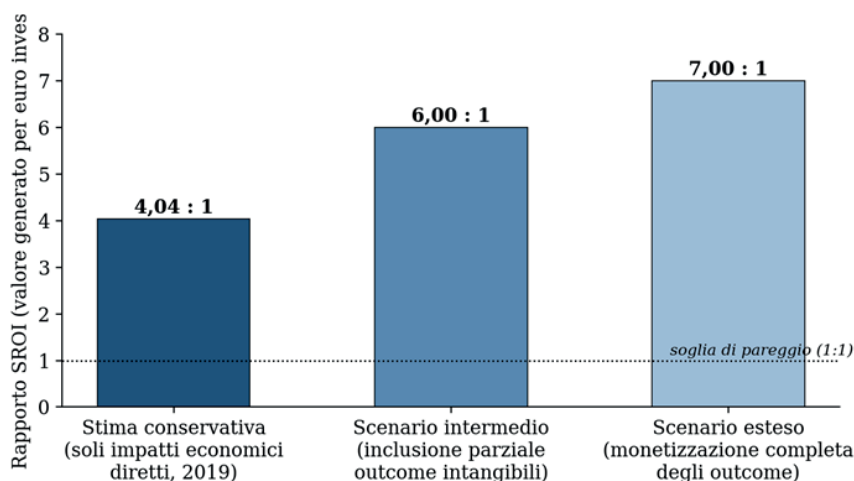


Figura 2. *Sensitivity analysis del rapporto SROI per Matera 2019: stima conservativa calcolata sui soli impatti economici diretti e scenari di monetizzazione progressiva degli outcome intangibili (Nicholls et al., 2012). Elaborazione dell'autore.*

La Figura 2 traduce in forma grafica la logica prudentiale dell'esercizio valutativo. La distanza tra la stima conservativa (4,04:1) e lo scenario esteso (7:1) non misura un'incertezza sui dati, bensì l'ampiezza del valore educativo e sociale che il calcolo ristretto agli impatti economici diretti lascia sistematicamente fuori dal perimetro di monetizzazione: competenze culturali, capitale sociale, identità territoriale, benessere soggettivo. In termini docimologici, il differenziale tra i due estremi, pari a circa tre euro di valore per ogni euro investito, può essere letto come una stima, per difetto, del peso relativo della dimensione formativa entro il valore complessivo generato dal patrimonio: proprio la componente che le metodologie puramente economiche, come la

CBA, non sono in grado di intercettare. Tutti gli scenari, va da sé, si collocano ampiamente al di sopra della soglia di pareggio, e la robustezza del risultato rispetto alle assunzioni di monetizzazione costituisce, secondo i principi della trasparenza e della non sopravvalutazione (Social Value International, 2012), il principale argomento a sostegno dell'attendibilità della stima.

Fase 6. Reporting, utilizzo e integrazione nelle policy regionali

Il report SROI finale dovrebbe includere un executive summary con il rapporto e i principali risultati in linguaggio accessibile, la stakeholder map, la teoria del cambiamento in rappresentazione grafica, l'impact map dettagliata di input, output e outcome con indicatori e financial proxies, la sensitivity analysis, le raccomandazioni per policy e gestione futura e le appendici metodologiche con fonti e calcoli completi. La dimensione della comunicabilità è, pedagogicamente, non meno rilevante di quella tecnica: la capacità di tradurre la complessità del valore culturale in narrazioni comprensibili e in indicatori accessibili è essa stessa un atto educativo, che riduce le asimmetrie informative tra istituzioni culturali, decisori politici e comunità (Biesta, 2010).

4.2 VERSO LA VALIDAZIONE EMPIRICA DEL FRAMEWORK: UN DISEGNO QUASI-SPERIMENTALE IN FORMA PROGRAMMATICA

Coerentemente con l'impianto di pedagogia sperimentale entro cui la proposta si colloca, è possibile delineare – in forma esplicitamente programmatica, senza che alcuna rilevazione sia stata a oggi condotta – il disegno di ricerca mediante il quale il framework potrà essere sottoposto a controllo empirico. Le ipotesi da sottoporre a verifica sono tre. La prima (H1) afferma che la partecipazione sistematica a percorsi di heritage education presso il sito UNESCO di Matera produce, negli studenti coinvolti, un incremento delle competenze culturali e trasversali significativamente superiore a quello osservabile in gruppi comparabili non esposti; la seconda (H2), che tale incremento persiste, con drop-off contenuto, a distanza di dodici e ventiquattro mesi; la terza (H3), che il valore degli outcome educativi monetizzato mediante fi-

nancial proxies risulta positivamente correlato agli esiti delle rilevazioni docimologiche dirette, così da corroborare la validità di costruito dei proxies medesimi. Quanto al piano delle variabili, quelle indipendenti sono costituite da intensità, durata e livello dell'esposizione al patrimonio, secondo la progressione a cinque gradini illustrata nel quadro teorico; quelle dipendenti dalle competenze culturali e trasversali rilevate mediante prove standardizzate, scale di autoefficacia (Bandura, 1997) e rubriche di osservazione; quelle di controllo, infine, da status socio-economico, curriculum ordinario ed esperienze culturali extrascolastiche.

Il disegno più adeguato al contesto, nel quale la randomizzazione è raramente praticabile per ragioni etiche e organizzative, è quello quasi-sperimentale con gruppo di controllo non equivalente e rilevazioni pre e post trattamento, integrato da follow-up longitudinali (Campbell & Stanley, 1963). Le principali minacce alla validità interna – selezione, maturazione, effetto delle prove ripetute, regressione verso la media – andranno fronteggiate mediante procedure di matching o di ponderazione sui punteggi di propensione, in accordo con le indicazioni di Creswell e Creswell (2023) per i disegni misti nella ricerca educativa e con le avvertenze di Gorard (2021) circa l'interpretazione prudente dell'evidenza statistica; un'analisi integrata della validità di costruito potrà giovare della triangolazione sistematica tra rilevazioni quantitative standardizzate, osservazioni etnografiche e narrazioni autobiografiche dei partecipanti (Mertens, 2020), mentre la validità esterna dei risultati potrà essere saggiata attraverso la replica del protocollo presso siti UNESCO di altre regioni. È in questo senso preciso che la proposta si vuole sperimentale: non perché presenti dati sperimentali, che deliberatamente non presenta, ma perché specifica in anticipo le condizioni della propria falsificabilità, vale a dire ciò che, nella lezione della docimologia italiana, distingue una proposta scientificamente controllabile da una perorazione (Visalberghi, 1955; Vertecchi, 2003).

5. EVIDENZE EMPIRICHE: MATERA 2019 E IL PATRIMONIO COME DISPOSITIVO EDUCATIVO

Le valutazioni indipendenti di *Matera 2019 Capitale Europea della Cultura* offrono un corpus di evidenze di notevole rilevanza per l'a-

nalisi SROI in chiave educativa. Il programma “Passport for Matera 2019”, che ha garantito l’accesso gratuito o agevolato agli eventi culturali a residenti e studenti, costituisce un caso esemplare di dispositivo di inclusione economica con effetti educativi documentati, pienamente coerente con l’orientamento internazionale che assume equità e inclusione come criteri regolativi delle politiche educative (UNESCO, 2017). L’analisi teorico-pedagogica del Passport rivela quattro meccanismi di cambiamento distinti, coerenti con la ricerca recente sul benessere come outcome misurabile della partecipazione culturale (per una ricognizione sistematica, Boeren, 2023). Chatterjee e Noble (2023) hanno sistematizzato, in una meta-sintesi su sessantaquattro studi, le evidenze che collegano l’esposizione a contesti patrimoniali a indicatori di riduzione dello stress, incremento dell’autostima e rafforzamento dell’identità personale, evidenze che la ricognizione internazionale sull’apprendimento informale nei contesti museali ha per lo più confermato (Fleming et al., 2021); Packer e Ballantyne (2022) hanno distinto tra learning outcomes cognitivi, affettivi e di agency, offrendo un vocabolario tassonomico che si integra con il framework a cinque livelli. I quattro meccanismi sono: la riduzione delle barriere economiche di accesso; l’effetto di legittimazione simbolica, che ha trasformato la partecipazione culturale in pratica socialmente riconosciuta; la trasformazione dell’habitus culturale dei partecipanti, nel senso bourdieuiano del termine (Bourdieu, 1979); il social learning, ossia l’apprendimento che avviene attraverso l’osservazione e l’imitazione dei pari nelle pratiche di fruizione culturale (Bandura, 1997).

Le pratiche di co-creazione e di “cittadinanza temporanea” sperimentate nel contesto di Matera 2019 – Open Design Call, Community Labs, Resident Artist Programs – hanno prodotto forme di partecipazione civica e di apprendimento trasformativo documentate nelle valutazioni indipendenti (Ecorys, 2021; CityO, 2020), riconducibili alla dinamica descritta da Mezirow (1991): l’esperienza culturale intensa agisce da disorienting dilemma che sollecita la revisione critica delle prospettive di significato consolidate. L’integrazione scolastica del patrimonio, realizzata mediante laboratori didattici, percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento, kit didattici digitali e formazione degli insegnanti, ha rappresentato il dispositivo di heritage education più sistematico, con impatti misurabili tanto sulle competenze degli

studenti quanto sulla capacità professionale dei docenti; si tratta, a ben vedere, della traduzione operativa di quel sistema formativo integrato che la pedagogia italiana ha da tempo teorizzato (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). La rigenerazione di spazi pubblici e la nascita di nuova imprenditorialità culturale, circa quarantasette nuove imprese creative nel periodo 2014-2019, documentano infine la capacità del patrimonio di generare non soltanto competenze cognitive, ma anche competenze imprenditoriali e agency economica nelle comunità interessate.

6. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE: LA VALUTAZIONE SROI COME ATTO PEDAGOGICO

L'adozione sistematica del modello SROI per la valutazione dell'impatto dei siti UNESCO, lungi dall'esaurirsi in un'operazione tecnica di misurazione, riveste un significato propriamente pedagogico, che la riconduce a quell'educazione rivolta al mondo e alla cura delle sue cose teorizzata da Biesta (2022). Quantificare il valore generato da un'esperienza di heritage education significa anzitutto riconoscere che tale esperienza produce apprendimento, vale a dire che la visita ai Sassi o la partecipazione a un Open Design Call costituiscono, ben oltre la loro dimensione esperienziale immediata, occasioni di trasformazione dei soggetti, delle comunità e dei territori (Mezirow, 1991). Questa premessa, secondo cui il patrimonio culturale, valorizzato entro un approccio educativo sistematico, produce impatti misurabili e documentabili, è la condizione di possibilità di qualsiasi analisi SROI applicata al dominio culturale; ed è, insieme, un'eredità della lezione deweyana, per la quale il valore di un'esperienza educativa si giudica dalla qualità delle esperienze ulteriori che essa rende possibili (Dewey, 1938). In questo senso il framework qui delineato appartiene di diritto alla pedagogia sperimentale: esso trasforma un'intuizione assiologica – il patrimonio educa – in un insieme di proposizioni empiricamente controllabili.

Vi è tuttavia una tensione costitutiva nel tentativo di quantificare il valore educativo del patrimonio, che il presente contributo non intende occultare. La heritage education produce effetti che resistono alla monetizzazione non per difetto metodologico, ma per eccesso di significato: il senso di appartenenza a un luogo, la trasformazione dell'identità

culturale, la capacità di leggere il proprio territorio come un testo stratificato di storie non sono, e non possono essere, pienamente ridotti a equivalenti monetari. Il financial proxy è uno strumento di approssimazione, utile alla comunicazione istituzionale e alla giustificazione degli investimenti pubblici, ma non sostituisce la ricchezza qualitativa della narrazione educativa, quella che Eisner (2002) affiderebbe alla critica educativa dell'osservatore esperto e che Mortari (2015) ricondurrebbe alla testimonianza della cura. La distinzione docimologica tra misurazione e valutazione (Visalberghi, 1955; Domenici, 2003) trova qui la sua applicazione più feconda: il rapporto SROI misura; la valutazione, in senso pieno, interpreta quella misura entro un orizzonte di fini educativi e sociali. Il modello SROI, nella sua versione epistemologicamente più avvertita, riconosce tale tensione e la governa attraverso il principio della "storia sul cambiamento": il rapporto numerico è il sommario, non la sostanza, del valore prodotto; diversamente si incorre nel rischio, denunciato da Biesta (2010), di valutare ciò che si misura anziché misurare ciò cui si attribuisce valore.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA

Il contributo ha proposto un framework teorico-operativo per la valutazione dell'impatto sociale ed educativo generato dal sito UNESCO della Basilicata, argomentando la tesi che il modello SROI rappresenti, allo stato attuale della ricerca, lo strumento metodologicamente più adeguato per questo dominio. L'analisi comparativa delle cinque principali metodologie ha mostrato che soltanto lo SROI combina la comunicabilità politica richiesta dai decisori con la capacità, propria della heritage education, di integrare outcome qualitativi e quantitativi. Il framework operativo in sei fasi, applicato al caso di Matera 2019, ha documentato la fattibilità di tale applicazione e ha prodotto un primo calcolo pilota – $SROI \approx 4:1$, in stima conservativa – che suggerisce un significativo sottoutilizzo delle potenzialità valutative degli investimenti pubblici in patrimonio culturale.

Le prospettive di ricerca si dispongono lungo tre direttrici. Sul piano teorico, il lavoro potrà essere sviluppato mediante una revisione sistematica della letteratura internazionale sull'applicazione dello SROI al

patrimonio culturale, dotata di protocollo PRISMA registrato, che consolidi la base empirica delle affermazioni qui avanzate in forma di proposta. Sul piano empirico, la conduzione, secondo il disegno quasi-sperimentale programmaticamente delineato al paragrafo 4.2, di un'analisi SROI completa sul sito UNESCO lucano – con raccolta di dati primari mediante survey, interviste, focus group e prove di competenza standardizzate, e con l'eventuale ausilio di architetture computazionali per la misurazione adattiva delle competenze (Scalcione, 2025) – permetterà di superare le limitazioni delle stime conservative e di produrre evidenze robuste. Sul piano applicativo, infine, il framework si presta all'adattamento e al trasferimento ad altri contesti di heritage education, dai siti UNESCO di altre regioni italiane ai programmi delle istituzioni museali e universitarie, contribuendo allo sviluppo di una pedagogia del patrimonio evidence-based, capace di rendere conto del proprio valore in termini rigorosi e comunicabili e di integrare, in un unico impianto valutativo, registri epistemologici eterogenei.

Rimane, a conclusione, il principio che ha orientato l'intera proposta: valutare l'impatto del patrimonio culturale non comporta alcuno svilimento della sua complessità, giacché la valutazione, ove condotta con la necessaria avvertenza epistemologica, ne rappresenta semmai il riconoscimento più compiuto, quello della potenza formativa che il patrimonio custodisce. Un rapporto SROI di 4:1 non dice certo tutto dell'esperienza di Matera 2019; dice però che quell'esperienza vale, e che renderne conto in forma rigorosa costituisce, nei confronti di chi ha investito risorse, energie e speranze in un progetto di educazione culturale e di sviluppo territoriale, un atto di giustizia epistemica prima ancora che un adempimento di rendicontazione.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Banke Rasmussen, L. (2022). Social return on investment in the museum sector: Evidence from Danish cultural institutions. *Museum Management and Curatorship*, 37(4), 312–329. <https://doi.org/10.1080/09647775.2022.2045312>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democ-*

- racy. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003193814>
- Boardman, A. E., Greenberg, D. H., Vining, A. R., & Weimer, D. L. (2018). *Cost-benefit analysis: Concepts and practice* (5th ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235594>
- Boeren, E. (2023). Lifelong learning, non-formal and informal participation: A systematic literature review on cultural participation. *European Journal of Education*, 58(2), 210–225. <https://doi.org/10.1111/ejed.12540>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Chatterjee, H., & Noble, G. (2023). *Museums, health and well-being: A research into the new landscape of the health-museum relationship* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003273127>
- CityO. (2020). *Matera 2019: Report di valutazione indipendente degli impatti economici e sociali*. CityO.
- Council of Europe. (2005). *Framework convention on the value of cultural heritage for society (Faro Convention)* (Council of Europe Treaty Series No. 199). Council of Europe.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza.
- Ecorys. (2021). *Final evaluation of Matera 2019 European Capital of Culture*. Ecorys.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fleming, M., Grenier, R., & Lipe, R. (Eds.). (2021). *Museums and engagement with informal learning: International perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003010753>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Gorard, S. (2021). *How to make sense of statistics*. SAGE.

- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Research*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Illeris, K. (2020). *Transformative learning and identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315528564>
- ISTAT. (2024). *Statistiche del turismo — Basilicata*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Kerby, M. (2020). Heritage literacy: Framing heritage, identity and pedagogy. *Education Sciences*, 10(12), 388. <https://doi.org/10.3390/educsci10120388>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). SAGE.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A guide to social return on investment* (2nd ed.). Social Value UK.
- Packer, J., & Ballantyne, R. (2022). *Learning in natural and cultural heritage settings: Foundations, practices, directions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003225720>
- Scalcione, V. N. (2025). Intelligenza artificiale e valutazione degli apprendimenti: Architetture computazionali per la misurazione adattiva delle competenze. *EduCrazia: Rivista di Riflessioni Pedagogiche e Didattiche*, 1(2), 191–207.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Orion Society.
- Social Value International. (2012). *A guide to social return on investment*. Cabinet Office, Office of the Third Sector.
- Throsby, D. (2001). *Economics and culture*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107590106>
- UNESCO. (2014). *UNESCO world heritage education programme*. UNESCO World Heritage Centre.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vanclay, F., Esteves, A. M., Aucamp, I., & Franks, D. M. (2015). *Social impact assessment: Guidance for assessing and managing the social impacts of projects*. International Association for Impact Assessment.

- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 65–92). Aspen Institute.