

Supplemento

Anno XXI
Numero 47
Nuova Serie
Dicembre 2017

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Pedagogia sociale come educazione al patrimonio culturale: la valutazione d'impatto sociale ed educativa del cultural heritage

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

Il pensiero pedagogico contemporaneo definisce la formazione per esprimere sia il processo con cui avviene la maturazione avviene, sia il risultato di tale processo. Tutto ciò ci mette nelle condizioni di dover valutare le successioni evolutive tipiche dell'essere umano e l'interazione con l'ambiente, inteso come l'insieme delle condizioni socio-culturali. Si tratta quindi di connotare la relazione che intercorre all'interno di un dato contesto, con particolare attenzione laddove è presente un'eredità culturale, un patrimonio che definisce interazioni e genera significati. In relazione alla pedagogia sociale, l'analisi condotta relativamente al concetto di patrimonio culturale, *Cultural Heritage*, si presenta come l'esito di una evoluzione, ed indica il valore di un insieme significativo di testimonianze materiali e immateriali, espressione di una cultura, nelle sue diverse manifestazioni. Educare alla conoscenza del patrimonio culturale risulta quindi una modalità per definire un sistema di scelte, dove la testimonianza è la forma più immediata dell'educazione. Una forma di verifica della consapevolezza alla partecipazione alla vita del territorio viene indicata nell'utilizzo degli strumenti di valutazione d'impatto sociale ed educativa. E' possibile, in tal modo, analizzare il concetto di valore sociale, facendo riferimento al metodo denominato *Theories of change*, ed arrivare a misurare l'impatto sociale in termini di rispondenza ad obiettivi di interesse generale, evidenziando il ruolo svolto dagli *stakeholder*. Fra i modelli maggiormente in uso vengo quindi enumerati i cosiddetti *Input-Output* (I-O), basati sul modello delle interdipendenze settoriali

Parole chiave: pedagogia sociale, patrimonio culturale, valutazione d'impatto sociale ed educativa, *Theories of change*.

Abstract

Contemporary pedagogical thinking defines training to express both the process by which maturation occurs and the result of this process. All this puts us in the position of having to evaluate the evolutionary sequences typical of the human being and the interaction with the environment, understood as the set of socio-cultural conditions. It is therefore a question of connoting the relationship that exists within a given context, with particular attention to where there is a cultural heritage, a heritage that defines interactions and generates meanings. In relation to social pedagogy, the analysis conducted in relation to the concept of cultural heritage, *Cultural Heritage*, is presented as the result of an evolution, and indicates the value of a significant set of material and intangible testimonies, expression of a culture, in

the its various manifestations. Educating to knowledge of cultural heritage is therefore a way to define a system of choices, where testimony is the most immediate form of education. A form of verification of awareness of participation in the life of the territory is indicated in the use of social and educational impact assessment tools. In this way, it is possible to analyze the concept of social value, referring to the method called Theories of change, and to measure the social impact in terms of compliance with objectives of general interest, highlighting the role played by the stakeholders. Among the most used models, the so-called Input-Output (I-O), based on the sectoral interdependencies model, are therefore enumerated.

Keyword: social pedagogy, cultural heritage, social and educational impact assessment, Theories of change.

“La nozione di formazione viene da lontano, da molto lontano: dalla cultura classica e dalla sua nozione chiave di *paideia*, che significa formazione dell’uomo in quanto uomo, nella sua specificità di essere uomo, ovvero – nella cultura greca – libero dal lavoro, vincolato al *theorein*, alla produzione come *poiesis* e al suo partecipare consapevolmente alla vita della polis, con diritto di decisione e di formulazione della legge a cui necessariamente si sottomette”¹.

La riflessione pedagogica, interrogandosi sui temi della formazione, e ponendoli in relazione alle sfide della società complessa, non può quindi prescindere dall’analisi di alcuni concetti chiave delle scienze dell’educazione, interessando, in maniera diretta, la categoria pedagogica della formazione, nodo centrale attorno al quale si impernia il pensiero umanistico. Esso attiene difatti all’evolversi, nello spazio e nel tempo, dei fenomeni umani in tutta la problematicità che accompagna questo complesso divenire². Del resto, il pensiero pedagogico contemporaneo definisce la formazione riferendosi “alla maturazione delle potenzialità dell’individuo, negli ambiti fisico, psichico, sociale ed intellettuale: una nozione che può esprimere sia il processo con cui quella maturazione avviene, sia il risultato di tale processo”³. Tutto ciò ci mette nelle condizioni di dove valutare le successioni evolutive tipiche dell’essere umano e l’interazione con l’ambiente, inteso come “l’insieme delle condizioni socio-culturali, morali e della persona, che caratterizzano l’individuo contrassegnandone le forme della vita fisica e spirituale”⁴. Si tratta di un elemento da sempre nella riflessione pedagogica; anche Comenio valorizzò l’educazione fatta nell’ambiente, nella natura, a contatto diretto col mondo e le sue manifestazioni, in

¹ F. Cambi, *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, p. 54

² Cfr., G. Spadafora, *Formazione e storia. Dall’idealismo all’ermeneutica*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994, pp. 77-78.

³ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 44.

⁴ A. Danisi, *Agenda 21 Formazione tra scienza ed etica*, Edizioni Villaggio, 2005, p.24

polemica contro una educazione dottrinale, libresca, attuata soltanto nel chiuso della aule. “Bisogna insegnare alla gente a non prendere la scienza soltanto dai libri - egli scrisse – ma dal cielo e dalla terra , dalle querce e dai faggi, insomma bisogna insegnare a conoscere bene l’intima natura delle cose”.⁵

Emerge la necessità di sottoporre ad analisi e ricerca le modalità di determinazione del sistema sociale, ovvero le prassi, la cui opera è possibile assumere nella definizione, nel tempo, di orientamenti pedagogico-educativi e di contesti intesi quali patrimoni culturali dell’uomo-cittadino⁶.

Educazione al patrimonio culturale ed orientamenti pedagogico-educativi

“Un’educazione alla tutela dell’ambiente implica la volontà di riscoprire la natura come interlocutrice e partner della formazione umana”⁷. La consapevolezza dell’impossibilità di definire deterministicamente le prerogative e le conseguenze dell’incontro tra diverse identità e culture richiede l’adozione di una prospettiva che ne consideri anche le imprevedibili possibilità del loro attuarsi. E’ quindi, possibile, coerentemente con tali finalità, adoperare un approccio scientifico alla cultura, così da promuoverne una descrizione mediante strumenti di analisi qualitativi⁸. Si giunge così a considerare la cultura in una più ampia accezione, che accoglie anche l’apporto libero e creativo dell’uomo. Gli ultimi sviluppi della psicologia culturale e transculturale contribuiscono notevolmente alla definizione di questo nuovo modo di concepire la cultura e il suo valore formativo per l’uomo: “che la cultura di una società, in qualche misura, modelli nell’infanzia e nell’adolescenza la “personalità di base” è pur vero; ma ciò non fino al punto di negare ogni risorsa personale, cioè l’esigenza di essere e esprimersi segnalandosi anche per le scelte e atteggiamenti diversi da quelli dominanti”⁹.

In altri termini, ogni cultura, in quanto espressione della volontà dell’uomo, risulta essere in equilibrio tra conservazione e innovazione. Anche Bruner sembra muoversi lungo un simile percorso di ricerca, mentre afferma che “la vita di una cultura [...] un’interazione fra le versioni del mondo che le persone si vanno formando sotto l’influsso del clima istituzionale dominante e le versioni che sono il prodotto delle loro storie individuali”¹⁰.

Al contempo occorre evidenziare come nell’attuale società multiculturale, l’educazione “si è delineata come agente di cambiamento nei confronti delle persone, delle culture e della società perché persona, società e cultura sono termini di

⁵ Comenius, *Didactica Magna*, Principato Milano 1996, p. 83

⁶ Cfr., M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari 2004.

⁷ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia 2008, p. 40.

⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2017, p.72

⁹ G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p.45.

¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p.28.

una sostanziale interrelazionalità che non si possono considerare isolatamente nelle dinamiche di sviluppo, giacché la crescita personale ha sempre uno spessore sociale e culturale così come lo sviluppo sociale si determina attraverso le persone e le culture e reciprocamente la promozione culturale ha sempre il suo referente nel personale e nel sociale”.¹¹

La vita umana risulta essere un processo in continua evoluzione e la conseguente idea di un'educazione che accompagna ininterrottamente le diverse fasi dell'esistenza della persona. Gli interventi didattici proposti vanno, dunque, ad insistere all'interno di contesti strutturati, ambienti culturali definiti da comportamenti e valori divenuti strumenti per orientarsi, all'interno di contesti ereditati, e divenuti patrimonio culturale comune dei territori. Ed ancora, occorre considerare come nell'educazione della persona “non esiste la vita umana astratta che si declina sempre uguale, come un verbo, nelle diverse persone concrete o a cui le persone debbano guardare per diventare davvero umane. Stesso discorso per l'educazione: non esiste l'educazione perfetta che ciascuno è chiamato ad incorporare o a dare per realizzare la pienezza dell'umanità. Esiste, invece, ogni persona che vive la sua umanità e la sua educazione nelle circostanze e con le forme genetiche, sentimentali, sociali, ambientali, culturali, e storiche date, in un processo di crescita e di approfondimento che non ha mai fine”.¹² Si tratta quindi di connotare la relazione che intercorre all'interno di un dato contesto, laddove è presente un'eredità culturale, un patrimonio che definisce interazioni e genera significati.

Ai fini della presente analisi torna utile quindi evidenziare come, in relazione alla pedagogia, alla cultura, il concetto di patrimonio culturale assume, in Italia, oltre che il termine “Patrimonio”, anche quello di “Beni culturali”, e va posto in relazione con il francese “*Patrimoine culturel*” e l'inglese “*Cultural Heritage*”¹³.

L'odierno concetto di patrimonio culturale si presenta, dunque, come l'esito di una secolare evoluzione, iniziata con l'idea di una lista di beni materiali, prevalentemente storico-artistici, considerati di valore eccezionale e giunta a quella di un insieme significativo di testimonianze materiali e immateriali, espressione di una cultura, nelle sue diverse manifestazioni. Questa evoluzione evidenzia il

¹¹ L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico, *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita&Pensiero, Milano 2006, p. 11.

¹² G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, op. cit., p.78.

¹³ Il termine “Bene culturale”, adottato per la prima volta dalla Commissione Franceschini con il significato di “tutto ciò che costituisce testimonianza materiale avente valore di civiltà”, si veda Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio, *Per la salvezza dei beni culturali in Italia*, ed. Colombo, Roma 1967. Il termine “patrimonio”, presente nell'art.9 della nostra Costituzione, vicino al francese *patrimoine*, pone l'accento non sui singoli “beni”, ma sul loro contesto e sul loro insieme che risulta perciò, pur nella molteplicità, unitario e inscindibile: un concetto fondamentale per la tutela degli stessi. Il termine patrimonio assume il valore di “ereditato dai padri”, concetto che implica un forte impegno per educare le future generazioni a tramandare quanto si è ricevuto, arricchito da ulteriori apporti. Proprio quest'ultimo concetto di “ereditarietà” è particolarmente presente nell'inglese *Heritage*. Il termine *cultural heritage* è stato volutamente tradotto come patrimonio culturale, in coerenza con la definizione di cui all'art.2 del Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42 - Codice dei beni culturali e del paesaggio.

carattere dinamico del patrimonio, continuamente riconcettualizzato, in linea con le tendenze dell' "età moderna, che vede emergere una soggettività [...] che si apre ad una molteplicità di esperienze destinate a dilatarne gli orizzonti e che rivendica il diritto alla libera ricerca, alla emancipazione metafisica dal passato. [...] nuove visioni del mondo, a nuovi valori e ad inedite modalità di vivere, organizzarsi, conoscere ed apprendere"¹⁴.

Il patrimonio culturale viene dunque reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali. Se si tiene conto sia del senso che dell'etimologia del termine (dal latino *patrismunus*), sono intuitivi i riferimenti al valore ed al possesso, oltre che l'accento sulla valenza di eredità in senso materiale e figurato. Oggi il concetto di patrimonio si riferisce ad un insieme significativo di tracce materiali e immateriali che divengono testimonianze culturali di una collettività in un momento determinato, ma che soprattutto occorre preservare e valorizzare attraverso azioni di educazione al patrimonio culturale. Già nel 1994 l'UNESCO aveva lanciato il progetto educativo, che ha previsto la partecipazione dei giovani alla preservazione e promozione del patrimonio mondiale, per sensibilizzare alla necessità di preservare il patrimonio naturale e culturale dell'umanità, invitando ad inserire l'Educazione al patrimonio nei programmi scolastici di tutto il mondo. Il Programma "Educazione" si presenta ricco di molteplici attività¹⁵, finalizzate a promuovere "una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione"¹⁶.

Occorre considerare difatti come oggi il dialogo educativo risulti improntato sul riconoscimento delle nuove agenzie educative e della loro compartecipazione, condividendo l'obiettivo di "dare risposta alle differenti richieste di tutti i discenti, qualunque siano le loro condizioni"¹⁷. In virtù del parametro dell'informalità, dunque, il processo educativo nella società si svolge in una molteplicità di luoghi dove risulta essere protagonista nella riflessione pedagogica e nelle politiche educative la richiesta di conseguire obiettivi assai ampi, come la promozione della partecipazione attiva della cittadinanza, il rafforzamento della coesione sociale, in una società della conoscenza¹⁸.

¹⁴ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p. 130.

¹⁵ Si veda Raccomandazione No R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri in tema di Educazione al patrimonio, troviamo una definizione "europea" anche dell'educazione al patrimonio - "Pédagogie du patrimoine" in francese, "Heritage Education" in inglese- che viene descritta come: "una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato fra i settori educativo e culturale, e che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione".

¹⁶ Consiglio d'Europa, Raccomandazione No R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa in tema di educazione al patrimonio, op. cit., p. 2.

¹⁷ P. Mulè, C. De La Rosa Cubbo (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015, p. 272.

¹⁸ Cfr., Elia, G., *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in Elia, G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progreedit, Bari 2014.

Educare al patrimonio culturale risulta quindi una modalità per definire “un sistema di scelte, dove la testimonianza è la forma più immediata dell’educazione ...decide l’uso che vuol fare dell’unica vita di cui dispone e le tracce che vuole imprimere o lasciare in colui con il quale si relaziona”¹⁹. L’educazione al patrimonio culturale risulta quindi la modalità, sul piano dell’esperienza reale e quotidiana, attraverso la quale stabiliamo, manteniamo e mutiamo i nostri rapporti con i vari ambienti di vita quotidiana, attraverso processi cognitivo-valutativi e comportamentali di cui l’educazione si deve occupare per renderne l’individuo consapevole. Acquisire coscienza di questo complesso sistema relazionale ci consente di essere educati al territorio²⁰, cioè di interiorizzare quelle situazioni personali di esperienza vissuta, che ci consentano di comprendere gradualmente le sfere sempre più ampie che coinvolgono la collettività locale, regionale, fino alla dimensione planetaria²¹.

Infine, la definizione delle modalità attraverso le quali valutare l’impatto sociale ed educativo sedimentatosi sui territori ci consente di comprendere il ruolo svolto, nel tempo e nello spazio, dalle presenze e dalle relazioni intercorrenti. Significa quindi comprensione delle ragioni che, storicamente, hanno determinato la struttura attuale dei contesti culturali; ciò al fine di riflettere su di essa nel presente e maturare una capacità previsionale per il futuro. Al contempo, promuovere l’educazione al patrimonio culturale richiede di interrogarsi sul significato che rivestono i comportamenti assunti in termini di impatto sul territorio stesso.

L’educazione, del resto, è chiamata a tradurre la consapevolezza in partecipazione alla vita del territorio, fornendo gli strumenti di valutazione in grado di produrre un bilancio sociale delle pratiche adottate e proporre una rendicontazione sociale basata sulla valutazione d’impatto sociale ed educativa, definita dalle modalità organizzative dei territori.

Valutazione d’impatto e cambiamento socio-educativo

“L’impatto sociale viene definito come il cambiamento sostenibile di lungo periodo (positivo o negativo; primario o secondario) nelle condizioni delle persone o nell’ambiente che l’intervento ha contribuito parzialmente a realizzare”²². Si tratta di una prospettiva che va accordandosi con le più recenti evidenze relative alla promozione di pratiche educative, che abbiano come orizzonte d’intervento specifici contesti di riferimento. Torna quindi all’attenzione, per la predisposizione di una

Si veda Indire <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1747>

¹⁹ Corsi M., *Il coraggio di educare Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero editore, Milano 2003, p.18

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

²¹ Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

²² Cfr., S. Zamagni, P. Venturi, S. Rago, *Valutare l’impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, rivista impresa sociale - numero 6 / 12-2015, p. 81.

simile griglia d'analisi e di progettazione, il recupero di una dimensione di grande interesse della pedagogia sociale, ovvero quella che ne individua "la peculiarità nel fatto che anche quando si occupa di una problematica contestualizzata la concepisce nella sua interezza e dunque si fa carico dei connessi problemi educativi nella loro complessità e nelle loro molteplici e vicendevoli relazioni"²³. Tutto ciò ci interroga difatti sulla modalità di strutturazione degli interventi educativi, nella considerazione che "l'apprendimento esperienziale, che si configura come possibilità per l'essere umano di apprendere dal contesto, richiede iniziativa personale, intenzione di apprendere e fase attiva dell'apprendimento"²⁴, nella considerazione che è il contesto stesso, secondo tale prospettiva, a divenire luogo dell'identità condivisa, dove ognuno può identificarsi, riconoscere se stesso e gli altri, la propria storia e cultura²⁵. L'apprendimento, tuttavia, comporta, nell'individuo, cambiamenti di giudizio, di sentimenti o abilità²⁶, mentre fornisce indicazioni nuove per l'agire individuale²⁷. Emerge la centralità, per una sua valutazione che ne definisca gli esiti all'interno dei contesti sociali ed educativi, di considerare i singoli elementi che ne costituiscono la struttura: nel caso della promozione dell'apprendimento esperienziale, parte in causa risulta essere l'incoraggiamento; il coinvolgimento attivo all'interno dell'esperienza, con l'intento di riflettere sulle esperienze condotte, utilizzando le proprie capacità analitiche. Al fine, difatti di acquisire una migliore comprensione delle nuove conoscenze, conservando le informazioni in memoria per lungo tempo²⁸, occorre monitorare l'efficienza e l'efficacia dei processi operativi, andando a misurare e confrontare input, attività e output²⁹. Elementi, questi ultimi, che risultano essere parte cruciale del processo di apprendimento, potendosi presentare in maniera indipendente; possiamo difatti annotare come "porzioni successive di pensiero riflessivo nascono l'una dall'altra e si supportano a vicenda, creando un ponte per ulteriori apprendimenti e consentendo successive esperienze e riflessioni"³⁰. Si tratta di elementi che, strutturandosi, determinano il ritmo della vita sociale, quando non la stessa tipicità dello spazio abitato, espressione simbolica di un comportamento completamente umano, dove l'habitat appare come simbolo concreto

²³ M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo, L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2008, p.19.

²⁴ J. Moon, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, Routledge Falmer, London 2004, p. 126. A tal proposito Moon ha definito gli *step* relativi al ciclo dell'apprendimento esperienziale efficace, evidenziando: una fase di apprendimento riflessivo; una fase di apprendimento risultante dalle azioni inerenti all'apprendimento esperienziale; una fase di apprendimento dal feedback.

²⁵ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 89.

²⁶ Cfr. A. Chickering, *Experience and Learning*. New York, Change Magazine Press, 1977, p. 63.

²⁷ Cfr. M. Hutton, *Learning from action: a conceptual framework*, in S. W. Weil, M. McGill, *Making Sense of Experiential Learning*, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, Budapest 1980, pp. 50-51.

²⁸ Cfr. *Ibidem*, p.56

²⁹ Alcuni metodi di processo sono: *Best Available Charitable Option (BACO)*; *Global Reporting Initiative (GRI)*; *B rating System*; *Endeavor's Impact Assessment dashboard*; *Global Impact Investing Rating System (GIIRS)*; *Impact Reporting and Investment Standards (IRIS)*.

³⁰ J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 57.

del sistema sociale, rispondendo a una triplice necessità: creare un ambiente efficiente dal punto di vista tecnico, fornire un inquadramento al sistema sociale, mettere ordine a partire da un punto dato nell'universo circostante³¹.

Nella definizione del valore sociale, è possibile, a tal proposito, far riferimento al metodo denominato “*Theories of change*”, che “*was formally developed by Carol Weiss and other academics for use in evaluating community-wide initiatives, where it is difficult to assess social impacts using experimental or quasi-experimental methods. This framework emphasizes the understanding by stakeholders of how exactly the enterprise will generate social impacts. It highlights the causal relationships between actions, short-term outcomes, and long-term outcomes*”³².

Una simile azione cristallizza “una nuova logica in cui è forte la consapevolezza del valore pedagogico e giuridico di alcuni principi, primo tra tutti quello della solidarietà, grazie al quale la legge diviene strumento di divulgazione della cultura del legame necessario tra persone anche al di là dello spazio fisico, con una proiezione dello stesso nel futuro”³³. L'essere con gli altri, espressione della propensione ad aver cura dei propri simili, e l'esserci nel mondo, che si manifesta nella cura di sé, delle cose e dello spazio, si mostrano come “la struttura basilare di ogni possibile rapporto tra gli uomini”³⁴, poiché infatti “non ci sono gli uomini e inoltre lo spazio.[...] Io non sono mai solo qui come questo corpo incapsulato, ma sono là, cioè abbraccio e occupo lo spazio, e solo così posso anche percorrerlo”³⁵.

In questa logica, l'agire educativo si caratterizza come mediato da relazioni interpersonali, ed è connotato dalla singolarità delle situazioni in cui prende forma, e che ci consentono di ricollegarci alla progettualità, la quale deve assumere un valore strategico ed essere libera da schemi e modelli predefiniti ed orientata a costruire percorsi educativi, prendendo dalle altre dottrine scientifiche categorie, metodi, conoscenze, linguaggi, dati oggettivi e risultati³⁶.

Al contempo, l'esperienza deve essere valutata e vagliata come qualcosa che tende a modificare in maniera attiva l'ambiente, sia naturale sia sociale, in modo da proiettare in maniera progettuale il soggetto verso le azioni future: un elemento dinamico con il quale l'individuo entra strettamente in relazione, così da far emergere come l'intervento educativo possa basarsi sull'idea che il sapere sia simile ad un

³¹ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, op. cit., pp. 27-28.

³² W. Rosenzweig, *Double Bottom Line Project Report: Assessing Social Impact*, in *Double Bottom Line Ventures, Haas School of Business Working Paper Series*, University of California, Berkeley 2004, p.18

³³ C. De Luca, *Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, in *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, Numero 45, Falco Editore, Cosenza 2015, p. 67

³⁴ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986, p. 415

³⁵ M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991, pp. 104-105.

³⁶ J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, op. cit., p. 8

manufatto tecnologico (un sistema complesso), al cui interno sono incorporate le dimensioni progettuali e le pratiche del conoscere e dell'attività produttiva³⁷.

Se prendiamo difatti alcune caratteristiche che qualificano il patrimonio e le analizziamo secondo una prospettiva di "utilizzazione" in campo educativo, possiamo evidenziare, punto per punto, tutta la ricchezza degli aspetti formativi che l'educazione al patrimonio favorisce e incrementa. Si intende così dimostrare che è indispensabile educare e sensibilizzare al patrimonio non solo per sviluppare in tutti i cittadini un'assunzione di responsabilità e un impegno civico alla tutela e alla valorizzazione, ma anche perché l'"utilizzo" del patrimonio in educazione può contribuire ad una formazione globale, promuovendo lo sviluppo di una personalità critica, creativa, attiva e responsabile, preparata a vivere in una società multiculturale³⁸.

D'altra parte, anche dai risultati di ricerche valutative, svolte in questi anni, la pedagogia del patrimonio si è rivelata particolarmente efficace sia nel raggiungimento di obiettivi educativi e culturali specifici come nell'acquisizione di competenze trasversali, che nello sviluppo globale della personalità³⁹; la trasversalità della tematica, consente di poter scoprire nei contesti culturali "una potenziale e straordinaria aula didattica decentrata"⁴⁰.

La dicotomia, pur esistente, fra interno ed esterno, soggetto-contesto, viene considerevolmente ridimensionata, nella misura in cui si consideri l'esperienza come un'interazione fra soggetto ed oggetto, tra organismo e ambiente, o, meglio, una transazione, una relazione all'interno della quale soggetto e oggetto non sussistono mai per sé, ma solo nei termini della relazione che si instaura. Pur rinvenendo fra i suoi tratti specifici elementi di precarietà e di problematicità, l'esperienza rinvia a situazioni in cui l'uomo risulta coinvolto nel suo sforzo di adattamento e di evoluzione, e che ha che fare, quindi, con bisogni e interessi vitali anche molto profondi, da indagare attraverso lo strumento della ragione, da considerarsi come un'attività di tipo simbolico, di ricerca e di indagine, fatta di ipotesi e di sperimentazioni, secondo un metodo che orienta il processo educativo⁴¹, e che troviamo a fondamento della rivoluzione pedagogica che Dewey ha generato, mediante le sue teorie, nella cultura del ventesimo secolo che oggi guida i processi educativi⁴².

³⁷ G. Spadafora, *Presentazione*, in L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma 2000, pp. 25-55.

³⁸ Cfr., R. Pagano, *Per una educazione alla cittadinanza attiva*. Scuola e didattica, vol. 4, Brescia 2001, pp. 36-38,

³⁹ Cfr. L. Branchesi, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in L. Branchesi, a cura di, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando Editore, Roma 2006, pp. 29-58.

⁴⁰ F. Frabboni, *Educare in città*, Editori riuniti, Roma 2006, pp. 200-227.

⁴¹ Cfr., G. Spadafora, *Presentazione*, in L.A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, op., cit.

⁴² Tra i cambiamenti intervenuti nella nostra società appaiono particolarmente vicini anche alle tracce metodologiche sopra menzionate alcuni elementi che si riscontrano nelle pratiche didattiche:

Porre una specifica attenzione rispetto all'interazione fra processi educativi e patrimonio culturale, ovvero formazione e *cultural heritage*, consente di evidenziare come quest'ultimo possa diventare uno spazio generativo di possibilità di impiego degli elementi soggettivi e oggettivi che lo animano e che lo rendono dinamico.

Nell'analisi da condurre, si tratta di non procedere in una sterile ricombinazione degli elementi, che possa far propendere verso una possibile ipersemplicificazione, che riduce ad un puro elenco le numerose e multiformi tendenze della cultura umanistica contemporanea, ma, al contrario, rappresenti elementi che compongono un quadro articolato e a tratti ancora informe⁴³, e che tuttavia si muovono, in maniera coerente, all'interno di un più vasto quadro che vede anche l'Unesco impegnato nel più specifico settore educativo; agli anni Settanta risale anche il rapporto "*Learning to Be* (imparare per essere oltre e più che imparare ad essere) [...], unanimemente considerato il documento fondante per l'Unesco della nuova scelta strategica dell'educazione permanente"⁴⁴.

Il terreno sul quale si muovono simili prospettive di intervento risulta essere di confine tra le varie discipline. E infatti "la soglia delle relazioni interculturali mostra il suo carattere paradossale proprio perché è costitutivamente impossibile riuscire a fermare, ad oggettivare e ad individuare il momento oscillatorio dell'incontro, nel quale si creano reciprocamente e per retroflessione le diverse identità culturali"⁴⁵.

Oggi, occorre considerare come la difficoltà di determinare gli apporti dei singoli elementi nella strutturazione degli esiti comportamentali, osservabili all'interno di specifici contesti culturali, ha determinato il diffondersi di un approccio

l'importanza della fase esperienziale, in classe e nel contesto esterno alla classe, con gli scenari legati al *fare* e che ha uno spazio esplicito in diversi modelli e metodi didattici fra i quali il *Learning by Design*, gli Episodi di *Apprendimento Situato*; la forza della community: collaborare, aggregare saperi ed esperienze, aprirsi ad altri contesti, adottare ambienti che favoriscono l'interazione e la pianificazione condivisa, non è più soltanto una moda da social network, ma una necessità nell'ottica dello scambio, della produzione collaborativa, per orientarsi nell'immenso spazio della rete; la capacità di mescolare, unire, ridefinire, scambiare, attraversare. Si veda A. Burdick, J. Drucker, P. Lunenfeld, T. Presner, J. Schnapp, *Digital Humanities*, The Mitt press, Cambridge Massachusetts 2012, pp. 15-16.

⁴³In questo quadro la redazione de Il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale (dicembre 2015) è stata l'occasione per definire il concetto e gli obiettivi dell'educazione al patrimonio culturale in una prospettiva europea. La dimensione europea è ancor più rafforzata in questa seconda edizione le cui linee di azione si proiettano in vista dell'Anno Europeo del Patrimonio culturale previsto per il 2018. In esso si ritrovano come obiettivi specifici quelli di "incoraggiare approcci alle politiche in materia di patrimonio culturali incentrati sulle persone, inclusivi, lungimiranti, più integrati sostenibili e intersettoriali"; a "promuovere soluzioni che rendano il patrimonio culturale accessibile a tutti", nonché a sensibilizzare all'importanza del patrimonio culturale europeo tramite l'istruzione, l'apprendimento permanente, concentrandosi in particolare sui bambini, sui giovani, sugli anziani, sulle comunità locali e sui gruppi difficili da raggiungere". Si veda Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo Direzione generale Educazione e Ricerca, Il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Roma 2015, pp. 1-2.

⁴⁴ C. F. Casula, L. Azara, *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina 2005, pp. 58-59.

⁴⁵ C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009, pp. 116-117

scientifico alla cultura, finalizzato anche all'impiego di strumenti di analisi⁴⁶, puntuali, anche sotto il profilo quantitativo, ed in grado di consentire revisioni critiche degli strumenti stessi di rilevazione impiegati nelle ricerche comparative⁴⁷.

Nello specifico, serve ancorare il controllo al tipo di lavoro che persone concrete eseguono, piuttosto che sollecitare unicamente risposte *standard*, da calcolare con risposte semplici. In questa ottica, con particolare riferimento ai contesti educativi, la valutazione d'impatto si presenta come accertamento della prestazione, al fine di consentire di adoperare ciò che si è appreso in situazione, oltre che di intervenire in maniera efficace all'interno di nuove situazioni⁴⁸.

Evidente risulta la forte interconnessione fra gli *step* progettuali da definire ed, al contempo, la costruzione di pratiche progettuali orientate verso un *endpoint* predeterminato, dove viene richiesto che il target di riferimento risponda al *feedback* formativo, trasformando la valutazione in un discorso informato sui dati e sulle soluzioni da attuare per risolvere eventuali problematiche, all'interno di contesti culturali specifici.

Modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativa

L'utilizzo di simili pratiche fa divenire la valutazione non più semplice misurazione, ma un'attività di supporto agli interventi programmati all'interno di contesti culturali di riferimento.

In quest'ottica l'azione progettuale si muove nella direzione della messa in pratica di operazioni di metodo come problematizzare e formulare ipotesi, analizzare fonti e carte storiche, costruire un pensiero temporale, contestualizzare i fenomeni storici, individuare nessi tra fenomeni storici e osservare ed interpretare il cambiamento⁴⁹, contraddistinto da elevata instabilità. Evidente risulta il ricorso ad un approccio interdisciplinare⁵⁰ alla valutazione, in grado di verificare l'attivazione di un nuovo progetto culturale, permanente o temporaneo e l'incremento delle attività correlate, in relazione alla presenza/partecipazione di quanti, in qualche modo, ne sono direttamente o indirettamente coinvolti. Risposte a simili aspettative si ritrovano nella valutazione dell'impatto sociale, con la quale prendiamo in considerazione la porzione di *outcome* totale che si è verificata come risultato diretto dell'intervento, al

⁴⁶ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Avvio alla riflessione pedagogica, La Scuola, Brescia 2000, p. 72

⁴⁷ Cfr., A. De Luca, P. Lucisano, Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, Pensamultimedia, Lecce 2011, pp. 85-96.

⁴⁸ Cfr., G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass ed., San Francisco 1998.

⁴⁹ Cfr., G. González, P. B. Joan, *Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía de un didacta de las ciencias sociales*, Revista Unipluriversidad. Vol 11, No. 3., Facultad de Educación- Universidad de Antioquia, Medellín 2011, pp. 137-144.

⁵⁰ Cfr., C. N. Lauro, La valutazione e il buon governo: analisi d'impatto delle regolazioni e degli interventi pubblici, *Il Sussidiario*, 2008

netto di quella parte che avrebbe ugualmente avuto luogo anche senza l'intervento⁵¹. Si tratta di una pratica che persegue l'obiettivo di ottimizzare la capacità di orientare le scelte verso progetti a maggiore potenziale di cambiamento⁵². La Valutazione di impatto sociale assume oggi una rilevanza tale da poter determinare il valore delle organizzazioni che si propongono quali gestori/realizzatori dei processi di intervento, in base all'utilizzo di una simile pratica, ovvero alla misurabilità degli impatti proposti: "*Accomplishing philanthropic goals requires having great clarity about what those goals are and specifying indicators of success before beginning a philanthropic project. It requires designing and then implementing a plan commensurate with the resource committed to it. This, in turn, requires an empirical, evidence-based understanding of the external world in which the plan will operate. And it requires attending carefully that and carefully to milestones to determinate whatever you are on the path to success with the keen eye for signals that call for midcourse corrections. These factors are the necessary parts of what we regard as the essential core of strategic philanthropy- the concern with impact*"⁵³.

La valutazione d'impatto non presenta una definizione univoca, potendo anzi annoverare quasi tante definizioni quante sono le metodologie utilizzate per misurarlo. Pur nelle rilevanti differenze nella definizione di impatto sociale, seguendo le elaborazioni dotate del maggior consenso nazionale ed internazionale, possiamo tuttavia intenderlo come la capacità di un'organizzazione di contribuire ad un cambiamento in un determinato campo d'azione modificando lo status quo di una persona o di una comunità destinatari dell'attività sociale ed educativa⁵⁴. Elemento comune ai diversi approcci è riscontrabile nella particolare attenzione posta sulla necessità che ai soggetti, specie a quelli che si propongono come realizzatori di interventi sociali ed educativi, possa essere riconosciuta particolare *accountability*: si tratta, a ben vedere, di una richiesta di azioni orientate alla trasparenza ed alla pratica rendicontativa degli impatti sociali definiti dalla propria azione⁵⁵. L'obiettivo di una simile pratica risiede invece nella volontà di contribuire a migliorare la capacità degli interventi messi in campo, e di proporre progetti "efficaci", capaci di avvalersi delle possibilità presenti nei contesti di intervento, per migliorare l'operatività dei processi, di carattere educativo, coerentemente con gli interessi della

⁵¹ Cfr., C. Clark, W. Rosenzweig, D. Long, S.Olsen, *Double bottom line project report: assessing social im-pact in double bottom line ventures*, Center for Responsible Business Working Paper Series, University of California, Berkeley 2004.

⁵² Essa rappresenta secondo la European Venture Philanthropy EVPA un elemento chiave nell'indirizzare le scelte di investimento; si veda L. Hehenberger, A. M. Harling, P. Scholten, *A practical guide to measuring and managing impact*, European Venture Philanthropy Association Brussels 2013.

⁵³ P. Brest, H. Harvey, *Money well spent: A strategic plan for smart philanthropy*, Bloomberg Press, New York 2008, p. 7.

⁵⁴ Cfr., F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*, Egea, Milano 2013

⁵⁵ Si veda E. Cardillo, G. Di Dio, S. Molina, *I meccanismi di accountability e i processi di convergenza verso modelli condivisi di rendicontazione sociale negli enti locali*, Rivista italiana di ragioneria e di Economia Aziendale, Rirea, Roma 2006

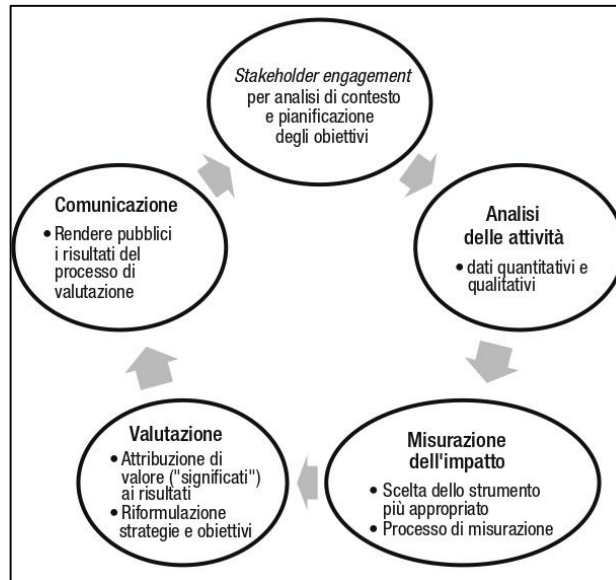
presente trattazione. Occorre difatti considerare che si tratta “principalmente (ma non esclusivamente) un’attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell’ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità 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”⁵⁶. Contrariamente rispetto al passato, quando si chiedeva la giustificazione degli interventi con la quantificazione del bisogno sociale, facendo emergere le relative condizioni di svantaggio per corroborare la proposta, oggi, con la valutazione di impatto sociale, a dimostrazione della fondatezza dell’intervento, si procede alla quantificazione del valore sociale creato, a seguito dell’impatto prodotto dalle azioni proposte⁵⁷.

Il processo per arrivare a misurare l’impatto sociale dovrebbe garantire, in termini di rispondenza ad obiettivi di interesse generale e di natura comunitaria, il coinvolgimento degli *stakeholder*⁵⁸, necessario per l’analisi del contesto e la pianificazione degli obiettivi di misurazione dell’impatto. Per far ciò occorre recuperare tutte le basi informative disponibili e la tendenza a coinvolgere nel processo valutativo i decisori, gli operatori e, dove possibile, anche i beneficiari dell’intervento.

⁵⁶ C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 60.

⁵⁷ Cfr., E. Barman, *What is the bottom line for nonprofit organizations? A history of measurement in the british voluntary sector*, *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, vol. 18, 2007 pp. 101-115.

⁵⁸ Guba e Lincoln propongono una periodizzazione storica della valutazione cadenzata in quattro generazioni: la prima attenta soprattutto agli aspetti tecnici della *misurazione*, la seconda orientata alla *descrizione* dei punti di forza e di debolezza emersi in seguito alla verifica del raggiungimento degli obiettivi prefissati, la terza concentrata sul tema del *giudizio di valore* e la quarta preoccupata, invece, di porre al centro del processo valutativo non più obiettivi esterni, ma quanto percepito dai portatori d’interessi (*stakeholders*). Si veda E.G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.



Ciclo della valutazione dell'impatto sociale⁵⁹

In merito alla capacità di promuovere la partecipazione degli *stakeholder*, non solo come elemento processuale della metodologia valutativa, possiamo evidenziare come studi condotti ci riferiscano che la spinta a rendicontare abbia una provenienza prevalentemente esterna⁶⁰.

Nella considerazione che la qualità valutativa inizia dalla qualità del coinvolgimento dei portatori d'interesse, occorre considerare come siano assai numerosi i modelli utilizzabili per calcolare gli impatti economici⁶¹: quelli maggiormente applicati sono i cosiddetti *Input-Output* (I-O),⁶² basati sul modello delle interdipendenze settoriali proposto originariamente da Wassily Leontief⁶³. Esse costituiscono, ad un tempo, un'interpretazione del funzionamento del sistema

⁵⁹ Si tratta di una elaborazione AICCON - c/o Scuola di Economia e Management, Università di Bologna, Forlì presente su, P. Venturi, La questione della misurazione dell'impatto sociale. proposta di un percorso intenzionale, Welfare oggi, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2017.

⁶⁰ Cfr., M. Arena, G. Azzone, I. Bengo, M. Calderini, *Measuring social impact: the governance issue*, IRIS, Trento 2015.

⁶¹ Si veda L. Dwyer, R. Mellor, N. Mistilisin, T.Mules, *A framework for assessing "tangible" and "intangible" impacts of events and conventions*, Event Management, Cognizant Communication Corporation 2000; D.Mullins et al., *Social investment performance management toolkit for housing organisations*, University of Birmingham, Birmingham 2010. E. Fredline, L. Jagoin, M.Deery, *The development of a generic scale to measure the social impacts of events*, Event Management, 8(1), Cognizant Communication Corporation 2003. S. Baia Curioni, P. Nepoti, *La valutazione dei progetti culturali.*, Egea, Milano 2004.

⁶² I modelli *input-output* si fondano sul modello delle interdipendenze settoriali presentato dapprima da Wassily Leontief. Le tabelle prodotte rappresentano sia una interpretazione del funzionamento del sistema economico in un dato momento, che lo strumento previsionale per stimare gli effetti che la crescita della domanda in un settore genera sul sistema economico nel suo complesso. Tali modelli si presentano in grado di fornire utili indicazioni sull'andamento di più variabili: vendite, produzione, valore aggiunto, redditi, occupazione, gettiti fiscali.

⁶³ Si veda W. Leontief, *Teoria economica delle interdipendenze settoriali (input-output)*, Etas Kompass, Milano 1968.

economico in un lasso temporale definito, mentre assolvono alla funzione di strumento previsionale, consentendo di stimare gli effetti che la crescita della domanda, in un settore specifico, genera sul sistema economico nel suo complesso. Alla base di una simile costruzione ritroviamo la constatazione che in ogni sistema, pur in presenza di comparti differenti, esiste una interdipendenza, “poiché la produzione di ciascuno di essi viene in parte acquistata da utilizzatori finali e in parte da operatori attivi in altri settori, che a loro volta la impiegano nella propria produzione. Qualsiasi impresa, all'interno del suo settore di attività, genera degli *output* acquistando e combinando *input* provenienti dalle famiglie o da altri settori produttivi; le transazioni tra imprese operanti in diversi settori sono descritte nelle cosiddette “matrici delle transazioni“, altrimenti dette “tavole delle interdipendenze settoriali“ o “matrici input-output“, che riportano i valori dei flussi intersettoriali (in realtà le tavole *input-output* constano di almeno tre sezioni maggiori o matrici: A) matrice della domanda intermedia (scambi intersettoriali); B) matrice dei fattori di produzione primari (che dipende dai salari e dai saggi di profitto); matrice della domanda finale (che riflette i destini finali delle risorse prodotte, ossia delle risorse non consumate dai diversi settori). Secondo questo schema, date le condizioni di interdipendenza tra i settori e le caratteristiche dei cicli produttivi settoriali, un incremento di domanda in un settore può tradursi in un aumento di attività del sistema economico (espressa in valore del prodotto finale) maggiore, anche di molto, rispetto all'iniezione iniziale”⁶⁴. Tutte le tabelle input-output utilizzate nel contesto nazionale hanno utilizzato la matrice intersettoriale nazionale dell'ISTAT, dove il sistema economico viene suddiviso in 60 settori produttivi, con l'indicazione dei dati relativi alla loro interdipendenza, nel contesto italiano⁶⁵.

Modelli di valutazione d'impatto sociale del *Cultural heritage*

La valorizzazione del patrimonio culturale trova la propria ragione nel generale consenso da esso assunto nello scenario politico ed istituzionale, a livello internazionale. Già a partire dal 1972, la Conferenza generale dell'Unesco ha formulato nella *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, ha previsto un sistema di salvaguardia e valorizzazione, avendo previsto negli articoli 27 e 28 del Comma VI, intitolato «Programmi educativi», che “gli Stati partecipi [...] si sforzino con tutti i mezzi appropriati, segnatamente con programmi di educazione e informazione, di consolidare il rispetto e l'attaccamento dei loro popoli al patrimonio culturale e naturale”⁶⁶. Il principio fondamentale che supporta questa Convenzione, e le

⁶⁴ E. Degiarde, *Metodologie di valutazione di impatto degli interventi culturali. II fase*, IReR Milano 2006, p. 20

⁶⁵ Si tenga conto che generalmente si procede ad una sintesi dei 60 settori dello standard SEC 95 utilizzando matrici con un numero variabile da 10 a 30 settori, successivamente ridotte a matrici più piccole (ad esempio, 7 settori) per la presentazione dei dati.

⁶⁶ Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e*

Raccomandazioni che seguiranno, definisce i beni artistici e culturali un 'lascito' prezioso per tutta l'umanità, coinvolta non solo nella sua conservazione ma anche nel suo godimento⁶⁷. All'interno di una simile prospettiva emerge la necessità di interessarsi "dei problemi del territorio e quindi della realtà fisico-ambientale in termini di cultura, di lavoro, di insediamento, di salute, di servizi, di beni da gestire attraverso la partecipazione democratica e responsabile di tutti i cittadini. [...] La riscoperta del territorio, legata all'istanza di gestione comune dei beni sociali, quasi espressione di conquista della propria identità, sembra esprimere la volontà di recuperare le condizioni dell'esistenza umana"⁶⁸.

Se quindi il patrimonio culturale è riconosciuto come snodo imprescindibile per la formazione identitaria delle persone e delle comunità, poiché identificato quale "patrimonio della comunità, in quanto creazione di un gruppo umano eterogeneo e complesso che vive su un territorio e condivide una storia, un presente, un futuro, modi di vita, difficoltà e speranze"⁶⁹, allora occorre, al contempo, adoperare strumenti efficaci propedeutici alla promozione di azioni efficaci, volte a valorizzare gli stessi.

L'utilizzo dei modelli di valutazione nei contesti culturali si muove all'interno di questa prospettiva, evidenziando, fra le sue, la capacità di divenire un efficace strumento di comunicazione interna ed esterna, risolvendo alcuni dei problemi affrontati da quanti erogano finanziamenti in campo culturale; responsabilizzare gli operatori dei settori artistici e culturali circa la centralità del loro ruolo economico; la possibilità di misurare gli impatti quantomeno su tre diversi livelli ossia diretti, indiretti e indotti; agevolare il lavoro dei decisori e dei manager pubblici; consente di offrire un'ampia gamma di indici e strumenti di controllo delle attività e di raggiungimento degli obiettivi prefissati in sede di lancio delle iniziative⁷⁰. Al contempo, di sicura utilità risulta la loro applicazione nella valutazioni ex post⁷¹; infine essi hanno dimostrato la capacità di motivare le politiche di differenziazione strategica.

Rispetto ai contesti culturali, l'utilizzo dei modelli di valutazione d'impatto rispondono anche alla necessità di generare, negli *stakeholder*, *accountability*, mostrando la modalità di gestione delle risorse, e di implementazione dei processi di governance, partendo proprio dalla capacità di raggiungimento di questi ultimi ai gli obiettivi esiti indicati nei modelli di utilizzo; nel caso di una istituzione museale è possibile sintetizzare gli obiettivi dell'analisi dell'impatto economico come di

naturale, Unesco, Parigi 1972.

⁶⁷ Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

⁶⁸ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 175.

⁶⁹ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005, p. 29.

⁷⁰ Cfr., D. C. Frechtling, *An Assessment of Visitor Expenditure Methods and Models*, Journal of Travel Research, Sage, London 2006, pp. 26-35.

⁷¹ R.A. Baade, V.A. Matheson, *The Quest for the Cup: Assessing the Economic Impact of the World Cup*, Regional Studies, Regional Studies association, Brighton 2004, pp. 344-345.

seguito: “1. to provide a more complete picture of a museum’s role in the community; 2. to justify the expense of special exhibitions; 3. to support a museum’s marketing of the full range of benefits it offers; 4. to use as supporting evidence when seeking funding from the government or private donors”.⁷²

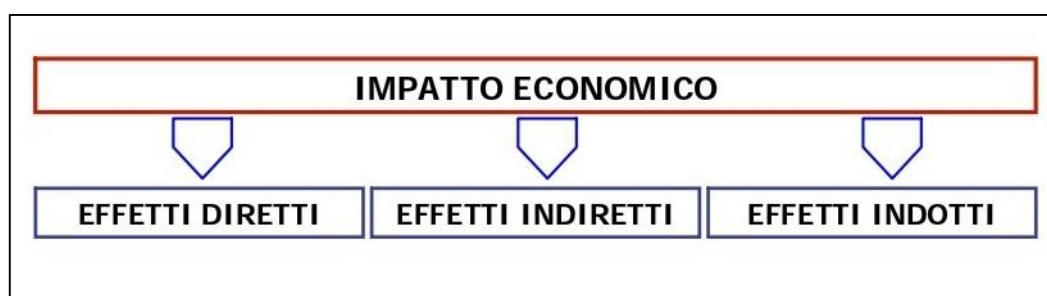
Emergono come, nel caso del *Cultural Heritage*, i modelli di valutazione di impatto risultino utili per giustificare le spese o collocare in maniera corretta l’istituzione all’interno di un progetto di sviluppo; soprattutto, evidenziano gli effetti benefici che l’intervento proposto ha generato all’interno di un contesto specifico, mentre al contempo gli stessi dati raccolti tornano di grande utilità per la definizione delle attività di controllo. Si consideri che le analisi di impatto costituiscono un importante supporto per la valutazione delle diverse attività economiche interagenti con l’azione oggetto di analisi: infatti la interdipendenza, concetto presupposto nella applicazione di simili modelli, amplifica l’orizzonte di interesse all’intero contesto. In questa ottica, conoscere in anticipo o prevedere le variazioni relative agli incrementi di ricchezza/prodotto risulta elemento determinante per generare nuovi investimenti, o per orientare le presenti e future scelte, nella allocazione di risorse rese disponibili dalle politiche culturali.

Pur nella consapevolezza che la dimensione culturale resta quella centrale nella predisposizione di azioni di intervento nel *cultural heritage*, occorre considerare che gli interlocutori risultano in massima parte *business-oriented*, quando non interessati alla risultanza delle ricadute sul territorio, secondo indici variabili e solitamente assimilabili alla creazione di redditi aggiuntivi o di sviluppo di comportamenti finalizzati alla mutazione delle pratiche fino ad allora poste in essere, nel contesto culturale di intervento. In questa ottica, l’analisi dell’impatto economico esercitato dal riconoscimento di un patrimonio culturale permette di progettare interventi coerenti con obiettivi culturali aventi solide basi di programmazione economica. Allo stesso tempo, la dimensione gestionale viene posta nelle condizioni di essere efficientizzata proprio a seguito dell’adozione dei modelli di valutazione di impatto. Chiara risulta dunque la capacità negoziale insita nell’uso di simili strumenti, poiché in grado di definire la efficacia della proposta posta in essere, che, se adottati in maniera costante, divengono quindi *format* delle stesse azioni programmatiche proposte.

L’utilizzo dei modelli di valutazione d’impatto sociale I-O consente di valutare l’effetto diretto della spesa, oltre che l’impatto sull’area esercitato dalla reazione dovuta all’intervento. Tale impatto si presenta articolato in tre componenti ovvero: diretto; indiretto; indotto. Nel primo caso si tratta di spese direttamente derivanti dalla realizzazione dell’intervento culturale. Nel secondo caso si tratta dell’impatto derivante dalle spese delle istituzioni e delle imprese finalizzate a fronteggiare

⁷² B. Kinsey, *The Economic Impact of Museums and Cultural Attractions. Another benefit for the Community. Presentation for the American Association of Museums, Annual Meeting, 14 May, KPMG 2002, p. 9.*

l'aumento della domanda derivante dalle dall'intervento culturale. Si tratta di un rilevante stimolo per l'economia locale, la cui azione risulta proporzionale alla integrazione dei soggetti economici con il territorio, essendo l'effetto legato alla distribuzione degli effetti diretti nell'economia locale. L'effetto indotto riguarda l'impatto derivante dal cambiamento nei livelli di reddito e di spesa dei residenti. Si tratta di un aumento della capacità di spesa dei residenti all'interno di una medesima area geografica, dovuto all'incremento di richiesta di forza lavoro, oltre che di innalzamento delle remunerazioni, dovute alla maggiore necessità di lavoratori; si tratta di un impatto in grado di innescare un ciclo di reazioni virtuose



Elaborazione IReR⁷³.

Si consideri tuttavia che la schematizzazione proposta non risulta esauriente, rispetto alle reazioni che si vanno ad innescare; Tyrrell ha evidenziato che il calcolo dell'iniezione di risorse economiche immesse nell'area in forma di spese grazie alla presenza di un evento culturale è uno dei passaggi più critici del procedimento, sebbene sia stato talvolta minimizzato o affrontato senza il necessario rigore, suggerendo di immaginare l'analisi di impatto economico di un evento culturale come una struttura tridimensionale di flussi economici, ove le prime due dimensioni indicano la fonte e la destinazione dell'impatto economico diretto dell'evento⁷⁴. Risulta chiara dunque la necessità che la valutazione d'impatto di un intervento di carattere culturale consideri complessivamente diverse valutazioni⁷⁵.

Conclusioni

Di fronte alla complessità di un simile scenario, serve rimarcare la necessità di affrontare le questioni cruciali della cultura, riconoscendo il duplice mandato della

⁷³ E. Degiarde, *Metodologie di valutazione di impatto degli interventi culturali*. II fase, op. cit., p. 37.

⁷⁴ T.J. Tyrrell, R.J. Johnston, *A Framework for Assessing Direct Economic Impacts of Tourist Events: Distinguishing Origins, Destinations, and Causes of Expenditures*, Journal of Travel Research, 40, Sage, London 2001, pp. 94-100.

⁷⁵ Si tenga in conto che un'opportuna analisi dell'impatto economico di un evento culturale, come già detto, deve essere in grado di spiegare - le fonti delle spese; - i punti di partenza, geografici, delle spese; - le destinazioni o punti di arrivo della spesa; - le cause di tali spese.

pedagogia, quale “teoria dell’esperienza educativa” e, nel contempo, esercizio concreto e oggettuale della medesima esperienza educativa⁷⁶.

Ciò presuppone, innanzitutto, l’assunzione di un preciso “sguardo pedagogico”⁷⁷, contemporaneo, in grado di avere contezza dell’orizzonte culturale ed una nuova definizione di educazione. Secondo la prospettiva, la cultura ha un ruolo privilegiato nell’educazione di ogni persona umana: essa è “sia condizione originaria, [...] sia risultato ultimo dell’educazione e della vita umana. Condizione originaria perché senza cultura già pensata e depositata nel mondo non esisterebbe educazione e vita umana. Risultato finale perché ogni pensiero umano produce cultura ed incrementa il patrimonio razionale disponibile per l’umanità [...]”⁷⁸.

Attività intrapresa, cultura, comportamenti innescati sono pertanto gli elementi di un legame indissolubile: “il mondo è ciò che noi conosciamo del mondo e la nostra azione è l’uso che possiamo fare di questa conoscenza, la modificazione che vi possiamo introdurre, il senso che attribuiamo ad essa. D’altra parte è proprio la formazione, la tradizione educativa, che condiziona lo sguardo che il sapere proietta sulle cose: ciò che conosciamo dipende da come siamo stati educati a rappresentare il mondo, dal significato agli oggetti che deriva dalla nostra formazione di soggetti”⁷⁹.

Occorre considerare infatti come il settore culturale abbia assunto nel tempo nuove valenze: non solo un fondamentale servizio sociale ed educativo ai cittadini per la crescita del benessere e la qualità della vita, la conoscenza di culture e identità diverse, la coesione sociale di una comunità, ma anche importante settore per lo sviluppo economico-produttivo dei territori. Serve dunque procedere nella promozione di una cultura della raccolta dei dati, secondo standard condivisi e confrontabili per uscire dalla indeterminatezza e genericità delle affermazioni in merito a successo e criticità dei progetti di valorizzazione e promozione culturale. Negli interventi relativi al *cultural heritage* la domanda che deve sostenere la proposta di intervento dovrà, sempre di più, essere, “quali effetti permanenti desiderati e non ci sono stati nel contesto territoriale di azione del progetto?”⁸⁰. Tutto ciò, nella considerazione che “*social enterprises are becoming central to the global economic system. Their complex nature, together with their growing number and influence around the world, makes understanding and measuring their social impact a priority for all stakeholders, i.e. public authorities, impact investors, services-users and social enterprises themselves*”⁸¹.

⁷⁶ G. Bertagna, *La pedagogia tra filosofia e scienza*, in L. Montecucco, *I contesti filosofici della scienza*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73.

⁷⁷ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 19.

⁷⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 95.

⁷⁹ Cfr., R. Pagano, *The Hermeneutic Educational Paradigm for a Training Management*, in *A Civic and Social Sense.. Economic and social changes: facts, trends, forecast*, vol. 39, 2015

⁸⁰ P. H. Rossi, M. W. Lipsey, H. E. Freeman, *Evaluation: A Systematic Approach*, Sage, London 2004, p. 40

⁸¹ Commissione Europea, *Policy Brief on social impact measurement for social enterprises*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015, p.4.

L'esercizio nella valutazione d'impatto consente quindi, ad un tempo di valorizzare elementi del patrimonio culturale, ma, al contempo, di avviare una fondamentale riflessione in merito alle finalità dell'educazione al patrimonio, alle relazioni intercorrenti fra patrimonio e interculturalità, ed infine, al ruolo svolto da territorio e paesaggio nell'educazione al patrimonio; tutto ciò coerentemente con il dialogo, da sempre presente, fra l'ambiente e le pedagogie più progressive. Possiamo anzi annotare come l'intero percorso storico della pedagogia moderna ha trovato, nel rapporto con l'ambiente, le proprie innovative basi teoriche e sperimentazioni didattiche. Si pensi, al tal proposito, alle posizioni espresse da alcuni dei padri fondatori dell'educazione europea, da Comenio a Locke, da Rousseau a Pestalozzi, i quali hanno considerato proprio l'ambiente come la complessa e variegata realtà naturale e culturale che sta fuori dall'aula scolastica, una preziosa fonte di esperienze, di risorse, di scoperte educative⁸².

⁸² Cfr., Pestalozzi, E., *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

Riferimenti bibliografici

Archetti M., Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità, Meltemi, Roma 2002.

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

Baade R.A., Matheson V.A., The Quest for the Cup: Assessing the Economic Impact of the World Cup, Regional Studies, Regional Studies association, Brighton 2004.

Baia Curioni S., Nepoti P., La valutazione dei progetti culturali., Egea, Milano 2004.

Baldacci M., La dimensione emozionale del curricolo, L'educazione affettiva razionale nella scuola, Franco Angeli, Milano 2008.

Baldacci M., Personalizzazione o individualizzazione?, Erickson, Trento 2005.

Baldacci, M., Metodologia della ricerca pedagogica, Bruno Mondadori, Milano 2001.

Baldacci, M., Trattato di pedagogia generale, Carocci, Roma 2012

Bardulla E., Pedagogia Ambiente Società sostenibile, Anicia, Roma 1998

Barman E., What is the bottom line for nonprofit organizations? A history of measurement in the british voluntary sector, Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 2007.

Bertagna G., Avvio alla riflessione pedagogica, Avvio alla riflessione pedagogica, La Scuola, Brescia 2000.

Bertagna G., La pedagogia tra filosofia e scienza, in Montecucco L., I contesti filosofici della scienza, La Scuola, Brescia 1997.

Bertolini P., Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Bezzi C., Il disegno della ricerca valutativa, Franco Angeli, Milano 2003.

Branchesi L., La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive, in Branchesi L., Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa, Armando Editore, Roma 2006.

Brest P., Harvey H., Money well spent: A strategic plan for smart philanthropy, Bloomberg Press, New York 2008.

Bruner J., La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano 1997.

Burdick A., Drucker J., Lunenfeld P., Presner T., Schnapp J., Digital Humanities, The MIT press, Cambridge Massachusetts 2012.

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

Cambi F., Dimensioni della pedagogia sociale (con R. Certini e R. Nesti), Carocci, Roma 2010

Cambi F., Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico, in Cambi F., L. Toschi, La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere, Apogeo, Milano 2006.

Cardillo E., Di Dio G., Molina S., I meccanismi di accountability e i processi di convergenza verso modelli condivisi di rendicontazione sociale negli enti locali, Rivista italiana di ragioneria e di Economia Aziendale, Rirea, Roma 2006.

Casula C. F., Azara L., Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria, Città Aperta Edizioni, Troina 2005.

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

Chickering A., Experience and Learning. New York, Change Magazine Press, 1977.

Clark C., Rosenzweig W., Long D., Olsen S., Double bottom line project report: assessing social impact in double bottom line ventures, Center for Responsible Business Working Paper Series, University of California, Berkeley 2004.

Comenius, Didactica Magna, Principato Milano 1996.

- Corsi M., *Il coraggio di educare Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero editore, Milano 2003.
- Danisi A., *Agenda 21 Formazione tra scienza ed etica*, Edizioni Villaggio, 2005.
- De Luca A., Lucisano P., *Item analisi tra modello e realtà*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, Pensamultimedia, Lecce 2011.
- De Luca C. , *Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, in *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, Numero 45, Falco Editore, Cosenza 2015.
- De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.
- De Natale L. , *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G.Vico, *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.
- Degiarde E., *Metodologie di valutazione di impatto degli interventi culturali. II fase*, IReR Milano 2006.
- Dewey J., *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Dwyer L., Mellor R., Mistilisin N., Mules T., *A framework for assessing “tangible” and “intangible” impacts of events and conventions*, Event Management, Cognizant Communication Corporation 2000.
- Elia G., *Interventi educativi e inclusione formativa e sociale*, in P. Mulè (a cura di), *Il docente promotore del recupero e dell'inclusione formativa e sociale*, PensaMultimedia, Lecce-Roveto, 2016.
- Elia G., *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in Elia, G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.
- Frabboni F., *Educare in città*, Editori riuniti, Roma 2006.
- Frechtling D. C., *An Assessment of Visitor Expenditure Methods and Models*, Journal of Travel Research, Sage, London 2006.
- Fredline E., Jagoin L., Deery M., *The development of a generic scale to measure the social impacts of events*. Event Management, Cognizant Communication Corporation 2003.
- González G., Joan P. B., *Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía de un didacta de las ciencias sociales*, *Revista Unipluriversidad*, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia, Medellín 2011.
- Guba E.G., Lincoln Y. S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Hehenberger L., Harling A. M., Scholten P., *A practical guide to measuring and managing impact*, European Venture Philanthropy Association Brussels 2013.
- Heidegger M., *Costruire Abitare Pensare*, in Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991.
- Hutton M., *Learning from action: a conceptual framework*, in S. W. Weil, M. McGill, *Making Sense of Experiential Learning*, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, Budapest 1980.
- Kinsey B., *The Economic Impact of Museums and Cultural Attractions. Another benefit for the Community*. Presentation for the American Association of Museums, Annual Meeting, KPMG 2002.
- Lauro C. N., *La valutazione e il buon governo: analisi d'impatto delle regolazioni e degli interventi pubblici*, Il Sussidiario, 2008
- Leontief W., *Teoria economica delle interdipendenze settoriali (input-output)*, Etas Kompass, Milano 1968.
- Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia 2008.
- Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.
- Moon J., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, Routledge Falmer, London, 2004,

- Mulè P., De La Rosa Cubbo C. (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015.
- Mulè, P., *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- Mullins D. et al., *Social investment performance management toolkit for housing organisations*, University of Birmingham, Birmingham 2010.
- Pagani C., *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009.
- Pagano R., *Per una educazione alla cittadinanza attiva, Scuola e didattica*, vol. 4, Brescia 2001.
- Pagano R., *The Hermeneutic Educational Paradigm for a Training Management*, in *a Civic and Social Sense.. Economic and social changes: facts, trends, forecast*, vol. 39, 2015
- Perrini F., Vurro C., *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*, Egea, Milano 2013.
- Pestalozzi E., *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Petracchi G., *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994.
- Reale G., Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986.
- Rosenzweig W., *Double Bottom Line Project Report: Assessing Social Impact*, in *Double Bottom Line Ventures, Haas School of Business Working Paper Series*, University of California, Berkeley 2004.
- Rossi P. H., Lipsey M. W., H. E. Freeman, *Evaluation: A Systematic Approach*, Sage, London 2004.
- Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- Spadafora G., *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.
- Spadafora G., *Presentazione*, in Hickman L.A., *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma 2000.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari 2004.
- Tyrrell T.J., Johnston R.J., *A Framework for Assessing Direct Economic Impacts of Tourist Events: Distinguishing Origins, Destinations, and Causes of Expenditures*, *Journal of Travel Research*, 40, Sage, London 2001.
- Venturi P., *La questione della misurazione dell'impatto sociale. proposta di un percorso intenzionale*, *Welfare oggi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2017.
- Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass ed., San Francisco 1998.
- Worthen B. R., et al., *Measurement and Assessment in Schools*, Addison Wesley Longman, New York 1999.
- Zamagni S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.
- Zamagni S., Venturi P., Rago S., *Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, rivista impresa sociale 2015.

Riferimenti normativi

- Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio, *Per la salvezza dei beni culturali in Italia*, ed. Colombo, Roma 1967
- Commissione Europea, *Policy Brief on social impact measurement for social enterprises*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.
- Consiglio d'Europa, *Raccomandazione No R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa*, 1998
- Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42 - Codice dei beni culturali e del paesaggio.

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

Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, Il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Roma 2015-16

Stati membri in tema di Educazione al patrimonio, Roma 1999

Unesco, A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites, Unesco, Parigi 1982.

Unesco, Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale, Unesco, Parigi 1972.

