

Supplemento

Anno XIX
Numero 45
Nuova Serie
Dicembre 2015

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Prospettive di pedagogia sociale: apprendimento, educazione al patrimonio culturale, modelli di valutazione dell'impatto sociale ed educativo.

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

Nello scenario attuale, interessato dalla disamina dei livelli di efficacia ed efficienza dei sistemi scolastici, maturano specifiche competenze nei principali ambiti dell'esistenza umana, aggiuntive sul piano cognitivo e relazionale. Il monitoraggio dei comparti educativi ci restituisce alcune emergenze che richiedono un ripensamento della pedagogia sociale, intesa quale possibilità di riflettere sulle più opportune ed adeguate modalità di intervento. Stimolare la capacità di ogni persona di muoversi attivamente e pacificamente, attraverso e grazie a diversi contesti culturali, mostra la dipendenza dell'educazione dalla società, mettendo in evidenza i legami e le stratificazioni fra territorio e cultura, laddove le declinazioni del *cultural heritage* risultano essere parte costitutiva dell'ambiente di vita. Le caratteristiche che qualificano il patrimonio ci mostrano una solida prospettiva di utilizzazione in campo educativo. I modelli di valutazione dell'impatto sociale, applicati nel comparto educativo, ci consentono di introdurre il tema della misurazione, al fine di soddisfare i bisogni formativi e dando così evidenza all'impatto sociale prodotto dagli interventi educativi e sociali.

Keywords

pedagogia sociale, educazione al patrimonio culturale, modelli di valutazione dell'impatto sociale ed educativo, *cultural heritage*

Abstract

In the current scenario, affected by the examination of the levels of effectiveness and efficiency of school systems, specific skills develop in the main areas of human existence, additional on a cognitive and relational level. The monitoring of the educational sectors gives us back some emergencies that require a rethinking of social pedagogy, understood as the possibility of reflecting on the most opportune and adequate methods of intervention. Stimulating the ability of each person to move actively and peacefully, through and thanks to different cultural contexts, shows the dependence of education on society, highlighting the links and stratifications between territory and culture, where the declinations of cultural heritage appear to be constitutive part of the living environment. The characteristics that qualify the heritage show us a solid prospect of use in the educational field. The

social impact assessment models, applied in the educational sector, allow us to introduce the topic of measurement, in order to meet training needs and thus highlighting the social impact produced by educational and social interventions.

Keywords

social pedagogy, cultural heritage education, social and educational impact assessment models, cultural heritage

I risultati italiani relativi alle indagini nazionali e internazionali della ricerca Ocse-Pisa restituiscono alle istituzioni educative uno strumento in grado di verificare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi scolastici e la validità dei processi di apprendimento predisposti¹. Al contempo, gli esiti di cui disponiamo fanno emergere la necessità di coinvolgere gli studenti per prepararli a svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società.

La promozione dell'apprendimento: una questione di pedagogia sociale

Il processo della globalizzazione, originato nelle macrostrutture delle tecnologie informatiche, dei trasporti ad alta velocità e del nuovo capitalismo flessibile, ha reso il mondo sempre più complesso e interdipendente: mentre la vita umana continua ad essere spesa in ambito locale, la realtà è fortemente determinata da aspetti e fenomeni globali². Per abituare i giovani al pensiero della complessità, Morin invita i docenti a realizzare un insegnamento “la cui missione è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero”³.

La mobilità e la facilità di incontro consente difatti a tutti i cittadini di fruire delle conoscenze sviluppate in altre parti del mondo ed apprendere nuove strategie di *coping*, cioè modalità comportamentali adeguate alla soluzione dei problemi. Specie sul piano educativo e dell'insegnamento, gli influssi culturali, che scaturiscono da scambi e contatti reali e/o virtuali con il mondo intero, richiedono all'insegnante capacità comunicative e competenze relazionali imperniate sulla dimensione dell'alterità, tanto da considerare, nelle civiltà occidentali, come una delle maggiori sfide educative, quella di saper gestire le differenze⁴.

Di fronte a simile emergenze, è possibile individuare nella pedagogia il luogo cognitivo per riavviare una riflessione in grado di fornire gli strumenti didattici per progettare gli interventi educativi richiesti⁵. La pedagogia sociale, nella sua capacità di costituirsi quale fulcro di cambiamento positivo per il singolo soggetto e per la collettività, rappresenta la possibilità di riflettere sulle più opportune ed adeguate modalità di intervento⁶, coerentemente con i cambiamenti in atto nella società odierna, dove fondamentalmente risulta chiarire quali siano i bisogni formativi⁷. Coniugare le capacità dei singoli di codifica e decodifica del reale, con la sfida della pluralità culturale vigente risultano essere gli elementi propri del quadro d'intervento all'interno del quale progettare gli interventi educativi. A

¹ Si veda https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07

² Cfr., M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012

³ E. Morin, *La testa ben fatta*, R. Cortina, Milano 2000, p.3.

⁴ Cfr., A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.

⁵ Cfr., V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999.

⁶ Cfr., R. Pagano, *La Pedagogia generale. aspetti, temi, questioni*, Cisalpino-Monduzzi Editore, Milano 2011.

⁷ Cfr., F. Cambi, R. Certini, R., Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2010.

tal riguardo, si pensi alla necessità di tradurre nell'esperienza formativa i principi costituzionali sulla eguaglianza, sul diritto allo studio, mentre, al contempo, occorre fornire una risposta strutturata al bisogno di una educazione alla cittadinanza partecipativa⁸. La pedagogia interculturale, quale disciplina dotata di un proprio impianto pedagogico, inteso come spazio dell'incontro⁹, luogo mentale, può fornire gli strumenti per la definizione delle modalità che devono caratterizzare l'interazione, il dialogo, lo stare insieme per conoscersi, cooperare, abituarsi all'idea di convivere reciprocamente fra individui, nazioni ed etnie. Uno spazio costruito con la mente e abitato, infine, fisicamente.

La pedagogia sociale, in una simile prospettiva, viene sottoposta ad una revisione ed al ripensamento del proprio impianto epistemologico, dovuta ad una situazione di contaminazione con le altre discipline, con le quali entra in contatto e si congiunge, oltre che a seguito del "superamento della differenza dei livelli delle istituzioni educative a cui erano affidati i percorsi d'istruzione, e della presupposta superiorità della preparazione disciplinare rispetto a quella professionale"¹⁰.

Emerge un programma di intervento che ritroviamo all'interno del *capability approach*¹¹ che prevede "una società in cui ogni persona sia trattata come degna di rispetto e messa nelle condizioni di poter vivere realmente in modo umano. [...] In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, articolandolo come principio di fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali"¹².

Educazione al patrimonio culturale: prospettive pedagogiche

La dipendenza dell'educazione dalla società risulta chiaramente dai legami che si instaurano strettamente con la stratificazione sociale e la cultura. Di fronte a questa complessa situazione, l'enfasi assegnata alla dimensione educativa del patrimonio culturale non può prescindere dall'esplicitazione di una precisa visione dell'idea di cultura e di diversità culturale, frutto non solo di una solida tradizione di pedagogia sociale, ma anche degli sviluppi di altri ambiti di ricerca¹³, che vanno ad intersecarsi con il concetto di paesaggio culturale. Occorre considerare, infatti, come il

⁸ F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2010.

⁹ Cfr P. Mulè, C. De La Rosa Cubbo, *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015, pp. 272-273.

¹⁰ L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Anicia, Roma 2009, p. 90.

¹¹ Si tratta di una proposta che va sotto il nome di *Capabilities Approach* (CA), che indica un modo di affrontare le tematiche etico-politiche basato sullo sviluppo e ancor prima sulla possibilità di vivere una vita degna per l'individuo a partire da quelle che sono definite – appunto – capacità. Si veda G. Alessandrini, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, 2014.

¹² *Ibidem*, p. 74

¹³ Nella Convenzione europea del paesaggio del Consiglio d'Europa, siglata a Firenze nel 2000, si chiarisce al punto primo che 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". Siamo di fronte ad una affermazione che ha fatto molto discutere proprio perché pone per la prima volta al centro non tanto l'oggettività di un territorio quanto la percezione delle popolazioni; è una svolta che determina, rispetto al patrimonio, un nuovo punto di vista.

patrimonio culturale si presenti come luogo identitario e storico, un insieme di insiemi di beni culturali e paesaggistici, il telaio sul quale si intersecano i vari insiemi di beni, costituendo la tessitura patrimoniale, dove le identità, soggette ad una storicizzazione radicale, si collocano costantemente all'interno di un processo di cambiamento e trasformazione¹⁴. Componenti del patrimonio culturale non sono dunque solo i beni storico-artistici della tradizione accademica, poiché esiste una sua naturale connessione al tessuto vivo della collettività di appartenenza. L'approccio corretto coglie come essenziale la dimensione valoriale che i vari beni esprimono in relazione alla comunità che in essi si riconosce e, contemporaneamente, li considera inseriti in un sistema aperto, che si modifica processualmente secondo le istanze, non solo culturali, degli individui che lo vivono¹⁵.

Utilizzare il patrimonio in educazione favorisce lo sviluppo di una pluralità di intelligenze (spaziale, musicale, relazionale), favorendo anche un'efficace interazione tra le stesse. Il patrimonio è fattore di educazione estetica e di giudizio critico: punta a migliorare la qualità della vita, e lega il presente al passato ed al futuro, evidenziando il rapporto tra continuità e cambiamento.

Oggi, si guarda all'educazione al patrimonio culturale come ad uno strumento unico per far acquisire la dimensione storica, oltre che per potenziare capacità operative e creative, indispensabili per la promozione dell'educazione alla cittadinanza democratica. In quest'ottica, "il ruolo ricoperto dalla scuola è importante, perché deve saper crescere i discenti in una prospettiva interculturale, deve formarli rendendoli cittadini e cittadini del mondo"¹⁶.

Procedure e strumenti di verifica devono tener conto di questa specificità, poiché proprio al patrimonio culturale viene affidato "il compito di essere mediatori dell'esperienza, risorsa indispensabile per la continua messa a punto del progetto, che deve consentire agli insegnanti di più aree disciplinari di costruire i percorsi di apprendimento facendo interagire i diversi saperi e competenze"¹⁷. Uscendo dalla logica dell'uso dei beni patrimoniali in funzione dei soli apprendimenti disciplinari, ed assumendo la prospettiva dell'educazione al patrimonio, in cui essi diventano fini dell'azione educativa, viene potenziato il loro valore metodologico, consentendo, nei processi di insegnamento e di apprendimento, che i beni del patrimonio culturale rivelino nessi molteplici, rilevanti per conoscere il territorio attuale, comporre la storia locale, assumere responsabilità di tutela e di valorizzazione del patrimonio, considerare le collettività e tutte le culture secondo un'ottica

¹⁴Cfr., S. Hall, P. Du Gay, *A chi serve 'l'identità'?*, Meltemi, Roma 2002.

¹⁵Cfr., L. Branchesi, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: Ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, Armando Editore, Roma 2006.

¹⁶ Cfr. M. Santerini, *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia 1994

¹⁷ *Ibidem*, p. 54.

dinamica di interazione. E difatti “il patrimonio culturale non può essere acquisito, ma solo ereditato, ed è in questo che risiede la sua forza”¹⁸.

La costruzione di conoscenze attraverso lo studio patrimonio culturale porta a pensare che esse siano il risultato di un processo socio-costruttivo in cui è indispensabile avere strumenti di informazione e cooperazione tra studiosi di diversa specializzazione, esperti di pratiche differenti e diverse istituzioni culturali¹⁹. Tutto ciò, ci consente, altresì, di maturare le condizioni per utilizzare gli apprendimenti rispetto ad altri patrimoni, così da “promuovere l’interesse e le abilità per conferire loro significato e valore, e contribuire all’educazione interculturale”²⁰.

L’educazione al patrimonio culturale diviene quindi percorso specifico, realizzato attraverso attività educative svolte con e sui beni culturali e paesaggistici. Cambi, riferendosi alla fruizione dei beni culturali (che trovano una loro contestualizzazione storico–sociale nei musei), mette l’accento sull’incentivazione alla “cittadinanza moderna”, scaturita dal *contatto* con essi, dall’*interiorizzazione* della loro presenza e dall’affermazione della *riserva formativa*, personale e sociale, che costituisce un tale processo²¹. Nella riflessione di Perla, “pur restando l’osservatorio scolastico punto privilegiato di ricognizione e di riappropriazione metacognitiva del sapere sui beni culturali, i luoghi di tutela andrebbero reinvestiti concretamente del loro ruolo di risorse didattiche territoriali”²².

L’azione concreta che i mediatori delle agenzie formative e delle istituzioni culturali mettono in atto, in coerenza con appropriate concettualizzazioni del patrimonio e con gli obiettivi che ne derivano²³, offre dunque un ampio ventaglio di interventi possibili.

Mattozzi, nella sua delineazione di una didattica dei beni culturali considerati globalmente, asserisce che essa è al centro di una triangolazione che concerne: gli oggetti del patrimonio culturale; il processo d’apprendimento dei soggetti in formazione; le strategie e le tipologie di insegnamento. Essa si presenta strettamente collegata alle istituzioni che tutelano, studiano e valorizzano i beni culturali, ma anche ai saperi che si occupano del patrimonio con le loro epistemologie e metodologie.

¹⁸ F. Matarasso, *La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell’Europa contemporanea*, in S. Bodo, M. R. Cifarelli, *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Roma, Meltemi 2006, p. 56.

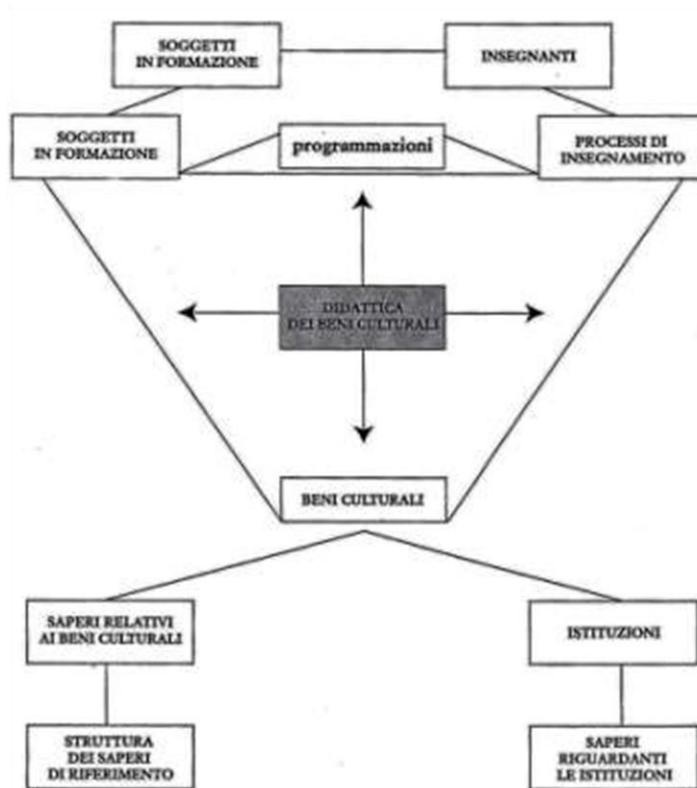
¹⁹ C. Cenedella, S. Mascheroni, *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-mente, Aicurzio 2014.

²⁰ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l’educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, F. Angeli, Milano 2008, p. 34.

²¹ F. Cambi, *Educare ai Beni culturali. Riflessioni introduttive*, in F. Cambi, F. Gattini, *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Cappelli, Firenze 2003, pp. 9-12

²² L. Perla, *La scuola: il compito e le prospettive*, in C. Laneve et al., *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell’arte*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 126-127.

²³ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l’educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, F. Angeli, Milano 2008, p. 28.



Schema: Triangolazione didattica²⁴

Soprattutto, coerentemente con gli interessi specifici della presente trattazione, occorre sottolineare il coinvolgimento, delle fasi di ideazione e predisposizione di modalità e strumenti per il monitoraggio dell'azione valutativa²⁵, in merito agli interventi educativi, aventi come tema l'educazione al patrimonio culturale, messi in campo.

Valutazione d'impatto sociale e metodi di misurazione

Negli ultimi vent'anni è emerso il tentativo di molte scuole di leggere il proprio territorio per rafforzare il dialogo con i soggetti sociali che lo costituiscono. Si tratta del tentativo di vivere la scuola come un'organizzazione finalizzata a soddisfare uno dei bisogni fondamentali della nazione: l'introduzione alla realtà della vita attiva, dando evidenza all'impatto sociale prodotto dagli interventi

²⁴ I. Mattozzi, *La didattica dei Beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon, *Il museo come laboratorio per la scuola*, Poligrafo, Padova 2000, p. 20.

²⁵ Cfr., A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, op. cit.

educativi e sociali. L'impatto sociale, così inteso, diviene quindi cambiamento sostenibile di lungo periodo (positivo o negativo) nelle condizioni di vita delle persone o nell'ambiente in cui l'intervento è stato realizzato, in maniera integrale o parziale, anche a seguito dell'influenza esercitata dalla presenza di variabili esogene²⁶. La valutazione dell'impatto sociale riguarda quindi la valutazione qualitativa e quantitativa, nel breve, medio e lungo periodo, degli effetti delle attività svolte sulla comunità di riferimento, rispetto all'obiettivo individuato²⁷.

Va considerato difatti come i processi di cambiamento che investono oggi il comparto educativo non richiedano soltanto l'elaborazione di nuovi modelli organizzativi e didattici, ma esigono un impegno progettuale nella ricerca di risposte efficaci alle sfide educative poste dalla società complessa, pluralista e interculturale. Occorre quindi individuare strade praticabili nel ripensare scelte metodologico-didattiche, ricalibrandole con i bisogni degli alunni e degli *stakeholder* presenti sul territorio, attraverso l'uso di metodologie che migliorino le condizioni della società e permettano la promozione delle potenzialità connaturate nel sistema. All'interno di un simile processo di intervento, risulta opportuno distinguere: le risorse impiegate (*input*); le attività svolte; la quantità dei prodotti ottenuti (*output*); i risultati nei beneficiari diretti (*outcome*); i cambiamenti generati nei beneficiari indiretti e nella collettività (*impatto*)²⁸.

Gli *input* riguardano tutte quelle risorse di diversa natura, utilizzati nelle attività e quindi il lavoro intrapreso impiegando le risorse con lo scopo di favorire il risultato indicato. Le attività sono le azioni messe in campo nel programma/intervento. Riguardano l'insieme di processi, strumenti, eventi, intesi quali attuazione concreta del programma, configurandosi come lo strumento per ottenere risultati e cambiamenti. Gli *output* sono prodotti, beni capitali e servizi derivati dall'intervento realizzato, ma anche i cambiamenti generati e determinati per definire l'*outcome* atteso; sono identificabili con i risultati ottenuti nel breve periodo, i cui effetti sono direttamente controllabili, sotto la responsabilità dell'organizzazione stessa. Gli indicatori di *output*, quindi, misurano la quantità e, in alcuni casi, la qualità, dei beni e dei servizi prodotti, l'efficienza della produzione, il risultato di un'azione, di un progetto o di un programma, senza estendersi però all'efficacia dell'intervento, che è invece contemplata fra i risultati dell'impatto. Gli *outcome* sono gli effetti, ovvero i cambiamenti, osservabili nel medio-lungo periodo, realizzati o prevedibili dagli *output* dell'intervento (azione, progetto, programma). Gli indicatori di *outcome* misurano i risultati intermedi prodotti dagli *output* di un programma/progetto/azione; consentono la verifica dei cambiamenti positivi che hanno avuto luogo.

²⁶ Cfr., R. J. Burdge F. Vanclay, *Social impact assessment: A contribution to the state of the art series*, Impact Assessment, 1996.

²⁷ Cfr., A. Paletta, C. Bonaglia, L. Peccolo, *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Mondadori, Milano 2011.

²⁸ Cfr., M. Arena, G. Azzone, I. Bengo, M. Calderini, *Measuring social impact: the governance issue*, IRIS, Trento 2015

Simili elementi risultano influenzati da una serie di fattori esterni, da considerare al momento della costruzione degli indicatori (per esempio nel contesto educativo: situazione economica e sociale delle famiglie degli alunni, resistenze culturali, ostacoli nel raggiungimento di prefissati obiettivi)²⁹.

Negli indicatori di impatto, la qualità e la quantità degli effetti di lungo periodo generati dall'intervento descrivono i cambiamenti nelle vite dei singoli, e lo sviluppo a livello globale, regionale e nazionale, tenendo in conto però il ruolo svolto dalla presenza di variabili esogene interagenti.

Il tema della misurazione risulta interconnesso con il concetto di valore aggiunto prodotto, ovvero l'insieme delle caratteristiche e delle qualità positive che definiscono l'identità dei soggetti e che producono, nel contesto di riferimento, un cambiamento positivo³⁰.

Il processo di misurazione non deve, dunque, essere volto a quantificare soltanto l'esito dell'agire, ma deve consentire anche la valutazione del modello, e dunque il come³¹.

Gli esiti della fase valutativa e della conseguente comprensione del cambiamento apportato dall'impresa sociale osservata costituiranno, in seguito, la base informativa per la riformulazione di strategie e dei conseguenti obiettivi, che l'organizzazione indicherà per lo sviluppo futuro, al fine di rispondere in maniera sempre più coerente ai bisogni insoddisfatti, espressi dalla comunità di riferimento. Alla luce della necessità di dimostrare l'efficacia e la sostenibilità nel perseguimento di obiettivi di creazione di valore sociale, la ricerca di metriche, approcci e metodi alla misurazione diviene cruciale. Vengono individuati alcuni metodi, come di seguito. Il ritorno atteso rappresenta l'aspettativa riposta nel progetto, da parte di colui che lo ha ideato ed investito, e quindi l'attesa di un ritorno dall'investimento effettuato³². I metodi sperimentali mirano all'identificazione dell'efficacia di un dato programma di sviluppo, cercando di controllare gli effetti delle numerose variabili contestuali, e variandone un fattore alla volta. I vantaggi di questi metodi risiedono nella possibilità di replicazione dei test, per osservare e quantificare direttamente i risultati associati al cambiamento di una data variabile, isolandola dal contesto e da influenze interne ed esterne. I metodi logici cercano invece di valutare gli impatti di un determinato progetto, ricostruendo la catena logica tra missione, obiettivi, attività, e output derivanti dall'implementazione del progetto³³.

²⁹Cfr., E. Hooper-Greenhill, *Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: "The Learning Impact Research Project (LIRP)"*, International Journal of Heritage Studies, 2004

³⁰ Cfr., A. Paletta, C. Bonaglia, L. Peccolo, *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, op. cit.

³¹ Cfr., M. Baldassarre, *Dai dati empirici alla valutazione*, Edizioni dal sud, Bari 2006.

³² Cfr., J. Emerson, J. Wachowicz, S. Chun, *Social return on investment: Exploring aspects of value creation in the non-profit sector*, The Roberts Foundation, San Francisco 2000.

³³ Cfr., F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociale*, Egea, Milano 2013.

Infine, i metodi integrativi utilizzano metodologie avanzate, come la teoria della complessità³⁴, con l'obiettivo di controllare il più possibile la miriade di fattori che intervengono nel determinare l'efficacia di un programma di sviluppo³⁵.

La valutazione d'impatto sociale ed educativa diventa quindi, all'interno di una simile rilevazione, strumento per legittimare gli interventi preventivati nelle comunità, in maniera particolare per quel che concerne il ruolo attivo nello sviluppo del benessere in un paese e la capacità di generare positive ricadute in termini di occupazione, istruzione e solidarietà sociale³⁶. Tutto ciò promuove anche la partecipazione critica e consapevole alle scelte delle comunità, ed, in ultima analisi, la democrazia, che, costituendo il fine primario ed il mezzo principale anche per promuovere lo sviluppo economico, non risulta possibile senza l'esercizio della libertà.

Bibliografia

- Alessandrini G., La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Arena M., Azzone G., Bengo I., Calderini M., Measuring social impact: the governance issue, IRIS, Trento 2015
- Baldacci M., Trattato di pedagogia generale, Carocci, Roma 2012
- Baldassarre M., Dai dati empirici alla valutazione, Edizioni dal sud, Bari 2006.
- Bellatalla L., Leggere l'educazione oltre il fenomeno, Anicia, Roma 2009.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi, F. Angeli, Milano 2008.
- Branchesi L., La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: Ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive, Armando Editore, Roma 2006.
- Burdge R. J., Vanclay F., Social impact assessment: A contribution to the state of the art series', Impact Assessment, 1996.
- Burdge R. J., Vanclay F., Social impact assessment: A contribution to the state of the art series, Impact Assessment, vol. 14, 1996.
- Burza V., Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile, Armando, Roma 1999.
- Cambi F., Certini R., Nesti R., Dimensioni della pedagogia sociale, Carocci, Roma 2010.
- Cambi F., Educare ai Beni culturali. Riflessioni introduttive, in Cambi F., Gattini F., Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica, Cappelli, Firenze 2003.
- Cenedella C., Mascheroni S., Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale, Virtuosa-mente, Aicurzio 2014.
- Consiglio d'Europa, Convenzione europea del paesaggio del Consiglio d'Europa, Firenze 2000.
- Emerson J., Wachowicz J., Chun S., Social return on investment: Exploring aspects of value creation in the non-profit sector, The Roberts Foundation, San Francisco 2000.
- Hall S., Du Gay P., A chi serve 'l'identità'?", Meltemi, Roma 2002.
- Hooper-Greenhill E., Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: "The Learning Impact Research Project (LIRP)", International Journal of Heritage Studies, 2004

³⁴ Cfr., Ramalingam B., Jones H., Reba T., Young J., *Exploring the science of complexity: ideas and implications for development and humanitarian efforts*, Overseas Development Institute, London 2008.

³⁵R. J. Burdge, F. Vanclay, *Social impact assessment: A contribution to the state of the art series*, Impact Assessment, vol. 14, 1996 pp. 59-86.

³⁶ Cfr., S. Zamagni, P. Venturi, S. Rago, *Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, Rivista impresa sociale 2015.

- Matarasso F., La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell'Europa contemporanea, in Bodo S., Cifarelli M. R., Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale, Roma, Meltemi 2006.
- Mattozzi I., La didattica dei Beni culturali: alla ricerca di una definizione, in Cisotto Nalon M., Il museo come laboratorio per la scuola, Poligrafo, Padova 2000.
- Morin E., La testa ben fatta, R. Cortina, Milano 2000.
- Mulè P., De La Rosa Cubbo C., Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea, Anicia, Roma 2015.
- Pagano R., La Pedagogia generale. aspetti, temi,questioni. Cisalpino-Monduzzi Editore, Milano 2011.
- Paletta A., Bonaglia C., Peccolo L., La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale, Mondadori, Milano 2011.
- Perla L., La scuola: il compito e le prospettive, in Laneve C.et al., Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte, La Scuola, Brescia, 2000.
- Perrini F., Vurro C., La valutazione degli impatti sociale, Egea, Milano 2013.
- Portera A., Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola, Erickson, Trento 2006.
- Ramalingam B., Jones H., Reba T., Young J., Exploring the science of complexity: ideas and implications for development and humanitarian efforts, Overseas Development Institute, London 2008.
- Santerini M., Cittadini del mondo, La Scuola, Brescia 1994
- Zamagni S., Venturi P., Rago S., Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali, Rivista impresa sociale 2015.

