

Supplemento

Anno XXII
Numero 48
Nuova Serie
Dicembre 2018

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Analisi di pedagogia sociale - modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo nel cultural heritage per la promozione dell'educazione al patrimonio culturale

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

L'ecosistema si caratterizza come unità funzionale, dinamica, processuale dove le comunità umane mostrano specifiche capacità di incidenza e di ristrutturazione delle relazioni interne agli ambienti. L'educazione all'interculturalità, come processo educativo-intenzionale, progetto pedagogico, avverte l'esigenza di ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo.

Alla scuola quindi il compito di promuovere, anche attraverso l'educazione al patrimonio culturale, una cittadinanza consapevole, stabilendo un contatto con le emergenze storico artistiche, affinché il loro valore divenga parte integrante della personalità dei soggetti in formazione. L'obiettivo di un simile approccio risiede nella di una nuova coscienza sociale, nei singoli soggetti e di conseguenza nella collettività. Il patrimonio culturale diventa quindi il luogo cognitivo in grado di tradursi in un percorso di apprendimento e di formazione nel quale, i contesti definiti *cultural heritage*, vengono coinvolti in qualità di custodi di un patrimonio culturale condiviso.

Il rapporto tra interventi culturali ed educativi e territorio è qui analizzato attraverso la capacità di rispondere alle aspettative, come alle necessità espresse dagli *stakeholder*.

All'interno di un simile *framework*, si procede alla trattazione del concetto di *social impact*; in seguito vengono presentati i principali approcci alla valutazione dell'impatto sociale ed educativo basati sul ritorno atteso; sperimentali; strategici; partecipativi; integrativi.

Parole chiave: pedagogia sociale, cultural heritage, *social impact*, modelli per valutazione dell'impatto sociale ed educativo

Abstract

The ecosystem is characterized as a functional, dynamic, procedural unit where human communities show specific ability to affect and restructure the relationships within the environments.

Intercultural education, as an educational-intentional process, a pedagogical project, feels the need to search for forms, tools, opportunities to develop constructive and creative confrontation and dialogue.

The school therefore has the task of promoting, also through education in cultural heritage, a conscious citizenship, establishing contact with historical and artistic emergencies, so that their value becomes an integral part of the personality of those in training. The goal of such an approach lies in the creation of a new social consciousness, in the individual subjects and consequently in the community. Cultural heritage therefore becomes the cognitive place capable of translating into a learning and training path in which the contexts defined as cultural heritage are involved as custodians of a shared cultural heritage.

The relationship between cultural and educational interventions and the territory is analyzed here through the ability to respond to expectations, as well as to the needs expressed by stakeholders. Within such a framework, the concept of social impact is dealt with; the main approaches to assessing the social and educational impact based on the expected return are presented below; experimental; strategic; participatory; supplementary.

Keywords: social pedagogy, cultural heritage, social impact, models for social and educational impact assessment

La nuova attenzione nei confronti del valore del patrimonio culturale ha condotto ad una riflessione in merito ai significati derivanti dalla condivisione di uno spazio, inteso quale luogo materiale ed immateriale¹. Noi tutti difatti condividiamo un luogo in cui tutto accade, uno spazio antropologico dove si incontrano soggetti collettivi, portati a scambiare le conoscenze, ridefinire i valori, mediare costruire una sorta di nuova comunità, espressione di nuove aggregazioni sociali². Lo spazio rimanda al concetto di ecosistema, estremamente complesso ed interessante, poiché “riguarda l’interazione di sistemi comprendenti i processi degli insiemi biotici e abiotici ,considerati in uno specifico habitat”: un concetto che “cerca di definire la dinamica delle relazioni tra gli ambienti biotici e abiotici, analizzando le caratteristiche della loro complessità”³. E tuttavia l’ecosistema si caratterizza, come unità funzionale, dinamica, processuale in cui si evidenziano i movimenti delle organizzazioni biologiche ivi presenti. Tra questi, le comunità umane, in grado di ridefinire lo spazio secondo i tratti del proprio agire, rivestono un’indubbia importanza, dovuta, in primo luogo, a seguito della loro capacità di incidenza e di ristrutturazione delle relazioni interne agli ambienti. Seguendo il solco indicato dagli itinerari battuti dalle comunità umane⁴ emerge, difatti, una via che interseca relazioni pacifiche e conflitti, o semplicemente posizionamenti uno accanto all’altro delle identità⁵.

Analisi che ci conducono ad una crescente attenzione nei confronti dell’interculturalità come processo educativo-intenzionale, progetto pedagogico, per rispondere alle esigenze formative della società di oggi e che presuppone l’idea, o l’impegno, nella ricerca di forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo⁶. Il prefisso ‘inter’ sta appunto ad indicare la reciprocità interculturale, la conoscenza, il contatto, il dialogo e lo scambio, messi a confronto per un arricchimento reciproco dei valori, usi, costumi, tradizioni⁷. Se consideriamo come “i problemi

¹ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013.

² Cfr. P. Lévy, *Intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 46 - 65.

³ E.P. Odum, *Basi di ecologia*, Piccin- Padova 1998, pag. 3

⁴ R. Semeraro, *Educazione ambientale Ecologia funzionale Istruzione*, Franco Angeli, Milano 1988, p. 11-12.

⁵ Cfr., R. Pagano, *Per una pedagogia ecologicoambientale*, Civitas Educationis, Suor Orsola Univerity press, Napoli 2014

⁶ Cfr., Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

⁷ Cfr., F. Pinto Minerva, *L’Intercultura*, Laterza, Bari 2002.

sociali nascono solitamente dai conflitti tra gli sviluppi economici e l'utilizzo di risorse naturali"⁸, s'avverte l'esigenza di poter disporre di strumenti in grado di rispondere alle aspettative espresse dalla comunità, orientando gli interventi definiti verso il perseguimento di traguardi, specie nel comparto educativo, per dare attuazione al principio di equivalenza dei risultati formativi, funzionale alla acquisizione delle essenziali competenze di base⁹, così da contribuire a promuovere "l'infrastruttura della nuova identità sociale"¹⁰. In una simile prospettiva la pedagogia sociale diviene risposta alla crisi¹¹, con la predisposizione degli strumenti che le sono propri, ovvero con l'invito a riscoprire la cultura e recuperare il suo secolare valore quale bene delle donne e degli uomini, ovvero patrimonio culturale¹². E' necessario sviluppare il piacere di imparare, una curiosità intellettuale ed un'autonomia di giudizio indispensabile per lo sviluppo della capacità di 'imparare ad imparare'¹³. E del resto l'ambiente, nell'educazione, come gli apporti che esso è in grado di definire, risultano fondamentali, in quanto l'azione educativa avviene sempre all'interno di un contesto. Muovendo quindi dal fondamentale bisogno educativo dell'essere umano, la pedagogia, servendosi dell'apporto di tutte le discipline utili ad elaborare un progetto educativo, diviene scienza dell'educazione, discorso coreutico sull'educazione della persona alla conoscenza di un contesto ereditato e del quale occorre che ne diventi parte¹⁴. "Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di una comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali: l'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro"¹⁵. Una simile attività educativa sostiene ciascuno nella crescita e nei momenti decisionali cruciali per il futuro, orientando a compiere scelte consapevoli e dare senso alla propria vita; cura la formazione dei ragazzi in modo anche diversificato, a seconda dei diversi talenti, in un'ottica di raggiungimento dell'eccellenza e di inclusione sociale¹⁶.

In quest'ottica educare al patrimonio culturale significa investire la problematica dei valori, per capire ciò che vale e far chiarezza in quella che si va profilando come una "cultura ambientale" dalle basi fragili. Evidentemente, l'educazione al patrimonio culturale non può essere intesa soltanto come ulteriore materia da introdurre nei curricula¹⁷. Essa difatti si sostanzia nella incidenza dei comportamenti, nelle pratiche comportamentali messe in atto, così da promuovere un'azione di presa in carica, dove il cittadino diviene soggetto esperto, in grado di interloquire con la "vita fragile" del patrimonio culturale¹⁸.

⁸ Centre for Good Governance, A comprehensive Guide for Social Impact Assessment, 2006; si veda file:///C:/Users/User/Downloads/a-comprehensive-guide-for-social-impact-assessment.pdf

⁹ Cfr., L. Pati, *Pedagogia sociale*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2006.

¹⁰ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001, p. 28.

¹¹ L. Pati, *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2012.

¹² Cfr., L. Pati L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Scholè Morcelliana, Brescia 2016.

¹³ Cfr., J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando editore, Roma 2000.

¹⁴ Cfr., C. De Luca, C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, 2010.

¹⁵ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954, pp.12-13.

¹⁶ Cfr. di G. Spadafora, *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni.*, in *I problemi della pedagogia*, Anicia, Roma 2010.

¹⁷ Cfr. E. Bardulla, *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma 1998, p. 20.

¹⁸ Cfr., C. Cenedella, S. Mascheroni, *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-Mente, Arenzano 2014

A tal proposito, dobbiamo considerare come la pedagogia del patrimonio culturale possa essere individuata come un settore disciplinare specifico, che consente di determinare anche i percorsi di apprendimento più adatti alle diverse fasce di pubblico per favorire la comprensione e la valorizzazione del patrimonio culturale.

Infatti, indicata la didattica dei beni culturali come afferente, per lo più, con l'agire, e quindi con un'elaborazione degli strumenti didattici necessari per trasferire un sapere legato al territorio e al patrimonio, occorre procedere nella direzione di un "(...) sapere costruito sui problemi che si pongono quando c'è da mettere in relazione soggetti in formazione e beni culturali"¹⁹, contribuendo a costruire l'idea, a partire dalla conoscenza del patrimonio culturale, di una patria comune, del luogo della cittadinanza e dell'identità²⁰. Si tratta di rendere possibile il godimento prodotto dalla percezione che si ritrova nell'animo umano, l'elemento estetico che assume una valenza attiva, intimamente connessa alla vita quotidiana²¹, così definito da Dewey: "(...) l'esperienza è una questione di interazione dell'organismo con il suo ambiente, un ambiente che è umano quanto fisico, che include i materiali della tradizione e delle istituzioni, al pari degli elementi ambientali locali. (...) Non vi è esperienza in cui il contributo umano non sia un fattore attivo nel determinare ciò che effettivamente accade"²². Alla scuola il compito di promuovere, attraverso l'educazione al patrimonio culturale, una cittadinanza consapevole, stabilendo un contatto con le emergenze storico artistiche, affinché il loro valore divenga parte integrante della personalità dei soggetti in formazione²³. Si manifesta come necessario educare le giovani generazioni non tanto al consumo passivo di contenuti culturali, quanto, piuttosto, educarle a divenire fruitori consapevoli e critici dei beni culturali, rispettandoli come eredità del proprio passato²⁴. L'educazione al patrimonio culturale diviene progetto formativo in cui i diversi aspetti si assommano per costituire un soggetto capace di interpretare il contesto vitale in cui è nato e di divenirne un custode consapevole. A tal proposito Cambi asserisce come "tale educazione occupa (oggi più di ieri) uno spazio centrale, sia nella costruzione critica e consapevole di un'appartenenza, sia nel confronto con altre culture e civiltà di ieri e di oggi. L'educazione ai beni culturali svolge, infatti, il ruolo di educazione sociale (in senso ampio: alla conoscenza e partecipazione a una "forma di vita" e ai suoi valori) come pure di educazione morale (di risveglio e costruzione di una sensibilità ad hoc), che nutre sì il soggetto in quanto tale, ma anche lo pone in una condizione di interprete e di custode di una identità/tradizione, pur senza offuscare le tensioni vitali verso un rinnovamento, verso

¹⁹ I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000, p. 17

²⁰ E' appena il caso di evidenziare come la tutela del patrimonio storico artistico trova il suo fondamento nella Costituzione e precisamente nell'art. 9, che, insieme agli articoli 33 e 117, regola l'intervento pubblico in campo culturale. Esso recita: "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione". E' stato notato come, a differenza dei valori legati al profitto, che avevano pervaso la normativa dell'Italia pre-unitaria, la Legge Costituzionale volle invece porre tra i suoi fini principali il valore estetico-culturale del patrimonio, come cioè, già secondo il parere dei Padri costituenti, l'amministrazione pubblica ha il dovere di assicurare il progresso culturale della comunità civile. E' in base a questo presupposto che fu evidentemente pensato il testo dell'art. 9 della Costituzione. Il primo comma dell'art. 33, dispone inoltre quanto segue: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Esso si raccorda al precedente art. 9, in quanto precisando la necessità di libertà della cultura, pone l'intervento pubblico come garante di tale libertà, attraverso il metodo democratico.

²¹ C. De Carli (a cura di), *Education through art*, Mazzotta, Milano 2003, p. 15.

²² J. Dewey, *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 284.

²³ Cfr., Elia G., *Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²⁴ Pati L. *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007

una rielaborazione, anche verso un superamento che possono attraversarla. Da ciò risulta che educare ai beni culturali è un compito difficile: sfumato e complesso, attivo su molti registri della formazione. Pertanto da incontrare, da approfondire, da tutelare a partire dal punto di vista teorico, cogliendo tutto lo spessore complesso e l'articolazione variegata di quella educazione²⁵. Il risultato di un approccio di tal genere porterebbe all'emergere e all'instaurarsi di una coscienza sociale nei singoli soggetti e di conseguenza nella collettività.

Poiché il patrimonio culturale, con particolare riferimento al territorio italiano, risulta essere strettamente legato alla nostra identità, esso infatti ci circonda e ci coinvolge a volte quotidianamente nel nostro vivere, possiamo annotare come esso si presenti diffuso; ancor più evidente risulta quindi la necessità di un'educazione estesa a tale patrimonio, di una coscienza dell'appartenenza e del valore che da esso emana²⁶.

L'approccio e l'utilizzo dei beni culturali nei programmi educativi diventa uno strumento che lega la scuola al territorio di appartenenza, traducendosi in un percorso di apprendimento e di formazione nel quale i contesti definiti *cultural heritage* vengono coinvolti come istituzione primaria in qualità di custodi di un patrimonio condiviso.

Impatto sociale degli interventi culturali sul territorio

Il rapporto tra interventi culturali ed educativi e territorio ha assunto particolare rilevanza nell'attuale scenario competitivo, caratterizzato da una profonda trasformazione del concetto di *cultural heritage*. Attività progettate con la finalità di poter incidere sullo sviluppo locale si trovano oggi al centro del dibattito internazionale, in merito alla capacità di rispondere alle aspettative, come alle necessità espresse dagli *stakeholder*.

All'interno di un simile *framework*, il principale problema, per coloro che intendono applicarsi a tale esercizio, riguarda la necessità di conciliare le aspettative della committenza con gli obiettivi rappresentati dai diversi *stakeholder*: una criticità che è possibile dirimere affrontandola da un punto di vista settoriale, ovvero ricercando le dimensioni dell'individuo e della società influenzate dall'organizzazione. Wyszomirski ricorda come "le scienze sociali abbiano cercato di cogliere quattro tipologie di effetti, a cui si collegano quattro filoni di ricerca: studi sul pubblico; studi di impatto economico; studi sull'impatto sociale; studi sugli effetti educativi"²⁷. Tuttavia, a ben vedere, si tratta di dimensioni che si contaminano, definendo spesso, in maniera trasversale, comportamenti spesso ibridati dagli elementi analizzati nei quattro comparti menzionati. Se, difatti, l'aggettivo sociale si riferisce alle modalità con cui le persone "vivono, lavorano, interagiscono, organizzano le risposte ai loro bisogni, creano norme e valori che razionalizzano il loro coinvolgimento nella società"²⁸, è possibile individuare nel *target* fruitore degli interventi culturali una *élite*, in termini di reddito, educazione e professione, accanto ad un pubblico in cui le differenze risultano relativamente modeste. Lévy-Garboua e Montmarquette evidenziano come "la domanda di prodotti culturali sia

²⁵ F. Cambi, *Educare ai Beni Culturali, Seminario di studio: Scuola e beni culturali*, Firenze 2002, pp. 19-20.

²⁶ Cfr., F. Frabboni, *L'ambiente come alfabeto*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

²⁷ M. J. Wyszomirski, *Revealing the Implicit: Searching for Measures of the Impact of the Arts*, in P. Flynn, V. Hodgkinson, *Measuring the impact of the nonprofit sector*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2002, p. 216.

²⁸ Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment, *Guidelines and principles for social impact assessment*, Impact Assessment 1994, p. 152.

positivamente elastica, nella sua relazione con i costi di fruizione, e come anzi, innalzando il prezzo del biglietto (costo di accesso), il prodotto venga percepito di qualità maggiore. Le vendite in crescita ne attestano infine l'elevata elasticità rispetto alla relazione con il reddito del consumatore"²⁹. Tali assunti prendono, come detto, le mosse dalle stime empiriche condotte. A tal proposito, la valutazione degli impatti sociali ed educativi si presenta oggi come lo strumento adoperato per esprimere un giudizio complessivo, relativamente alla realizzazione di un intervento culturale, all'interno di un contesto territoriale specifico. Poiché in grado di valutare le opportunità generate in un dato territorio e rispetto ad una comunità, essa consente di evidenziare i risultati delle specifiche attività proposte, all'interno del processo di sviluppo sociale prospettato dalle politiche culturali. Si tratta di obiettivi realizzabili attraverso la capacità di declinare istanze ed aspettative degli *stakeholder*, andando anche ad incrociare le esigenze degli operatori. Oggi difatti "le grandi imprese di successo hanno bisogno di una società sana. (...) Allo stesso tempo, una società sana ha bisogno di imprese di successo". E questa dipendenza reciproca diventa oggi il terreno fertile sul quale si sfidano le imprese e che conduce verso una prospettiva emergente, dalla quale partire per ripensare alle strategie competitive. La competitività delle imprese si gioca, infatti, anche sulla capacità di cogliere istanze e necessità utili ad alimentare il benessere comune, perseguendo la cosiddetta "creazione di valore condiviso". Inoltre, "una comunità sana è generatrice di una domanda crescente, e le imprese che perseguono le proprie finalità, a scapito della società in cui operano, si renderanno conto che il successo è temporaneo, se costruito in antitesi ai valori presenti nell'opinione generale"³⁰.

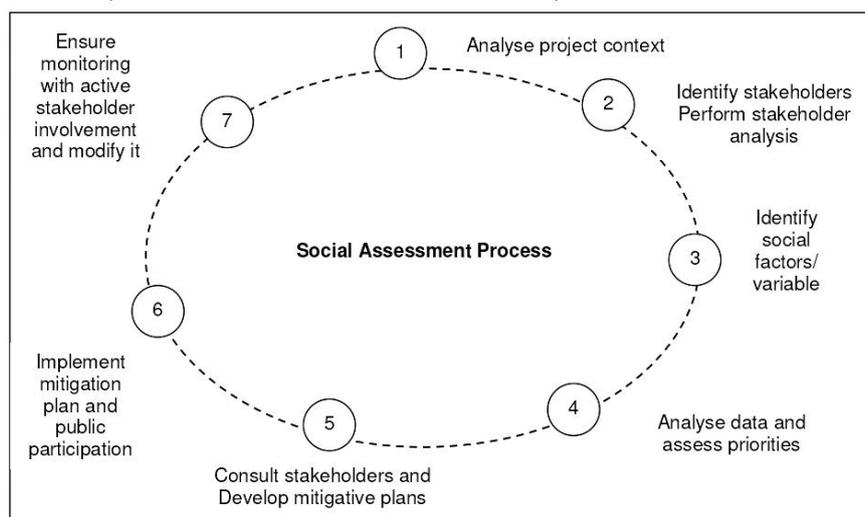
Si è assistito, quindi, allo sviluppo di competenze e strumenti finalizzato alla predisposizione di modelli di valutazione d'impatto sociale, consentendo di definire il concetto di *social entrepreneurship*. Al contempo, evidente risulta l'attenzione nel dibattito sui modelli da adottare nella misurazione degli interventi proposti³¹. Esercizi che trovano residenza nella nozione di economia umanizzata³², un concetto in grado di dar conte del valore sociale generato dagli interventi proposti. Di particolare rilievo risulta essere poi la questione per le istituzioni pubbliche, poiché nei modelli di valutazione dell'impatto sociale si individua anche lo strumento di sostegno rispetto alla garanzia richiesta di generazione di valore sociale degli interventi programmati.

²⁹ L. Lévy-Garboua, C. Montmarquette, *Demand*, in R. Towse, *A Handbook of Cultural Economics*, Edward Elgar Cheltenham 2003, pp. 201-213.

³⁰ M.E. Porter, M.R. Kramer, *Strategy and Society. The link between competitive advantage and corporate social responsibility*, Harvard Business Review, vol. 84, n. 12, Harvard 2006, pp. 78-92.

³¹ Cfr., D. Fiorentino, G. Iasevoli, L. Michelini, *La dimensione territorio nella creazione e nello sviluppo di nuovi modelli di business sociale*, in L. Pilotti, *Creatività, innovazione e territorio*, Il Mulino, Bologna 2012.

³² Cfr., S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.



Social Assessment Process Cycle³³

La valutazione sociale o la valutazione dell'impatto sociale si configura quindi come un processo finalizzato a garantire che le attività di sviluppo siano informate e che tengono conto questioni sociali chiave, formulando misure atte a mitigare effetti indesiderati ed incorporare strategie per la partecipazione di un'ampia gamma di *stakeholder*. La valutazione sociale è un processo dotato di iter procedurale, che deve essere organizzato in modo graduale, in più fasi. La figura sopra menzionata fornisce una panoramica delle varie fasi del processo di valutazione sociale.

In questo contesto, centrale emerge la questione legata alla misurazione del valore³⁴, che richiede uno sforzo importante, in termini di rendicontazione e di identificazione degli strumenti di misurazione quantitativi e qualitativi. Ed inoltre, le istituzioni pubbliche, nell'erogazione dei contributi a sostegno delle iniziative sociali ed educative, devono tenere in conto non solo gli obiettivi e la validità del progetto, ma anche i risultati che nella realtà si riescono a raggiungere. La conferma di simili necessità è attestata dall'ampio utilizzo del cosiddetto *Social Impact Bond*³⁵, ovvero un meccanismo di investimenti basato sui risultati sociali ottenuti (*social outcome*).

La misurazione dell'impatto sociale dalle *performance* degli interventi, considerata in termini non solo economici, ma anche sociali ed educativi, risulta essere una delle maggiori sfide per la ricerca nell'ambito del *social entrepreneurship*. Il problema principale non consiste nel processo di misurazione in sé, ma nella traduzione, in termini quantitativi, dei risultati connessi al perseguimento della causa sociale, prevalentemente espressa in termini di natura qualitativa³⁶.

³³ Cfr., J. Rietbergen-McCracken, Participation and social assessment: tools and techniques in International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Deepa Narayan-Parker Published, Washington DC 1998.

³⁴ Si veda OECD, Education at a Glance 2010: OECD Indicators, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45938956.pdf>

³⁵ C. Shanmugalingam, J. Graham, T. Simon, G. Mulgan, *Growing social ventures. The role of intermediaries and investors: who they are, what they do, and what they could become*. The Young Foundation, 2011. Accessibile su http://www.youngfoundation.org/files/images/Growing_Social_Ventures.pdf

³⁶ Cfr., J. Emerson, The Blended Value Proposition: Integrating Social and Financial Returns, in California Review management, Berkeley University of California, Berkeley 2003.

Secondo la Commissione europea³⁷, affinché una misurazione di impatto sociale sia efficace essa deve essere:

- pertinente: relativa a, e derivante dai risultati che sta misurando;
- utile: nel soddisfare le esigenze dei soggetti interessati, sia interni che esterni;
- semplice: per come la misurazione viene condotta e presentata;
- naturale: derivante dal normale flusso di attività in direzione del risultato;
- certa: per come la misurazione è ottenuta e per come è presentata;
- compresa e accettata: da tutte le parti interessate coinvolte;
- trasparente e ben enunciata: in modo tale che il metodo con cui la misurazione viene condotta e il modo in cui essa si riferisce ai servizi e risultati interessati siano chiari;
- basata su delle prove: in modo che possa essere verificata, con-validata e sia da base per un continuo miglioramento

In realtà, occorre considerare come molte siano le differenze che emergono nella definizione di impatto sociale, mentre risulta ancorché difficoltoso definire, in maniera univoca, i concetti di valore aggiunto sociale e ritorno sociale.

La mancanza di consenso sulla definizione di impatto sociale crea confusione e ostacola la capacità di studiare il fenomeno. Si riscontrano variazioni tra i vari campi accademici come studi aziendali e societari, contabilità gestionale e gestione strategica. Una panoramica di una serie di definizioni può essere trovata nella Tabella di seguito.

Term	Definition
Social impact (Burdge and Vanclay 1996)	Per impatti sociali intendiamo le conseguenze per le popolazioni umane di qualsiasi azione pubblica o privata che altera i modi in cui le persone vivono, lavorano, giocano, si relazionano tra loro, si organizzano per soddisfare i loro bisogni e generalmente agiscono come membri della società.
Social impact (Latané 1981)	Per impatto sociale, intendiamo qualsiasi della grande varietà di cambiamenti negli stati fisiologici e sentimenti soggettivi, motivazioni ed emozioni, cognizioni e credenze, valori e comportamenti, che si verificano in un individuo, umano o animale, come risultato del reale, implicito, o presenza o azioni immaginarie di altri individui.
Impact (Clark et al. 2004)	Per impatto si intende la parte del risultato totale che si è verificata come risultato dell'attività dell'impresa, al di sopra e al di là di ciò che sarebbe comunque accaduto.
Social Value (Emerson et al. 2000)	Il valore sociale si crea quando le risorse, gli input, i processi o le politiche vengono combinati per generare miglioramenti nella vita degli individui o della società nel suo complesso.
Social Impact (Freudenburg 1986)	L'impatto sociale si riferisce agli impatti (o effetti o conseguenze) che possono essere sperimentati da una gamma altrettanto ampia di gruppi sociali come risultato di una linea d'azione.
Social Impact (Gentile 2000)	Gli impatti sociali sono le più ampie preoccupazioni sociali che riflettono e rispettano la complessa interdipendenza tra la pratica aziendale e la società.

Definizioni di impatto sociale e termini correlati³⁸

³⁷ Commissione europea Direzione generale Occupazione, affari sociali e inclusione, *Approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale*, Lussemburgo, 2015

³⁸ Fra le definizioni di impatto sociale si distinguono:

R. J. Burdge, F. Vanclay, F. *Social impact assessment: A contribution to the state of the art series*, Impact Assessment, 1996; B. Latané, *The psychology of social impact*, in American Psychologist, American Psychological Association, 1981; C. Clark, W. Rosenzweig, D. Long, S. Olsen, *Double bottom line project*

Dobbiamo considerare come la definizione di impatto serva proprio per distinguere quest'ultimo da altri fattori come *output* o *outcome*; mentre questi ultimi risultano direttamente collegati al prodotto, all'attività o al servizio svolto, "l'impatto riguarda invece gli utenti o i beneficiari, cioè gli interessati da ciò che l'ente compie e svolge"³⁹.

Oggetto della misurazione d'impatto si presenta anche l'*impact Investing*, termine inizialmente adoperato da investitori in tecnologia verde ed istituzionali, accomunati dall'interesse per la possibilità di valutare la *performance* potenziale e reale dell'intervento preventivato⁴⁰. Il termine ha fornito un vasto ombrello retorico sotto il quale si sono ritrovati un'ampia gamma di investitori. L'investitore di microfinanza, l'impresa *greentech* capitalista, il prestatore di alloggi a basso reddito: tutti hanno avuto la possibilità di ritrovare elementi di interesse all'interno di un simile approccio. Con il suo intenzionale doppio significato, il termine interessa un'ampia rete di soggetti che condividono interessi comuni, originari o generati. Il variegato spettro rappresentato riguarda gli investitori di impatto interessati unicamente a promuovere investimenti che creano direttamente un impatto sociale ed ambientale; oppure altri che, invece, vogliono che i loro investimenti alla fine abbiano un impatto su come vengono condotti tutti gli investimenti. Il termine oggi ingloba anche un nuovo gruppo di investitori che hanno mostrato interesse per la declinazione del loro investimento con la filantropia o l'educazione. In precedenza si adoperavano linguaggi diversificati, poiché "the idea behind impact investing is that investors can pursue financial returns while also intentionally addressing social and environmental challenges"⁴¹. Parallelamente alla definizione semantica di ambiti di intervento che vanno definendosi con l'attuazione dei modelli di valutazione d'impatto nei contesti sociali ed educativi, oggi particolare attenzione viene riposta nella studio del concetto di *Blended Value Proposition*, che indica la combinazione di *output* economici e sociali che è possibile osservare come conseguenza delle attività di una organizzazione. Difatti, "organizations operating in this middle ground of commercial and social enterprise (regardless of their legal status) have differing aspects of both social and commercial value creation. In fact, all organizations have the potential to generate a blend of economic, social and environmental value. Most for-profit corporations, however, have historically under-performed on a social and environmental basis and most nonprofit organizations have under-performed on an economic basis. Practitioners and

report: Assessing social impact in double bottom line ventures, 2004; 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; W. R. Freudenburg, *Social Impact Assessment*, Annual Review of Sociology, University of Wisconsin, Wisconsin 1986; M.C. Gentile, *Social impact management, a definition*, Discussion Paper II Aspen ISIB: The Aspen Institute, 2000.

³⁹ J. Kolodinsky, C. Stewart, A. Bullard, *Measuring Economic and Social Impacts of Membership in a Community Development Financial Institution*, in *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 27, 2006, pp. 27-47.

⁴⁰ Peter Drucker si riferisce all'imprenditore sociale come colui che "cambia la capacità di performance della società"; si afferma che l'impatto dell'imprenditorialità sociale sia in grado di andare oltre le aree di interesse specifiche degli imprenditori (ad esempio, disabilità, educazione, questioni di genere, ambiente, ecc.) mettendo nelle condizioni le società di migliorare nel complesso le proprie capacità di intervento. Si veda G. Gendron, *Flashes of genius. Interview with Peter Drucker, Inc. Magazine*, 18, 1996, pp. 30-39. Tutto ciò consente di guardare all'imprenditore sociale come ad un agente del cambiamento, in grado di generare valore sociale e mostrando un elevato senso di trasparenza nei confronti dei beneficiari e rispetto agli *outcome* generati. Si veda J.G. Dees, *The Meaning of 'Social Entrepreneurship'*, Kauffman Foundation, 1998.

⁴¹ A. B. Levine, J. Emerson, *Impact Investing Transforming How We Make Money while Making a Difference*, innovations, vol. 6, number 3, 2011, p.11.

*investors involved in corporate social responsibility, social enterprise, social investing, strategic philanthropy and sustainable development are changing this dynamic by pursuing strategies that strive to blend social, environmental and economic values. Pursuing blended value enables them to capture efficiencies not possible through pursuing purely commercial or purely social strategies. This strategy not only appeals to many on an intuitive level—it provides a framework to assist us in better understanding the growing wave of practice across the for-profit and nonprofit sectors, and the concurrent interest by academics, business writers and the press*⁴².

In base ad un simile approccio le due tipologie di risultati, ovvero economico e sociale, risultano intrinsecamente connesse e richiedono modalità di misurazione olistiche che valorizzino l'entità di entrambe⁴³. L'*Impact Investing* rappresenta difatti uno strumento per fornire risposte a quanti richiedono che gli investimenti economici sappiano definire relazioni virtuose con il territorio, oltre ai bisogni complementari, disattesi all'interno del sistema di welfare; così facendo, esso diviene strumento in grado di rendere più efficiente ed efficace anche la spesa pubblica⁴⁴.

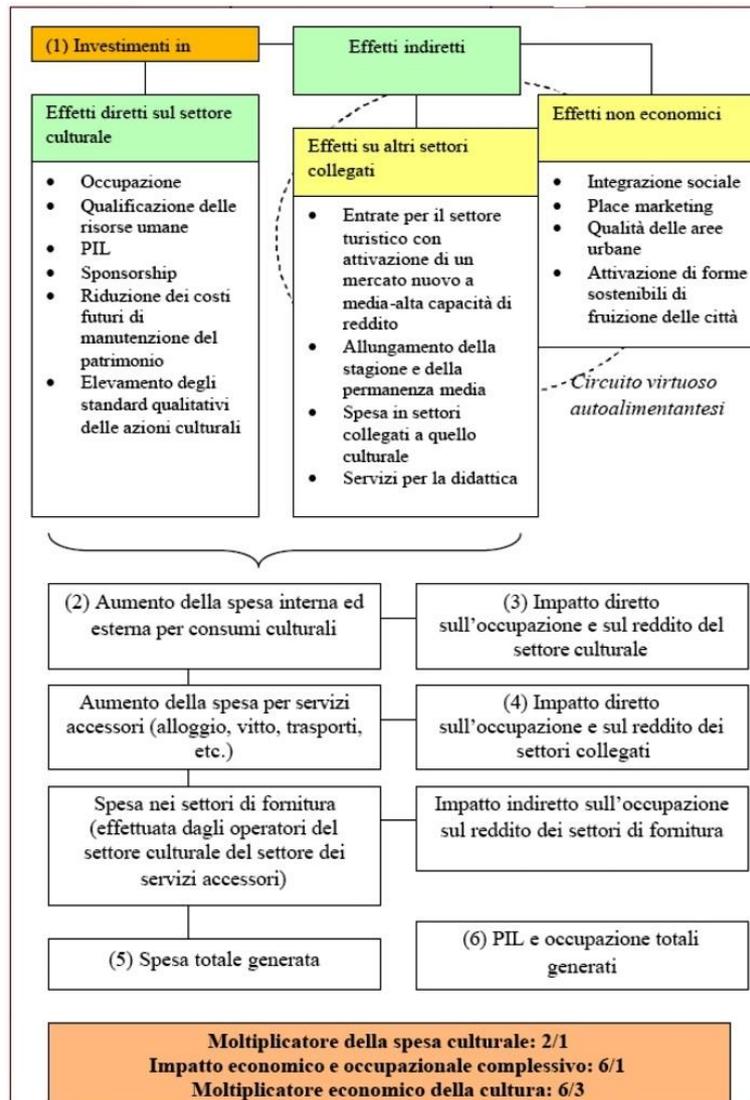
Per le finalità della presenta trattazione, si prenderà in considerazione in maniera particolare il valore sociale ed educativo ed economico degli interventi in grado di generare valore misto nelle specifiche attività realizzate⁴⁵. Occorre, a tal proposito, considerare, come fra le caratteristiche dell'*impact investing* troviamo: l'elemento della intenzionalità, legato alla volontà di voler generare un impatto sociale/educativo positivo mediante il suddetto investimento; le aspettative di rendimento economico/finanziario, ovvero il ritorno finanziario sul capitale (elemento che, tuttavia, rinvia al dibattito relativo al *range* entro cui si collocano i profili rischio- rendimento dei vari investimenti ad impatto); la flessibilità del tasso di rendimento atteso, ovvero il grado di rendimento (rispetto al quale, tuttavia, ad oggi non risulta presente un termine di confronto direttamente utilizzabile); ampiezza delle possibilità e degli strumenti di investimento, con riferimento all'ampiezza nell'uso di diversi *asset class*. Ma, soprattutto, relativamente agli interessi in esame, dobbiamo appuntare la nostra attenzione sull'elemento della misurabilità dell'impatto positivo, quindi sulle prestazioni sociali, educative, ambientali derivanti dall'intervento, nella considerazione che, rispetto all'investimento promosso da un soggetto, pubblico, privato o misto, l'analisi dell'impatto può servire ad individuare i vantaggi per il territorio, attraverso effetti diretti oppure indiretti, di tipo quantitativi oppure qualitativi.

⁴² S. Bonini, J. Emerson, *Maximizing Blended Value— Building Beyond the Blended Value Map to Sustainable Investing, Philanthropy and Organizations*, 2005, p. 4

⁴³ Si veda anche K. Maas, K. Liket, *Social Impact Measurement: Classification of Methods*, 2010.

⁴⁴ Si veda Accenture, 2012. *Delivering Public Service for the Future: Navigating the Shifts*, https://www.accenture.com/t20150527T210823__w_/ca-fr/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Local/fr-ca/PDF/Accenture-Delivering-Public-Service-for-the-Future-112712.pdf

⁴⁵ E' possibile inoltre identificare cinque indicatori distinti elementi coinvolti nella massimizzazione intenzionale del valore misto: Responsabilità sociale d'impresa; Impresa sociale; Investimenti sociali; Filantropia strategica/efficace e Sviluppo sostenibile.



Effetti degli investimenti in interventi culturali⁴⁶

Se consideriamo la valutazione come “un’attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell’ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l’analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell’azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali, in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell’azione”⁴⁷. Nelle classiche tipologie dei processi di valutazione (ovvero ex-ante; in itinere; ex-post), occorrerà inquadrarli nel contesto più ampio della progettazione, della programmazione e della *governance* territoriale⁴⁸.

⁴⁶ S. Farina, *L'impatto economico e occupazionale della cultura: modelli teorici e best practice in ricerca realizzata da Federculture*, Comune di Roma, “Il settore cultura nei grandi comuni italiani”, Roma 2003, pp. 70-79.

⁴⁷ C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, op. cit., p. 60.

⁴⁸ Le classiche tipologie dei processi di valutazione sono le seguenti: ex-ante; in itinere; ex-post. Si veda M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001,

Elementi caratterizzanti	Valutazione ex ante generale (costruzione di ipotesi e scenari probabilistici)	Valutazione ex ante intesa come selezione dei progetti
Referenzialità	Etero: la costruzione di scenari e ipotesi si basa sulla maggiore quantità di informazioni disponibili tratte da fonti diverse	La valutazione viene basata quasi esclusivamente sulle dichiarazioni presenti nel progetto valutato
Qualità delle informazioni su cui si basa la valutazione	Può essere stimata per ogni singolo caso, in quanto è il valutatore a selezionarle	Scarsamente stimabile: in realtà ciò che può essere giudicato è solo la qualità dell'argomentazione
Evidenze dell'interpretazione	Possono essere mostrate e quindi diversamente valutate da altro valutatore	Hanno un carattere implicito legato al giudizio sull'argomentazione presentata. Maggiore istruzione soggettiva del valutatore

Differenze fra la valutazione ex ante generale e la selezione dei progetti⁴⁹

Modelli di valutazione del valore sociale ed educativo

Nei paesi di cultura anglosassone, teoria e tecnica della valutazione si sono evolute e differenziate a seguito delle numerose sperimentazioni sulle diverse tipologie di programmi e progetti finanziati da governi pubblici di ogni livello istituzionale. In Italia, solo a partire dai primi anni novanta si è accumulato un significativo interesse per le problematiche della valutazione. Le esperienze effettive di valutazione si presentano quindi nella loro fase iniziale, mentre professionalità e cultura della valutazione si consolidano con estrema lentezza. La valutazione dei progetti è attività complessa, che non individua una precisa tipologia. Ogni qualvolta si affronta il tema della valutazione dei progetti espressioni come analisi costi benefici, valutazione d'impatto, valutazione di processo, valutazione degli effetti vengono utilizzate come sinonimi della valutazione dei progetti. In realtà, si tratta di alcuni possibili "componenti" o moduli di un processo valutativo, ciascuno indicativo di una tipologia valutativa⁵⁰.

Nella selezione dei progetti presentati dai soggetti si nota come spesso non vi sia coincidenza fra costruttore e utilizzatore dello strumento di valutazione; inoltre non è sempre possibile ricostruire ex-post quali logiche di valutazione siano state utilizzate. Si tratta di attività di grande interesse, ai fini della definizione degli strumenti di valutazione, utili per poter selezionare gli interventi di maggiore efficacia.

Per una disamina dei principali approcci alla valutazione dell'impatto sociale ed educativo si enumerano i seguenti modelli: basati sul ritorno atteso; sperimentali; strategici; partecipativi; integrativi.

Nei **modelli basati sul ritorno atteso** si evidenzia l'aspettativa del ritorno di un investimento effettuato da parte di un investitore. Il ritorno atteso è identificato con l'incremento o decremento percentuale dell'ammontare di un investimento. Si occupano di tale approccio le metodologie *best*

⁴⁹ C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, op. cit.; Infine occorre considerare la realizzazioni del progetto da programmare con grande attenzione; i risultati del progetto previsti ex-ante; - gli impatti possono essere indicativi soltanto di un'intenzionalità generale e non specifica; i risultati inattesi che non previsti solitamente non positivi.

⁵⁰ Cfr., H. E. Freeman, M. W. Lipsey, P. H. Rossi, *Evaluation. A systematic approach*, Sage Publications, London 2004.

available charitable option (BACO), ideata da Acumen Fund; il *Social Return on investment*, sviluppato REDF Foundation; il rapporto costi-benefici, adoperato da Robin Hood Foundation o l'Economic Rate of Return (ERR), ideato da Millennium Challenge Corporation. Con tali metodi si quantificano i benefici sociali derivanti dalla realizzazione degli interventi preventivati, all'interno di un contesto culturale specifico. Successivamente, si procede al raffronto fra costi operativi ed investimenti sostenuti. Tali approcci si basano dunque sulla ricerca di relazioni causali tra investimenti e impatti ottenuti; per tale ragione risultano fortemente evocativi e relativamente semplici nella comunicazione e comprensione. Al contempo, possono tuttavia presentare il rischio di una sovrastima dell'efficacia del modello, non riuscendo ad identificare le conseguenze derivanti da ogni singolo elemento della attività. Per ovviare a tale inconveniente, è possibile coinvolgere gli *stakeholder*, ovvero quei soggetti direttamente ed indirettamente interessati dalle attività dell'organizzazione, così da avere una testimonianza dell'effettivo beneficio percepito⁵¹.

I **modelli sperimentali** vengono adoperati dalle organizzazioni impegnate in progetti di sviluppo internazionale⁵². Si presentano come “gli strumenti utilizzati per promuovere lo sviluppo locale, poiché sono finalizzati alla identificazione dell'efficacia un dato programma, e delle numerose variabili innestate”⁵³. I vantaggi risultano nella possibilità di replicazione dei test, che consentono di osservare e quantificare i risultati associati al cambiamento di una specifica variabile⁵⁴; tuttavia si tratta di metodi molto costosi e che necessitano tempi mediamente lunghi per l'attuazione.

La catena logica tra missione ed obiettivi, attività ed *output* derivanti dalla realizzazione del progetto sono invece gli elementi al centro dei **modelli logici**. Essi hanno un carattere retrospettivo e si differenziano da quelli basati sul ritorno atteso per la mancanza nella identificazione del valore monetario con specifici indicatori. Loro caratteristiche sono la sistematicità della analisi. Fra i modelli logici ricordiamo l'*outcome management*, basato sulla definizione dei processi che risultano essere finalizzati al raggiungimento degli obiettivi preventivati, nella fase di pianificazione iniziale e stanziamento del *budget*. In generale, al centro della efficacia di tali metodologie risulta la corretta definizione delle relazioni di causa-effetto. Il **modello strategico** risulta essere, invece, più vicino al metodo di gestione dei processi operativi, che della valutazione degli impatti stesi⁵⁵. Esso consente di tradurre la strategia aziendale in un set di indicatori. Si presenta come uno strumento in grado di assumere la prospettiva dei clienti, e di porre l'attenzione sui processi interni, consentendo l'apprendimento e la misurazione della capacità, da parte di un'organizzazione, di mutare le sue strutture, al fine di essere maggiormente rispondenti alle esigenze evidenziate. Elemento centrale dei **modelli partecipativi** risulta essere invece il coinvolgimento degli *stakeholder*; tale approccio non presenta uno *standard* definito a priori, ma la stessa metodologia viene utilizzata sulla base del

⁵¹ Cfr., A. Ebrahim, V. K. Rangan, *The Limits of nonprofit impact: a Contingency framework for measuring Social performance*, in Harvard business School, H.W.P., Harvard 2010.

⁵² A. Banerjee, S. Cole, E. Duflo, L. Linden, *Remedying education: evidence from two randomized experiments in India*, in *Quarterly Journal of economics*, vol. 122, n. 3, Oxford University Press, Oxford 2007, pp. 1235-1264

⁵³ P. Glewwe, M. Kremer, S. Moulin, E. Zitzewitz, *Retrospective vs. prospective analysis of school inputs: The case of flip charts in Kenya*, in *Journal of Development Economics*, vol. 74 n.1, Nber working paper series, Oxford press, Oxford 2004, pp. 251-268.

⁵⁴ Cfr., N. Jones, H. Jones, L. Steer, A. Datta, *Improving impact evaluation production and use*, Overseas Development Institute, London 2009.

⁵⁵ Cfr., R.S. Kaplan, D. P. Norton, *The balanced scorecard: Translating strategy into action*, Harvard Business School Publishing, Boston 1996.

principio di rilevanza degli *stakeholder* coinvolti⁵⁶, prevedendo, secondo tale modalità, anche la stessa creazione del programma di intervento. I **modelli integrativi** utilizzano la metodologia *System thinking* e le teorie della complessità, con l'obiettivo di poter monitorare il maggior numero di elementi che intervengono nella determinazione dell'efficacia del programma di sviluppo⁵⁷.

Alla luce di quanto detto, e sulla base della letteratura maggiormente adoperata a livello internazionale, particolare attenzione occorre riservare ai metodi basati sul ritorno atteso, poiché in grado di utilizzare un linguaggio condiviso da attori differenti, e perché in grado di fornire indicatori sintetici ed immediati degli impatti sociali associati alla realizzazione degli interventi preventivati⁵⁸.

I principali metodi basati sul ritorno atteso sono: l'analisi costo-efficacia (*cost-effectiveness analysis* – CEA) ed analisi costi benefici (*cost-benefit analysis*- CBA).

L'**analisi costo efficacia CEA** calcola il rapporto di costo relativamente a prestazioni non monetarie o *outcome* di un progetto sociale, chiamato anche *bang for the buck*, che significa trarre il massimo profitto. Si tratta di un metodo dove l'obiettivo non è pervenire ad una valutazione monetaria del beneficio risultante; per questo l'analisi costo-efficacia è finalizzato a rapportare misure di risultato ai costi sostenuti e poter comparare i programmi preventivati con le alternative presenti. Altro obiettivo risulta essere la riduzione dei rischi presenti nella soggettività del processo di quantificazione monetaria dei benefici ottenuti. Il suo ambito di applicazione principale, per queste ragioni, risulta quello sanitario, dove viene adoperato con l'acronimo *QALY-Quality adjusted life years*.

L'**analisi costi-benefici CBA** si fonda sulla comparazione tra la monetizzazione dei benefici derivanti da un progetto ed i relativi costi necessari per la sua realizzazione; si tratta dunque di verificare se i benefici ottenuti risultino superiori o meno ai costi generati per generare il prodotto atteso. Occorre procedere all'identificazione della misurazione degli impatti del progetto nella sua globalità, attribuendo un valore economico ai singoli elementi. Scopo del metodo CBA è quello di poter disporre del maggior numero di informazioni per verificare se l'attività progettata risulti vantaggiosa. Secondo tali fini, la definizione di valori monetari consente di comparare il progetto analizzato con le alternative presenti nell'analisi costi-benefici realizzata all'interno di un *framework* dei benefici ottenuti, con la dichiarazione dei costi sostenuti. Tali analisi consente anche il calcolo dei benefici netti, attraverso l'applicazione del valore attuale netto nel tasso di rendimento interno, *internal rate of return* IRR. Dopo aver delimitato il campo di intervento, si procede con la monetizzazione dei costi e dei benefici, definendo unità fisiche di misura da quantificare in un'ottica previsionale. Nel calcolo del ritorno sociale dell'investimento, questo approccio risulta essere la approccio ad oggi maggiormente adoperato.

Contesti sociali ed educativi e valutazione d'impatto

⁵⁶ Cfr., D. Bonbright, D. Campbell, L. Nguyen, *The 21 st century potential of constituency voice: opportunities for reform in the united states human services sector*, Alliance for children & families, United Neighborhood Centers of America, Keystone accountability, 2009.

⁵⁷ Cfr., B. Ramalingam, Jones H., T. Reba, J. Young, *Exploring the science of complexity: ideas and implications for development and humanitarian efforts*, Overseas Development Institute, London 2008.

⁵⁸ Cfr., P. Scholten, J. Nicholls, S. Olsen, B. Galimidi, *Social return on investment; a guide to sroi analysis*, Lenthe publishers, Amstelveen 2006.

A partire dagli anni Ottanta la parola qualità è stata progressivamente introdotta anche nel lessico pedagogico, insieme ad altri termini: monitoraggio, indicatori, standard, autoanalisi, autovalutazione. Essa ha trovato ragione d'essere all'interno del processo di valutazione che ha interessato un ramo della ricerca educativa, avente ad oggetto criteri, metodi e strumenti della valutazione, in vista del tendenziale inserimento di parametri oggettivi, validi e attendibili⁵⁹, integrandosi con finalità formative proprie anche della pedagogia sociale. Essa concerne difatti docenti e discenti e, più in generale, tutte le componenti di un processo formativo, ivi compreso il contesto o sistema di riferimento.

La definizione di qualità ha in sé un percorso evolutivo che si sviluppa, negli ultimi cinquant'anni, dal modello organizzativo di stampo tayloristico⁶⁰ alla sfida della qualità totale.

Il concetto di qualità ha oggi pervaso gli interessi delle scienze umane; le teorie della qualità, dal contesto delle imprese private si sono difatti diffuse all'ambito di quelle pubbliche e quindi al settore dei servizi di pubblica utilità, andando ad interesse l'erogazione dei servizi di base, come quello della formazione.

All'ambito educativo tale nozione è pervenuta soprattutto attraverso la formazione professionale e continua attuata a livello aziendale. Esso ha poi investito anche il settore dell'istruzione pubblica, nel quale il problema del controllo della qualità dell'istruzione e della valutazione del prodotto formativo (attraverso indicatori e standard formativi) si è andato imponendo come uno dei nodi centrali da affrontare nella prospettiva di attuare riforme del sistema educativo⁶¹.

Considerando che il numero soggetti che richiedono una attenzione sempre maggiore in investimenti orientati a generare impatti positivi sulle comunità e sull'ambiente risulta essere in forte aumento⁶², occorre quindi procedere anche nel comparto educativo nella definizione degli strumenti utilizzati per monitorare e valutare l'impatto sociale derivante dalla attuazione delle politiche culturali ed educative realizzate. Esse vanno ad incidere, attraverso effetti diretti ed indiretti, sul patrimonio culturale di cui la comunità dispone, sia esso di natura materiale o immateriale.

Dobbiamo tenere in conto difatti che se l'etimologia di 'patrimonio', dal latino *patrimonium*, cioè beni ereditati dal padre, beni di famiglia, pone in rilievo "la componente di ereditarietà di sangue di quei beni"⁶³, la definizione proposta nel progetto europeo Hereduc dell'espressione patrimonio culturale amplia il significato originario della parola, ricordando che il "patrimonio culturale

⁵⁹ Domenici definisce una prova «un artificio, o se si vuole uno stratagemma, impiegato per sollecitare la manifestazione delle abilità, delle competenze, e simili, possedute o raggiunte dagli allievi, al fine di cogliere le modalità attraverso cui si vanno strutturando certi saperi o di registrarne gli esiti», esprimendo così «giudizi valutativi sull'efficacia delle attività svolte» e indirizzando «opportunamente le azioni successive»; G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza 2003, p. 43.

⁶⁰ Taylorismo, organizzazione scientifica del lavoro, ideata dall'ingegnere americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), basata sulla razionalizzazione del ciclo produttivo secondo criteri di ottimalità economica, raggiunta attraverso la scomposizione e parcellizzazione dei processi di lavorazione nei singoli movimenti costitutivi, cui sono assegnati tempi standard di esecuzione. Più genericamente, il termine indica tutti gli aspetti di un lavoro, sia manuale sia impiegatizio, organizzato secondo criteri ripetitivi, parcellizzati e standardizzati. (Cfr. <http://www.treccani.it/enciclopedia/taylorismo/>).

⁶¹ Cfr. B. Vertecchi, *La qualità dell'istruzione*, Loescher, Torino 1978.

⁶² I dati di riferimento possono essere visionati dal Global Sustainable Investment Alliance nel report *Global Sustainable Investment Review 2014*, Febbraio 2015
http://www.gsi-alliance.org/wp-content/uploads/2015/02/GSIA_Review_download.pdf.

⁶³ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, F. Angeli, Milano 2008, p. 12.

comprende le tracce e le espressioni del comportamento e della comunicazione umana ereditate dai nostri antenati[,] che scegliamo di conservare perché, sia come individui che come collettività, attribuiamo ad esse un valore. Bisognerebbe forse aggiungere, un valore inestimabile”⁶⁴.

Attualmente il concetto di patrimonio culturale deve confrontarsi con un fenomeno particolare: se da un lato la globalizzazione ha un grande influsso sulla cultura e tende sempre più a creare omogeneità, dall'altro persistono sul piano locale forti differenze. Questa discrepanza può fungere da stimolo per sviluppare nuovi percorsi attorno al patrimonio culturale⁶⁵. L'osservazione dell'evoluzione permette di far emergere anche il carattere *dinamico* del patrimonio, *continuamente ricostruito, riconcettualizzato e reinterpretato* dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali⁶⁶. Seguendo questa linea di pensiero possiamo anzi affermare che il patrimonio è inesauribile⁶⁷. La considerazione che il patrimonio culturale non sia un composto di beni isolati assume una nuova prospettiva, soprattutto alla luce della disamina degli strumenti della valutazione d'impatto sociale; esso si presenta quindi come un “insieme di insiemi di beni” di un territorio, che si allarga e articola nel tempo⁶⁸. Risulta quindi “importantissimo preservarlo perché appartiene a ciascun membro di ogni singola comunità, ma sarebbe paradossalmente inutile preservarlo se non venisse utilizzato in qualche modo”⁶⁹.

Il patrimonio culturale può ottenere dunque un ruolo di rilievo nella comunità, se vengono sviluppati rapporti tra tipi diversi di patrimonio, tra oggetti e storie, persone ed oggetti, storie e persone⁷⁰.

La valorizzazione del patrimonio avviene attraverso l'educazione ad esso; ricordiamo come il 17 marzo 1998 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa abbia definito ufficialmente il concetto con la Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio: “Educazione al patrimonio vuol dire una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione”⁷¹. Partendo da simili premesse, è possibile quindi procedere alla definizione dell'obiettivo di tale processo, definendo l'educazione al patrimonio culturale come “un'attività formativa formale e informale, che mentre educa alla conoscenza e al rispetto dei beni con l'adozione di comportamenti responsabili, fa del patrimonio oggetto concreto di ricerca e interpretazione”⁷². Si tratta di un documento che segue quello emanato dal Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la

⁶⁴ V. De Troyer, *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*, Anversa 2005, pp. 3-7.

⁶⁵ Cfr., *Ibidem*

⁶⁶ Cfr., A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, op. cit.

⁶⁷ Cfr., V. De Troyer, *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*, op. cit.

⁶⁸ M. T. Rabitti, C. Santini, *Il museo nel curricolo di storia*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 22.

⁶⁹ V. De Troyer, *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*, op. cit., p. 15.

⁷⁰ Cfr., S. Chistolini S, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando editore, Roma 2006.

⁷¹ Consiglio d'Europa, Commissione dei Ministri (1998). Raccomandazione No. R. (98) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio (Adottata dal Comitato dei Ministri il 17 marzo 1998, al 623o meeting delle Delegazioni Ministeriali). Consiglio d'Europa, 1998, citato da M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Eum, Macerata 2014, p. 24.

⁷² A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, op. cit., p. 10.

società⁷³ che, nel porre in premessa la necessità di coinvolgere ogni individuo nel processo continuo di definizione e di gestione dell'eredità culturale, è venuto riconoscendo il diritto alla medesima eredità, ovvero di partecipare alla vita culturale, così come definito anche nell'art. 27 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948⁷⁴.

Visto il ruolo centrale che ha la comunità nel processo di riconoscimento del patrimonio è necessario quindi che le persone siano anche messe nella condizione migliore per poterlo comprendere e valutare correttamente, attraverso la definizione di una progettualità pedagogico-sociale che determini le condizioni per poter esercitare il loro diritto alla cittadinanza⁷⁵. Per percepire il valore del patrimonio si rende inoltre necessario la predisposizione degli strumenti di selezione delle politiche culturali da realizzare, da calibrare per raggiungere obiettivi coerenti con le finalità della promozione sociale delle comunità, per sviluppare specifici valori ed atteggiamenti⁷⁶. Occorre ricordare difatti come “la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce e tuttavia mantiene una provvisoria ma nettissima autonomia”⁷⁷. Tale prospettiva consente, consente di avviare una “rilettura in chiave attiva, che denoti il ruolo consapevole della comunità della funzione strutturante dei linguaggi che si collocano come perno nella negoziazione dei significati per mezzo di una circolarità tra conoscenza, esperienza e riflessione”⁷⁸. Un *habitus* riflessivo capace di innestare la necessaria innovazione sociale, costituita dalle “nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) e che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa”⁷⁹.

⁷³ Cfr., Consiglio d'Europa, Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, Faro 2005. La Convenzione parte dall'idea che la conoscenza e l'uso del patrimonio rientrino nel diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale, come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.

Il testo presenta il patrimonio culturale come fonte utile sia allo sviluppo umano, alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale che a un modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile delle risorse.

⁷⁴ La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, all'art. 27, recita: 1. Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici. 2. Ogni individuo ha diritto alla protezione degli interessi morali e materiali derivanti da ogni produzione scientifica, letteraria e artistica di cui egli sia autore.

⁷⁵ Elia G., La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza, in G. Elia (a cura di), A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili, Progedit, Bari 2014

⁷⁶ Cfr., T. Copeland, *Heritage Education in Europe*, University of Gloucestershire, U.K 2012.

⁷⁷ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, pp. 13-18.

⁷⁸ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010, p.29

⁷⁹ R. Murray, J. Grice, G. Mulgan, *Il libro bianco sulla innovazione sociale*, Adam Arvidsson, The Young Foundation 2010, p. 3.

Bibliografia

- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- Baldacci, M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012
- Banerjee A., Cole S., Duflo E., Linden L., *Remedying education: evidence from two randomized experiments in India*, in *Quarterly Journal of economics*, vol. 122, n. 3, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Bardulla E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma 1998.
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Bonbright D., Campbell D., Nguyen L., *The 21 st century potential of constituency voice: opportunities for reform in the united states human services sector*, Alliance for children & families, United Neighborhood Centers of America, Keystone accountability, 2009.
- Bonini S., Emerson J., *Maximizing Blended Value– Building Beyond the Blended Value Map to Sustainable Investing*, Philanthropy and Organizations, 2005.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, F. Angeli, Milano 2008.
- Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Eum, Macerata 2014.
- Bruner, J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr.it.), *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Burdge R. J., Vanclay F., *Social impact assessment: A contribution to the state of the art series'*, Impact Assessment, 1996.
- Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Cambi F., *Educare ai Beni Culturali, Seminario di studio: Scuola e beni culturali*, Firenze 2002.
- Cenedella C., S. Mascheroni, *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-Mente, Arenzano 2014.
- Chistolini S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006
- Clark C., Rosenzweig W., Long D., Olsen S., *Double bottom line project report: Assessing social impact in double bottom line ventures*, 2004;
- Copeland T., *Heritage Education in Europe*, University of Gloucestershire, U.K 2012.
- De Carli C. (a cura di), *Education through art*, Mazzotta, Milano 2003.
- De Luca C., *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Rubbettino, Catanzaro 2005
- De Luca, C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, 2010.
- De Troyer V., *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*, Anversa 2005.
- Dees J.G., *The Meaning of 'Social Entrepreneurship'*, Kauffman Foundation, 1998.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 1997.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza 2003.
- Ebrahim A., Rangan V. K., *The Limits of nonprofit impact: a Contingency framework for measuring Social performance*, in Harvard business School, H.W.P., Harvard 2010.
- Elia G., *Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014
- Elia G., *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in G. Elia (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.

- Emerson J., *The Blended Value Proposition: Integrating Social and Financial Returns*, in *California Review management*, Berkeley University of California, Berkeley 2003.
- 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.
- Farina S., *L'impatto economico e occupazionale della cultura: modelli teorici e best practice in ricerca realizzata da Federculture, Comune di Roma, "Il settore cultura nei grandi comuni italiani"*, Roma 2003.
- Fiorentino D., Iasevoli G., Michelini L., *La dimensione territorio nella creazione e nello sviluppo di nuovi modelli di business sociale*, in L. Pilotti, *Creatività, innovazione e territorio*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Frabboni F., *L'ambiente come alfabeto*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Freeman H. E., Lipsey M. W., P. H. Rossi, *Evaluation. A systematic approach*, Sage Publications, London 2004.
- Freudenburg W. R., *Social Impact Assessment*, *Annual Review of Sociology*, University of Wisconsin, Wisconsin 1986.
- Gendron G., *Flashes of genius. Interview with Peter Drucker*, Inc. Magazine, 18, 1996.
- Gentile M.C., *Social impact management, a definition*, Discussion Paper II Aspen ISIB: The Aspen Institute, 2000.
- Glewwe P., Kremer M., Moulin S., Zitzewitz E., *Retrospective vs. prospective analysis of school inputs: The case of flip charts in Kenya*, in *Journal of Development Economics*, vol. 74 n.1, Nber working paper series, Oxford press, Oxford 2004.
- Jones N., Jones H., Steer L., Datta A., *Improving impact evaluation production and use*, Overseas Development Institute, London 2009.
- Kaplan R.S., Norton D. P., *The balanced scorecard: Translating strategy into action*, Harvard Business School Publishing, Boston 1996.
- Kolodinsky J., Stewart C., Bullard A., *Measuring Economic and Social Impacts of Membership in a Community Development Financial Institution*, in *Journal of Family and Economic Issues*, 2006.
- Latané B., *The psychology of social impact*, in *American Psychologist*, American Psychological Association, 1981.
- Levine A. B., Emerson J., *Impact Investing Transforming How We Make Money while Making a Difference*, innovations, vol. 6, number 3, 2011.
- Lévy P., *Intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Lévy-Garboua L., Montmarquette C., Demand, in Towse R., *A Handbook of Cultural Economics*, Edward Elgar Cheltenham 2003.
- Maas K., Liket K., *Social Impact Measurement: Classification of Methods*, 2010.
- Mattozzi I., *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000.
- Morin E., *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze, 1988.
- Murray R., Grice J., Mulgan G., *Il libro bianco sulla innovazione sociale*, Adam Arvidsson, The Young Foundation 2010.
- Pagano R., *Per una pedagogia ecologicoambientale*, Civitas Educationis, Suor Orsola University press, Napoli 2014.
- Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Pati L. *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007
- Pati L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Scholè Morcelliana, Brescia 2016.
- Pati L., *Pedagogia sociale*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2006.
- Pati L., *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2012.
- Perrini F., Vurro C., *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti Applicativi*, Egea Milano 2013.
- Pinto Minerva F., *L'Intercultura*, Laterza, Bari 2002.

Porter M.E., Kramer M.R., Strategy and Society. The link between competitive advantage and corporate social responsibility, Harvard Business Review, vol. 84, n. 12, Harvard 2006.

Portera A., Manuale di pedagogia interculturale, Laterza, Bari 2013.

Rabitti M. T., Santini C., Il museo nel curricolo di storia, Franco Angeli, Milano 2008.

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.

Rietbergen-McCracken J., Participation and social assessment: tools and techniques in International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Deepa Narayan-Parker Published, Washington DC 1998.

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

Scholten P., Nicholls J., Olsen S., Galimidi B., Social return on investment; a guide to sroi analysis, Lenthe publishers, Amstelveen 2006.

Semeraro R., Educazione ambientale Ecologia funzionale Istruzione, Franco Angeli, Milano 1988.

Spadafora G., La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni., in I problemi della pedagogia, Anicia, Roma 2010.

Striano M., Introduzione alla pedagogia sociale, Laterza, Bari 2004

Vertecchi B., La qualità dell'istruzione, Loescher, Torino 1978.

Visalberghi A., Misurazione e valutazione nel processo educativo, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

Wyszomirski M. J., Revealing the Implicit: Searching for Measures of the Impact of the Arts, in Flynn P.Hodgkinson V., Measuring the impact of the nonprofit sector, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2002.

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

Riferimenti normativi -documenti

Commissione europea Direzione generale Occupazione, affari sociali e inclusione, Approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale, Lussemburgo, 2015

Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società

Global Sustainable Investment Alliance nel report Global Sustainable Investment Review 2014, Febbraio 2015.

Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment, Guidelines and principles for social impact assessment, Impact Assessment 1994.

ONU, Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, 1948

Raccomandazione No. R. (98) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio Adottata dal Comitato dei Ministri il 17 marzo 1998, al 623 meeting delle Delegazioni Ministeriali.

Sitografia

Accenture, 2012. Delivering Public Service for the Future: Navigating the Shifts, https://www.accenture.com/t20150527T210823__w_/ca-fr/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Local/fr-ca/PDF/Accenture-Delivering-Public-Service-for-the-Future-112712.pdf

Centre for Good Governance, A comprehensive Guide for Social Impact Assessment, 2006;
file:///C:/Users/User/Downloads/a-comprehensive-guide-for-social-impact-assessment.pdf
http://www.gsi-alliance.org/wp-content/uploads/2015/02/GSIA_Review_download.pdf.
<http://www.treccani.it/enciclopedia/taylorismo/>).
OECD, Education at a Glance 2010: OECD Indicators, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45938956.pdf>
Shanmugalingam C., Graham J., Simon T., Mulgan G., Growing social ventures. The role of intermediaries and investors: who they are, what they do, and what they could become. The Young Foundation, 2011.
http://www.youngfoundation.org/files/images/Growing_Social_Ventures.pdf

