



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Cultural heritage education and social impact assessment: issues of social pedagogy

Educazione al patrimonio culturale e valutazione d'impatto sociale: questioni di pedagogia sociale

di

Vincenzo Nunzio Scalcione
Università degli Studi della Basilicata
vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract

The relationship between cultural interventions and the territory has assumed particular relevance in the current educational scenario, characterized by a profound transformation in the concept of cultural heritage, also following the requests coming from the numerous stakeholders and policy makers.

The value of cultural heritage, especially of an intangible nature, determining a vast social benefit, in relation to social pedagogy, therefore becomes the object of analysis, the result of an evolution, of which education is a way to define a system of educational choices, which can be subjected to a social impact assessment. In social pedagogy, promoting education in cultural heritage therefore

means asking ourselves about the meaning of the educational actions implemented and the evaluation methods defined to highlight the results.

Keywords: cultural heritage education; social pedagogy; social impact assessment

Abstract

Il rapporto tra interventi culturali e territorio ha assunto particolare rilevanza nell'attuale scenario educativo, caratterizzato da una profonda trasformazione nella concezione del *cultural heritage*, anche a seguito delle richieste che provengono dai numerosi *stakeholder* e *policy maker*.

Il valore del patrimonio culturale, specie di natura intangibile, determinando un vasto beneficio sociale, in relazione alla pedagogia sociale, diviene quindi oggetto d'analisi, esito di una evoluzione, della quale l'educazione risulta una modalità per definire un sistema di scelte educative, da poter sottoporre a valutazione d'impatto sociale. Nella pedagogia sociale, promuovere l'educazione al patrimonio culturale significa quindi interrogarsi sul significato delle azioni educative poste in essere e sulle modalità di valutazione definite per evidenziarne gli esiti.

Keywords: educazione al patrimonio culturale; pedagogia sociale; valutazione impatto sociale

1. Introduzione

I luoghi ed i costumi, le regole e le tradizioni definiscono gli elementi specifici di una comunità. Essi rappresentano i sedimenti generati da relazioni strutturate socialmente, ed in grado di identificare aspetti propri di comunità e contesti. Nel loro complesso, determinano quella che viene chiamata eredità culturale (Kokko, Dillon, 2010). Si tratta di un *know-how* legato alla cultura locale, giunto sino ai giorni nostri, e la cui natura più autentica risiede nella sua trasmissione o, meglio, nella condivisione del suo portato valoriale e di significato, al fine di poter contribuire a comprendere le condizioni del presente datoci (Baldacci, 2012).

La cultura rappresenta difatti quella concezione della realtà e quella sensibilità, ad essa socialmente acquisita o indotta, che orienta gli individui nelle diverse situazioni che si offrono loro nel corso dell'esistenza. Risulta in grado di costituirsi nei gruppi sia per effetto delle esperienze da ciascuno realizzate e delle possibilità di cui ciascuno dispone per affrontare i problemi esistenziali, sia per effetto della tradizione. L'individuo partecipa ad una simile eredità culturale in quanto membro del gruppo, ed è in vario modo sollecitato a interiorizzarla e ad assumerla come dato di riferimento di scelte, per l'azione e la valutazione della realtà (Dewey, 2019).

All'interno di una simile prospettiva, essa assume quindi i tratti di un complesso insieme che comprende le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, le leggi, i costumi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro della società.

I Greci, nella forma della *paideia*, trasmisero agli altri popoli dell'antichità, come eredità culturale, l'insieme della propria creazione spirituale. Eppure "nell'uso verbale odierno (...) intendiamo per cultura nient'altro che l'insieme delle manifestazioni e forme di vita caratteristiche d'un popolo. La

parola cultura è quindi decaduta a concetto antropologico meramente descrittivo; non rappresenta più un altissimo concetto di valore, un ideale consapevole” (Jaeger, 2003, p. 2).

2. L’educazione al patrimonio culturale come questione di pedagogia sociale

Preservare e trasferire la conoscenza e, per estensione, l’intero *cultural heritage* alle nuove generazioni, così come farne elemento di costruzione di nuova socialità, basata sul raffronto fra l’identità locale e l’universalità di una cittadinanza democratica, diviene quindi l’opera all’interno della quale impegnare l’azione educativa, interessando i luoghi dell’educazione formale, informale non formale (Spadafora, 2016). Nel corso del tempo, le ricerche dei concetti polisemici di cultura e di eredità culturale hanno operato lungo una linea di confine tra le varie discipline. Il loro emergere, come questioni 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, se posta in relazione con il passato e con la sua possibilità di continuare ad incidere nel presente risulta, pertanto, identificabile con le idee tradizionali (cioè storicamente derivate e selezionate) e specialmente con i valori ad esse annessi; e tuttavia essa rappresenta anche modelli, espliciti o impliciti e del comportamento acquisito e trasmesso mediante simboli, costituenti le conquiste caratteristiche dei gruppi umani, compreso le loro materializzazioni nei manufatti (Kroeber, Kluckhohna, 1952). Emerge, a ben vedere, una difficoltà di definire in maniera sistematica tale concetto, acquistando, al contempo, consapevolezza dell’impossibilità di delimitarne deterministicamente le caratteristiche. Occorre, invece, adottare una differente prospettiva, che consideri l’eredità culturale anche nelle sue imprevedibili possibilità del suo attualizzarsi. Si propone, quindi, un approccio scientifico alla cultura “in base al quale essa viene non più descritta con una metodologia quantitativa, ma svelata mediante strumenti di analisi qualitativi” (Bertagna, 2014, p.72)

La società diviene, così, un universo di fenomeni che necessita di molteplici e differenti linguaggi per essere raccontata e rappresentata. Del resto, “l’avvento della società post-moderna e liquida è stato il fattore scatenante grazie al quale, negli ultimi anni, si è sentita sempre più la necessità di potenziare e far crescere le diverse scienze delle educazioni e i collegamenti con la pedagogia. Ciò implica il fatto che la pedagogia non deve essere vista come un sapere che non solamente pensa l’agire educativo ma lo progetta e lo rende possibile nella misura in cui riesce a contestualizzarlo” (Cambi, Certini, Nesti, 2010, p. 28).

La progettazione didattica deve quindi arricchirsi di un aspetto performativo, poiché la *performance* richiede al soggetto di calarsi in realtà e contesti apparentemente estranei, poiché spesso incompresi, ma all’interno dei quali pur esso risulta esperire la sua esistenza, “costruendo una visione dell’uomo e del mondo e dei loro rapporti” (Bruner, 1992, p. 56).

Un simile approccio diviene occasione di dialogo, opportunità di incontri, crescita e conoscenza. La relazione, che è alla base della pedagogia sociale, considerata come costruzione di legami e di possibili luoghi di intesa dove il mondo del lavoro, la scuola, le diverse istituzioni religiose e laiche, la famiglia e tutti i gruppi di aggregazione sociale possono trovare uno spazio per dialogare, nel reciproco rispetto dei bisogni e delle diversità, diviene elemento fondamentale per la promozione dell’interscambio di saperi e conoscenze, beni, servizi, idee (Pati, 2007).

In altri termini, ogni cultura, in quanto espressione della volontà dell’uomo, emerge nella intima interconnessione tra conservazione e innovazione, potendo quindi affermare che essa si configura

come “[...] 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” (Cambi, Certini, Nesti, 2010, p. 39)

Rispetto alla dimensione educativa, possiamo affermare, quindi, che “ogni persona 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” (Bertagna, 2000, p.78).

Nella considerazione che, oggi giorno, persona, società e cultura si presentano sostanzialmente interrelate, a seguito delle dinamiche di sviluppo esistenti (Frabboni, 2006), possiamo evidenziare come “la crescita personale abbia 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” (De Natale, 2006, p.11). Si tratta di problematiche al centro dell’analisi condotta dalla pedagogia sociale, intesa quale “sapere trasversale e critico”, che, muovendo da simili considerazioni, “si interroga con vero interesse su queste problematiche, che risultano essere oggi centrali per la progettazione e costruzione di uno stato democratico e accogliente, dove la diversità non richiami alla mente solo momenti di disagio e di emarginazione. In questo, ricordiamo, può molto la scuola: il luogo, evidenzia la pedagogia, dove progettare la società democratica e dove insegnare il sentire democratico, in quanto esso si presenta come *microcosmo* che riproduce tutte le dinamiche sociali che ciascun bambino, ragazzo o uomo adulto vive come essenza della quotidianità (...) e la pedagogia sociale si propone come prima interlocutrice della società complessa, per non dimenticare mai che la realtà che abitiamo e che viviamo richiama continuamente situazioni educative da ri-definire, da ri-descrivere, da ripensare criticamente”(Cambi, Certini, Nesti, 2010, pp. 72-73).

Questa rilevanza sociale dell’educazione diventa “elemento chiave di spiegazione dei processi di integrazione e di cambiamento sociale. Emerge la necessità di procedere ad un’analisi della società contemporanea nella quale “l’educazione del nuovo cittadino attraversa questo cruciale cambiamento di funzione, segna un passaggio da una formazione nel locale ad una formazione nel e per il globale” (Santerini, 2010, p.7).

Porsi il problema dell’educazione, dei suoi scopi e delle sue funzioni, significa dunque mettere in evidenza un nodo centrale: quello riguardante la promozione della cittadinanza democratica (Mulè, 2014).

3. Pedagogia del patrimonio culturale, territorio ed educazione alla cittadinanza

“Il concetto di Cultural Heritage e d’identità culturale rimandano ad una moltitudine di componenti tangibili ed intangibili” (Van der Borg 2006), e contribuisce a definire un mosaico di grande complessità assiologica.

L’UNESCO (2014) individua una “Lista” di ben 20 tipi o temi inerenti la definizione di patrimonio culturale, ovvero: restauro e conservazione; beni relazionali materiali ed immateriali; risultato di atti creativi; sintesi estetica (attingendo ad una definizione già canonizzata da Benedetto Croce); base per una politica di governo del territorio e di rilancio dell’economia nazionale (con specifico riferimento alle volontà di intervento dei *policy maker* europei sottoscrittori del programma “Europa Cultura” o gli istituti e le fondazioni di settore; ambiente nella sua accezione più ampia,

dunque anche economico e sociale. A tal proposito, l'UNESCO World Heritage List¹ considera il Cultural Heritage come ciò che contiene tutti i segni che documentano le attività e i risultati dell'azione umana nel tempo (Feilden, Jokilheto, 1998); il prodotto e la testimonianza di tradizioni, sentimenti e tendenze spirituali diversi e del passato, perciò un elemento essenziale della personalità di un popolo (Davison, 1991), riconoscendolo come un concetto rilevante nell'interpretazione della società attuale e della sua evoluzione, un prodotto della storia, un *asset* (Prezioso, 2007).

Emerge come si possa, in ultimi termini, considerare il concetto di *Cultural Heritage* come l'aspetto dinamico dell'identità e dell'evoluzione di un territorio (Graham et al., 1998); esso anzi ne rappresenta il carattere distintivo agli occhi della popolazione (Van der Borg, 2006).

Cultura e paesaggio divengono elementi propri di una dimensione simbiotica, all'interno della quale gli elementi fisici portano a visualizzare l'espressione della cultura locale, dei meccanismi economici e dei valori socio-culturali che governano l'agire della società; l'universo de segni, così come codificatisi, si fa specchio delle interrelazioni fra popolazione e territorio, divenendo elemento di identità culturale per coloro che vi abitano e che in esso ritrovano parte di sé. Si tratta di una "doppia dimensione" – prodotto e sfondo dell'azione sociale – che richiama alla mente la metafora di Turri del paesaggio come "teatro" (Turri, 2001), in cui individui e popolazioni sono attori che recitano le loro storie, ma anche spettatori che guardano gli effetti del loro agire, interagendo al suo interno. E, tuttavia, ogni singolo bene culturale si configura, al tempo stesso, come un *unicum*, che non può essere completamente apprezzato e valutato se non è possibile "collocarlo" nel tempo e nello spazio, nella storia e nei luoghi; esso rappresenta una tappa della creatività, ma anche del pensiero e della sensibilità umana e, come tale, va visto e studiato. L'educazione al patrimonio culturale diviene quindi educazione *tout court*: a livello intellettuale, emotivo e pratico. Essa ha difatti a che fare con la conoscenza, con i sentimenti e con le azioni concrete. Si presenta quindi come un utile strumento per favorire il processo educativo generale, facendo leva su tutte le potenzialità del soggetto e sull'unità della persona.

L'osservazione della sua evoluzione nel tempo consente nel far emergere anche "il carattere *dinamico* del patrimonio culturale, continuamente ricostruito, riconcettualizzato e reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali" (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 19). Seguendo questa linea di pensiero, con il manuale *Hereduc* possiamo affermare che il "patrimonio è inesauribile" (De Troyer, 2005, p.13).

Aspetto tipico del patrimonio risulta dunque l'intersezione spazio-temporale: una sorta di rapporto che determina le caratteristiche di complessità e di stratificazione, lo sviluppo orizzontale e quello verticale. Si tratta, a ben vedere, di aspetti che vengono ancor più sollecitati se si evidenzia la natura dinamica del patrimonio: un processo determinato in gran parte da ogni individuo e dalla comunità (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008).

Assumendo una simile prospettiva, il patrimonio culturale diviene elemento attivo per la definizione di esperienze; risorsa e punto di riferimento al quale attingere per la comprensione della dimensione sociale della strutturazione della comunità.

La promozione della consapevolezza ed espressione culturale, competenza chiave per l'apprendimento permanente, così come indicata nella Raccomandazione europea del 2006 (Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, 2006), diviene traguardo formativo

¹ Una delle missioni principali dell'UNESCO è quella di mantenere aggiornata una lista di patrimoni dell'umanità (World Heritage List): siti importanti dal punto di vista culturale o naturalistico, la cui conservazione e sicurezza sono importanti per la comunità mondiale. Si veda <http://whc.unesco.org/en/list/>

necessario e percorribile, “orizzonte di riferimento” (Miur, 2018, p.5) e finalità generale del processo di istruzione per l’apprendimento permanente. Si tratta di un elemento presente successivamente anche nelle Raccomandazione europea del 2018, dove viene indicata come competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell’Unione Europea, 2018).

Per il conseguimento di una nuova cittadinanza diviene dunque possibile indicare come via privilegiata “la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l’esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi” (Miur, 2012, p.6).

Sin dall’infanzia occorre difatti promuovere la relazione bambino-patrimonio culturale è intesa quale “occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell’atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell’invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico” (Miur, 2012, p. 26).

Una attenzione, quella riservata al patrimonio culturale, che risulta essere una costante nei documenti ministeriali ², dove attraverso le arti si chiede di promuovere la “formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l’identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela” (Miur, 2018, p. 14).

Gli elementi culturali, ambientali, storici divengono quindi conoscenze apprese, in grado di consentire, attraverso l’indagine e lo studio, la progettazione di una nuova dimensione identitaria contemporanea. L’educazione al *cultural heritage* non può, tuttavia, risolversi nella sola osservazione dei beni culturali, poichè deve invece riguardare la evoluzione dei processi che hanno posto i soggetti sociali nella condizione di agire. Necessaria risulta, dunque, l’individuazione di strategie strutturate in maniera formale ed informale, ed indirizzate al coinvolgimento, nella definizione degli interventi progettuali nei contesti educativi, degli *stakeholder* presenti.

Acquisito un simile punto di partenza, l’educazione al patrimonio risulta finalizzata a: promuovere “capacità di dare senso e valore, e far adottare comportamenti conseguenti, nei confronti delle testimonianze e dei principi costruttivi di ogni cultura presente e passata; svolta con il patrimonio, in quanto i processi di insegnamento e di apprendimento devono organizzarsi attorno agli elementi che lo costituiscono; impostata per il patrimonio, al fine di promuovere la conoscenza, la tutela e la valorizzazione degli elementi che lo compongono”(Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 24).

E, difatti, mentre evidenziamo come il patrimonio culturale abbia un forte significato per il singolo, poiché rappresenta un legame tra il soggetto e il territorio al quale la traccia del passato appartiene (Rabitti, Santini, 2008), l’educazione al patrimonio culturale diviene “una modalità di insegnamento che include metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un

² Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari presentate dal MIUR nel 2018, si veda: le arti per la cittadinanza

partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione”(Brunelli, 2014, p. 24).

Il 17 marzo 1998 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha definito ufficialmente il concetto con la Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio, declinando una simile prospettiva all'interno dei contesti scolastici, ed indicando come le pratiche di educazione al patrimonio culturale dovrebbe essere promosse attraverso le diverse materie scolastiche, a tutti i livelli ed in tutti i tipi di insegnamento. Inoltre, evidenziando l'importanza, ai fini della promozione di una autentica cittadinanza democratica, di coinvolgere i soggetti presenti, all'interno di simili interventi educativi, nel 2005, il Consiglio d'Europa ha promosso la Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società (Consiglio d'Europa, 2005), che ha individuato la necessità per i Paesi europei di preservare le risorse culturali, promuovere l'identità culturale, rispettare la diversità e incoraggiare il dialogo interculturale .

Nello specifico, all'articolo 13, raccomanda l'importanza del patrimonio culturale all'interno dell'educazione artistica, e lo sviluppo di collegamenti tra le discipline nei diversi campi di studio. Nel 2008, ha fatto seguito la pubblicazione, da parte del Consiglio d'Europa, del Libro bianco sul dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), che ha offerto un approccio interculturale alla gestione della diversità culturale. Questo documento ha identificato le organizzazioni educative (compresi musei, siti del patrimonio, asili nido e scuole) “come luoghi di grande potenziale, per sostenere lo scambio interculturale, l'apprendimento e il dialogo attraverso le arti e le attività culturali” (Eurydice, 2009, p. 7)³.

Si tratta di elementi presenti in maniera organica anche nella Raccomandazione del 23 aprile 2008, Quadro Europeo delle Qualifiche, dove l'educazione alla cittadinanza viene assunta come finalità dell'esercizio delle competenze, intese come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia” (Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, 2008, p.4), provvedendo così, soprattutto con i riferimenti a questi ultimi due termini, ad evidenziare le ampie implicazioni etiche esistenti nell'esercizio di un sapere responsabile.

Simili conclusioni muovono dalla consapevolezza che occorre formare cittadini dell'Europa e del mondo; le problematiche di maggior rilievo investono difatti i contesti nazionali, come quelli continentali e quindi l'umanità tutta. Si tratta di criticità che non possono dunque più essere affrontate e risolte all'interno dei confini circoscritti, poiché necessitano della partecipazione dell'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola si adoperi per costruire relazioni fra le “molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità”(Miur, 2012, p.11). Emerge la necessità di promuovere competenze culturali, metodologiche, sociali per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale e per dotare i giovani cittadini di strumenti per agire nella società del futuro. Viene definito così uno spazio cognitivo all'interno del quale operare, che, nella scuola italiana, ha trovato nuova linfa nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione⁴, laddove essa assume come propri obiettivi “la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze

³ Eurydice, European Education, l'Agenzia esecutiva per l'audiovisivo e la cultura, ha prodotto una panoramica dello stato dell'arte e dell'educazione culturale a scuola in 30 paesi europei.

⁴ Si veda la Legge 30 ottobre 2008, n. 169

significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà” (Miur, 2012, p.25). Da settembre 2020 il legislatore ha quindi provveduto ad istituire l'insegnamento di Educazione Civica⁵, una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. L'insegnamento ruota intorno a tre nuclei tematici principali, ovvero costituzione (diritto, nazionale e internazionale, legalità e solidarietà); sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio); cittadinanza digitale. Si tratta di una prospettiva coerente con i 17 obiettivi indicati nell'Agenda 2030 (ONU, 2015) per lo sviluppo sostenibile; il documento è indirizzato a tutti i paesi perché “nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità⁶. L'educazione al patrimonio culturale e la promozione della cittadinanza attiva divengono quindi elementi di un comune processo educativo (Corradini, Mari, 2019, p. 79), espletato in democrazia, che, come già indicato da Dewey, più che una forma di governo appare come un vero e proprio *way of life*, uno stile di vita, che prevede quindi la presenza di valori condivisi (Dewey, 1992).

Si assiste alla definizione di percorsi progettuali finalizzati alla formazione democratica *tout court*, che si configura come una pratica quotidiana, che si sostanzia, attraverso le forme della relazione educativa e dei contenuti delle discipline e dei saperi, (Corradini, 2012), divenendo “unità di sapere teoretico, tecnico e pratico-poietico volto a promuovere l'*agoghein* di ogni persona” (Bertagna, 2014, p. 58). Potendo dunque archiviare la logica d'uso dei beni culturali in chiave dei soli apprendimenti disciplinari, risulta utile coinvolgere gli studenti all'interno di più ampi percorsi, dei quali la trama delle operazioni metodologiche può essere esperita e resa manifesta⁷. Occorre difatti che i processi di insegnamento producano attività inferenziali, così da consentire di “conoscere il territorio attuale, un mondo di tracce potenzialmente di valori conoscitivi ed estetici; comporre la storia su scale locale; assumere quale responsabilità individuale e condivisa i problemi di tutela e valorizzazione del patrimonio, che devono affrontare amministrazioni e istituzioni; considerare la collettività e le culture secondo un'ottica dinamica di interazione, nel presente come nel passato” (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 34). Il valore educativo del patrimonio culturale ha del resto assunto una grande rilievo, anche in contesti differenti rispetto a quelli scolastici. Nella Convenzione europea del paesaggio del Consiglio d'Europa, siglata a Firenze nel 2000⁸, si specifica come il Paesaggio: “designa una determinata parte di territorio, così come è

⁵ Si veda Legge 20 agosto 2019, n. 92

⁶ <http://www.unric.org/it/agenda-2030> L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – in un grande programma d'azione per un totale di 169 ‘target’ o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Millennium Development Goals) che li hanno preceduti, e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni.

⁷ Il riconoscimento del ruolo formativo del patrimonio culturale trova un ulteriore conferma nella recente Direttiva del MIUR (n.107/2016) che riconosce tra i soggetti di per sé accreditati per la formazione e l'aggiornamento dei docenti “le istituzioni museali”, nel consentire lo sviluppo di attività innovative e in linea con i precetti europei e con gli obiettivi dell'Anno europeo del patrimonio culturale, presuppone la gestione di programmi complessi e articolati.

⁸ La Convenzione europea del paesaggio è stata adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa a Strasburgo il 19 luglio 2000 ed è stata aperta alla firma degli Stati membri dell'organizzazione a Firenze il 20 ottobre 2000. Si

percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni” (Consiglio d'Europa, 2000, p. 2). Si tratta di una affermazione divenuta oggetto di specifiche trattazioni, in quanto pone per la prima volta al centro non tanto l'oggettività di un territorio quanto la percezione delle popolazioni, assumendo quindi, rispetto al patrimonio, la determinazione di un nuovo punto di vista (Branchesi, Iacono, Riggio, 2018). Educare al patrimonio culturale diviene allora “insegnare a saper guardare, questa la sfida principale, per preservare un bene inestimabile: la passione. Sfruttando questa risorse intendiamo favorire l'attitudine allo sguardo critico e alla capacità di espressione” (Vaccari, 2008, pp. 131-137). Si tratta di una consapevolezza che si muove in maniera parallela alla presa di coscienza dell'importanza, presente già nella Convenzione del Patrimonio Mondiale del 1972 (UNESCO, 1972), maturata dall'Unesco, di preservare il patrimonio culturale mondiale, così da svincolarlo da un criterio di mero immagazzinamento, sottostante un principio di accumulo, per investire su un processo parallelo di circolazione della conoscenza (Cenedella, Mascheroni, 2020). Il documento del '72 riunisce i concetti di conservazione della natura e conservazione dei beni culturali. Al contempo, il Programma di educazione al patrimonio mondiale dei giovani dell'UNESCO (Programma WHE) cerca di incoraggiare e consentire ai decisori di domani di partecipare alla conservazione del patrimonio e di rispondere alle continue minacce che il nostro patrimonio deve affrontare. Lanciato nel 1994, il programma WHE fornisce ai giovani le conoscenze, le competenze, la rete e l'impegno necessari per essere coinvolti nella protezione del patrimonio dal livello locale a quello globale. Vengono sviluppati nuovi approcci pedagogici per mobilitare i giovani a partecipare attivamente alla promozione del Patrimonio Mondiale⁹.

Ebbene, i risultati emersi dalle ricerche valutative, svolte in questi anni, attestano che la pedagogia del patrimonio culturale si è rivelata particolarmente efficace sia nel raggiungimento di obiettivi educativi e culturali specifici, come nell'acquisizione di competenze trasversali (Perrenoud, 2002; Baldacci, 2010), che nello sviluppo globale della personalità (Branchesi, 2006).

4. Educazione al patrimonio culturale e valutazione d'impatto sociale

La raffigurazione della società nelle tracce del passato consente, come sopra riportato, di definire i tratti identificativi della propria comunità. Coerentemente con simili conclusioni, fondamentale risulta l'impegno per la sua conservazione (De Varine, 2005); e tuttavia se risulta “importantissimo preservarlo perché appartiene a ciascun membro di ogni singola comunità, sarebbe paradossalmente inutile preservarlo se non venisse utilizzato in qualche modo” (De Troyer, 2005, p.15). Ciò rimanda però alla possibilità di trovare un comune significato effettivo ed elementi che gli sono propri e che ne costituiscono le diverse declinazioni, come: capitale culturale storico e sue finalità istituzionali, carattere meritorio, valore, efficacia ed efficienza gestionale. Per superare una simile aporia, occorrono strumenti di valutazione, in grado di mostrare all'interlocutore

prefissa di promuovere la protezione, la gestione e la pianificazione dei paesaggi europei e di favorire la cooperazione europea. Ad oggi, 32 Stati membri del Consiglio d'Europa hanno ratificato la Convenzione e sei l'hanno firmata.

⁹ Il programma di educazione al patrimonio mondiale dell'UNESCO, avviato come progetto speciale dell'UNESCO nel 1994, offre ai giovani la possibilità di esprimere le proprie preoccupazioni e di impegnarsi nella protezione del nostro comune patrimonio culturale e naturale. Cerca di incoraggiare e consentire ai decisori di domani di partecipare alla conservazione del patrimonio e di rispondere alle continue minacce che il nostro patrimonio mondiale deve affrontare.

modalità ed esiti dell'azione che si intende proporre all'interno dei contesti culturali (Arena, Azzone, Bengo, Calderini, 2015).

Si tratta della valutazione d'impatto sociale: analisi in grado di poter fare riconoscere e misurare le grandi opportunità insite nella progettazione di interventi educativi e culturali *tout court*, così come di fornire risposte alle domande di benessere individuale e sociale (Zamagni, Venturi, Rago, 2015), mostrando punti di forza su cui far leva e rendendo per lo più controllabili e modificabili le debolezze degli elementi progettuali (Foà, 2001).

Occorre evidenziare come per valore sociale si intenda l'utilità prodotta dall'attività degli enti che erogano beni e servizi di utilità sociale e di interesse generale (*out come*) e per sua natura non è un dato oggettivo, ma varia nel tempo, nei luoghi, nelle persone coinvolte e in base alle situazioni particolari. Questi valori sono stimabili con varie tecniche di misurazione (Sirchia 2000; Navrud, Ready 2002). La valutazione d'impatto sociale è oggi utilizzata per giustificare le spese sostenute dagli enti pubblici e terzi senza finalità di lucro, sia che si tratti di progetti concernenti strutture permanenti, quali musei, centri espositivi, teatri, biblioteche e archivi, sia che riguardino iniziative effimere, quali mostre temporanee, concerti, festival, interventi culturali ed educativi (Perrini, Vurro, 2013).

Anche nel nuovo contesto scolastico emerge oggi l'esigenza di superare una valutazione prettamente autoreferenziale della scuola, di matrice burocratica, accettando come legittima una valutazione culturalmente eteronoma degli interventi educativi realizzati (Scalcione, 2020).

Tale tendenza risente di alcuni fattori divenuti strutturali, si pensi, a mò di esempio, alla stretta finanziaria, la quale richiede che si renda conto del buon impiego dei finanziamenti usufruiti; all'attribuzione di autonomia a tutte le singole unità scolastiche, non solo autonomia gestionale e amministrativa, ma anche didattica, che, ovviamente, richiede che si sia in grado di determinare la loro efficienza sul piano educativo, lavorando così alla costruzione di una cittadinanza agita (Pagano, 2019).

Attraverso gli approcci valutativi si afferma un punto di vista che intende il controllo come *accountability* ed il miglioramento come *improvement*. Con il primo elemento si indica la realizzazione di un sistema di responsabilità che pone in evidenza le relazioni esistenti tra le scelte condotte e le decisioni esperite, mentre l'*improvement* specifica la capacità di introdurre processi di cambiamento all'interno dei sistemi educativi, con l'obiettivo di riuscire a soddisfare sempre più le esigenze dei cittadini, realizzando gli obiettivi prefissati. (Mazzanti, 2003). L'*improvement* punta dunque ad ottimizzare l'apprendimento, a perfezionare l'organizzazione dell'offerta formativa, a coordinare le attività didattiche dei docenti, a rendere efficienti le procedure amministrative e gestionali, coinvolgendo gli *stakeholder* nelle decisioni da assumere, così che queste risultino accettate all'esterno del sistema educativo (Castoldi, 2016).

L'utilizzo della valutazione dell'impatto sociale intende fornire specifico supporto alle esigenze appena espresse. Essa prevede difatti che l'obiettivo della misurazione dell'impatto sociale sia "misurare gli effetti sociali e l'impatto sulla società determinati da specifiche attività di un'impresa sociale" e che "qualsiasi metodo di misurazione va elaborato a partire dai risultati principali ottenuti, deve favorirne le attività, essere proporzionato e non deve ostacolare l'innovazione sociale, promuovere il bene comune". Il metodo dovrebbe prefiggersi di "trovare un equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi" (Zamagni, Venturi, Rago, 2015, p.81). I metodi utilizzati dagli istituti di statistica per valorizzare simili interventi educativi si possono ricondurre a quelli dei metodi "diretti", o basati sull'*output*, o, invece, "indirette", cioè basati sull'*input*.

I primi attribuiscono all'*output* il prezzo di mercato di prodotti o servizi equivalenti, da cui eventualmente viene decurtato il costo sostenuto per le materie prime; si tratta di una che tecnica viene anche chiamata metodo dell'analogia di mercato. Per input si intendono invece le risorse di varia natura (produttive, economiche, umane), adoperate nell'attività di cui si valuta la coerenza con i valori dell'organizzazione e l'adeguatezza degli esiti in relazione alle finalità perseguite. Alla base dei fattori e delle condizioni operative (*input*) si individuano i bisogni del contesto a cui si intende proporre simili interventi, rispetto ai bisogni rappresentati.

Specifiche considerazione occorre indirizzare nei confronti delle *activities*, ovvero i processi decisionali, oggetto di analisi delle modalità di gestione degli organismi, oltre che di partecipazione dei portatori di interesse di riferimento. Gli *output*, di natura tangibile o intangibile, si configurano come il prodotto del processo di trasformazione dei fattori, finalizzato al conferimento del servizio preventivato. L'*outcome* è l'esito finale della fruizione dell'*output* nei termini di cambiamento della condizione dei destinatari dell'*output*.

Al termine di una simile catena di interventi si colloca l'impatto sociale (*social impact*) dell'intervento esperito, nel contesto di riferimento, dove per *impact* si intende "la modificazione strutturale delle condizioni di contesto dell'ambiente economico, sociale e culturale" (Bassi, 2013, p.36).

5. Riflessioni conclusive

Il *cultural heritage* risulta dunque un elemento unico ed irripetibile per la promozione dell'educazione alla cittadinanza. La sua capacità di esprimere il senso di identità, di appartenenza, di partecipazione, di responsabilità qualifica difatti la pedagogia del patrimonio come l'educazione civica per eccellenza. L'esercizio della cittadinanza implica, del resto, la possibilità di fare delle scelte, di adottare delle decisioni, agire individualmente e nel rispetto di un processo decisionale collettivo. Tali obiettivi, assieme a quelli di preparare gli individui a vivere in una società multiculturale, definiscono "il valore pedagogico della solidarietà, legame necessario tra persone e proiezione nel futuro" (De Luca, 2015, p. 67), favorendo l'inclusione di tutte le fasce d'età e di tutti i settori della società.

A tal proposito, la predisposizione di specifici strumenti, quali quelli utilizzati nella valutazione d'impatto sociale, risultano in grado di corrispondere alla necessaria verifica del raggiungimento dei traguardi progettuali indicati.

Si tratta, a bene vedere, di definire un approccio metodologico di tipo circolare, che consenta, quindi, accanto alla realizzazione delle attività educative, anche una loro rendicontazione. Ciò appare maggiormente utile in un contesto, quale quello del patrimonio culturale, specie di natura intangibile, fortemente attenzionato dal decisore pubblico e dai numerosi stakeholder territoriali, intenzionati a metterne a sistema il valore. La considerazione di simili elementi, nella predisposizione delle modalità attraverso le quali procedere all'erogazione di interventi per l'educazione al patrimonio culturale, conduce ad un necessario ascolto del territorio, e ad una sua integrazione all'interno della proposta didattica; e tuttavia occorre considerare come gli elementi oggetto delle attività proposte siano in realtà parte di un più grande luogo cognitivo, oggetto di una specifica tutela da parte dell'Unesco (il riferimento è quindi ai beni patrimonio mondiale dell'umanità).

All'interno di una simile prospettiva, l'educazione al patrimonio culturale risulta strumento per esercitare il ruolo attivo di ogni cittadino nel processo di educazione permanente, dove il singolo

individuo diviene parte di una più grande comunità di apprendimento, in quanto mediatore delle coordinate culturali trasmesse, di questa nostra società della conoscenza (Elia, 2014).

Riferimenti bibliografici:

- Arena, M., Azzone, G., Bengo, I., Calderini M. (2019). *Measuring social impact: the governance issue*. Trento: Iris.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bassi, A. (2013). Una nuova metrica per l'impresa sociale: il sistema di rilevazione del Valore Aggiunto Sociale. *Impresa Sociale*, n. 1/6.
- Bertagna, G. (2010). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Bertagna, G. (2014). Una Pedagogia tra metafisica ed etica. G. Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*. Brescia: La Scuola.
- Bortolotti, A., Calidoni M., Mascheroni, S., Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Branchesi, L. (2006). La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive. In Branchesi L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando editore. pp. 31-52.
- Branchesi, L., Iacono M. R., Riggio A. (2018). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa*. Roma: Mediageo.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: Eum.
- Bruner, J. (1992). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale*. Roma: Carocci editore.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci editore.
- Cenedella, C., Mascheroni, S. (2020). *Fonti del sapere didattica ed educazione al patrimonio culturale*. Milano: Virtuosiamente Gruppo Editoriale Castel Negrino
- Consiglio d'Europa, (1998). *Raccomandazione No R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa*. Strasburgo
- Consiglio d'Europa, (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2018). *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C – 189/01) relativa alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Consiglio d'Europa, (2005). *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società Faro*.
- Corradini, L. (2012). *Bozza delle Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Quale spazio per Cittadinanza e Costituzione?*. Lecce: Edscuola.
- Corradini, L., Mari G., (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano: Vita e Pensiero.
- Davison, G. (1991). *The Meanings of Heritage*. Sydney: Allen and Unwin.
- De Luca, C. (2015). Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, Numero 45. p. 67.

- De Natale, L. (2006). La prospettiva dell'educazione permanente. In Vico, G. (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*. Milano: Vita&Pensiero.
- De Troyer, V. (2005). *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc*. Anversa: Garant.
- De Varine, H. (2005). *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*. Bologna: Clueb.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina editori.
- Elia, G. (2014). 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*. Bari: Progreedit.
- Eurydice, (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Foà, S. (2001). *La gestione dei beni culturali*. Torino: Giappichelli.
- Frabboni, F., Minerva F. P. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Editori Laterza.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori riuniti.
- Graham, B., Ashworth G.J., Tunbridge J.E. (1998). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. London: Arnold.
- Jaeger, W. (2003). *La Formazione dell'uomo greco*. Milano: Bompiani.
- Kokko, S., Dillon, P. (2010). Crafts and craft education as an expression of cultural heritage. Individual experiences and collective values among an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education* 21 (4). pp. 487–503.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952). *Culture; a critical review of concepts and definitions*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Mazzanti, M. (2003). *Metodi e strumenti di analisi per la valutazione economica del patrimonio culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè, P. (2014). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Navrud, S., Ready, R.C. (2002). *Valuing cultural heritage: Applying environmental valuation techniques to historic buildings, monuments and artifacts*, Cheltenham, Elgar.
- Pagano, R. (2019). 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*. (pp. 109-123) Roma: Anicia.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrini, F., Vurro C. (2013). *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*. Milano: Egea.
- Rabitti, M. T., Santini, C. (2008). *Il museo nel curricolo di storia*. Milano: Franco Angeli.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Editori Laterza.
- Scalcione, V. N., (2020). *Competenze e valutazione*. Roma: Anicia.
- Sirchia, G. (2000). *La valutazione economica dei beni culturali*. Roma: Carocci.
- Spadafora, G. (2016). *La pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Turri, E. (2001). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Marsilio.

Unesco, (1972). *La Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*. Parigi.

Vaccari, M. (2008). Cineteca. *Un patrimonio di esperienze per la didattica del patrimonio*. Bologna: Patron. pp 131-137

Van der Borg, J. (2006). *Cultural Heritage. Thematic scope and concepts*, ESPON project 1.3.3, Luxemburg.

Zamagni, S., Venturi, P., Rago, R. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali, *Rivista impresa sociale* - numero 6/12, p. 81.

Leggi e Documenti:

Legge 20 agosto 2019, n. 92

Legge 30 ottobre 2008, n. 169

Miur, (2018). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.

Miur, 2018. *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*.

ONU, (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*.

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.

Parlamento Europeo, Consiglio Dell'unione Europea, (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.