

Supplemento

Anno XVIII
Numero 44
Nuova Serie
Dicembre 2014

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Educazione al patrimonio culturale e modelli di valutazione dell'impatto sociale: scenari educativi per una riflessione di pedagogia sociale.

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

Oggi l'educazione al patrimonio culturale è inteso quale strumento per far acquisire la dimensione storica, oltre che potenziare capacità operative e creative. Al contempo, negli ultimi vent'anni è emerso il tentativo di molte scuole di leggere il proprio territorio per rafforzare il dialogo con i soggetti sociali che lo costituiscono. Nuova è stata l'attenzione in merito all'impatto sociale, ed ai modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo, per poter verificare gli esiti prodotti dagli interventi realizzati. I processi di cambiamento che investono oggi il comparto educativo non richiedono soltanto l'elaborazione di nuovi modelli organizzativi e didattici, ma esigono, difatti, un impegno progettuale nella ricerca di risposte efficaci alle sfide educative poste dalla società complessa e pluralista.

Keywords

pedagogia sociale, pedagogia del patrimonio, modelli di valutazione dell'impatto sociale

Abstract

Today, cultural heritage education is understood as a tool for acquiring the historical dimension, as well as enhancing operational and creative skills. At the same time, in the last twenty years there has been an attempt by many schools to interpret their territory in order to strengthen the dialogue with the social subjects that constitute it. New attention was paid to the social impact, and models for the evaluation of social and educational impact, in order to verify the results produced by the interventions carried out. The processes of change that affect the educational sector today do not only require the development of new organizational and teaching models, but in fact require a planning commitment in the search for effective answers to the educational challenges posed by a complex and pluralist society.

Keywords

social pedagogy, heritage pedagogy, social impact assessment models

Cultura ed educazione: analisi di pedagogia sociale

Nella società contemporanea le esperienze risultano espressione di realtà economiche, processi sociali, innovazioni tecnologiche e mediatiche, correnti culturali che superano chiaramente i confini degli stati nazionali¹. Si è avverata, per così dire, la profezia del linguista canadese Marshall McLuhan, circa il villaggio globale, all'interno del quale "la nostra civiltà (...) vede improvvisamente e spontaneamente tutti i suoi frammenti meccanizzati riorganizzarsi in un tutto organico"². Nella disamina di un fenomeno tanto complesso, dove le differenze divengono normative, stravolgendo il modo di intendere le identità personali e le appartenenze culturali, occorre, tuttavia, considerare anche le numerose opportunità derivanti: si pensi allo sviluppo dei sistemi democratici, al miglioramento dell'assistenza sanitaria e del benessere economico, mentre un aspetto significativo riguarda l'arricchimento culturale generale³.

Rispetto a quest'ultimo aspetto occorre preliminarmente considerare come il termine cultura, a partire da almeno mezzo secolo, sia stato impiegato spesso al plurale (culture), per intendere non una facoltà umana, quanto specifici modi di vita appresi, riconducibili a determinati gruppi umani. Declinato al plurale il termine indica le micro-culture o culture locali, cioè quell'insieme di specifici schemi di comportamento e di pensiero, appresi e condivisi, che si riscontrano presso una determinata area e un particolare gruppo umano. Le micro-culture (culture) sono basate sull'etnia, il genere, l'età o sulla condivisione di altre caratteristiche.

In tempi più recenti il concetto di cultura, ed in particolare il suo uso al plurale, è stato sottoposto a numerose critiche, che ne hanno evidenziato il carattere conservatore, piuttosto che progressista, come era invece nella accezione evidenziata da Tylor, nello sviluppo dell'antropologia culturale.⁴

All'interno di un simile scenario, i contesi educativi, elemento di interesse della presente trattazione, occorre quindi che possano promuovere, oltre alle specifiche competenze disciplinari nei principali ambiti dell'esistenza umana, anche competenze aggiuntive sul piano cognitivo e relazionale. Si tratta di traguardi formativi che è possibile conseguire nel corso della partecipazione stessa alle attività formative (spesso anzi non prevedendo un'esplicita attività di insegnamento, sviluppandosi anche nelle forme tacite), all'interno di momenti di coordinazione e di comunicazione⁵.

Si tratta, a ben vedere, di sfide che si pongono in correlazione con gli esiti delle rilevazioni internazionali, dove si assiste ad una precisa disamina dei contesti in cui viviamo e dobbiamo operare.

¹ Cfr., Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2012.

² Cfr., M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, da Il Saggiatore, Milano 1967, p. 102.

³ Cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006, p.67.

⁴ U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano 2010, p. 12.

⁵ C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra culture e contesti*, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 13-42

Ne sono un esempio i rapporti sull'educazione dell'Unesco, come i rapporti dell'Ocse Pisa, all'interno dei quali viene evidenziata il forte aumento dell'analfabetismo di ritorno, mentre studi comparati sui preadolescenti, effettuati in tutto il mondo dall'Ocse Pisa, mostrano come le nuove generazioni dei paesi industrializzati presentino difficoltà soprattutto nella capacità di lettura e comprensione del testo⁶.

La pedagogia sociale come luogo cognitivo

Nel nuovo panorama, la pedagogia sociale si propone di stimolare la capacità di ogni persona di muoversi attivamente e pacificamente attraverso e grazie a diversi contesti culturali, ampliando le proprie capacità di realizzazione e ristrutturando i propri confini⁷. Essa assume difatti il pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione d'interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguata a diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo⁸, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione, al fine di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento⁹.

Tutto ciò coerentemente con le esigenze presenti nella scuola contemporanea, dove forte risulta il bisogno di coltivare abilità relazionali e dialogiche che portino ad una valorizzazione dell'incontro con la diversità¹⁰.

Si prospetta quindi l'avvio di un cantiere progettuale per la formazione di competenze interculturali in tutti gli allievi, fattore significativo anche per il miglioramento delle loro qualificazioni professionali, oltre che relativa possibilità d'impiego¹¹. Si tratta di un percorso di ricerca dove la pedagogia, ed i relativi temi posti alla sua attenzione, come l'educabilità che porta alla trasformazione dell'uomo, e *tout court* l'educazione, esaminata dal punto di vista teorico e pratico¹², procede nella convinzione di poter comprendere i meccanismi del complesso villaggio reale, fornendo idee e stimoli su come organizzare attività educative nel migliore dei modi¹³. Imparare ad apprendere dalle differenze, individuare le modalità più opportune per rispondere agli interrogativi che esse pongono: questi gli elementi che occorre difatti considerare nell'articolazione del curriculum, usando le

⁶ Unesco, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris 2009, pp. 7-9.

⁷ Cfr., R. Pagano R, *La Pedagogia generale. aspetti, temi, questioni*, Cisalpino-Monduzzi Editore, Milano 2011.

⁸ Cfr., L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.

⁹ Cfr., L.B. Resnick, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.

¹⁰ Cfr. L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando Editore, Roma 2013, pp. 15-17.

¹¹ Cfr., F. Mandato, *John Dewey e Jean Piaget. Il valore dell'esperienza: conoscenza, metodi, azione educativa*, Conoscenza Edizioni, Roma 2008.

¹² Cfr., F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹³ C. Laneve, *Apprendere nell'extrascuola*, in C. Laneve, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 133-200

differenze negli stili di apprendimento come risorsa didattica e contribuendo così alla costruzione di scuole-comunità di apprendimento.

Gli attuali contesti della formazione, intessuti di forme di globalizzazione, sviluppo tecnologico e multiculturalità pongono difatti nuovi problemi alla pedagogia, ed inducono a formulare ennesimi interrogativi: “Cosa significa, in questa stagione culturale, pensare la formazione? Esiste la possibilità di definire un orizzonte di senso che, nella consapevolezza delle rilevanti trasformazioni che oggi investono la persona, la cultura, le società, abbia un fondamento e, allo stesso tempo, corrisponda autenticamente alle istanze avanzate dalle persone e dei gruppi umani?”¹⁴. Si tratta di interrogativi coerenti con una riflessione pedagogica che si muove in un’epoca in cui i valori sembrano essersi trasformati, con la consapevolezza che alla pedagogia generale compete una funzione orientativa e anche regolativa per la progettazione della formazione, che tenga conto delle caratteristiche della persona. Risulta, quindi, fondamentale che l’istituzione scolastica si impegni affinché le scuole diventino luoghi in cui la conoscenza cede il posto alla cultura, in cui le giovani generazioni accolgano l’eredità culturale, il *cultural heritage*, rielaborandola in una visione prospettica che tenga conto delle radicali trasformazioni sociali, produttive, politiche e culturali di un mondo dinamico in continuo divenire¹⁵.

Ciò, nella considerazione che nel processo di insegnamento ci si assume la responsabilità di facilitare l’apprendimento di tutti gli alunni, poiché l’obiettivo di ogni intervento didattico risiede nel “far imparare la disciplina del vedere - saper vedere -, dell’ascolto - saper ascoltare -, del partecipare - saper partecipare”¹⁶.

Pedagogia del patrimonio culturale

Nel corso del tempo, le ricerche condotte sui concetti polisemici di cultura e di diversità culturale hanno operato su un terreno di confine tra varie discipline. Inoltre, l’individuazione di questioni, emerse come prettamente educative, non solo ha contribuito al dialogo tra diversi saperi, ma ha anche alimentato il rinnovamento delle peculiarità del discorso pedagogico rispetto alle altre discipline. L’idea di cultura ha assunto, pertanto, i connotati di un concetto di frontiera, di cui si occupano le principali scienze moderne.

Tale idea ha investito anche il concetto di paesaggio, che, nel passaggio da una società industriale a una società postindustriale, dove ampi spazi di territorio si sono resi disponibili a una riqualificazione,

¹⁴V. Burza, S. Chistolini, G. Sandronebroscarino, *Pedagogia generale per l’insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*, La scuola, Brescia 2014, p. 175.

¹⁵ Cfr., F. Cambi, *Educare ai Beni culturali. Riflessioni introduttive*, in Cambi F., Gattini F., *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Cappelli, Firenze 2003.

¹⁶C. Laneve, *L’educazione ai Beni culturali*, in C. Laneve et al., *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell’arte*, La Scuola, Brescia 2000, p. 34

è stato interessato un enorme incremento di mobilità¹⁷. All'interno di una simile, inattesa, attenzione, si è inteso il "paesaggio culturale" come una determinata parte di territorio, così come viene percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni, che costituiscono, nel loro insieme, il patrimonio culturale.

Il concetto di *cultural heritage* riguarda, in maniera specifica, un insieme diffuso di vari componenti, parti integranti degli spazi esistenziali; una dimensione declinabile ed interdisciplinare, oggetto di studio ma, soprattutto, risorsa formativa per molteplici discipline, che congiuntamente possono avviare un approccio conoscitivo ed educativo, con l'intento di dare "rilevanza formativa all'esperienza, per provocare un apprendimento non solo di natura cognitiva, ma più complesso e completo"¹⁸.

Poiché nelle sue declinazioni il *cultural heritage*¹⁹ risulta essere parte costitutiva dell'ambiente di vita, le istituzioni e i soggetti interagiscono costantemente con esso: contribuiscono a definirne gli elementi, a modificare il senso e la composizione nel tempo nonché al variare del clima culturale; influiscono sulle azioni relative alla tutela e alla valorizzazione attraverso normative, finanziamenti, comportamenti, iniziative e studi²⁰.

Se prendessimo alcune caratteristiche che qualificano il patrimonio e le analizzassimo secondo una prospettiva di utilizzazione in campo educativo, potremmo evidenziare tutta la ricchezza degli aspetti formativi che l'educazione al patrimonio favorisce e incrementa²¹. Seguendo tale prospettiva, possiamo affermare che lo studio del patrimonio in educazione può contribuire ad una formazione globale del soggetto, per il raggiungimento di obiettivi educativi per la promozione delle competenze trasversali.

Accanto all'interesse per il patrimonio culturale, sulla scena culturale si è affermato il concetto di pedagogia del patrimonio (secondo il lessico francese) o di educazione al patrimonio (secondo il lessico italiano) che ha rivelato potenzialità importanti nel campo della formazione dei cittadini²².

¹⁷ Cfr., P. D' Angelo, *Estetica e paesaggio*, Il Mulino, Bologna 2009.

¹⁸ S. Mascheroni, *L'educazione e il patrimonio culturale*, in S. Mascheroni, *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, Scuola e Didattica – La Scuola, Brescia 2002, p.52

¹⁹ For the purposes of this Convention, the following shall be considered as "cultural heritage": monuments: architectural works, works of monumental sculpture and painting, elements or structures of an archaeological nature, inscriptions, cave dwellings and combinations of features, which are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science. groups of buildings: groups of separate or connected buildings which, because of their architecture, their homogeneity or their place in the landscape, are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science; sites: works of man or the combined works of nature and man, and areas including archaeological sites which are of outstanding universal value from the historical, aesthetic, ethnological or anthropological point of view. Si veda Unesco, World Heritage Convention, Paris 1972.

²⁰ Cfr., G. M. Golinelli, *Patrimonio culturale e creazione di valore. Verso nuovi percorsi*, CEDAM, Lavis 2012.

²¹ Cfr., S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Fondazione Ismu – Provincia di Milano, Milano 2006.

²² Cfr., E. Besozzi, *Culture in gioco e patrimoni culturali* in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Fondazione Ismu – Provincia di Milano, Milano 2006

Se consideriamo che il patrimonio culturale esiste per un individuo solo se egli lo riconosce come tale, allora educazione e sensibilizzazione risultano condizioni necessarie affinché le persone siano in grado di interpretarlo, rispettarlo e valorizzarlo.

Negli ultimi due decenni l'interesse per il valore educativo del patrimonio culturale è cresciuto notevolmente, assumendo centralità in conferenze internazionali come negli indirizzi delle politiche educative di vari paesi europei.

La cultura e il patrimonio culturale hanno assunto un grande valore in Europa, rivestendo spesso un ruolo centrale nella nostra società, perché la cultura è in grado di creare un senso di unione all'interno ed all'esterno dei confini nazionali; essa, inoltre, si presenta difatti come un aspetto essenziale per l'integrazione europea, base essenziale per la comprensione reciproca e la condivisione di valori.²³

Se, difatti, risulta insito nel significato stesso di patrimonio culturale il senso di identità, di appartenenza, di partecipazione, di responsabilità, va, al contempo, evidenziato come i beni che lo costituiscono testimonino processi e luoghi che hanno interessato nel tempo territori, spesso molto vasti.²⁴

L'educazione al patrimonio, pur ricadendo per le sue caratteristiche nell'ambito dell'apprendimento non formale e informale, intreccia i suoi percorsi con i processi dell'apprendimento formale. Esso si presenta, in maniera particolare, come mediatore di esperienze. Solo dalla combinazione delle diverse forme di apprendimento si può creare un apprendimento realmente produttivo; per queste valenze, nel campo della ricerca risiedono le tracce che gli studiosi trasformano in strumenti per produrre informazioni, con riferimento al presente ed al passato²⁵.

L'educazione al patrimonio diviene quindi strumento di costruzione di nuove dimensioni relazionali, "sul versante sociale (rapporto scuola-territorio), istruttivo-formativo (rapporto museo-discipline), operativo d'aula (didattica attiva, esperienziale e laboratoriale)"²⁶. Inoltre, nella considerazione che il rapporto tra individui e patrimonio culturale è continuo nella realtà quotidiana, l'educazione che lo riguarda si svolge attraverso una pluralità di obiettivi. Le finalità perseguite riguardano difatti lo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti che si possono manifestare lungo tutta la vita dell'individuo, e per questo essa si indirizza non soltanto al pubblico scolastico. Pertanto il processo educativo non può concludersi al termine del ciclo d'istruzione, ma deve proseguire anche in altri contesti (professionali, turistici, associativi, ecc.), con il fine di favorire e sostenere l'assunzione di

²³ V. De Troyer, *Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti*, Progetto europeo Hereduc, Garant, 2005

²⁴ Cfr., H. De Varine, *Le radici del futuro. Il Patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.

²⁵ Tra i testi sul patrimonio, si veda D. Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

²⁶ M. Calidoni, *Pedagogia del patrimonio e scuola*, in L. Zerbinì, *La didattica museale*, Aracne, Roma 2006, p. 32

una maggiore consapevolezza del rapporto esistente tra individuo-cittadino-patrimonio²⁷, poiché il patrimonio interpreta il passato in modo da investirlo di un significato attuale²⁸.

Le azioni didattiche realizzate devono quindi essere riprese attraverso una documentazione dell'accaduto o attraverso conversazioni, al fine di riflettere e parlare di quanto accaduto nel passato, collegandolo ad ulteriori esperienze che facciano parte di un progetto più ampio.²⁹

Per svolgere un simile ruolo attivo, all'interno del processo di educazione permanente, è necessario quindi mettere in relazione le testimonianze del patrimonio con le esperienze di vita dei destinatari; nelle considerazioni espresse in merito da Vertecchi si evidenzia come la questione non risieda nell'attrarre "l'attenzione del pubblico, ma di stabilire quale effetto si vorrebbe osservare come risultato dell'attività"³⁰. Nella società della conoscenza i bisogni formativi degli individui sono in continua trasformazione. Gli indicatori emersi dalle buone pratiche, i quali costituiscono un repertorio di attenzioni operative nell'ambito dell'educazione permanente, ci consentono di procedere con l'individuazione dei destinatari del progetto/esperienza, la conduzione di ricerche, l'acquisizione di elementi informativi relativi alle diverse motivazioni e agli stili di apprendimento dei pubblici, la consapevolezza che i visitatori adulti dispongono di modalità di apprendimento strutturate e sperimentate.

Valutazione d'impatto sociale come atteggiamento culturale

L'organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, definita anche con l'acronimo OECD, definisce l'impatto come "l'effetto positivo e negativo, primario e secondario, sviluppato da un intervento in maniera diretta o indiretta, volontariamente o non volontariamente"³¹. L'impatto sociale si presenta come l'effetto sociale generato sulla collettività o su specifiche categorie di soggetti interessati. E' possibile difatti meglio comprendere l'impatto sociale proprio tenendo in conto gli esiti prodotti, ed analizzando cosa sarebbe successo in assenza dell'attività implementata.

Oggi, l'attenzione della comunità scolastica è chiamata a rivolgersi verso questioni di fondo che la scuola deve affrontare, tenendo conto delle mutate condizioni in cui si svolge l'azione educativa e didattica, affrontando un compito impegnativo che può portare, in alcuni casi, a ripensare il ruolo

²⁷ Cfr., A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, F. Angeli, Milano 2008.

²⁸ Cfr., D. Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, op. cit.

²⁹ S.C. Negri, F. Zuccoli, E. Nigris, *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma 2009, p. 172.

³⁰ B. Vertecchi, *Prospettive dello sperimentalismo nella didattica museale*, in E. Nardi, *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid, Napoli 1996, p. 123.

³¹ G. Fiorentini, F. Calò, *Impresa sociale & innovazione sociale. Imprenditorialità nel terzo settore e nell'economia sociale*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 246.

stesso svolto dalle istituzioni, adottando scelte metodologico-didattiche ricalibrate sulla scorta dei bisogni degli alunni e degli *stakeholder*.

La valutazione dell'impatto sociale ed educativo si presenta come parte di un atteggiamento culturale in grado di proporre un ripensamento globale delle modalità di intervento all'interno dei contesti, che indica l'evidenza dei risultati come fattore determinante nella definizione della progettualità³².

Elementi in grado di influenzare le scelte del soggetto pubblico o privato, esso si presenta come strumento in grado di far meglio comprendere il modello logico dell'organizzazione proponente l'intervento, poiché consente di determinare obiettivi che divengono noti agli stakeholder che così vengono notiziati dei cambiamenti che si intende perseguire. Al contempo i soggetti esterni, principalmente finanziatori, possono valutare il livello di efficacia dell'intervento proposto, e l'eventuale prosieguo/interruzione/revisione del sostegno programmato: Con riferimento ai soggetti, la valutazione d'impatto consente la misurazione, da parte dei cittadini direttamente interessati allo sviluppo del bene comune dei territori, della produzione di cambiamenti positivi per e con la comunità in cui operano³³.

La valutazione d'impatto sociale si inserisce dunque all'interno della strumentazione di intervento disponibile, rispetto alla necessità di valutare gli esiti dei cambiamenti introdotti.

Pur nella pluralità ed eterogeneità delle descrizioni di impatto sociale, mettendo a confronto le diverse definizioni con altre fornite dalla letteratura, è possibile identificare una serie di caratteristiche comuni che permettono di delineare il concetto di impatto sociale. Possiamo quindi affermare che l'impatto sociale è: l'insieme di risorse, *input* e processi adoperati nelle attività di determinati soggetti, interni od esterni all'organizzazione, che, nel perseguire specifici obiettivi d'impresa e sociali, modificano le condizioni di vita, di lavoro e di relazione delle persone coinvolte direttamente o indirettamente da quelle attività; il cambiamento nelle persone, o più in generale in un territorio, generato da un'impresa o un'organizzazione, direttamente attraverso le sue attività e indirettamente attraverso gli investimenti erogati nel breve o nel lungo periodo; la differenza che un intervento porta sulla vita di una persona. La pluralità di definizioni e declinazioni che assume il concetto di impatto sociale si riflette nella molteplicità e complessità di strumenti e metodi di misurazione utilizzati per calcolarlo³⁴.

A tal proposito è possibile evidenziare la modalità di utilizzo dei modelli di intervento che si propongono di misurare la valutazione dell'impatto sociale ed educativo³⁵.

³² Cfr., E. Fredline, L. Jagoin, M. Deery, *The development of a generic scale to measure the social impacts of events*, Event Management, Cognizant Communication Corporation 2003

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

³⁴ Cfr., L. Zan, *La gestione del patrimonio culturale. Una prospettiva internazionale*, Il Mulino, Bologna 2014.

³⁵ Cfr., S. Baia Curioni, P. Nepoti, *La valutazione dei progetti culturali*, Egea, Milano 2004.

Nella costruzione di un metodo di misurazione, fondamentale risulta che questo preveda un ruolo centrale per la comunità, intesa sia come beneficiario, che come soggetto da coinvolgere nel processo di misurazione dell'impatto; un buon modello di misurazione dell'impatto sociale dovrebbe prevedere alcuni fondamentali momenti. In primo luogo ci sarà una pianificazione degli obiettivi attraverso il coinvolgimento degli *stakeholder*. Questa fase si caratterizza per la presenza del principio di democraticità, in quanto gli obiettivi della valutazione dell'impatto vengono condivisi ed individuati attraverso un processo a cui partecipano i soggetti coinvolti nell'attività preventivata. La fase successiva prevede l'analisi delle azioni, attraverso l'individuazione di dati qualitativi e quantitativi, in grado di consentire la misurazione di impatto, mediante la scelta di metodologie e di strumenti coerenti con gli obiettivi prefissati, avviando il conseguente processo di misurazione. La fase finale riguarda la valutazione, cioè l'attribuzione di valore e significato ai risultati conseguiti dal processo di misurazione, così da riconnettere gli esiti quali-quantitativi del processo di misurazione all'interno di un paradigma che permetta di comprendere il contributo specifico, ossia il valore sociale aggiunto, ed oggetto di analisi.

Nel caso in esame, si tratta quindi di metodi retrospettivi che si differenziano da quelli basati sul ritorno atteso per l'assenza della quantificazione monetaria associata all'identificazione di specifici indicatori. La descrizione delle relazioni a cascata, tra gli obiettivi iniziali e i risultati finali, si basa su una narrazione, associata a indicatori quali-quantitativi oggettivamente verificabili (ad esempio il numero di partecipanti a una data iniziativa o programma educativo). I metodi logici si distinguono invece per la sistematicità dell'approccio all'analisi di un problema, includendovi la consapevolezza dei rischi connessi al verificarsi di specifici eventi. E' possibile proporre anche un approccio alla misurazione prettamente strategico, e classificato impropriamente tra i modelli di misurazione, in quanto più vicino a un metodo di gestione dei processi operativi rispetto alla valutazione degli impatti stessi. Il vantaggio delle metodologie strategiche risiede nel supporto che esse offrono per tradurre missione e obiettivi in processi operativi monitorabili ed allineati, rispetto alle strategie organizzative³⁶.

Possiamo dunque asserire come i legami tra patrimonio e cittadinanza democratica rappresentino uno sforzo universale per forgiare una comunità e una fonte di rinnovamento; sebbene i termini usati per definire la cittadinanza democratica siano oggi ancora politici (partecipazione alla vita pubblica) e legali (radicamento nei diritti e nelle responsabilità), si rimanda difatti sempre più a riferimenti culturali, come i valori, l'identità ed il sentimento di appartenenza. Tale prospettiva rende possibile stabilire legami saldi tra l'idea di patrimonio culturale e cittadinanza democratica³⁷.

³⁶ Cfr., K. Maas, K. Liket, *Social Impact Measurement: Classification of Methods*, Environmental Management Accounting and Supply Chain Management, Springer 2010.

³⁷ Cfr., L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.

Bibliografia

- Baia Curioni S., Nepoti P., La valutazione dei progetti culturali, Egea, Milano 2004
- Bauman Z., Modernità liquida, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Besozzi E., Culture in gioco e patrimoni culturali in Bodo S., Cantù S., Mascheroni S., Progettare insieme per un patrimonio interculturale, Fondazione Ismu – Provincia di Milano, Milano 2006.
- Bodo S., Cantù S., Mascheroni S., Progettare insieme per un patrimonio interculturale, Fondazione Ismu – Provincia di Milano, Milano 2006.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi, F. Angeli, Milano 2008.
- Burza V., Chistolini S., Sandronebroscarino G., Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria, La scuola, Brescia 2014.
- Cambi F., Educare ai Beni culturali. Riflessioni introduttive, in Cambi F., Gattini F., Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica, Cappelli, Firenze 2003.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M., Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?, Armando Editore, Roma, 2013.
- D'Angelo P., Estetica e paesaggio, Il Mulino, Bologna 2009.
- De Troyer V., Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti, Progetto europeo Hereduc, Garant, 2005
- De Varine H., Le radici del futuro. Il Patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale, CLUEB, Bologna 2005.
- Fiorentini G., Calò F., Impresa sociale & innovazione sociale. Imprenditorialità nel terzo settore e nell'economia sociale, Franco Angeli, Milano 2013.
- Frabboni F., Il laboratorio, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Golinelli G. M., Patrimonio culturale e creazione di valore. Verso nuovi percorsi, CEDAM, Lavis 2012.
- L. Zan, La gestione del patrimonio culturale. Una prospettiva internazionale, Il Mulino, Bologna 2014.
- Laneve C., L'educazione ai Beni culturali, in C. Laneve et al., Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte, La Scuola, Brescia 2000.
- Mascheroni S., L'educazione e il patrimonio culturale, in Mascheroni S., Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti, Scuola e Didattica – La Scuola, Brescia 2002.
- Mascheroni S., L'educazione e il patrimonio culturale, in S. Mascheroni Silvia, Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti, Scuola e Didattica, 2002.
- Mattozzi I., La didattica dei Beni culturali: alla ricerca di una definizione, in M. Cisotto Nalon, Il museo come laboratorio per la scuola, Poligrafo, Padova 2000.
- McLuhan M., Gli strumenti del comunicare, da Il Saggiatore, Milano 1967.
- Negri S.C., Zuccoli F., Nigris E., Esperienza e didattica, Carocci, Roma 2009.
- Pagano R., La Pedagogia generale. aspetti, temi, questioni. Cisalpino-Monduzzi Editore, Milano 2011.
- Pati L. Pedagogia sociale. Temi e problemi, La Scuola, Brescia 2007.
- Perrini F., Vurro C., La valutazione degli impatti sociale, Egea, Milano 2013
- Resnick L.B., Imparare dentro e fuori la scuola, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., I contesti sociali dell'apprendimento, LED, Milano 1995.
- Vertecchi B., Prospettive dello sperimentalismo nella didattica museale, in Nardi E., Imparare al museo. Percorsi di didattica museale, Tecnodid, Napoli 1996.

