

Supplemento

Anno XXIII
Numero 50
Nuova Serie
Dicembre 2020

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Pedagogia sociale, cultura, patrimonio culturale - valutazione dell'impatto sociale ed approcci alla misurazione

Vincenzo Nunzio Scalcione

Abstract

La complessità delle relazioni inter-culturali, oggi presenti, consentono soltanto con grande difficoltà di parlare di cultura, attraversata da processi che si sottraggono ad ogni classificazione.

Le scienze dell'educazione e la pedagogia sociale sono chiamate a superare concezioni riduttive dell'uomo, per ricomprendere la persona come espressione unitaria di un pluralismo di dimensioni.

L'educazione al patrimonio, rivolta a tutti gli individui, mentre educa alla conoscenza ed al rispetto dei beni, promuove la formazione permanente alla cittadinanza attiva e democratica. Tuttavia, per verificare l'efficacia delle azioni poste in essere è necessaria una sinergia tra territorio ed istituzioni educative, ed il coinvolgimento degli operatori per progettare interventi didattici nei diversi ambiti. Parlare di utilizzo del patrimonio culturale rimanda quindi al dibattito interno al *management* culturale, dove il metodo del *Social Return on Impact* viene adoperato per creare miglioramenti nelle vite degli individui e della comunità. La valutazione dell'impatto sociale monitora difatti il cambiamento sostenibile di lungo periodo, nelle condizioni delle persone o nell'ambiente, e si presenta come uno strumento ampiamente adoperato, fra gli approcci alla misurazione degli esiti conseguiti nel *cultural heritage*.

Keywords

identità della pedagogia sociale, educazione al patrimonio culturale, cultural heritage, approcci alla misurazione, valutazione dell'impatto sociale secondo il metodo Sroi.

Abstract

The complexity of the inter-cultural relations, present today, allow only with great difficulty to speak of culture, crossed by processes that escape any classification. The sciences of education and social pedagogy are called to overcome reductive conceptions of man, to include the person as a unitary expression of a pluralism of dimensions. Heritage education, aimed at all individuals, while educating to knowledge and respect for goods, promotes ongoing formation for active and democratic citizenship. However, to verify the effectiveness of the actions implemented, a synergy between the territory and educational institutions is required, and the involvement of operators to design

educational interventions in the various areas. Talking about the use of cultural heritage therefore refers to the debate within cultural management, where the Social Return on Impact method is used to create improvements in the lives of individuals and the community. In fact, the social impact assessment monitors long-term sustainable change, in the conditions of people or in the environment, and is presented as a widely used tool, among the approaches to measuring the results achieved in cultural heritage.

Keywords

identity of social pedagogy, cultural heritage education, cultural heritage, approaches to measurement, social impact assessment according to the Sroi method.

Pedagogia sociale e cultura

La cultura può essere intesa come una serie relativamente integrata di idee, valori, atteggiamenti e norme di vita che possiedano un certo grado di stabilità in una data società e siano visti nella sua struttura e nel comportamento sociale dei suoi membri¹. Tuttavia, di fronte alla complessità delle relazioni inter-culturali, così come definitesi nel tempo, risulta più coerente parlare di culture diverse, come se non fossero qualcosa di oggettivo e tangibile in sé; in aggiunta, l'impossibilità di rintracciare l'iter, ovvero quel non-luogo dell'incontro che ne ha definito la differenziazione ed il rispecchiamento delle varietà umane, dimostra come sia costitutivamente impossibile riuscire a fermare, oggettivare, il momento oscillatorio dell'incontro, nel quale si creano reciprocamente, e per retroflessione, le diverse identità culturali².

Si constata, quindi, come un simile processo, invisibile e imprevedibile, si sottragga ad ogni classificazione; di fronte alla complessità di un simile scenario, che chiama in causa l'apporto delle diverse scienze dell'uomo e dell'educazione la pedagogia sociale propone il superamento di ogni concezione riduttiva dell'uomo³ e la definizione di quest'ultimo come persona, e cioè come espressione unitaria di un pluralismo di dimensioni, così interagenti da non essere più riconoscibili come separate⁴.

La cultura assume così i tratti di “condizione originaria, [...] risultato ultimo dell'educazione e della vita umana. Condizione originaria perchè senza cultura già pensata e depositata nel mondo non esisterebbe educazione e vita umana. Risultato finale perché ogni pensiero umano produce cultura ed

¹ Cfr. P.G. Grasso, *Personalità giovanile in transizione*, Pas Verlag, Zuric 1964.

² Cfr., V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008.

³ Cfr., M. A. D'Arcangeli, *Verso una scienza dell'educazione*, Anicia, Roma 2013.

⁴ Cfr., F. Cambi, E. Colicchi, M.Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

incrementa il patrimonio razionale disponibile per l'umanità [...]”⁵. All’interno di una simile prospettiva di ricerca “persona umana, cultura, e educazione sono pertanto gli elementi di un legame indissolubile. 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”⁶.

I contesti, i luoghi dell’agire, quelli di una quotidianità spesso intrapresa, si caricano dunque di un portato che proviene dal passato, e del quale ne siamo rappresentanti, spesso inconsapevoli, perchè immersi all’interno di esso, e prodotti dell’interazioni alternatesi nel tempo; il presente, vive con il passato, e con la cultura che da esso eredita, un equilibrio precario, tra stabilità e cambiamento, tra identità e progetto personale e sociale: “Abbiamo dunque un’esperienza di noi come qualcosa che dura: come identità nel moto, come fissità nel flusso, come fondo perdurante in ogni alterazione. [...] Tuttavia non esiste una costruzione pura. Ogni realtà statica, sia pure immensa, per essere appena pensata deve contenere almeno una minima misura di tendenza, di tensione, di elasticità, d’urto e contro-urto”⁷.

Da questo punto di vista, la pedagogia sociale assume i tratti della “scoperta sociale e diventa elemento chiave di spiegazione dei processi di integrazione e di cambiamento sociale”⁸; essa pone difatti al centro dei suoi interventi le persone e le culture, caratterizzandosi quale luogo di indagine⁹, processo intenzionale di scoprimento degli elementi di reciprocità, implicati nel comune patrimonio culturale¹⁰.

Il patrimonio è qualcosa di mobile, che cambia nel tempo: potremmo definirlo come interfaccia dinamica tra passato e presente, un processo in costante cambiamento che influisce sulla nostra vita. Non può dunque essere inteso come qualcosa di statico, dal momento che con esso muta anche la nostra percezione del passato: è il presente difatti a determinare il modo in cui gli eventi passati vengono interpretati. Intuizione preziosa, questa, ma che comporta una certa cautela. Il giudizio di oggi non è chiaramente lo stesso di ieri o di domani e ciò comporta conseguenze significative sulla scelta di cosa dobbiamo conservare o restaurare del nostro patrimonio culturale. Basti considerare le

⁵ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 95.

⁶ G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La scuola, Brescia 1995, p.49.

⁷ R. Guardini, *L’opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. I, Fabbri, Milano 1964, pp. 156 -159.

⁸ E. Besozzi, *Educazione e società*, Carocci editore, Roma 2017, p. 217.

⁹ Cfr., L. Secco, *L’intercultura come problema pedagogico*, in *Pedagogia è vita*, 6, La Scuola, Brescia 1992.

¹⁰ A. Portera, *Pedagogia interculturale*, in *Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 127.

modalità in costante evoluzione con cui possiamo mostrare il nostro patrimonio: musei, siti, film, materiale illustrativo, programmi radiofonici.

Ricordiamo difatti come il patrimonio culturale sia l'eredità storica della collettività, "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"¹¹. Esso si presenta come l'insieme di cose, dette più precisamente beni, che per particolare rilievo storico culturale ed estetico sono di interesse pubblico e costituiscono la ricchezza di un luogo e della relativa popolazione: esso è costituito da tutti i beni che hanno valore culturale ed economico, percepiti come fonti ed espressioni della cultura viva della società. "Non appena si pronuncia la parola patrimonio si pensa immediatamente alla contemplazione, alla necessità di conservarlo e di trasmetterlo. Il patrimonio culturale, come risorsa, deve servire concretamente a tutti e al processo di sviluppo nel suo insieme (...), all'economia, all'educazione e all'inserimento nella società"¹². Nel contempo, dobbiamo considerare come il patrimonio culturale appartenga all'intera sfera sociale ed alla stessa identità delle comunità: "(...) i patrimoni culturali evolvono molto più rapidamente dei patrimoni genetici: tra la cultura dei nostri bisnonni e la nostra c'è un abisso; eppure noi trasmettiamo la loro eredità"¹³. Si tratta di considerazioni dove emergono elementi espressi nelle Convenzioni dell'UNESCO del 1972 e del 2003, che hanno permesso di aggiungere alcune categorie nuove, in merito al discorso preso in esame, e, tra queste, quella di paesaggio, che si afferma come la manifestazione organica e completa di un bene culturale, contestualizzata sia a livello geografico che storico¹⁴. Si tratta di un documento di particolare rilievo, poiché "opera una riconciliazione e perfino una sintesi tra i fattori culturali e naturali (...) componenti del nostro patrimonio"¹⁵.

Educazione al patrimonio culturale e processi educativi

Posta al centro dei dibattiti internazionali, in una società caratterizzata dall'"omologazione planetaria del linguaggi, delle identità e anche delle immagini"¹⁶, che rischia di cancellare ogni valore

¹¹H. De Varine, *Le radici del futuro. Il Patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005, p. 1.

¹²*Ibidem*, pp. 64-65.

¹³C. Lèvi-Strauss, *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2002, p. 72.

¹⁴ Si veda Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale, Parigi 1972, art.4. Nell' art. 4 della Convenzione si legge: «Ciascuno Stato riconosce l'obbligo di garantire l'identificazione, protezione, conservazione, valorizzazione e trasmissione alle generazioni future del patrimonio culturale e naturale, situato sul suo territorio. Esso si sforza di agire a tal fine sia direttamente con il massimo delle sue risorse disponibili, sia, all'occorrenza, per mezzo dell'assistenza e della cooperazione internazionale di cui potrà beneficiare, segnatamente a livello finanziario, artistico, scientifico e tecnico».

¹⁵G. M. Golinelli, *Patrimonio culturale e creazione di valore. La componente naturalistica*, CEDAM, Vicenza 2015, pp. 207-208.

¹⁶ L. Marchetti, *Alfabeti Ecologici*, Progreedit, Bari 2012, p. 35.

identitario, educare alla conoscenza e all'uso rispettoso del patrimonio culturale risulta essere la forma più efficace di assunzione di responsabilità verso il nostro passato e il nostro futuro¹⁷.

L'educazione al patrimonio è rivolta a tutti gli individui e si svolge lungo tutto l'arco della vita, perseguendo molteplici obiettivi¹⁸; essa deve essere perciò intesa come “un'attività formativa formale e informale, che, mentre educa alla conoscenza e al rispetto dei beni con l'adozione di comportamenti responsabili¹⁹, fa del patrimonio oggetto concreto di ricerca e interpretazione, adottando la prospettiva della formazione ricorrente e permanente alla cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone”²⁰. Si richiede dunque una sinergia tra territorio e istituzioni educative, ed il coinvolgimento sia gli operatori del sistema formativo formale, sia dell'apprendimento non formale ed informale. Le caratteristiche del target a cui indirizzare gli interventi didattici progettati differiscono in funzione del differente uso del patrimonio culturale, nei diversi ambiti.

L'importanza di simili relazioni nel processo di conoscenza e di educazione è ben presente all'interno di documenti internazionali, nei quali si legge come “al patrimonio culturale si riconoscono, oltre al potenziale di sviluppo economico, anche un forte potenziale trasformativo a livello sociale. Posizioni che chiamano in causa la responsabilità delle strutture e delle istituzioni deputate a svolgere una funzione educativa”²¹. Tanto la scuola, quanto le varie istituzioni, quali musei, biblioteche, teatri devono impegnarsi a comunicare e trasmettere tali contenuti, allontanandosi dai tipici approcci tradizionali.

Rispetto al contesto educativo scolastico, le attività di educazione al patrimonio culturale sono finalizzate ad avvicinare, non solo spiegando ed osservando il bene in maniera distaccata, ma facendo rivivere delle emozioni correlate al bene culturale, che rimarranno impresse nella vita del soggetto in formazione, facendolo appassionare alla scoperta di elementi identificativi²².

¹⁷ Cfr., L. Branchesi, *il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*, op. cit.

¹⁸ Fra i più rilevanti ricordiamo:

- insegnare a dare un senso e un valore conoscitivo ad ogni elemento del patrimonio
- far acquisire coscienza storica e consapevolezza della propria identità culturale, con una forte rivalutazione della memoria e generando il senso di appartenenza ad una o a più culture
- introdurre i giovani alla cittadinanza attiva e democratica: la prima intesa come azione di tutela e di valorizzazione del patrimonio; la seconda fondata sull'assunzione di responsabilità rispetto al dialogo aperto e costruttivo all'interno della propria comunità e con altre collettività, in nome della salvaguardia, delle conoscenze e dello sviluppo sostenibile
- evidenziare, rendere consapevole e stimolante ulteriormente il ruolo dei cittadini, singolarmente e come aggregazioni, nel continuo processo di composizione e ripensamento del patrimonio, che include la negoziazione dei suoi significati e valori. Si veda L. Branchesi, M.R Iacono, A. Riggio, *Educazione al patrimonio culturale in Italia e in Europa*, Mediageo, Roma 2019.

¹⁹ Cfr., R. Pagano, *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in M. Castoldi, V. N. Scalcione, *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Anicia, Roma 2019.

²⁰ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, a cura di, Franco Angeli, Milano 2008, p. 10.

²¹ G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Canterano 2018, p. 31.

²² Cfr., G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma 2018.

La pedagogia del patrimonio si pone come obiettivo di fornire ai giovani le competenze necessarie affinché essi sviluppino delle opinioni personali sulla società di oggi, considerando i monumenti storici ed i capolavori artistici anche nei lati più controversi, poiché “anche la parte del nostro patrimonio connessa a questo lato oscuro deve essere presa in considerazione perché ha un suo valore e perché l’oscurità può contribuire alla luce”²³ attraverso l’assunzione di responsabilità collettive che conducano alla soluzione dei problemi posti dalle generazioni precedenti. Educare al patrimonio, infatti, significa qualcosa di più che raccogliere informazioni sul passato e sui siti storici. L’obiettivo più importante è quello di incoraggiare i giovani ad appropriarsi in modo razionale e creativo dei beni culturali. Non basta osservare e analizzare monumenti o manufatti storici, occorre rendere gli studenti consapevoli del fatto che devono svolgere un ruolo attivo, assumersi una responsabilità e agire in prima persona, anziché stare a guardare; devono, altre parole, sviluppare una consapevolezza personale della cultura, ampliandola con la collaborazione degli altri. Necessaria risulta quindi un’educazione che permetta di “comprendere l’importanza del patrimonio culturale e dell’ambiente, della loro fragilità, sensibilizzando i giovani alla necessità della loro conservazione, protezione e trasmissione alle generazioni future; accrescere il senso di responsabilità verso questo patrimonio e sviluppare lo spirito critico per poter suggerire proposte valide per migliorare l’ambiente e/o impedire il degrado”²⁴. Al contempo spetta ad una pedagogia attiva “integrare aspetti multi ed interculturali; sviluppare una pedagogia del progetto basata sul valore dell’esperienza e della sperimentazione e di favorire tanto il lavoro individuale, autonomo, quanto il lavoro di gruppo; risvegliare la curiosità, sviluppare la creatività, acquisire l’autonomia, lo spirito critico e la capacità di far scelte”²⁵.

Si muovono nel solco di simili considerazioni quelle pratiche didattiche che, nella trattazione dell’educazione al patrimonio, si propongono, ad esempio, di non spiegare “il battesimo di Cristo” di Andrea del Verrocchio adoperando la didattica frontale, ma invece di far rivivere, ricostruendola, la bottega dell’artista, replicando le caratteristiche di quella precisa epoca storica, e facendo rivivere al discente i momenti salienti che portarono alla creazione di un simile dipinto. Si tratta di una strategia metodologica che lega la carica emotiva ed emozionale a quella razionale e informativa: lavorando direttamente sulle tracce del passato, l’allievo, oltre ad acquisire conoscenze relative alla cultura del tempo in cui è inserito il bene oggetto di attenzione, ha accesso a chiavi interpretative di una società temporalmente lontana da lui, attraverso strumenti di decodifica dei significati, fondati sulla promozione di competenze. Consentendo di scoprire le origini e le caratteristiche di realtà diverse dalla sua, la comprensione del patrimonio culturale finisce così per “contribuire ad accrescere la

²³ V. De Troyer, *Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti, Progetto europeo Hereduc*, Anversa 2005, p. 18.

²⁴ L. Branchesi, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l’Europa*, op.cit., p. 21.

²⁵ *Ibidem*, p. 21.

fiducia in se stessi, la capacità di iniziativa, il rafforzamento dell'identità sociale e culturale"²⁶. L'educazione al patrimonio culturale diviene così didattica della storia, testimonianza della vita dei nostri predecessori, ma, al contempo, contribuisce a spiegare il presente, in quanto i segni, i lasciti, ovvero l'eredità culturale avvolge la nostra stessa vita. Ma essa si propone anche nella dimensione del futuro, poiché si presenta come un insieme di elementi non statici, ma che si evolvono. In una simile prospettiva, si può quindi affermare che il *cultural heritage* contribuisce a rappresentare l'uomo a più dimensioni, e quindi, in ultima analisi, nella misura in cui esprime valori condivisi, la collettività.

Sul piano educativo, quanto detto implica un passaggio da attività e percorsi esclusivamente destinate a trasferire specifiche conoscenze relative ad un oggetto o disciplina ad attività attente ai bisogni dei particolari soggetti: si può notare come un simile slittamento stia determinando approcci in cui si è passati da un *expertise-led and object-oriented preservation paradigm* ad un nuovo paradigma, ossia quello del "*inclusive and people-oriented*"²⁷, con il passaggio dal concepire il patrimonio culturale come un insieme di oggetti ereditati dal passato e selezionati da esperti che hanno il compito di preservarli e trasmetterli alle generazioni, ad una visione di patrimonio paragonabile ad una "grande scatola", che racchiude i vari aspetti della vita di una civiltà, interconnettendo passato, presente e futuro. Tale paradigma implica l'attenzione ai processi *bottom-up* nelle politiche culturali e nelle modalità di gestione del patrimonio culturale, coinvolgendo i diversi *stakeholder* per la progettazione della fruizione del bene²⁸.

Tale cambiamento di prospettiva sta influenzando molte istituzioni culturali, che, facendo propria la "la componente dinamica e attiva dell'esperienza culturale"²⁹, propongono l'integrazione del sistema formativo, per meglio assolvere a compiti di miglioramento continuo delle competenze e delle capacità della popolazione, poiché "chi subisce in misura apprezzabile l'indiretta influenza, benefica o nociva di un atto, forma un gruppo"³⁰.

Valutazione dell'impatto sociale ed approcci alla misurazione

Parlare di utilizzo del patrimonio culturale rimanda inevitabilmente al dibattito interno al management culturale. Partendo dal presupposto che il cambiamento, rispetto alla progettazione di

²⁶H. De Varine, *Le radici del futuro. Il Patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale*, op. cit. p. 115

²⁷ G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei.*, op. cit., p. 25.

²⁸ Cfr., C. Clark, W. Rosenzweig, D. Long, S. Olsen, *Double bottom line project report: Assessing social impact in double bottom line ventures*, Center for Responsible Business, University of California Berkeley, Berkeley CA, 2004.

²⁹ G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei.*, op. cit, p. 26

³⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014, p. 35.

interventi di natura culturale o, per estensione, sociale, non dipende tanto dall'evoluzione dei dibattiti professionali, quanto dai cambiamenti istituzionali a cui le organizzazioni appartengono, possiamo asserire che "in un contesto dove frequentemente l'attenzione è posta solo sul testo normativo (...) l'attenzione viene rivolta allo studio dei risultati raggiunti dalle riforme e al loro grado di coerenza rispetto agli obiettivi iniziali"³¹. Emerge come l'aspetto normativo non riesca a tenere nel giusto conto le realtà effettive e concrete dei diversi territori, caratterizzati da aspetti sociali, geografici e culturali alquanto peculiari. Monitorare i processi di trasformazione diventa allora fondamentale per comprendere come la nozione di management non sia solo legata ad attività commerciali o a organizzazioni con scopo di lucro, ma applicabile anche alle organizzazioni che si occupano del patrimonio culturale. In questo quadro, la strategia diventa caratteristica fondamentale e specifica di un intervento di natura culturale. "Certamente la complessità dell'azione non è minore in organizzazioni culturali, anzi è il contrario"³². Pensare in maniera strategica significa dunque fare attenzione al processo conoscitivo di ricostruzione del "come si fa e come deve essere fatto. Incrociando i bisogni espressi da simili analisi, la valutazione dell'impatto sociale risulta essere "l'effetto positivo e negativo, primario e secondario, sviluppato da un intervento in maniera diretta o indiretta, volontariamente o non volontariamente"³³. L'impatto, d'altra parte, include non solo i desideri di cambiamento, avanzati dall'intervento o meglio definiti con il termine di *outcomes*, sviluppati in relazione ai beneficiari finali, ma anche gli effetti non previsti sulle persone, le organizzazioni, le istituzioni, la comunità, che non erano le parti coinvolte primariamente destinatarie dell'intervento. Facendo riferimento alla definizione fornitaci dal *Social Impact Assessment Network*, l'aggettivo sociale si riferisce alle modalità in cui le persone "vivono, lavorano, interagiscono, organizzano le risposte ai loro bisogni, creano norme e valori che razionalizzano il loro coinvolgimento nella società."³⁴. Una definizione simile viene fornita anche dalla letteratura relativa al Social Return on Impact, in cui si legge che il valore sociale è creato quando le risorse, gli input, i processi e le policies sono ricomposte per creare miglioramenti nelle vite degli individui e della comunità³⁵. Altra definizione interessante è riportata nel contributo di Zamagni, Venturi e Rago, che, nell'articolo "Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali", dove viene definito l'impatto sociale come "il cambiamento sostenibile di lungo periodo nelle condizioni

³¹L. Zan, *La gestione del patrimonio culturale. Una prospettiva internazionale*, op. cit. p. 28.

³²*Ibidem*, p.19

³³G. Fiorentini F. Calò, *Impresa sociale & innovazione sociale. Imprenditorialità nel terzo settore e nell'economia sociale*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 246.

³⁴Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment, *Guidelines and principles for social impact assessment*, 1994, pp.107-152.

³⁵Cfr., J. Emerson, J. Wachowicz, S. Chun, *Social Return on Investment: exploring aspects of value creation in the nonprofit sector*, The Roberts Enterprise Development Fund, San Francisco 1999.

delle persone o nell'ambiente che l'intervento ha contribuito parzialmente a realizzare"³⁶. Da tali definizioni discendono le due variabili di significato di "impatto sociale": da un lato il concetto di cambiamento nella vita delle persone, dall'altro la relazione causale tra l'intervento e il cambiamento raggiunto. Zamagni, Venturi e Rago sottolineano che "il cambiamento sociale è pertanto la trasformazione sistemica relativa a modelli di pensiero, relazioni speciali, istituzioni e strutture sociali (...) e avviene attraverso l'uso di metodologie che migliorano le condizioni della società e permettono la fioritura di potenzialità"³⁷.

Il dibattito sulla ricerca di metodologie di misurazione e valutazione degli impatti, associati al perseguimento di obiettivi di cambiamento sociale trova le sue radici nelle crescenti richieste di creazione di un linguaggio comune tra settori inizialmente molto distanti tra loro, ma che, con il tempo, trovano legami facilitando il dialogo. "Sia che venga riferita ad attività concluse, sia che venga utilizzata a fini previsionali in fase di pianificazione, la misurazione del valore sociale rappresenta l'opportunità di fornire una rappresentazione oggettiva del cambiamento"³⁸. La questione della misurazione degli interventi realizzati, sulla base degli esiti di carattere culturale e sociale, evidenzia come "nel valutare l'impatto delle attività è accentuata la pluralità di obiettivi perseguiti (...); plurime sono, infatti, le motivazioni per cui si può decidere di osservare l'impatto generato da una impresa sociale (...). Plurale è anche la platea di soggetti rispetto alla quale può essere utile misurare l'impatto"³⁹, come si evince, del resto, nelle classificazioni realizzate utilizzando l'analisi di vari strumenti di misurazione. Quattro i gruppi di approcci di seguito riportati:

- 1) Quantitativi sociali semplici, basati, come evidenzia il nome, su parametri quantitativi;
- 2) Complessi olistici, caratterizzati da variabili quantitative e anche qualitative;
- 3) Screening qualitativi, basati su aspetti per lo più qualitativi;
- 4) Management, caratterizzato da approcci sia quantitativi che qualitativi, volti a misurare diverse tipologie di impatto per la realizzazione della gestione dell'organizzazione⁴⁰.

Sulla scorta di simili classificazioni, possiamo affermare che "il concetto di valore sociale creato rimanda alla capacità di un'organizzazione di determinare un cambiamento tangibile e duraturo in un determinato contesto di azione"⁴¹.

³⁶S. 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.

³⁷*Ibidem*, p. 80.

³⁸F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi.*, Egea, Milano 2013, p. 15.

³⁹S. Zamagni, P. Venturi, S. Rago, *Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, op. cit., p.82.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 83.

⁴¹F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi.*, op. cit., p. 18.

Gli approcci alla misurazione: il ritorno sociale dell'investimento (SROI).

Attualmente sono riconosciuti diversi metodi utilizzati per la misurazione del valore, ossia rispettivamente i metodi basati sul “ritorno atteso” e i metodi che da esso discendono, tra cui i metodi sperimentali, logici, strategici, partecipativi e integrativi. L' espressione “metodo del ritorno atteso”, o anche “rendimento atteso”, indica “il valore atteso del suo rendimento. È una misura del centro della distribuzione della variabile casuale, ovvero il rendimento; equivale all'aspettativa espressa dall'investitore, rispetto al ritorno derivante da un investimento effettuato. I metodi che si basano sul ritorno atteso calcolano l'incremento/decremento in un determinato arco temporale, analizzando la rischiosità dell'investimento stesso e le aspettative di ritorno. Le metodologie basate sul ritorno atteso mirano a quantificare i benefici sociali connessi al perseguimento di uno o più obiettivi, rapportandoli a misure economiche (costi operativi, investimenti sostenuti); analizzano la relazione fra investimenti ed impatti ottenuti. Tale aspetto se da un lato presenta un potere evocativo, dall'altro potrebbe rischiare di sopravvalutare l'efficacia del modello proposto; per evitare tale limite, risulta necessario coinvolgere gli *stakeholder*, in grado di esprimere, in forme dirette ed indirette, l'effettivo beneficio percepito.

Fra le metodologie utilizzate il *Social Return On Investment* risulta in grado di valutare gli impatti generati sugli *stakeholder*. Conosciuto come “ritorno sociale dell'investimento” (SROI), esso è il modello di misurazione del valore sociale utilizzato da organizzazioni, imprese e istituzioni culturali, che perseguono, in primo luogo, l'obiettivo di promuovere un cambiamento nelle comunità all'interno delle quali sono proposti specifici interventi. È stato ideato dall'organizzazione anglosassone Robert Enterprise Development Found (REDF); è, secondo le ultime ricerche effettuate, lo strumento più utilizzato al mondo, poiché risulta utile sia per la pianificazione strategica, che per la comunicazione dell'impatto sociale⁴². Tale strumento fornisce infatti un'analisi dettagliata per soddisfare una vasta gamma di scopi, ovvero le modalità di creazione del valore e la sua quantificazione, definita da un punto di vista economico e sociale. Questo modello di misurazione fornisce la possibilità di: agevolare le discussioni in merito alle strategie per comprendere e massimizzare la creazione di valore sociale; supportare i processi di allocazione delle risorse; dimostrare come un cambiamento sociale sia l'esito del coinvolgimento dei vari soggetti interessati; creare un linguaggio comune tra le parti; condividere un obiettivo, dimostrando come il contributo di ciascuno generi valore sociale⁴³.

Attraverso un processo definito per stadi, lo SROI supporta i soggetti nella quantificazione monetaria del valore sociale o ambientale, rispetto a parametri di efficacia, efficienza, sostenibilità. Sviluppato

⁴² Cfr., J. Emerson, J. Wachowicz, S. Chun, *Social return on investment: Exploring aspects of value creation in the non-profit sector*, op. cit.

⁴³ Cfr., M.C. Gentile, *Social impact management, a definition, Discussion Paper II*, The Aspen Institute, New York 2000.

a partire dalla tradizionale analisi di costi-benefici, il modello SROI se ne differenzia a seguito del particolare rilievo riservato ai bisogni degli *stakeholder*, “ossia i beneficiari delle iniziative promosse (...) nella raccolta dei dati e nella verifica dei risultati ottenuti”⁴⁴; esso valuta, quindi, il cambiamento adottando la prospettiva delle persone che contribuiscono e beneficiano di tale iniziativa sociale.

È importante precisare come tale modello abbia come obiettivo di analisi il valore prodotto e non il denaro, anche se quest’ultimo elemento rappresenta l’unità di misura universale in grado di comparare le diverse iniziative. Un’analisi SROI produce un resoconto di come un’organizzazione stia creando o distruggendo valore e, quindi, andando aldilà delle sole previsioni finanziarie, si presenta come uno schema d’analisi che comprende dati qualitativi, quantitativi e finanziari. L’approccio SROI si suddivide in tre parti, di seguito riportate: 1) il calcolo del valore economico (per “valore economico” si intende la valutazione congiunta di valore economico e sociale monetizzato); 2) il calcolo dell’ammontare dell’investimento finanziario nel progetto; 3) il rapporto tra valore economico e investimento finanziario per generare l’indice di redditività totale. Si procede quindi alla stima, utilizzando delle *proxy*, approssimazioni, finalizzate al calcolo della stima del valore dei beni non commerciale. L’analisi SROI può essere effettuata su diversi livelli, coinvolgendo un’organizzazione oppure monitorando uno progetto specifico.

Secondo Zamagni, Venturi, Rago, l’analisi del valore può avere una duplice finalità: una denominata “*a consecutivo*”, basata sugli *outcome* realizzati da un progetto o da un’organizzazione sociale; l’altra denominata “*previsionale*”⁴⁵, funzionale a valutare le potenzialità di creazione del valore, al fine di poter effettuare il progetto non ancora realizzato. In entrambi i casi indicati, lo SROI si basa sull’applicazione di sette principi fondanti:

- Coinvolgimento degli *stakeholders*;
- Misurazione dei cambiamenti previsti e imprevisi, positivi e negativi;
- Valutazione quantitativa, tenendo conto degli impatti qualitativi;
- Tendenza a non sovrastimare gli *outcome*;
- Trasparenza nella misurazione;
- Verifica dei risultati ottenuti attraverso il monitoraggio.

Affinché le organizzazioni siano in grado di conformarsi ai principi appena enunciati, è importante che esse utilizzino degli strumenti *ad hoc* per la raccolta di dati, utili alla misurazione degli impatti sociali, e che definiscano in maniera prioritaria gli elementi che si intendono monitorare. A tal proposito, cruciale risulta la mappatura degli *stakeholder*, per comprendere quali aspetti introdurre

⁴⁴ F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi.*, op. cit., p. 36.

⁴⁵ S. Zamagni, P. Venturi, S. Rago, *Valutare l’impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, op. cit., p.85.

all'interno dell'analisi. Il processo che conduce al calcolo SROI è formato da più fasi, una conseguente all'altra: il percorso parte dalla scelta di una teoria di impatto sociale, per proseguire con la mappatura dei soggetti che sperimentano il cambiamento, in cui per ciascuna categoria di soggetti si esplicitano (...) relazioni causali tra risorse apportate e risultati ottenuti: da tali relazioni, vengono definiti gli indicatori.

L'esplicitazione di una chiara teoria del cambiamento, allineata rispetto alla missione dell'organizzazione o dell'impresa sociale, risulta essere la base da cui prendere avvio nell'identificazione e consultazione dei soggetti interessati, che sperimenteranno, o hanno già sperimentato, il cambiamento beneficiando dei risultati del progetto che viene analizzato. “Quando decidete se includere uno *stakeholder*, dovrete pensare a quali *stakeholders* hanno vissuto un cambiamento materiale come risultato delle vostre attività. Il passo successivo sarà interrogare gli *stakeholder*”⁴⁶. Passo successivo alla scelta dei soggetti interessati è il coinvolgimento degli stessi; non si tratta di effettuare sondaggi o pubbliche relazioni, ma “il processo di coinvolgimento degli *stakeholders* significa (...) strutturare un percorso sistematico di interazioni”⁴⁷. Il coinvolgimento serve all'organizzazione per verificare, impostare o rivedere politiche e strategie. I benefici del coinvolgimento possono essere molteplici: non solo la creazione di un clima di fiducia, fondamentale per avviare il dialogo continuo, ma anche la chiarezza delle aree di beneficio per ciascuna categoria di soggetti coinvolti.

Il processo di coinvolgimento segue un iter composto da una sequenza di fasi, che partono, come già accennato, dalla scelta stessa degli *stakeholders*, per concludersi con il vero e proprio coinvolgimento degli stessi, che consiste nel realizzare il fine ultimo di questa azione, ossia identificare o verificare le aspettative relative al cambiamento atteso o ottenuto.

Per ogni categoria di soggetti coinvolti individuata si provvede a selezionare, per il coinvolgimento, l'approccio più appropriato, in base alle caratteristiche peculiari del gruppo in questione. Il coinvolgimento è fondamentale per la fase successiva, poiché è grazie al contatto diretto con le persone interessate e coinvolte che si arriva a costruire una catena del valore degli impatti. La costruzione della catena input-output-outcome consiste nella scomposizione delle attività realizzate per il perseguimento della missione sociale. Una volta individuate le relazioni causali tra input (risorse utilizzate per lo svolgimento delle attività del progetto o dell'organizzazione), output (prodotti diretti e tangibili delle attività svolte) e outcome (riferibili ai benefici o alle perdite subite a seguito dell'ottenimento di determinati output), si passa all'identificazione degli indicatori. Definita la lista degli questi, si dovrà procedere con la raccolta dei dati, che può avvenire in tre modi: 1) attraverso il dialogo

⁴⁶J. Nicholls, E. Lawlor, *Guida al ritorno sociale sull'investimento.(SROI)*, Human Foundation, 2012, p. 22

⁴⁷ F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi.*, op. cit. p. 38.

con gli stakeholder; 2) attraverso il contatto con le organizzazioni rilevanti nell'ambito di intervento; 3) facendo riferimento a casi di studio già effettuati in precedenza.

Ultimo stadio del processo di valutazione SROI è il calcolo del ritorno sociale dell'investimento, che si caratterizza per la presenza di quattro fasi: 1) il primo consiste nell'elaborazione di un prospetto, che può essere previsionale o consecutivo, ottenuto proiettando nel futuro o esponendo al passato i flussi dei benefici, dei costi e degli investimenti sostenuti nel perseguimento della teoria del cambiamento sociale; 2) il secondo consiste nel definire il valore attuale di benefici, costi e investimenti; 3) il terzo, avendo a disposizione il valore attuale dei benefici e dei costi, prevede il calcolo dell'indice SROI (occorre specificare che non esiste una metodologia più appropriata per le modalità di calcolo); 4) l'ultima fase consiste nel calcolare il ritorno sociale sull'investimento, attraverso ipotesi alternative.

Il processo di misurazione degli impatti sociali si conclude con la creazione di un report, modalità attraverso cui mostrare l'efficacia di una teoria del cambiamento sociale, il quale "(...) deve includere aspetti qualitativi, quantitativi e finanziari per fornire all'utente informazioni importanti sul valore sociale che è stato creato durante un'attività. Racconta la storia di un cambiamento e spiega le decisioni che sono state prese nel processo di analisi. Il report deve contenere informazioni sufficienti per consentire che un esterno si possa fidare della solidità e accuratezza dei calcoli."⁴⁸. Nonostante la metodologia SROI venga utilizzata su scala globale, non mancano critiche relativamente ad alcuni aspetti che lo caratterizzano: Perrini e Vurro, ad esempio, affermano come non "sia scevra di limiti, primo fra tutti la soggettività"⁴⁹. Ed inoltre, la stessa REDF sta lavorando in maniera continua per perseguire miglioramenti in questo ambito, cercando di superare i limiti attualmente presenti nel metodo SROI.

Emerge come l'educazione al patrimonio culturale, con i conseguenti interventi progettuali che insistono nelle comunità, e sui territori, rappresenti un elemento strategico per la promozione di un più ampio concetto di cittadinanza, basato sulla possibilità di accesso al *cultural heritage*, ma inteso quale fruizione, valorizzazione, strumento di miglioramento delle condizioni generali. Si tratta di elementi che tuttavia occorre vengano sottoposti al vaglio di strumenti valutazione dell'impatto sociale ottenuto, al fine di poter definire azioni in grado di rispondere, in maniera sempre più coerenti, ai bisogni formativi rappresentati⁵⁰.

⁴⁸ J. Nicholls, E. Lawlor, *Guida al ritorno sociale sull'investimento. (SROI)*, op. cit., p. 77.

⁴⁹ F. Perrini, C. Vurro, *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*, op. cit., pp. 52-53.

⁵⁰ Cfr., W. R. Freudenburg, *Social Impact Assessment*, Annual Review of Sociology, University of Wisconsin, Wisconsin 1986

Bibliografia

- Baldacci, M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001
- Baldacci, M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Besozzi E., *Educazione e società*, Carocci editore, Roma 2017.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A., *Educazione al patrimonio culturale in Italia e in Europa*, Mediageo, Roma 2019.
- Branchesi L., *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma, 2006.
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Cambi F., *Modelli di Formazione*, Utet Libreria, Torino 2004
- 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, University of California Berkeley, Berkeley CA, 2004.
- D'Arcangeli M. A., *Verso una scienza dell'educazione*, Anicia, Roma 2013.
- De Troyer, *Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti, Progetto europeo Hereduc V.*, Anversa 2005.
- De Varine H., *Le radici del futuro. Il Patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G., *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico- metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Canterano 2018.
- Dewey J., *Educazione all'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014.
- Emerson J., Wachowicz J., Chun S., *Social Return on Investment: exploring aspects of value creation in the nonprofit sector*, The Roberts Enterprise Development Fund, San Francisco 1999.
- Fiorentini F G., Calò, *Impresa sociale & innovazione sociale. Imprenditorialità nel terzo settore e nell'economia sociale*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Freudenburg W. R., *Social Impact Assessment*, Annual Review of Sociology, University of Wisconsin, Wisconsin 1986.
- Gentile M.C., *Social impact management, a definition, Discussion Paper II*, The Aspen Institute, New York 2000.
- Golinelli G. M., *Patrimonio culturale e creazione di valore. La componente naturalistica*, CEDAM, Vicenza 2015.
- Grasso P.G., *Personalità giovanile in transizione*, Pas Verlag, Zuric 1964.
- Guardini R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. I, Fabbri, Milano 1964.
- Interorganizational Committee on Guidelines and Principles for Social Impact Assessment, *Guidelines and principles for social impact assessment*, 1994.
- Lèvi-Strauss C., *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2002.
- Marchetti L., *Alfabeti Ecologici*, Procredit, Bari 2012.
- Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La scuola, Brescia 1995,
- Nicholls J., Lawlor E., *Guida al ritorno sociale sull'investimento. (SROI)*, Human Foundation, 2012,

Pagano R., *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in Castoldi M., Scalcione V. N., *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Anicia, Roma 2019.

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

Portera A., *Pedagogia interculturale, in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Rago S., Venturi P., *Teoria e modelli di organizzazioni ibride presenti all'interno dell'imprenditorialità sociale*, in Venturi P., Zandonai F. (a cura di), *Ibridi organizzativi. L'innovazione sociale generata dal Gruppo Cooperativo CGM*, Il Mulino, Bologna 2014.

Secco L., *L'intercultura come problema pedagogico*, in *Pedagogia è vita*, 6, La Scuola, Brescia 1992.

Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma 2018.

Unesco, *Convezione per la protezione sul piano mondiale del patrimonio mondiale culturale e naturale*, Parigi 1972.

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

