

FORMAZIONE UMANA E NUOVA DEMOCRAZIA

Collana diretta da Giuseppe Spadafora, Marco Antonio D'Arcangeli e Teodora Pezzano

73

Comitato scientifico

Viviana Burza (UniCalabria), Claudio De Luca (UniBasilicata),
Larry Hickman (UniCarbondale), Paolina Mulè (UniCatania),
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

volume sottoposto a doppio referaggio anonimo

Claudio De Luca
Vincenzo Nunzio Scalcione
(a cura di)

Competenze per la
cittadinanza democratica e
valutazione d'impatto sociale
ed educativo

*Skills for democratic
citizenship and social and
educational impact assessment*



ea
anicia

ISBN: 9788867098453

Prima edizione: gennaio 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Introduzione	11
--------------	----

PARTE PRIMA COMPETENZE DI CITTADINANZA E LIFE SKILLS

1. La scuola democratica per la formazione dei futuri cittadini

di <i>Claudio De Luca</i>	19
Introduzione	20
1. Cittadinanza democratica e democrazia	21
2. La scuola come luogo di costruzione delle competenze civiche	23
2.1. <i>Il quadro teorico: educazione, valori e riflessione pedagogica</i>	23
2.2. <i>Principi e requisiti della formazione democratica</i>	24
2.3. <i>Il curriculum e la scuola come cantiere democratico</i>	25
2.4. <i>La competenza in chiave pedagogica e formativa</i>	26
2.5. <i>Dalla trasversalità delle competenze alla cittadinanza attiva</i>	27
2.6. <i>Strategie didattiche per l'educazione alla cittadinanza democratica</i>	29
3. La democrazia come principio educativo	31
Conclusioni	34
Riferimenti bibliografici	35

2. Competenze per la vita. La sfida per la ricerca nell'educazione degli adulti

di <i>Francesca Torlone</i>	39
1. Skills for life and learning processes	39
2. The evolution of the concept of skills for life in documents by the international organisations	42
2.1. <i>Skills for life in World Health Organisations documents</i>	42
2.2. <i>Skills for life in the European Commission documents</i>	45

3. Conclusions. The educational response to the challenge of skills for life	52
References	55

3. Apprendimento permanente: un principio fondamentale Le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente

di <i>Alessandro Barca</i>	59
1. Apprendimento permanente: un principio fondamentale	60
2. Prospettive teoriche sulle competenze	64
3. Dalle teorie sulle competenze alla pratica	66
4. Le raccomandazioni Europee	69
5. Le competenze Chiave	71
6. Il <i>Global Education Monitoring Report</i>	74
Conclusioni	76
Riferimenti bibliografici	76

4. Fattori psicologici nel processo di Educazione alla cittadinanza: panoramica sulla società albanese

di <i>Ilva Lamaj</i>	81
Introduzione	82
1. Il contesto storico-sociale della transizione albanese	83
2. I fattori psicologici nell'educazione alla cittadinanza	85
2.1 <i>La dialettica tra identità collettiva e individuale</i>	85
2.2 <i>La costruzione della fiducia istituzionale</i>	86
2.3 <i>Le competenze socio-emotive e l'auto-efficacia civica</i>	87
3. Le iniziative educative e le loro prospettive	89
4. Verso un'educazione alla cittadinanza trasformativa	90
Conclusioni	92
Riferimenti bibliografici	93

5. Dalle competenze alle *Life skills*: la promozione di un sapere prestazionale

di <i>Vincenzo Pierro</i>	97
1. Sviluppo del concetto di competenza	97
2. La competenza nello scenario europeo	102

2.1 EQF (<i>Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente</i>)	105
3. L'OMS e il Progetto "Life Skills"	106
Conclusioni	109
Riferimenti bibliografici	110

PARTE SECONDA

CONTESTI EDUCATIVI E VALUTAZIONE

6. <i>Cultural heritage</i> e valutazione d'impatto sociale	
di <i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i>	115
Introduzione	115
1. L'educazione al patrimonio culturale	116
2. Pedagogia del patrimonio culturale, territorio ed educazione alla cittadinanza	119
3. Educazione al patrimonio culturale e valutazione d'impatto sociale	127
4. Modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativa nel <i>Cultural heritage</i>	130
4.1 <i>Limiti metodologici dello SROI applicato a contesti educativi</i>	133
4.2 <i>Proposta di formula SROI con coerenza dimensionale</i>	137
Conclusioni	139
Riferimenti bibliografici	140

7. Il fondamento etico-istituzionale della scuola come luogo di cura: la pedagogia della relazione d'aiuto nell'esperienza educativa	
di <i>Antonella Tiano</i>	145
Introduzione	145
1. Il fondamento etico-istituzionale della scuola	147
2. La relazione educativa come forma di relazione d'aiuto	149
3. Dalla relazione d'aiuto all'inclusione scolastica	150
4. L'insegnante come professionista della relazione d'aiuto	152
Conclusioni	153
Riferimenti bibliografici	154

8. Educazione degli adulti e società della conoscenza.

Nuovi orizzonti del fare formativo per una cittadinanza democratica

di <i>Maria Lorusso</i>	157
Introduzione	157
1. Uno scenario in trasformazione: lavoro, identità, appartenenze	159
2. L'adulto di fronte alla società della conoscenza	160
2.1 <i>Figure dell'adulthood: percorsi teorici</i>	162
3. Educazione permanente: un orizzonte di senso	163
3.1 <i>La questione delle competenze</i>	164
4. Democrazia e educazione: un nesso costitutivo	165
Conclusioni	166
Riferimenti bibliografici	168

9. Progettazione e valutazione “universale”.

Sfide e prospettive

di <i>Maria Concetta Carruba</i>	169
Introduzione	170
1. Progettazione Universale degli Apprendimenti: strumenti e buone pratiche per gli insegnanti	172
2. Valutare a scuola: criticità e complessità dell'atto valutativo	174
3. Valutazione “universale”: come valutare e prendersi cura dei Bisogni Educativi Speciali	176
4. Il potere del <i>feedback</i> e della personalizzazione-differenziazione	178
Conclusioni	180
Riferimenti bibliografici	181

10. Formation of diagnostic competence of future pedagogues-psychologists

di <i>Bibigul Vasic – Rysty Kerimbayeva</i>	185
Introduction	186
1. Main part	186
2. Research results (Data, Analysis, and Results)	194
3. Discussion of the results obtained (Discussion)	196

Conclusion	197
References	198
Sitography	199

11. Organization of independent educational activities of learners

di <i>Rysty Kerimbayeva</i>	201
Introduction	202
1. Main part	203
2. Results of the research	205
3. Discussion (Discussion of the results)	208
Conclusion	209
References	209
Sitography	210

PARTE TERZA

DIGITAL HUMANITIES E DIDATTICHE DISCIPLINARI

12. Digital Storytelling, narrazione digitale e IA per un nuovo paradigma educativo, ibrido e inclusivo

di <i>Alessio Fabiano</i>	213
1. Sviluppo del pensiero creativo e narrazione.	214
2. Digitale e Intelligenza Artificiale per un'inclusione di qualità	218
Conclusioni	225
Riferimenti bibliografici	227
Sitografia	228

13. Advancing scientific communication, cultural heritage preservation, and national economy through virtual reality, generative ai, and museum education

di <i>Michele Domenico Todino, Giuseppe Desideri</i>	229
Introduction	230
1. Preserving cultural heritage: challenges and strategies in museum funding and sustainability	233
2. Integrating Bruner's constructivist learning with neuroscience in museum education	236

3. International museum collaboration: historical foundations, contemporary imperatives and the role of Italian government institutions	239
4. Unveiling the transformative potential of virtual reality and generative ai in museum education and cultural heritage preservation	241
5. Exploring innovative educational initiatives at the teaching learning center for education and inclusive technologies	244
6. Advancing civic engagement and cultural preservation through innovative technologies	245
7. Economic impact	247
Conclusion	251
References	252

14. Formation of high school students' understanding of genetic inheritance through modeling

<i>di G.K. Ziyayeva, Zh. Tuleubayev, G.E .Zhorabek</i>	257
Introduction	257
1. Research Objective	260
2. Methods and Materials	261
3. Results and Analysis	261
References	263

15. Effective ways to form biological knowledge using logical tasks

<i>G.K.Ziyayeva, Zh.Tuleubayev, G.S.Ibrayeva, G.E Zhorabek</i>	265
Introduction	266
1. Purpose of the study	268
2. Methods and materials of the study	269
3. Study results and discussion	269
References	284

6. *Cultural heritage* e valutazione d'impatto sociale ed educativo

di Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

Nell'attuale scenario educativo, segnato da una profonda trasformazione nella concezione del *cultural heritage*, il rapporto tra interventi culturali e territorio ha acquisito un rilievo del tutto particolare, anche per effetto delle istanze avanzate dai molti *stakeholder* e *policy maker* coinvolti.

Il valore del patrimonio culturale, in specie di natura intangibile, generando un ampio beneficio sociale, si fa dunque oggetto d'analisi in rapporto alla pedagogia sociale: esito di un'evoluzione entro la quale l'educazione costituisce una via per delineare un sistema di scelte educative suscettibile di valutazione d'impatto sociale. Promuovere l'educazione al patrimonio culturale significa allora, per la pedagogia sociale, interrogarsi tanto sul significato delle azioni educative poste in essere quanto sulle modalità valutative predisposte per darne conto.

Parole chiave: *cultural heritage*; educazione al patrimonio culturale; valutazione impatto sociale

Introduzione

Luoghi e costumi, regole e tradizioni delineano i tratti specifici di una comunità: sedimenti generati da relazioni socialmente strutturatesi, capaci di identificare aspetti peculiari di comunità e contesti. Nel loro insieme, essi determinano ciò che viene denominato

eredità culturale (Kokko & Dillon, 2011). Si tratta di un *know-how* radicato nella cultura locale e giunto sino a noi; la sua natura più autentica risiede nella trasmissione o, meglio, nella condivisione del suo portato valoriale e di significato, così da contribuire a comprendere le condizioni del presente datoci (Baldacci, 2012).

La cultura costituisce, del resto, quella concezione della realtà e quella sensibilità, socialmente acquisita o indotta, che orienta gli individui nelle diverse situazioni offerte loro nel corso dell'esistenza. Essa prende forma nei gruppi tanto per effetto delle esperienze compiute da ciascuno, e delle possibilità di cui ognuno dispone per affrontare i problemi esistenziali, quanto per effetto della tradizione. In quanto membro del gruppo, l'individuo partecipa a una simile eredità culturale ed è variamente sollecitato a interiorizzarla, assumendola quale riferimento delle proprie scelte, per l'azione e per la valutazione della realtà (Dewey, 2019).

Entro una simile prospettiva, essa assume i tratti di un insieme complesso, comprensivo delle conoscenze, delle credenze, dell'arte, della morale, delle leggi, dei costumi e di ogni altra capacità e abitudine che l'uomo acquisisce come membro della società.

Nella forma della *paideia*, i Greci trasmisero agli altri popoli dell'antichità, quale eredità culturale, l'insieme della propria creazione spirituale. Eppure "nell'uso verbale odierno (...) intendiamo per cultura nient'altro che l'insieme delle manifestazioni e forme di vita caratteristiche d'un popolo. La parola cultura è quindi decaduta a concetto antropologico meramente descrittivo; non rappresenta più un altissimo concetto di valore, un ideale consapevole" (Jaeger, 2003, p. 2).

1. L'educazione al patrimonio culturale

Preservare e trasferire la conoscenza e, per estensione, l'intero *cultural heritage* alle nuove generazioni – e farne, insieme, elemento di costruzione di una nuova socialità, fondata sul raffronto fra identità locale e universalità di una cittadinanza democratica – costituisce dunque l'opera entro cui impegnare l'azione educativa, chiamando in causa i luoghi dell'educazione formale, informale e non formale

(Spadafora, 2016). Le ricerche sui concetti polisemici di cultura e di eredità culturale hanno operato, nel corso del tempo, lungo una linea di confine tra le discipline; il loro emergere come questioni squisitamente educative non solo ha alimentato il dialogo tra saperi diversi, ma ha altresì rinnovato le peculiarità del discorso pedagogico rispetto agli altri ambiti. Posta in relazione con il passato, e con la sua possibilità di continuare a incidere nel presente, l'idea di cultura risulta pertanto identificabile con le idee tradizionali (storicamente derivate e selezionate) e, in special modo, con i valori a esse annessi; essa designa però anche modelli, espliciti o impliciti, del comportamento acquisito e trasmesso mediante simboli, che costituiscono le conquiste caratteristiche dei gruppi umani, ivi comprese le loro materializzazioni nei manufatti (Kroeber & Kluckhohn, 1952). Se ne ricava la difficoltà di una definizione sistematica del concetto e, insieme, la consapevolezza dell'impossibilità di delimitarne deterministicamente le caratteristiche. Occorre piuttosto una prospettiva differente, capace di considerare l'eredità culturale anche nelle imprevedibili possibilità del suo attualizzarsi: un approccio scientifico alla cultura "in base al quale essa viene non più descritta con una metodologia quantitativa, ma svelata mediante strumenti di analisi qualitativi" (Bertagna, 2014, p. 72).

La società si presenta così quale universo di fenomeni, bisognoso di molteplici e differenti linguaggi per essere raccontato e rappresentato. Del resto, "l'avvento della società post-moderna e liquida è stato il fattore scatenante grazie al quale, negli ultimi anni, si è sentita sempre più la necessità di potenziare e far crescere le diverse scienze delle educazioni e i collegamenti con la pedagogia. Ciò implica il fatto che la pedagogia non deve essere vista come un sapere che non solamente pensa l'agire educativo ma lo progetta e lo rende possibile nella misura in cui riesce a contestualizzarlo" (Cambi et al., 2010, p. 28).

La progettazione didattica è chiamata quindi ad arricchirsi di un aspetto performativo: la *performance* richiede al soggetto di calarsi in realtà e contesti apparentemente estranei, perché spesso incompresi, entro i quali egli pure esperisce la propria esistenza, "costruendo una visione dell'uomo e del mondo e dei loro rapporti" (Bruner, 1992, p. 56).

Un approccio siffatto si fa occasione di dialogo, opportunità di incontro, crescita e conoscenza. La relazione – fondamento della pedagogia sociale, intesa come costruzione di legami e di possibili luoghi di intesa in cui il mondo del lavoro, la scuola, le istituzioni religiose e laiche, la famiglia e i gruppi di aggregazione sociale possano dialogare nel reciproco rispetto dei bisogni e delle diversità – diviene perno della promozione dell’interscambio di saperi e conoscenze, beni, servizi, idee (Pati, 2007).

Ogni cultura, in quanto espressione della volontà dell’uomo, emerge insomma nell’intima interconnessione tra conservazione e innovazione; si può quindi affermare che essa si configura come “[...] un’interazione fra le versioni del mondo che le persone si vanno formando sotto l’influsso del clima istituzionale dominante e le versioni che sono il prodotto delle loro storie individuali” (Cambi et al., 2010, p. 39).

Considerato che persona, società e cultura si presentano oggi sostanzialmente interrelate, per effetto delle dinamiche di sviluppo in atto (Frabboni, 2006), si può rilevare come “la crescita personale abbia sempre uno spessore sociale e culturale, così come lo sviluppo sociale si determina attraverso le persone e le culture e, reciprocamente, la promozione culturale ha sempre il suo referente nel personale e nel sociale” (De Natale, 2006, p. 11). Sono problematiche poste al centro dell’analisi della pedagogia sociale, intesa quale “sapere trasversale e critico” che, muovendo da simili considerazioni, “si interroga con vero interesse su queste problematiche, che risultano essere oggi centrali per la progettazione e costruzione di uno stato democratico e accogliente, dove la diversità non richiami alla mente solo momenti di disagio e di emarginazione. In questo, ricordiamo, può molto la scuola: il luogo, evidenzia la pedagogia, dove progettare la società democratica e dove insegnare il *sentire* democratico, in quanto esso si presenta come *microcosmo* che riproduce tutte le dinamiche sociali che ciascun bambino, ragazzo o uomo adulto vive come essenza della quotidianità (...) e la pedagogia sociale si propone come prima interlocutrice della società complessa, per non dimenticare mai che la realtà che abitiamo e che viviamo richiama continuamente situazioni educative da ri-definire, da ri-descrivere, da ripensare criticamente” (Cambi et al., 2010, pp. 72-73).

Una simile rilevanza sociale dell'educazione si fa "elemento chiave di spiegazione dei processi di integrazione e di cambiamento sociale. Ne discende l'esigenza di 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" (Santerini, 2010, p. 7).

Porre il problema dell'educazione, dei suoi scopi e delle sue funzioni, equivale dunque a mettere in luce un nodo centrale: la promozione della cittadinanza democratica (Mulè, 2014).

2. Pedagogia del patrimonio culturale, territorio ed educazione alla cittadinanza

"Il concetto di Cultural Heritage e d'identità culturale rimandano ad una moltitudine di componenti tangibili ed intangibili" (Van der Borg, 2006), concorrendo a delineare un mosaico di notevole complessità assiologica.

L'UNESCO (2014) individua una "Lista" di ben 20 tipi o temi attinenti alla definizione di patrimonio culturale: restauro e conservazione; beni relazionali materiali e immateriali; risultato di atti creativi; sintesi estetica (secondo una definizione già canonizzata da Benedetto Croce); base per una politica di governo del territorio e di rilancio dell'economia nazionale (con specifico riguardo alle volontà d'intervento dei *policy maker* europei sottoscrittori del programma "Europa Cultura" o degli istituti e delle fondazioni di settore); ambiente nella sua accezione più ampia, dunque anche economico e sociale. L'UNESCO World Heritage List¹, a tal proposito, considera il Cultural Heritage come ciò che racchiude tutti i segni documentanti le attività e i risultati dell'azione umana nel tempo (Feilden & Jokilehto, 1998); come il prodotto e la testimonianza di tradizioni, sentimenti e tendenze spirituali diversi e del passato, dunque elemento essenziale della personalità di un

¹ Una delle missioni principali dell'UNESCO è quella di mantenere aggiornata una lista di patrimoni dell'umanità (World Heritage List): siti importanti dal punto di vista culturale o naturalistico, la cui conservazione e sicurezza sono importanti per la comunità mondiale. Si veda <http://whc.unesco.org/en/list/>

popolo (Davison, 1991); riconoscendolo, in ultimo, quale concetto rilevante nell'interpretazione della società attuale e della sua evoluzione, prodotto della storia, *asset* (Prezioso, 2007).

In ultima analisi, il concetto di *Cultural Heritage* può considerarsi l'aspetto dinamico dell'identità e dell'evoluzione di un territorio (Graham et al., 2000); di quest'ultimo, anzi, rappresenta il carattere distintivo agli occhi della popolazione (Van der Borg, 2006).

Cultura e paesaggio appartengono a una dimensione simbiotica, entro la quale gli elementi fisici rendono visibile l'espressione della cultura locale, dei meccanismi economici e dei valori socio-culturali che governano l'agire della società; l'universo dei segni, così come si è codificato, si fa specchio delle interrelazioni fra popolazione e territorio e diviene elemento di identità culturale per chi vi abita e vi ritrova parte di sé. È una “doppia dimensione” – prodotto e sfondo dell'azione sociale – che richiama la metafora di Turri del paesaggio come “teatro” (Turri, 2001): individui e popolazioni vi sono attori che recitano le proprie storie, ma anche spettatori che osservano gli effetti del loro agire, interagendo al suo interno. Ogni singolo bene culturale si configura tuttavia, al tempo stesso, come un *unicum*, non pienamente apprezzabile e valutabile ove non sia possibile “collocarlo” nel tempo e nello spazio, nella storia e nei luoghi; esso rappresenta una tappa della creatività, oltre che del pensiero e della sensibilità umana e, come tale, va visto e studiato. L'educazione al patrimonio culturale diviene così educazione *tout court*: sul piano intellettuale, emotivo e pratico. Ha a che fare con la conoscenza, con i sentimenti, con le azioni concrete. Si offre dunque quale strumento utile a favorire il processo educativo generale, facendo leva sulle potenzialità del soggetto e sull'unità della persona.

L'osservazione della sua evoluzione nel tempo lascia emergere, inoltre, “il carattere *dinamico* del patrimonio culturale, continuamente ricostruito, riconcettualizzato e reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali” (Bortolotti et al., 2008, p. 19). Lungo questa linea di pensiero, con il manuale *Hereduc* si può affermare che il “patrimonio è inesauribile” (De Troyer, 2005, p. 13).

Tratto tipico del patrimonio risulta dunque l'intersezione spazio-temporale: un rapporto che ne determina i caratteri di complessità e di stratificazione, lo sviluppo orizzontale e quello verticale. Aspetti,

questi, ulteriormente sollecitati ove se ne evidenzi la natura dinamica: un processo determinato in larga parte da ogni individuo e dalla comunità (Bortolotti et al., 2008).

In tale prospettiva, il patrimonio culturale diviene elemento attivo nella definizione di esperienze: risorsa e punto di riferimento cui attingere per comprendere la dimensione sociale della strutturazione della comunità.

La promozione della consapevolezza ed espressione culturale – competenza chiave per l'apprendimento permanente, indicata nella Raccomandazione europea del 2006 (Parlamento Europeo & Consiglio dell'Unione Europea, 2006) – si pone quale traguardo formativo necessario e percorribile, “orizzonte di riferimento” (Miur, 2018, p. 5) e finalità generale del processo di istruzione per l'apprendimento permanente. L'elemento ricompare nella Raccomandazione europea del 2018, dove viene denominata competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Per il conseguimento di una nuova cittadinanza si può dunque indicare quale via privilegiata “la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi” (Miur, 2012, p. 6).

Sin dall'infanzia occorre del resto promuovere la relazione bambino-patrimonio culturale, intesa quale “occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico” (Miur, 2012, p. 26).

Un'attenzione, quella riservata al patrimonio culturale, costante nei documenti ministeriali², dove attraverso le arti si chiede di promuovere la “formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela” (Miur, 2018, p. 14).

Gli elementi culturali, ambientali, storici si fanno così conoscenze apprese, capaci di consentire, attraverso l'indagine e lo studio, la progettazione di una nuova dimensione identitaria contemporanea. L'educazione al *cultural heritage* non può tuttavia risolversi nella sola osservazione dei beni culturali: essa deve investire piuttosto l'evoluzione dei processi che hanno posto i soggetti sociali nella condizione di agire. Ne discende la necessità di individuare strategie strutturate in forma tanto formale quanto informale, orientate a coinvolgere, nella definizione degli interventi progettuali entro i contesti educativi, gli *stakeholder* presenti.

Assunto un simile punto di partenza, l'educazione al patrimonio risulta finalizzata a promuovere “capacità di dare senso e valore, e far adottare comportamenti conseguenti, nei confronti delle testimonianze e dei principi costruttivi di ogni cultura presente e passata; svolta con il patrimonio, in quanto i processi di insegnamento e di apprendimento devono organizzarsi attorno agli elementi che lo costituiscono; impostata per il patrimonio, al fine di promuovere la conoscenza, la tutela e la valorizzazione degli elementi che lo compongono” (Bortolotti et al., 2008, p. 24).

E infatti, mentre si evidenzia come il patrimonio culturale rivesta un forte significato per il singolo – rappresentando un legame tra il soggetto e il territorio cui la traccia del passato appartiene (Rabitti & Santini, 2008) – l'educazione al patrimonio culturale diviene “una modalità di insegnamento che include metodi educativi attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione” (Brunelli, 2014, p. 24).

² Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari presentate dal MIUR nel 2018, si veda: le arti per la cittadinanza

Il 17 marzo 1998 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha conferito al concetto una definizione ufficiale con la Raccomandazione R (98) 5 (Consiglio d'Europa, 1998) agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio, declinandone la prospettiva entro i contesti scolastici e indicando come le pratiche di educazione al patrimonio culturale debbano essere promosse attraverso le diverse materie scolastiche, a tutti i livelli e in ogni tipo di insegnamento. Nel 2005, poi, rimarcando l'importanza – ai fini della promozione di un'autentica cittadinanza democratica – di coinvolgere i soggetti presenti entro simili interventi educativi, il Consiglio d'Europa ha promosso la Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società (Consiglio d'Europa, 2005), la quale ha individuato la necessità, per i Paesi europei, di preservare le risorse culturali, promuovere l'identità culturale, rispettare la diversità e incoraggiare il dialogo interculturale.

Nello specifico, all'articolo 13, essa raccomanda la valorizzazione del patrimonio culturale entro l'educazione artistica e lo sviluppo di collegamenti tra le discipline nei diversi campi di studio. Ha fatto seguito, nel 2008, la pubblicazione, da parte del Consiglio d'Europa, del Libro bianco sul dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), che ha proposto un approccio interculturale alla gestione della diversità culturale, identificando le organizzazioni educative (musei, siti del patrimonio, asili nido e scuole compresi) “come luoghi di grande potenziale, per sostenere lo scambio interculturale, l'apprendimento e il dialogo attraverso le arti e le attività culturali” (Eurydice, 2009, p. 7)³.

Elementi analoghi compaiono in maniera organica nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sul Quadro Europeo delle Qualifiche, dove l'educazione alla cittadinanza è assunta come finalità dell'esercizio delle competenze, intese quali “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia” (Parlamento Europeo & Consiglio

³ Eurydice, European Education, l'Agenzia esecutiva per l'audiovisivo e la cultura, ha prodotto una panoramica dello stato dell'arte e dell'educazione culturale a scuola in 30 paesi europei.

dell'Unione Europea, 2008, p. 4): i riferimenti a questi ultimi due termini, in particolare, mettono in luce le ampie implicazioni etiche insite nell'esercizio di un sapere responsabile.

Conclusioni simili muovono dalla consapevolezza che occorra formare cittadini dell'Europa e del mondo: le problematiche di maggior rilievo investono i contesti nazionali come quelli continentali, e dunque l'umanità tutta. Criticità, queste, non più affrontabili e risolvibili entro confini circoscritti, poiché richiedono la partecipazione dell'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti maturino una tale comprensione, la scuola è chiamata ad adoperarsi per costruire relazioni fra le “molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità” (Miur, 2012, p. 11).

Si avverte quindi la necessità di promuovere competenze culturali, metodologiche, sociali per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale, così da dotare i giovani cittadini di strumenti per agire nella società del futuro. Si delinea uno spazio cognitivo entro il quale operare, che nella scuola italiana ha trovato nuova linfa nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione⁴, laddove essa assume quali 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” (Miur, 2012, p. 25). Da settembre 2020 il legislatore ha poi istituito l'insegnamento di Educazione Civica⁵, disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'Infanzia alla secondaria di II grado. L'insegnamento ruota attorno a tre nuclei tematici principali: costituzione (diritto, nazionale e internazionale, legalità e solidarietà); sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio); cittadinanza digitale.

La prospettiva risulta coerente con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) per lo sviluppo sostenibile; il documento si

⁴ Si veda la Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

⁵ Si veda Legge 20 agosto 2019, n. 92.

rivolge 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 sostenibilità⁶. Educazione al patrimonio culturale e promozione della cittadinanza attiva divengono così elementi di un comune processo educativo (Corradini & Mari, 2019, p. 79), espletato in democrazia: la quale, come già indicato da Dewey, più che una forma di governo appare un vero e proprio *way of life*, uno stile di vita che presuppone valori condivisi (Dewey, 1992).

Si assiste così alla definizione di percorsi progettuali volti alla formazione democratica *tout court*: pratica quotidiana che si sostanzia attraverso le forme della relazione educativa e i contenuti delle discipline e dei saperi (Corradini & Porcarelli, 2012), divenendo “unità di sapere teoretico, tecnico e pratico-poietico volto a promuovere l’*agoghein* di ogni persona” (Bertagna, 2014, p. 58).

Potendo dunque archiviare la logica d’uso dei beni culturali in chiave di soli apprendimenti disciplinari, risulta utile coinvolgere gli studenti in percorsi più ampi, dei quali la trama delle operazioni metodologiche possa essere esperita e resa manifesta⁷. Occorre che i processi di insegnamento producano attività inferenziali, tali da consentire di “conoscere il territorio attuale, un mondo di tracce potenzialmente di valori conoscitivi ed estetici; comporre la storia su scale locale; assumere quale responsabilità individuale e condivisa i problemi di tutela e valorizzazione del patrimonio, che devono affrontare amministrazioni e istituzioni; considerare la collettività e

⁶ <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.

⁷ Il riconoscimento del ruolo formativo del patrimonio culturale trova un ulteriore conferma nella recente Direttiva del MIUR (n.107/2016) che riconosce tra i soggetti di per sé accreditati per la formazione e l’aggiornamento dei docenti “le istituzioni museali”, nel consentire lo sviluppo di attività innovative e in linea con i precetti europei e con gli obiettivi dell’Anno europeo del patrimonio culturale, presuppone la gestione di programmi complessi e articolati.

le culture secondo un'ottica dinamica di interazione, nel presente come nel passato" (Bortolotti et al., 2008, p. 34).

Il valore educativo del patrimonio culturale ha assunto, del resto, grande rilievo anche in contesti diversi da quelli scolastici. Nella Convenzione europea del paesaggio del Consiglio d'Europa, siglata a Firenze nel 2000⁸, si precisa come il Paesaggio "designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni" (Consiglio d'Europa, 2000, p. 2). L'affermazione è divenuta oggetto di specifiche trattazioni, poiché pone per la prima volta al centro non tanto l'oggettività di un territorio quanto la percezione delle popolazioni, determinando così, rispetto al patrimonio, un nuovo punto di vista (Branchesi et al., 2018). Educare al patrimonio culturale diviene allora "insegnare a saper guardare, questa la sfida principale, per preservare un bene inestimabile: la passione. Sfruttando queste risorse intendiamo favorire l'attitudine allo sguardo critico e alla capacità di espressione" (Vaccari, 2008, pp. 131-137).

Una simile consapevolezza procede in parallelo con la presa di coscienza – già presente nella Convenzione del Patrimonio Mondiale del 1972 (UNESCO, 1972) – dell'importanza, maturata dall'Unesco, di preservare il patrimonio culturale mondiale, svincolandolo da un criterio di mero immagazzinamento, sotteso a un principio di accumulo, per investire su un parallelo processo di circolazione della conoscenza (Cenedella & Mascheroni, 2020). Il documento del '72 riunisce i concetti di conservazione della natura e di conservazione dei beni culturali. Il Programma di educazione al patrimonio mondiale dei giovani dell'UNESCO (Programma WHE) mira, al contempo, a incoraggiare e mettere in condizione i decisori di domani di partecipare alla conservazione del patrimonio e di rispondere alle continue minacce che esso deve fronteggiare:

⁸ La Convenzione europea del paesaggio è stata adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa a Strasburgo il 19 luglio 2000 ed è stata aperta alla firma degli Stati membri dell'organizzazione a Firenze il 20 ottobre 2000. Si prefissa di promuovere la protezione, la gestione e la pianificazione dei paesaggi europei e di favorire la cooperazione europea. Ad oggi, 32 Stati membri del Consiglio d'Europa hanno ratificato la Convenzione e sei l'hanno firmata.

lanciato nel 1994, fornisce ai giovani le conoscenze, le competenze, la rete e l'impegno necessari per essere coinvolti nella protezione del patrimonio, dal livello locale a quello globale, sviluppando nuovi approcci pedagogici per mobilitarli a partecipare attivamente alla promozione del Patrimonio Mondiale⁹.

Ebbene, i risultati delle ricerche valutative svolte in questi anni attestano che la pedagogia del patrimonio culturale si è rivelata particolarmente efficace tanto nel raggiungimento di obiettivi educativi e culturali specifici, come nell'acquisizione di competenze trasversali (Perrenoud, 2002; Baldacci, 2010), quanto nello sviluppo globale della personalità (Branchesi, 2006).

3. Educazione al patrimonio culturale e valutazione d'impatto sociale ed educativo

La raffigurazione della società nelle tracce del passato consente, come sopra osservato, di definire i tratti identificativi della propria comunità. Ne discende, coerentemente, la centralità dell'impegno per la sua conservazione (De Varine, 2005); e tuttavia, se risulta "importantissimo preservarlo perché appartiene a ciascun membro di ogni singola comunità, sarebbe paradossalmente inutile preservarlo se non venisse utilizzato in qualche modo" (De Troyer, 2005, p. 15). Ciò rimanda alla possibilità di rintracciare un comune significato effettivo, oltre a elementi che gli sono propri e che ne costituiscono le diverse declinazioni: capitale culturale storico e sue finalità istituzionali, carattere meritorio, valore, efficacia ed efficienza gestionale. Il superamento di una simile aporia richiede strumenti di valutazione capaci di mostrare all'interlocutore modalità ed esiti dell'azione che si intende proporre entro i contesti culturali (Arena et al., 2015).

⁹ Il programma di educazione al patrimonio mondiale dell'UNESCO, avviato come progetto speciale dell'UNESCO nel 1994, offre ai giovani la possibilità di esprimere le proprie preoccupazioni e di impegnarsi nella protezione del nostro comune patrimonio culturale e naturale. Cerca di incoraggiare e consentire ai decisori di domani di partecipare alla conservazione del patrimonio e di rispondere alle continue minacce che il nostro patrimonio mondiale deve affrontare.

Si tratta della valutazione d'impatto sociale: un'analisi in grado di far riconoscere e misurare le grandi opportunità insite nella progettazione di interventi educativi e culturali *tout court*, come pure di rispondere alle domande di benessere individuale e sociale (Zamagni et al., 2015), mostrando i punti di forza su cui far leva e rendendo perlopiù controllabili e modificabili le debolezze degli elementi progettuali (Foà, 2001).

Per valore sociale va intesa l'utilità prodotta dall'attività degli enti che erogano beni e servizi di utilità sociale e di interesse generale (*outcome*): un dato per sua natura non oggettivo, che varia nel tempo, nei luoghi, nelle persone coinvolte e in ragione delle situazioni particolari. Tali valori risultano stimabili con varie tecniche di misurazione (Sirchia, 2000; Navrud & Ready, 2002). La valutazione d'impatto sociale è oggi impiegata per giustificare le spese sostenute dagli enti pubblici e dai soggetti terzi senza finalità di lucro, si tratti di progetti concernenti strutture permanenti – musei, centri espositivi, teatri, biblioteche e archivi – o di iniziative effimere, quali mostre temporanee, concerti, festival, interventi culturali ed educativi (Perrini & Vurro, 2013).

Anche nel nuovo contesto scolastico affiora oggi l'esigenza di superare una valutazione prettamente autoreferenziale della scuola, di matrice burocratica, accettando come legittima una valutazione culturalmente eteronoma degli interventi educativi realizzati (Scalcione, 2020).

Tale tendenza risente di alcuni fattori ormai strutturali: si pensi, a mo' di esempio, alla stretta finanziaria, che impone di rendere conto del buon impiego dei finanziamenti ricevuti, o all'attribuzione di autonomia alle singole unità scolastiche – non solo gestionale e amministrativa, ma anche didattica – la quale richiede, com'è ovvio, di saperne determinare l'efficienza sul piano educativo, lavorando così alla costruzione di una cittadinanza agita (Scalcione, 2019; Pagano, 2019).

Attraverso gli approcci valutativi si afferma un punto di vista che intende il controllo come *accountability* e il miglioramento come *improvement*. Il primo termine designa la realizzazione di un sistema di responsabilità che mette in evidenza le relazioni tra le scelte condotte e le decisioni esperite; l'*improvement* indica

invece la capacità di introdurre processi di cambiamento entro i sistemi educativi, nell'intento di soddisfare in misura crescente le esigenze dei cittadini, realizzando gli obiettivi prefissati (Mazzanti, 2003). L'*improvement* punta dunque a ottimizzare l'apprendimento, perfezionare l'organizzazione dell'offerta formativa, coordinare le attività didattiche dei docenti, rendere efficienti le procedure amministrative e gestionali, coinvolgendo gli *stakeholder* nelle decisioni da assumere, così che queste risultino accettate all'esterno del sistema educativo (Castoldi, 2016).

L'impiego della valutazione dell'impatto sociale intende offrire specifico supporto alle esigenze appena richiamate. Essa prevede che l'obiettivo della misurazione dell'impatto sociale sia "misurare gli effetti sociali e l'impatto sulla società determinati da specifiche attività di un'impresa sociale" e che "qualsiasi metodo di misurazione va elaborato a partire dai risultati principali ottenuti, deve favorirne le attività, essere proporzionato e non deve ostacolare l'innovazione sociale, promuovere il bene comune"; il metodo dovrebbe inoltre prefiggersi di "trovare un equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi" (Zamagni et al., 2015, p. 81). I metodi adottati dagli istituti di statistica per valorizzare simili interventi educativi si riconducono a quelli "diretti", basati sull'*output*, o, in alternativa, "indiretti", basati cioè sull'*input*.

I primi attribuiscono all'*output* il prezzo di mercato di prodotti o servizi equivalenti, da cui viene eventualmente decurtato il costo sostenuto per le materie prime: una tecnica detta anche metodo dell'analogia di mercato. Per *input* si intendono invece le risorse di varia natura – produttive, economiche, umane – adoperate nell'attività, di cui si valutano la coerenza con i valori dell'organizzazione e l'adeguatezza degli esiti rispetto alle finalità perseguite. Alla base dei fattori e delle condizioni operative (*input*) si individuano i bisogni del contesto cui si intende rivolgere simili interventi, rispetto ai bisogni rappresentati.

Specifiche considerazioni meritano le *activities*, ossia i processi decisionali, oggetto di analisi delle modalità di gestione degli organismi, oltre che della partecipazione dei portatori di interesse di riferimento. Gli *output*, di natura tangibile o intangibile, costituiscono il prodotto del processo di trasformazione dei fattori, finalizzato al

conferimento del servizio preventivato; l'*outcome* è l'esito finale della fruizione dell'*output*, nei termini del cambiamento della condizione dei suoi destinatari.

Al termine di una simile catena di interventi si colloca l'impatto sociale (*social impact*) dell'intervento esperito nel contesto di riferimento, dove per *impact* si intende "la modificazione strutturale delle condizioni di contesto dell'ambiente economico, sociale e culturale" (Bassi, 2013, p. 36).

4. 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 approdi al concetto di sostenibilità educativa – con specifico riguardo 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 e ambientali. Interventi di questo tipo, nella definizione delle azioni sociali ed educative dei soggetti istituzionali, richiamano l'esigenza di misurare l'impatto prodotto dalle azioni stesse.

La sollecitazione emerge negli anni '80 (Myerscough, 1988): sino ad allora i settori culturale ed educativo non erano stati interessati da interventi di sviluppo economico, poiché ritenuti incapaci di generare ricchezza. Soltanto una serie di studi commissionati, perlopiù da autorità locali e da altre agenzie per il finanziamento pubblico, poté mostrare come essi fossero in realtà in grado di competere con i comparti produttivi e, anzi, di definire relazioni intersettoriali.

David Throsby ha mostrato, a tal proposito, come la cultura rappresenti una risorsa – tangibile e intangibile – capace di generare impatto economico, oltre che sociale (Throsby, 2001). Perché tali assiomi potessero dirsi dimostrati occorrerà però attendere le ricerche di François Matarasso, che procedettero all'identificazione di 50 diverse tipologie di impatto sociale del settore artistico e culturale, promuovendone la misurazione mediante indicatori calibrati sul settore di interesse. Non ci si nascondeva la difficoltà di muoversi entro un contesto di ricerca spesso privo di dati 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*” (Matarasso, 1997, p. 1) – e tuttavia si mostrava come, a maggior ragione, l’indagine risultasse necessaria per procedere all’analisi di questioni complesse. L’impossibilità di una totale oggettività nella valutazione d’impatto sociale, dovuta anche all’oggetto specifico della sua azione, veniva al contempo ricondotta a 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” (Montfort & de Varine, 1995, p. 16).

Oggi, per effetto delle istanze provenienti dai numerosi *stakeholder* (dai fruitori ai dipendenti, all’ente finanziatore) e dai *policy maker* interessati a verificare l’incidenza delle azioni progettate entro i contesti d’impiego, le tecniche di misurazione degli impatti hanno acquisito particolare valore.

Originariamente adoperate nei contesti aziendali e organizzativi, esse sono divenute parte dello scenario sociale, culturale, educativo per misurare le *performance*, in rapporto, essenzialmente, ai concetti di impatto e di valore. La misurazione dell’impatto culturale si presenta peraltro ancora in una fase di attestazione dei campi di ricerca (Holden, 2004); quanto all’impatto della cultura e dell’*education*, si suole distinguere due tipologie principali oggi riconosciute: l’impatto tangibile, diretto o indiretto, valutabile attraverso l’effetto che l’istituzione culturale può generare sull’economia locale, sui posti di lavoro, sui salari delle categorie di addetti del settore, sui costi della catena di fornitura; e l’impatto di natura intangibile, che investe un più vasto beneficio sociale riguardante, ad esempio, la capacità di apprendimento promossa dalla frequentazione di un museo, il contatto con l’arte, il valore individuale e collettivo di una simile esperienza.

Tra i diversi impatti generati da un ente culturale, quello sociale risulta il più complesso da definire, rispetto all’impatto economico

e ambientale. L'impatto indica, come noto, il cambiamento che un'organizzazione produce sui propri *stakeholder* attraverso il proprio operato; l'impatto "sociale" dovrebbe quindi riferirsi alle conseguenze sociali – in termini di educazione, salute, inclusione di fasce deboli, rivitalizzazione urbana – di differenti tipologie di interventi e azioni, per effetto dell'interazione tra *stakeholder* ed ente culturale. Effetti, *outcomes*, che nel caso specifico attengono ad ambiti quali lo sviluppo interiore dei singoli, la crescita e la comprensione di forme d'arte e di cultura non esplicitamente inquadrabili.

Le diverse tecniche di misurazione si differenziano in base all'obiettivo della misurazione e trovano applicazione in contesti eterogenei, prevedendo sempre, in ambito culturale, la partecipazione e il coinvolgimento degli *stakeholder*.

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

Ad oggi la metodologia più utilizzata è lo SROI, il ritorno sociale sugli investimenti, capace di dimostrare l'evidenza quantitativa di fattori intangibili quali gli impatti sociali e culturali attraverso il coinvolgimento diretto delle principali parti interessate. La metodologia si articola nelle fasi seguenti:

- a) coinvolgimento delle parti interessate nella valutazione;
- b) definizione di alcune *proxy*, mediante l'individuazione dei parametri misurabili più rilevanti, in grado di esprimere il valore sociale creato;
- c) garanzia di un profilo di "realismo" nelle scelte di parametro e di valutazione;
- d) impegno alla trasparenza e al rigore nella valutazione dei dati;
- e) considerazione degli aspetti riconducibili a *proxy* materiali, sostanzialmente di natura monetaria;
- f) verifica dei risultati (Viganò & Lombardo, 2018, pp. 336-337).

Lo SROI si caratterizza quindi come un insieme di informazioni qualitative, quantitative e finanziarie, utili a stimare la quantità di "valore", di salute mentale o di benessere creato o distrutto da una singola attività, da un progetto o dall'operare complessivo di un'organizzazione (Nicholls, 2012).

4.1. Limiti metodologici dello SROI applicato a contesti educativi

L'applicazione della metodologia SROI ai contesti educativi, pur offrendo indubbi vantaggi sul piano dell'*accountability* e della comunicabilità dei risultati, solleva questioni epistemologiche e metodologiche di non poco conto. Una prima criticità attiene alla monetizzazione degli *outcome*: la traduzione dei risultati educativi in valori monetari, operata mediante *proxy* finanziarie, comporta inevitabilmente una riduzione della complessità propria dei processi formativi. Come rilevano Lingane e Olsen (2004) e, più di recente, Maier et al. (2015), simile operazione rischia di privilegiare gli esiti più agevolmente quantificabili a scapito di dimensioni educative intangibili, e tuttavia non meno rilevanti, quali la maturazione dell'autonomia critica, l'affinamento della sensibilità estetica, il consolidamento della motivazione intrinseca.

Una seconda questione riguarda l'attribuzione causale. Nei contesti educativi risulta particolarmente arduo isolare l'effetto specifico di un intervento rispetto alle numerose variabili concorrenti (il contesto familiare, le esperienze pregresse, gli ulteriori percorsi formativi frequentati); il calcolo del *deadweight* e dell'*attribution*, pur metodologicamente necessario, si fonda sovente su stime che introducono margini di incertezza significativi (Arvidson et al., 2010). Simile criticità risulta amplificata nel caso dell'educazione al patrimonio culturale, i cui effetti possono manifestarsi in tempi lunghi e secondo forme non prevedibili a priori.

Occorre inoltre considerare il rischio di performatività. L'adozione di sistemi di valutazione d'impatto può indurre una distorsione delle pratiche educative verso ciò che risulta misurabile, a scapito di ciò che appare pedagogicamente significativo ma difficilmente rendicontabile (Ball, 2003); si tratta di un fenomeno ampiamente documentato dalla letteratura sul *teaching to the test*. Nel contesto dell'educazione al patrimonio culturale, la pressione verso la rendicontazione potrebbe condurre a privilegiare attività dagli *outcome* immediatamente visibili, rispetto a percorsi di esplorazione più aperti e, potenzialmente, più formativi.

Va infine rilevata la dipendenza dell'intero impianto valutativo da opzioni di natura discrezionale: la definizione delle *proxy* finanziarie,

la selezione degli *stakeholder* da coinvolgere, l’attribuzione dei pesi agli *outcome* costituiscono operazioni che comportano scelte soggettive, con significative ricadute sul risultato finale. Come sottolineato da Nicholls (2012), lo SROI *ratio* può variare considerevolmente in funzione delle assunzioni metodologiche adottate, rendendo problematica la comparabilità tra studi diversi (Banke-Thomas et al., 2015).

Alla luce di simili considerazioni, l’applicazione dello SROI in ambito educativo richiede l’esplicitazione trasparente delle assunzioni metodologiche e dei limiti dello studio, la triangolazione con approcci valutativi di natura qualitativa, quali l’analisi narrativa e lo studio di caso, il coinvolgimento degli *stakeholder* non soltanto nella rilevazione, ma anche nella validazione interpretativa dei risultati, oltre che una costante attenzione a non ridurre la complessità dell’azione educativa alla sola dimensione della rendicontazione. Lo SROI, in questa prospettiva, va inteso come uno degli strumenti a disposizione del valutatore, non già come l’unico paradigma di riferimento per la valutazione dell’impatto educativo (Millar & Hall, 2013).

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 stakeholder 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 stakeholder l'importanza dei cambiamenti della propria sfera esperienziale. 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>.
Calcolo dell'impatto. 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.	In particolare il calcolo passa attraverso tre ulteriori passaggi: 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 %. <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>.
Calcolo del SROI	Questa fase prevede: 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. lo SROI ratio, che corrisponde a VALORE ATTUALE/ VALORE INPUT.

I Schema - Le fasi di calcolo della metodologia SROI (Viganò & Lombardo, 2018, 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 creato (Weiss, 1995; Arvidson et al., 2010).

1. Definizione degli Stakeholder e degli Obiettivi			
Criterio	Indicatori Pedagogici	Valutazione (Scala 1-5)	Modalità di misurazione
Allineamento al curriculum	Integrazione del patrimonio culturale in programmi didattici formali/informali	1-5	$A = (\text{Moduli integrati} / \text{Moduli totali}) \times 100\%$
Tasso di coinvolgimento operativo	Partecipazione di studenti, docenti e comunità nella co-progettazione	1-5	$P = (\text{Stakeholder} / \text{Stakeholder totali}) \times 100\%$
Teoria del cambiamento	Chiarezza del legame tra attività educative e outcome attesi	1-5	Diagramma logico con input → attività → output → outcome
2. Mappatura degli Outcome Educativi			
Criterio	Indicatori	Valutazione (Scala 1-5)	Modalità di misurazione
Conoscenza culturale	Aumento della consapevolezza storica/artistica	1-5	$K = (\text{Punteggio posttest} - \text{Punteggio pretest}) \times 100\%$
Competenze trasversali	Sviluppo di pensiero critico, creatività, collaborazione	1-5	$C = \Sigma (\text{Progetti completati} \times \text{Livello complessità})$
Identità e appartenenza	Senso di connessione con il patrimonio culturale	1-5	$I = (\text{Partecipanti con feedback positivo} / \text{Partecipanti totali}) \times 100\%$
Impatto comunitario	Coinvolgimento della comunità in iniziative culturali	1-5	$M = (\text{Eventi organizzati dalla comunità} / \text{Eventi totali}) \times 100\%$
3. Calcolo del “Valore Sociale” Educativo			
Componente	Descrizione	Modalità di misurazione	
Input educativi	Risorse investite (ore formative, materiali, personale)	$\text{Input} = \Sigma (\text{Ore docenti} + \text{Risorse didattiche})$	
Output immediati	Risultati tangibili (es. laboratori svolti, partecipanti)	$\text{Output} = \Sigma (\text{Attività completate} \times \text{Partecipanti})$	
Outcome pedagogici	Impatto a medio-lungo termine (es. competenze acquisite)	$\text{Outcome} = (K + C + I + M) \div 4$ (media degli indicatori)	
Valore sociale	Efficacia complessiva rispetto agli input	$\text{SROI Pedagogico} = (\text{Outcome} \div \text{Input}) \times \text{Fattore di sostenibilità } S$	

4. Valutazione Qualitativa		
Criterio	Indicatori chiave	Metrica di riferimento
Empowerment	Trasferimento delle competenze culturali in azioni concrete	Tasso di iniziativa autonoma
Innovazione didattica	Implementazione di metodologie didattiche innovative	Indice di adozione metodologica
Sostenibilità	Formalizzazione delle attività progettuali	Tasso di istituzionalizzazione
5. Scala di Valutazione e Interpretazione		
1 Critico (30%)	Nessun allineamento con obiettivi educativi, outcome non rilevati	
3 Adeguato (50-79%)	Risultati positivi ma limitati a un sotto-gruppo	
5 Eccellente (80-100%)	Trasformazione educativa e culturale misurabile e sistemica	
Formula di sintesi: Indice SROI Pedagogico = (Outcome pedagogici + Impatto comunitario)÷ Input educativi - Valore > 1: L'impatto sociale supera gli input (successo). - Valore = 1: Equilibrio tra risorse e risultati. - Valore < 1: Necessità di ottimizzazione		

4.2 Proposta di formula SROI con coerenza dimensionale

Ai fini di una corretta applicazione della metodologia SROI in ambito pedagogico, si propone una revisione della formula che garantisca l'omogeneità delle grandezze coinvolte nel calcolo:

$$SROI_{ped} = (V_{outcome} \times P_{proxy}) / C_{input}$$

Dove: $V_{outcome}$ = Valore aggregato degli *outcome*, espresso in unità standardizzate (z-score) calcolate sulla media degli indicatori pedagogici normalizzati; P_{proxy} = Coefficiente *proxy* finanziario (€), derivato dalla valorizzazione economica degli *outcome* attraverso metodi di *Contingent Valuation* o *Willingness to Pay*; C_{input} = Costo totale degli *input* (€).

Il valore finale deve essere corretto per i seguenti fattori: *Deadweight* (D) = quota di *outcome* che si sarebbe verificata comunque; *Attribution* (A) = quota attribuibile ad altri fattori; *Drop-off* (Dr) = decadimento dell'effetto nel tempo.

$$\text{SROI}_{\text{ped-corretto}} = [(V_{\text{outcome}} \times P_{\text{proxy}}) \times (1-D) \times (1-A) \times (1-Dr)] / C_{\text{input}}$$

2 Rubrica di Valutazione d'Impatto Sociale – Modello SROI applicato ad interventi socio- educativi

Nella figura 2 si è provveduto, coerentemente con le premesse teoriche esplicitate, a strutturare una rubrica di valutazione d'impatto sociale basata sul modello SROI, afferente ad un intervento educativo per la promozione del Cultural Heritage, e dunque focalizzata su elementi pedagogici ed educativi.

Questi studi hanno consentito di individuare nelle politiche culturali e nei programmi educativi ambiti rilevanti per il comparto sociale, dando concreta attuazione all'interdisciplinarietà propria di una pedagogia sensibile, perché attenta ai cambiamenti della società, e pedagogicamente connotata, ossia carica di significati educativi volti ad ampliare spazi di azione sempre più efficaci ed efficienti. Un programma di ricerca, questo, che trova ulteriore fondamento nelle prescrizioni della Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione UNESCO, la quale ha indicato ai *policy maker* la strada maestra per la promozione della cittadinanza nelle pratiche educative. L'educazione può svolgere un ruolo decisivo nello sviluppo personale e sociale, offrendosi quale strumento straordinario per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni; i campi dell'educazione e della cultura possono ridefinire, con i bisogni formativi che esprimono, i ruoli e le strutture delle organizzazioni internazionali, nella prospettiva di un arricchimento continuo dei saperi e di un esercizio dei diritti e dei doveri del cittadino adeguato alle esigenze del nostro tempo.

Conclusioni

Il *cultural heritage* si presenta dunque come elemento unico e irripetibile per la promozione dell'educazione alla cittadinanza: la sua capacità di esprimere il senso di identità, di appartenenza, di partecipazione, di responsabilità qualifica la pedagogia del patrimonio come l'educazione civica per eccellenza. L'esercizio della cittadinanza implica, del resto, la possibilità di compiere scelte, adottare decisioni, agire individualmente e nel rispetto di un processo decisionale collettivo. Tali obiettivi, insieme a quello di preparare gli individui a vivere in una società multiculturale, definiscono "il valore pedagogico della solidarietà, legame necessario tra persone e proiezione nel futuro" (De Luca, 2015, p. 67), favorendo l'inclusione di tutte le fasce d'età e di tutti i settori della società.

La predisposizione di strumenti specifici, quali quelli impiegati nella valutazione d'impatto sociale, risulta a tal fine in grado di corrispondere alla necessaria verifica del raggiungimento dei traguardi progettuali indicati.

Si tratta, a ben vedere, di delineare un approccio metodologico di tipo circolare, che affianchi alla realizzazione delle attività educative la loro rendicontazione. Ciò si rivela tanto più utile in un contesto, quale quello del patrimonio culturale – in specie di natura intangibile – fortemente attenzionato dal decisore pubblico e dai numerosi *stakeholder* territoriali, intenzionati a metterne a sistema il valore. La considerazione di simili elementi, nel predisporre le modalità di erogazione degli interventi per l'educazione al patrimonio culturale, conduce a un necessario ascolto del territorio e alla sua integrazione entro la proposta didattica; occorre però considerare come gli elementi oggetto delle attività proposte appartengano in realtà a un più vasto luogo cognitivo, oggetto di una specifica tutela da parte dell'Unesco – il riferimento è ai beni patrimonio mondiale dell'umanità.

Entro una simile prospettiva, l'educazione al patrimonio culturale si offre quale strumento per esercitare il ruolo attivo di ogni cittadino nel processo di educazione permanente: il singolo individuo diviene parte di una più vasta comunità di apprendimento, in quanto mediatore delle coordinate culturali trasmesse, di questa nostra società della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Arena, M., Azzone, G., Bengo, I., & Calderini, M. (2015). *Measuring social impact: The governance issue*. Iris Network.
- Arvidson, M., Lyon, F., McKay, S., & Moro, D. (2010). *The ambitions and challenges of SROI* (Working Paper 49). Third Sector Research Centre.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banke-Thomas, A. O., Madaj, B., Charles, A., & van den Broek, N. (2015). Social Return on Investment (SROI) methodology to account for value for money of public health interventions: A systematic review. *BMC Public Health*, 15, 582. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1935-7>
- Bassi, A. (2013). Una nuova metrica per l'impresa sociale: Il sistema di rilevazione del Valore Aggiunto Sociale. *Impresa Sociale*, (1). <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/una-nuova-metrica-per-l-impresa-sociale>
- Bertagna, G. (2014). Una pedagogia tra metafisica ed etica. In G. Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau: Tra metafisica, etica e politica* (pp. 11–66). La Scuola.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Branchesi, L. (2006). La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: Ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive. In L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa* (pp. 31–52). Armando.
- Branchesi, L., Iacono, M. R., & Riggio, A. (2018). *Educazione al patrimonio culturale in Italia e in Europa*. Mediageo.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage interpretation: Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. EUM.
- Bruner, J. (1992). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Cambi, F., Certini, R., & Nesti, R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale*. Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.

- Cenedella, C., & Mascheroni, S. (2020). *Fonti del sapere: Didattica ed educazione al patrimonio culturale*. Virtuosamente – Castel Negrino.
- Consiglio d'Europa. (1998). *Raccomandazione n. R (98) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri relativa alla pedagogia del patrimonio*.
- Consiglio d'Europa. (2000). *Convenzione europea del paesaggio*.
- Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società (Convenzione di Faro)*.
- Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità*.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Corradini, L., & Mari, G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Vita e Pensiero.
- Corradini, L., & Porcarelli, A. (2012). *Nella nostra società: Cittadinanza e Costituzione*. SEI.
- Davison, G. (1991). The meanings of heritage. In G. Davison & C. McConville (a cura di), *A heritage handbook*. Allen & Unwin.
- De Luca, C. (2015). Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. *Il Nodo: Per una pedagogia della persona*, (45), 67–78.
- De Natale, M. L. (2006). La prospettiva dell'educazione permanente. In G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*. Vita e Pensiero.
- De Troyer, V. (a cura di). (2005). *Il patrimonio culturale in classe: Manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*. Garant.
- De Varine, H. (2005). *Le radici del futuro: Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*. CLUEB.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina.
- Eurydice. (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Feilden, B. M., & Jokilehto, J. (1998). *Management guidelines for world cultural heritage sites* (2nd ed.). ICCROM.
- Foà, S. (2001). *La gestione dei beni culturali*. Giappichelli.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Editori Riuniti.

- Graham, B., Ashworth, G. J., & Tunbridge, J. E. (2000). *A geography of heritage: Power, culture and economy*. Arnold.
- Holden, J. (2004). *Capturing cultural value: How culture has become a tool of government policy*. Demos.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia: La formazione dell'uomo greco*. Bompiani.
- Kokko, S., & Dillon, P. (2011). Crafts and craft education as an expression of cultural heritage: Individual experiences and collective values among an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(4), 487–503. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9128-2>
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Press.
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019.
- Lingane, A., & Olsen, S. (2004). Guidelines for social return on investment. *California Management Review*, 46(3), 116–135. <https://doi.org/10.2307/41166224>
- Maier, F., Schober, C., Simsa, R., & Millner, R. (2015). SROI as a method for evaluation research: Understanding merits and limitations. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(5), 1805–1830. <https://doi.org/10.1007/s11266-014-9490-x>
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- Mazzanti, M. (2003). *Metodi e strumenti di analisi per la valutazione economica del patrimonio culturale*. FrancoAngeli.
- Millar, R., & Hall, K. (2013). Social return on investment (SROI) and performance measurement. *Public Management Review*, 15(6), 923–941. <https://doi.org/10.1080/14719037.2012.698857>
- Miur. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione (numero speciale). Le Monnier.
- Miur. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

- Montfort, J.-M., & de Varine, H. (1995). *Ville, culture et développement: L'art de la manière*. Syros.
- Mulè, P. (2014). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia: Questioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Myerscough, J. (1988). *The economic importance of the arts in Britain*. Policy Studies Institute.
- Navrud, S., & Ready, R. C. (a cura di). (2002). *Valuing cultural heritage: Applying environmental valuation techniques to historic buildings, monuments and artifacts*. Edward Elgar.
- Nicholls, J. (2012). *A guide to social return on investment*. The SROI Network.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- Pagano, R. (2019). *Pedagogia mediterranea*. Edizioni Studium.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione Europea. (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione Europea. (2008). *Raccomandazione del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale: Temi e problemi*. La Scuola.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia.
- Perrini, F., & Vurro, C. (2013). *La valutazione degli impatti sociali: Approcci e strumenti applicativi*. Egea.
- Prezioso, M. (2007). Cultural heritage as an engine of sustainable development. In *Cultural heritage and sustainable development*. Edizioni Scientifiche Italiane.
- Rabitti, M. T., & Santini, C. (2008). *Il museo nel curriculum di storia*. FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza.
- Scalcione, V. N. (2019). Valutazione degli apprendimenti – progettazione didattica – miglioramento scolastico. In M. Castoldi & V. N. Scalcione (a cura di), *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo* (pp. 39–62). Anicia.
- Scalcione, V. N. (2020). *Competenze e valutazione*. Anicia.

- Sirchia, G. (a cura di). (2000). *La valutazione economica dei beni culturali*. Carocci.
- Spadafora, G. (2016). *La pedagogia: Questioni epistemologiche*. Anicia.
- Throsby, D. (2001). *Economics and culture*. Cambridge University Press.
- Turri, E. (2001). *Il paesaggio come teatro: Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Marsilio.
- UNESCO. (1972). *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*.
- UNESCO. (2014). *Indicatori UNESCO della cultura per lo sviluppo*.
- Vaccari, M. (2008). Cineteca: Un patrimonio di esperienze per la didattica del patrimonio. In B. Borghi (a cura di), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio* (pp. 131–137). Pàtron.
- Van der Borg, J. (2006). *Cultural heritage: Thematic scope and concepts* (ESPON Project 1.3.3). ESPON.
- Viganò, F., & Lombardo, G. (2018). L'impatto sociale generato dai musei: L'applicazione della metodologia SROI. In A. Luigini & C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. FrancoAngeli.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (a cura di), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (pp. 65–92). Aspen Institute.
- Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale: La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, 77–97.