

Imparare a vedersi
Una proposta di indicatori di qualità
per i Sistemi regionali di educazione ambientale

IMPARARE A VEDERSI
UNA PROPOSTA DI INDICATORI DI QUALITA'
PER I SISTEMI REGIONALI
DI EDUCAZIONE AMBIENTALE

Stefano Beccastrini, Giovanni Borgarello,
Rodolfo Lewanski, Michela Mayer



Firenze, giugno 2005

Imparare a vedersi
Una proposta di indicatori di qualità
per i Sistemi regionali di educazione ambientale

Il Progetto di ricerca partecipata per l'elaborazione di indicatori di qualità da applicare ai Sistemi regionali di educazione ambientale è stato promosso dalla Conferenza Stato-Regioni su finanziamento del Ministero dell'Ambiente e affidato alla Regione Toscana come capofila del Progetto. E' stato predisposto e coordinato avvalendosi di ARPAT in qualità di struttura di supporto tecnico-organizzativo del Sistema toscano di educazione ambientale.

Regioni che hanno aderito al Progetto

Toscana (capofila), Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria, Veneto e, come uditrice, Basilicata.

Funzionario responsabile della Regione capofila

Sandra Traquandi, *Referente INformazione, Formazione, Educazione Ambientale per la Regione Toscana*

Coordinamento

Carmela D'Aiutolo, *ARPAT*

Segreteria tecnico-organizzativa

Andrea Bernardini, *consulente ARPAT*

Si ringraziano

I referenti INFEA e i rappresentanti delle Amministrazioni Regionali e delle Agenzie per la protezione ambientale che hanno collaborato attivamente ai lavori.

Un ringraziamento particolare alla Regione Campania che ha ospitato i lavori del Seminario interregionale di Seiano nel settembre 2004.

Si ringraziano inoltre Vito Consoli, *Regione Lazio*; Gianni Nietto, *Parco Nazionale d'Abruzzo*; Mino Petazzini, *CEA Villa Ghigi di Bologna*; Annamaria Solis, *CEA L'Olmo di Modena* per la collaborazione e i contributi forniti.

© ARPAT 2005

Coordinamento editoriale: Silvia Angiolucci, ARPAT

Redazione: Silvia Angiolucci, Gabriele Rossi, ARPAT

Realizzazione editoriale: Litografia I.P., Firenze, giugno 2005

Progetto grafico copertina: Francesco Alaimo

In copertina: Ulvi Liegi, *Pian de' Giullari. La strada di Arcetri, Firenze* (particolare)

Stampato su carta ecologica

Autori e Gruppo di progetto

Stefano Beccastrini, medico e pedagista, è autore di oltre venti volumi dedicati alla pedagogia della salute e della sostenibilità, all'educazione degli adulti, alla formazione delle competenze relazionali degli operatori sanitari e ambientali, all'uso educativo del cinema e così via. Dal gennaio 1996 al giugno 2005 ha diretto il Settore tecnico CEDIF dell'Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT). Fa parte del comitato redazionale della rivista di counseling "La parola e la cura" nonché del comitato scientifico dell'Associazione internazionale medici per l'ambiente (ISDE). E' coordinatore didattico della Scuola internazionale ambiente salute e sostenibilità (SIASS). Dirige la collana "Viaggio in Italia" della casa editrice ASKA di Firenze. Ha preso parte a vari progetti di cooperazione internazionale in materia di formazione per la promozione dello sviluppo salubre e sostenibile sia in Europa che in Egitto, Tunisia, Cina, Cile, Nicaragua.

Giovanni Borgarello, laureato in pedagogia a indirizzo psicologico, dal 1984 lavora presso il Consorzio Pracatinat, denominato di recente *Laboratorio per una società sostenibile*, col ruolo di responsabile innovazione e ricerca. Ha a lungo lavorato con studenti delle scuole di ogni ordine e grado, alla formazione adulti e nella ricerca e progettazione (partecipando a tutto campo, tra l'altro, alla *Rete regionale di servizi per l'educazione ambientale* del Piemonte). Da qualche anno si interessa anche ai processi di sviluppo locale orientati alla sostenibilità e ai processi di apprendimento che si svolgono in tali contesti. Si è occupato di valutazione nei percorsi di ricerca educativa nell'ambito della Rete piemontese, ha costruito con Michela Mayer e Francesco Tonucci il Sistema di indicatori di qualità della Regione Umbria, ha svolto attività di consulenza per la costruzione di un analogo SIQ per il Sistema INFEA della Liguria. Presidente del Comitato Scientifico di Legambiente Piemonte e membro della Direzione nazionale di Legambiente, è impegnato anche come amministratore locale. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni.

Rodolfo Lewanski è professore associato presso la Facoltà di Scienze Politiche di Bologna, dove insegna Politiche dell'Ambiente e Scienza dell'Amministrazione. I suoi campi di interesse scientifico riguardano le politiche ambientali, la gestione dei conflitti ambientali, gli approcci e strumenti della democrazia deliberativa, le mobilitazioni sociali, lo sviluppo sostenibile, la pubblica amministrazione, la politica della sicurezza stradale. Su questi temi ha pubblicato numerosi lavori, in Italia e all'estero. Ha insegnato presso l'Università autonoma di Barcellona e l'Università di Sydney, e ha svolto attività di docenza per conto di numerose amministrazioni pubbliche italiane.

Michela Mayer, laureata in fisica con un dottorato in pedagogia sperimentale, svolge ricerche e attività di formazione nel campo dell'educazione scientifica, ambientale e allo sviluppo sostenibile, in contesti nazionali e internazionali. Per anni ricercatrice presso il CEDE, ora INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - è stata Presidente della Rete Internazionale Ensi - Environment and School Initiatives - dell'OCSE, ha collaborato con l'UNESCO, con le Nazioni Unite e con la Commissione Europea per programmi di Educazione Ambientale e di Educazione allo Sviluppo. Attualmente fa parte del Gruppo Internazionale di esperti per la valutazione della "literacy scientifica" nell'ambito del progetto PISA dell'OCSE, insegna alla SSIS del Lazio nell'indirizzo di Matematica e Fisica, collabora con diverse regioni italiane per la realizzazione di ricerche nell'ambito dell'educazione ambientale e dell'educazione allo sviluppo sostenibile, è nel comitato di redazione delle riviste internazionali "Educational Action Research" e "Education relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions".

Gruppo di progetto

Consulenti

Stefano Beccastrini, Giovanni Borgarello, Rodolfo Lewanski, Michela Mayer

Regione Toscana:

Vilmo Chiasserini, Sandra Traquandi, Moira Luongo

Direzione Generale Politiche formative, Beni e attività culturali - Settore Università e istruzione post-secondaria superiore - educazione degli adulti

Paolo Rosati, Tessa Ercoli

Direzione Generale Politiche territoriali e ambientali - Settore Affari Generali

ARPAT:

Carmela D'Aiutolo, Francesca Benassai, Andrea Bernardini

Articolazione Funzionale Educazione ambientale

Presentazione

L'educazione svolge un ruolo fondamentale per il perseguimento delle sfide poste dallo sviluppo sostenibile e, dunque, per l'acquisizione di quella responsabilità civile che nasce dallo sviluppo integrato dell'identità e della cittadinanza, dal senso di appartenenza a un territorio. Il contributo che l'educazione ambientale può dare a questo cammino è grande. Essa costituisce uno dei principali fattori che conducono ai cambiamenti positivi richiesti al fine di pervenire alla sostenibilità ed esprime molto bene il senso delle parole con cui vengono sintetizzati gli impegni assunti dai governi a Johannesburg: un "investimento sul nostro futuro".

Non si tratta di una constatazione poi così recente. Il ruolo dell'educazione ambientale è stato infatti riconosciuto già dal 1965 in occasione della Conferenza di Bangkok sulla Conservazione delle Risorse Naturali e, da allora, ha suscitato il crescente interesse dei governi e della comunità internazionale, raggiungendo un momento chiave con la decisione, adottata in occasione del Vertice di Johannesburg, di dedicare il prossimo decennio (2005-2014) all'educazione per lo sviluppo sostenibile, che i ministri europei dell'ambiente, durante la V Conferenza ministeriale "Un'ambiente per l'Europa" che si è tenuta a Kiev nel 2003, si sono impegnati a promuovere.

Ciò che si può cogliere attraverso il percorso evolutivo dell'educazione ambientale durante gli ultimi decenni è il riconoscimento generale della sua funzione di supporto alle politiche ambientali e per la sostenibilità ai fini della sensibilizzazione, della crescita della consapevolezza delle emergenze ambientali, dell'acquisizione di comportamenti in linea con il rispetto della natura e del prossimo, di una corretta e consapevole valutazione delle possibili opzioni.

L'educazione deve assumere un ruolo strategico per la promozione di comportamenti critici e propositivi dei cittadini e per rendere sempre più efficaci le politiche adottate, attraverso la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole che condivida le scelte politiche.

Le attività educative volte alla promozione dello sviluppo sostenibile richiedono, infatti, l'impegno e la collaborazione di tutti i soggetti, governativi e non, che sono attivi sul territorio e che hanno delle competenze ed esperienze da spartire. Ecco, dunque, il ruolo di primaria importanza delle scuole e degli insegnanti, ma anche quello delle amministrazioni chiamate a governare i territori, così come delle imprese.

Il coinvolgimento dei vari soggetti attivi nell'educazione ambientale e per lo sviluppo sostenibile è uno degli elementi chiave delle azioni condotte a livello nazionale: è infatti in tale ottica che si è venuto delineando in Italia il Sistema Nazionale per l'Informazione, la Formazione e l'Educazione Ambientale (INFEA). Si tratta di un modello di intervento concertato, originale anche nel panorama europeo, che coinvolge direttamente lo Stato e le Regioni nella predisposizione e nel finanziamento dei programmi, delle misure e dei progetti. Il Sistema opera sul

territorio attraverso le reti regionali dei Centri di Educazione Ambientale, istituiti dal Ministero o dagli enti locali e dalle associazioni ambientaliste, imprese private, università.

In questo contesto di riferimento, con il Programma INFEA 2002-2005 il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio, di concerto con il comparto regionale, ha inteso dare un forte impulso alla programmazione territoriale in materia di educazione ambientale e per lo sviluppo sostenibile, attribuendo a questo settore un ruolo di "accompagnamento" delle politiche di intervento, da incentivare per rendere più efficaci le politiche stesse e per garantire una migliore *governance*.

Il percorso che si è svolto negli anni sull'educazione ambientale consente oggi di riconoscere alle Regioni un'ampia autonomia di indirizzo tale da poter garantire maggiore aderenza alle situazioni territoriali e alle priorità ambientali di ciascuna realtà regionale. È con questo spirito che è stata costruita la programmazione concertata in materia di INFEA, all'interno della quale sono stati realizzati, tra l'altro, tre progetti interregionali tematici: quello sulla formazione dei responsabili e degli operatori INFEA, quello sugli indicatori di qualità per l'educazione per lo sviluppo sostenibile da applicare ai sistemi regionali, quello sull'editoria.

Si tratta di percorsi innovativi, soprattutto dal punto di vista della metodologia attuativa del trasferimento delle risorse agli enti locali. I progetti interregionali, infatti, sono nati da un approfondito confronto tra il Ministero e le Regioni che hanno deciso insieme di affrontare le sfide insite nella collaborazione e nel confronto costante, superando le vecchie logiche della spartizione e scegliendo la collaborazione per costruire basi solide sulle quali lavorare per il raggiungimento di obiettivi comuni.

In questo modo il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio ha dato continuità al proprio ruolo di coordinamento del Sistema Nazionale rafforzando, al contempo, la sussidiarietà tra le amministrazioni e il ruolo stesso delle Regioni. Ad esse, infatti, va riconosciuto il grande impegno profuso nella realizzazione di questi progetti.

La cooperazione rappresenta, anche per il futuro, una grande opportunità di crescita comune. Occorre procedere su questo terreno, volgendo lo sguardo al prossimo decennio, dedicato dalle Nazioni Unite all'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile, e lavorando affinché il Sistema Nazionale, così rafforzato, possa aprirsi anche ad esperienze di confronto e di collaborazione a livello europeo e internazionale, mettendo a frutto e a disposizione di altri il proprio patrimonio di esperienze.

Corrado Clini
Direttore Generale
Direzione Ricerca Ambientale e Sviluppo
Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio

E' con vero piacere che la Regione Piemonte - negli ultimi dieci anni capofila in materia ambientale nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni - risponde all'invito della Regione Toscana per contribuire alla presentazione del presente volume.

Il riconoscimento formale della materia INFEA (Informazione - Formazione - Educazione Ambientale) da parte della Conferenza risale all'anno 2000, con l'istituzione ufficiale di un Tavolo tecnico di confronto e di uno per la concertazione fra le Regioni.

Sono stati anni di lavoro intenso, che hanno visto un radicale cambiamento nell'atteggiamento delle Regioni italiane nell'affrontare temi attinenti l'educazione, l'ambiente e la sostenibilità e che ha contribuito a creare quelle condizioni indispensabili di cultura e sensibilità ambientale nella nostra società, affinché l'evolvere sociale ed economico delle comunità umane non avvenga a scapito delle non infinite risorse naturali ed ambientali.

Il rafforzamento di un sistema nazionale INFEA declinato in sistemi regionali, ha consentito di mantenere coeso il sistema Regioni su questa materia, con risultati concreti nel produrre opportunità di informazione, formazione, sensibilizzazione, nella promozione e realizzazione di progetti interregionali e di programmi regionali INFEA, diffusi nei rispettivi territori, frutto di crescenti forme di collaborazione con le diverse espressioni istituzionali, private e associative.

I tre progetti interregionali, che per brevità sintetizziamo in "Formazione", "Indicatori di qualità" ed "Editoria", il cui sviluppo si è reso possibile in virtù di una scelta accorta di utilizzo di parte dei finanziamenti resi disponibili dal Ministero dell'Ambiente per le programmazioni regionali, rappresentano un'occasione di ulteriore slancio per il lavoro delle Regioni.

Questo volume presenta e rende disponibili i risultati del progetto coordinato dalla Regione Toscana, che ha coinvolto, oltre ad esperti e curatori esterni alle Amministrazioni regionali, un discreto numero di Regioni, che nelle fasi finali sono state peraltro tutte informate e invitate a esprimere un loro apporto conclusivo alla ricerca.

La definizione condivisa di un "Sistema di indicatori di qualità da applicare ai sistemi regionali INFEA" rappresenta, come si può intuire, un contributo estremamente importante ed una essenziale "guida" e strumento di riferimento per consentire alle Regioni di migliorare la qualità del servizio offerto, muovendosi all'interno di una cornice comune, di ispirazione e indirizzo condivisi.

I sistemi regionali INFEA rispecchiano, nella loro articolata composizione e strutturazione, la complessità delle situazioni che caratterizzano la società attuale; essi sono fatti di strutture, di azioni ed attività, di modalità operative, di legami e rapporti, di persone, con le loro competenze, capacità, aspettative, orientamenti: in

sintesi, costituiscono una preziosa potenzialità al “servizio” delle rispettive comunità regionali in un lavoro di sensibilizzazione, di accompagnamento, di aiuto nel vivere in modo “amichevole” e per quanto possibile più “leggero” in un eco-socio sistema che ha visto progressivamente e vede ancora l’ambiente, le risorse, i “deboli” soccombere in una relazione che nel corso degli ultimi secoli si è scarsamente caratterizzata in termini di rispetto e “sapienza” ecologica.

Un sistema che si pone obiettivi ambiziosi non può fare a meno di “osservarsi” e proporsi esso stesso in termini di qualità ricercando per primo, al proprio interno, condizioni di efficacia ed efficienza operativa.

Al di là quindi delle “indicazioni” e delle “linee” che comunica, questo lavoro si può leggere, in ultima analisi, come un esercizio di “umiltà” e di consapevolezza, frutto di collaborazione ed impegno partecipativo, per proporre e suggerire, ancora una volta e ancora meglio, percorsi e soluzioni orientate alla affermazione di una cultura della “sostenibilità”, concreta evidenza di una “qualità” di lavoro che le Amministrazioni pubbliche regionali sanno e possono esprimere.

In chiusura è doveroso un ringraziamento alla Regione Toscana, unitamente alle Regioni Umbria e Sicilia che hanno coordinato i rispettivi progetti interregionali, per l’impegno profuso in condizioni non semplici di raccordo con le Regioni partecipanti e per la qualità del prodotto finale, dal quale emergono con evidenza, al di là degli aspetti puramente tecnico/lavorativi, la passione e l’adesione ideale e personale dei funzionari e dei tecnici che vi hanno contribuito.

Nicola De Ruggiero
*Assessore all’Ambiente
Regione Piemonte*

La Toscana si è impegnata attivamente, a fianco delle altre dodici Regioni partecipanti, in questo progetto comune sul tema della qualità per l'educazione ambientale, del quale è capofila.

Il lavoro, realizzato avvalendosi di ARPAT come struttura di supporto tecnico e organizzativo, si inserisce nelle azioni di educazione ambientale promosse in questi anni, che hanno dato impulso alla crescita del sistema toscano di educazione ambientale e alla sua ulteriore qualificazione.

Tutto questo con una precisa convinzione: l'educazione ambientale è parte integrante del diritto all'apprendimento per tutta la vita e delle politiche ambientali, nonché sociali, sanitarie, economiche e culturali.

E' un orientamento che trova conferma nelle scelte di fondo dell'UNESCO che, nel dare avvio al *Decennio sull'educazione allo sviluppo sostenibile 2005-2014* delle Nazioni Unite, ha individuato società, ambiente ed economia come le aree chiave per la sostenibilità dello sviluppo, collegate dalla cultura come dimensione trasversale, sottolineando il ruolo fondamentale che assumono i processi di apprendimento.

Il progetto, realizzato facendo leva su integrazione, partecipazione e qualità, è coerente con i principi e le scelte del Piano regionale di sviluppo della nostra Regione e con il DPEF in via di formulazione. In questi atti, la concertazione e la cooperazione rappresentano scelte convinte, espresse sia con la decisione di istituire tavoli di concertazione aperti alle categorie economiche e sociali, che con i patti per lo sviluppo e con l'elaborazione dei documenti di programmazione e delle leggi per la gestione del territorio.

Dall'insieme di queste azioni emerge un metodo di governo fondato sui principi dello sviluppo sostenibile nelle sue diverse dimensioni, economica, sociale, ambientale e culturale.

La Toscana lavora per la "prevenzione" e non per la "ricostruzione" e, da questo punto di vista, le attività di educazione ambientale diventano elemento strategico delle politiche regionali. La loro qualità è elemento essenziale per valorizzare le risorse naturali e professionali del nostro ricco territorio.

Individuare nuovi e condivisi indicatori di qualità è indispensabile per arrivare alla definizione di un vero e proprio sistema nazionale di educazione ambientale basato sull'integrazione e sul coordinamento di una rete di sistemi regionali.

Sono obiettivi ambiziosi, ma necessari per contribuire alla costruzione di una società realmente sostenibile, una società in cui le scelte di sviluppo non siano slegate dall'esigenza di preservare per le generazioni future le risorse ambientali e paesaggistiche delle nostre regioni.

Anche questa pubblicazione contribuisce a dare impulso allo sviluppo della Toscana del “vivere bene”, una regione aperta, competitiva, coesa, solidale e partecipata. A tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione di questo progetto vanno le mie congratulazioni ed il mio più sentito ringraziamento.

Claudio Martini
Presidente della Regione Toscana

Sono lieto di affiancare questa mia presentazione a quelle del Presidente della Regione Toscana Claudio Martini, del Direttore generale per la Ricerca ambientale e lo sviluppo del Ministero dell'Ambiente, l'amico Corrado Clini, e dell'assessore De Ruggiero, approntate per questo bel volume.

Sono lieto perché il volume rappresenta un tentativo, innovativo e riuscito, di proporre, per la prima volta, un ampio e approfondito "apparato" di criteri/indicatori/descrittori per la valutazione e, soprattutto, l'autovalutazione, il monitoraggio e il miglioramento continuo della qualità dei sistemi regionali di educazione ambientale.

Si tratta di un "apparato" di cui il sistema INFEA nazionale, e i singoli sistemi regionali, sentivano da tempo il bisogno, sia per l'importanza intrinseca di un'attività finalmente orientata in maniera culturalmente solida di processi di miglioramento continuo della qualità del loro agire, sia per l'utilità di ciò nel fare rete, nel creare orientamenti strategici e codici linguistico/concettuali condivisi, nel ricostruire alfine dal basso, dal livello cioè territoriale e regionale, un "italico" sistema di educazione ambientale.

Tale tentativo si inserisce nel quadro della promozione di tre progetti interregionali INFEA: oltre a quello illustrato nel presente volume, ricordiamo gli altri due, curati rispettivamente dalla Regione Umbria e dalla Regione Sicilia (che ha realizzato il suo lavoro tramite la propria ARPA). Questa brillante sinergia di Sistemi ha visto, non casualmente, la Regione Toscana come capofila, così premiando, credo, l'originale e innovativo modello di sistema regionale INFEA partorito e tendenzialmente applicato - con l'attivo e decisivo contributo di ARPAT - nella nostra regione, che ha organicamente e intelligentemente collocato il sottosistema toscano dell'educazione ambientale nel più ampio sistema regionale di Lifelong Learning.

Voglio ricordare che il lavoro intenso dedicato alla pubblicazione di questo volume ha coinciso con una fase complicata della vita politico-culturale della Regione, nell'arco di pochi mesi segnata dall'adozione di un nuovo, importante Statuto, poi dalle elezioni, dal rinnovarsi del Consiglio e della Giunta regionale, dal lavoro istituzionale di redazione di una legge regionale per una "nuova" ARPAT e così via.

Dunque, se questa pubblicazione si è potuta, alfine, realizzare è anche perché ARPAT, mettendo a disposizione la propria esperienza e competenza editoriale, l'ha inserita nel proprio Piano editoriale 2005, ne ha curato il processo di stampa con una passione che coincide con l'amore per il far libri e cioè per il diffondere cultura, il divulgare saperi propri e altrui.

Nello scenario della società della conoscenza, aiutare il maggior numero possibile di persone, operatori così come cittadini, ad apprendere a utilizzare apparati efficaci e partecipati di valutazione qualitativa dell'agire proprio e altrui credo

rappresenti non soltanto un importante atto scientifico, ma anche, e soprattutto, un decisivo atto politico-culturale: nel senso della partecipazione, della responsabilizzazione, della democrazia.

Alessandro Lippi
Direttore generale di ARPAT

Indice

PARTE I - Significati e percorsi

1 - Il senso di questa proposta 21

2 - Le tappe, le scelte, le difficoltà di un percorso partecipato a distanza 29

a cura di Andrea Bernardini, consulente ARPAT

Introduzione: la complessità di un percorso	29
L'inizio. Genesi, creatività e scambussolamenti	30
La ricerca partecipata	31
Ruoli, attività e modalità di lavoro	32
Le scelte e le sorprese in rapporto al percorso e al metodo	37

PARTE II - Le concezioni, le culture, le proposte

3 - Il quadro teorico di riferimento 43

Premessa	43
Quale (metafora di) sistema?	45
Quale "regionalità" del sistema?	49
Quale educazione?	52
Quale educazione ambientale?	55
Quale qualità per l'EA?	63

4 - Intrecci di culture nei sistemi regionali:

i risultati di una ricognizione	69
Le ragioni di una fase ricognitiva	69
Obiettivi e metodologia adottata	70
Le schede	71
Chi ha partecipato e come	75
Le modalità di analisi	76
Gli esiti dell'analisi delle schede	77
Alcune conclusioni	97

5 - La proposta di funzioni e criteri	101
Le Funzioni di un Sistema Regionale di EA	101
Valori di riferimento e criteri di qualità	109
Dai criteri agli indicatori ai descrittori	115

PARTE III - II SIQREA

Sistema Interregionale di Qualità per Reti di Educazione Ambientale

6 - Avvisi ai naviganti	121
La matrice funzioni/criteri	121
Le schede Soggetti e Strutture	129
Suggerimenti metodologici per l'applicazione del SIQREA	130
7 - Le matrici	135
Funzioni:	
Educazione ambientale orientata alla cittadinanza in una società sostenibile	137
Formazione ambientale orientata alla costruzione di una società sostenibile	144
Animazione e supporto dei processi di sviluppo territoriale	151
Informazione e comunicazione orientata all'educazione ambientale	157
Ricerca e valutazione	166
Coordinamento	172
Schede Soggetti e Strutture	179
Conclusioni	185
Riferimenti bibliografici	191

PARTE PRIMA
SIGNIFICATI E PERCORSI

1 IL SENSO DI QUESTA PROPOSTA

Nel luglio 2003, a seguito della decisione della Conferenza Stato-Regioni, ha preso avvio il Progetto interregionale *Sistema di indicatori di qualità da applicare ai sistemi regionali INFEA*, che vede come capofila la Regione Toscana. Come è stato giustamente affermato narrando le vicende di tale Progetto¹, *...vale la pena riflettere sul significato che assume l'attivazione di un simile progetto e sul contesto che ne ha motivato e caratterizzato la genesi...* (D'Aiutolo C., Traquandi S., 2005).

In anni recenti, in Italia, si è infatti assistito alla crescita - indubbia seppur abbastanza confusa - di un Sistema Nazionale di Educazione Ambientale che si è andato sempre più configurando come Rete di Sistemi Regionali, così prefigurando una complessiva ristrutturazione del Sistema Nazionale INFEA, capace di condurre a un sistema "maturo", ben diverso da quello del passato. Quest'ultimo era infatti sostanzialmente fondato su un'accentuata centralità ministeriale e su una dislocazione territoriale di strutture (Centri, Laboratori e così via) scarsamente dialoganti tra di loro e, comunque, non chiamati, con altri soggetti istituzionali e sociali, a configurarsi come co-protagonisti di veri e propri Sistemi Regionali di educazione ambientale.

All'indomani della Conferenza nazionale di Genova (2000), lo Stato e le Regioni convennero, appunto, su un disegno complessivo di Sistema nazionale basato sull'integrazione e sul coordinamento di una rete di Sistemi a scala regionale. Tale integrazione e tale coordinamento non potevano non passare, necessariamente, per la definizione di alcuni strumenti a comune, utili a garantire unitarietà d'intenti e di comportamenti, pur nella indispensabile autonomia progettuale di ciascuna Regione. Uno, tra i più importanti, di tali strumenti a comune non poteva che riguardare la valutazione di qualità, da praticare attraverso la condivisa definizione/utilizzazione di un apparato di criteri/indicatori/descrittori orientato al Miglioramento Continuo della Qualità (MCQ) del Sistema nel suo complesso, ovvero applicabile, con la necessaria flessibilità, in ogni ambito regionale e territoriale.

Va ricordato - scrivono ancora e giustamente Sandra Traquandi e Carmela D'Aiutolo - *che la proposta di affrontare il tema della qualità in un progetto*

¹ In un capitolo del volume, curato da Stefano Beccastrini e Maurilio Cipparone, relativo a uno degli altri due progetti interregionali (quello sull'Editoria, capofila la Regione Sicilia) scaturiti dalla suddetta decisione (l'altro riguardava la Formazione e vedeva come capofila la Regione Umbria).

comune, fatta poi propria dalla Conferenza Stato-Regioni, nasce dalle Regioni stesse. Esse si sono fatte promotrici e al tempo stesso oggetto di indagine e hanno con questa scelta espresso una significativa volontà e disponibilità a mettersi in gioco, a compiere un cammino di riflessione e valutazione sul proprio lavoro così da permettere il confronto e lo sviluppo in una direzione strategicamente unitaria. Da notare anche la dimensione quantitativa: sono tredici le Regioni che hanno aderito al progetto, da quelle con sistemi in fase di avvio, a quelle con sistemi già storicamente consolidati. Questa dimensione di apertura alla valutazione e all'autovalutazione, assieme alla crescente tendenza al senso di identità e appartenenza ad un sistema comune, alla volontà di fare rete, rappresentano per il progetto interregionale un valore aggiunto già di per sé degno di interesse, in particolare alla luce delle strategie per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile promosso dalle Nazioni Unite e coordinato dall'UNESCO.

Ricostruendo sinteticamente la storia del concetto di “qualità” (dall’iniziale riferimento al solo prodotto finale dei cicli aziendali all’attuale idea, più attenta allo sviluppo complessivo e dinamico di sistemi organizzativi non soltanto appartenenti al mondo manifatturiero, di MCQ) Beccastrini, Gardini e Tonelli, nel loro *Piccolo dizionario della qualità* (2001) giungono ad affermare che la “scoperta della qualità” è stato forse l’evento più importante che sia avvenuto, negli ultimi decenni, nella storia del pensiero organizzativo, compreso quello riguardante i sistemi organizzativi impegnati non sulla produzione di beni materiali, bensì su prestazioni indirizzate alla persona (quali, ad esempio e senza esagerarne le somiglianze, i sistemi sanitari e quelli educativi).

Proprio alla necessità della valutazione dei sistemi educativi si richiama, del resto, uno dei sei messaggi chiave del Memorandum 2000 dell'UE sul Lifelong Learning, come strategia di sostenibilità e competitività dell'Europa rispetto alle sfide della società della conoscenza e della globalizzazione.

Un elemento rilevante dello sviluppo storico del concetto è stato anche la sua, per così dire, “relativizzazione culturale”, fondata sulla man mano acquisita coscienza della natura contestualizzata e dunque non “oggettiva” in senso assoluto del concetto stesso. Hanno pienamente ragione, in tal senso, Guba e Lincoln (1989) quando scrivono che ... *non c'è una maniera giusta di definire la valutazione, una maniera che una volta trovata metta per sempre la parola fine ad ogni discussione su come si debba svolgere una valutazione e su quali siano i suoi scopi*. Ciò significa che è del tutto privo di senso parlare di “qualità”, e di sua “valutazione”, se non all’interno di un contesto, consapevolmente assunto ed esplicitamente dichiarato, che sia connotato dalla definizione

4#del Chi (qual è, ed a che titolo, il soggetto valutatore?);

4#del Perché (qual è il fine della valutazione?);

4#el Cosa (qual è l'oggetto, che non necessariamente è davvero tale, in quanto potrebbe essere anche un processo, o un soggetto, o una relazione tra soggetti, della valutazione?);

4#el Come (basandosi su quali criteri valoriali, e su quali indicatori/descrittori tesi a far percepire l'effettivo tradursi di quei valori in fatti, si valuta?).

Il lettore avrà modo di rendersi conto, attraverso le pagine di questo libro, di quanto il cercare di rispondere in maniera trasparente a queste domande abbia segnato il lavoro compiuto, anche attraverso un ricco e lungo confronto dialettico tra loro, dai suoi autori. La costruzione di strumenti e metodi per la valutazione della qualità dei sistemi di educazione ambientale ha dovuto necessariamente attraversare un momento di riflessione sul significato stesso di educazione ambientale (piuttosto recente: se ne può ipotizzare la nascita verso gli anni Trenta del XX secolo) e sul significato della sua qualità nonché, ancora, su quale qualità si possa analizzare e perseguire in coerenza con l'orientamento ormai condiviso a livello internazionale verso un'educazione ambientale rivolta alla sostenibilità. Un altro nodo della riflessione condotta è stato quello relativo al "cosa valutare": il documento di progetto preparato dalla Regione Toscana identificava già come indispensabile *un approccio per funzioni svolte e non per tipologia di strutture*, e questo non solo per adattarsi ad una diversità di organizzazioni e di soggetti difficilmente riducibili ad un unico modello, ma anche per contribuire, attraverso un percorso sulla qualità, ad un approfondimento collettivo del significato dei Sistemi regionali, interrogandosi sul mandato ricevuto o assunto e quindi sulle funzioni che li caratterizzano.

Di tutto ciò tratta ampiamente il volume che siamo qui a introdurre, e alle sue pagine si rimanda quindi il lettore desideroso di comprendere come e perché gli autori abbiano, infine e dopo prolungate ma proficue discussioni tra loro e con i loro più diretti interlocutori², optato per certe scelte (in materia di concezione dell'educazione ambientale e della sua valutazione di qualità) invece che per altre.

Nel fare simili scelte, evidentemente, gli autori si sono congiuntamente confrontati, oltre che tra loro, anche con le riflessioni e le elaborazioni correnti a livello internazionale. Le quali, va detto subito, non sono molte, almeno se si fa riferimento allo specifico terreno di indagine e di azione sulla qualità nell'educazione ambientale, la cui bibliografia sull'argomento è concentrata soprattutto in Italia e in Spagna (Mayer M., 2005b). Molto più ricca (anche se risalente soltanto agli ultimi decenni: prima la valutazione dell'educazione era

² I rappresentanti della Regione Toscana e di ARPAT nonché, nel corso di alcune periodiche verifiche allargate, i rappresentanti delle altre regioni - Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria, Veneto - aderenti al progetto, nonché della Basilicata, aggiuntasi in un momento successivo come uditrice.

concepita come controllo, di natura per così dire “giudiziaria”, di un livello gerarchico sul livello immediatamente sottoposto, trovando gli allievi - quali mero “oggetto” di valutazione - all’ultimo gradino della scala gerarchica) è ovviamente la bibliografia relativa all’uso degli indicatori in campo educativo in senso più generale, anche se le proposte relative agli *Indicatori di qualità dell’istruzione*, essendo generalmente orientate a valutare l’efficacia e l’efficienza dei sistemi scolastici, spesso non appaiono proficuamente utilizzabili nei multiformi scenari dell’Educazione Ambientale.

Sia chiaro, è molto lontana dalla concezione di “valutazione di qualità”, di cui gli autori di questo volume sono i portatori, la volontà di contrapporre, l’un contro l’altro armati, il concetto di “qualità” e quello di “quantità”: fin dal più antico pensiero greco, quello di Aristotele per esempio, si è cercato (come mostrato di recente da Beccastrini, 2005) non di separarli, bensì di trovare dialettici e proficui “ponti” tra loro. Sappiamo bene, in tal senso, che possono e debbono esserci anche “misure” numeriche le quali concorrono, seppur mai da sole e in maniera decontestualizzata, al definire la “qualità” di una situazione: sarebbe difficile sostenere che l’alta “quantità” di morti perinatali e infantili, o la scarsa “quantità” di calorie assunte giornalmente dalla maggioranza degli abitanti o la miseria di reddito medio percepito da una certa popolazione (per esempio, nei Paesi del Terzo o Quarto Mondo) non siano indicatori “forti” di una bassa “qualità della vita”. Però sono indicatori “forti” non in quanto, in sé e per sé, numerici (già non saremmo d’accordo nel considerare il PIL, pur numerico, un indicatore “forte” della qualità della vita del nostro Paese) ma proprio perché sono “forti” davvero e cioè assai “indicativi” ed esplicativi, soprattutto se collocati in uno schema coerente di criteri valoriali e affiancati da altri, non necessariamente, e anzi sperabilmente non, numerici. Insomma, non è il suo carattere numerico a fare la “forza” di un indicatore quanto il suo “potere esplicativo” sistemico, ovvero il ruolo di senso che svolge all’interno di un sistema indicatorio più complesso, fatto anche di descrizioni e dati non “contabilizzabili” in senso matematico-statistico. Non è, infine, l’uso sapiente della matematica a spaventarci (sarebbe davvero assurdo e, per così dire, caricaturalmente tardo-umanistico) bensì la “dittatura del numero”, la contabilizzazione positivista del Mondo, la riduzione della qualità a somma.

La sfida, per chi come noi si occupa di qualità dell’educazione ambientale, sembra essere, allora, quella di trovare un sistema di valutazione, e autovalutazione, coerente con i principi stessi dell’educazione ambientale (orientati alla sostenibilità, alla co-evoluzione, a una concezione processuale e dinamica dell’apprendimento) e dunque utilizzabile non solo e non tanto per un *controllo di qualità* (nell’ottica della certificazione, dell’accreditamento e così via) ma anche e soprattutto per uno *sviluppo della qualità* nell’ottica del miglioramento continuo e dinamico della qualità stessa. Per ricorrere alla celebre distinzione di Robert Pirsig

tra “qualità statica” e “qualità dinamica” (una distinzione, peraltro, tesa non a contrapporre ma a vedere come complementari le due forme di qualità) è chiaro che un sistema di educazione alla sostenibilità non può che porre la propria principale attenzione sul secondo tipo di qualità da ricercare, l’unico che stimola l’innovazione, il cambiamento, la costruzione condivisa di senso, la flessibilità organizzativa, la continua ricerca del coordinamento e della partecipazione.

In questi ultimi anni soprattutto in Italia (Ammassari e Palleschi, 1991; Borgarello, Mayer e Tonucci, 2000) ma anche in Spagna (Gutierrez, 1995; Gutierrez, Benayas e Pozo, 1999), e attraverso le reti internazionali Ensi e Revere, diverse riflessioni e proposte sono state elaborate per adattare l’idea di indicatore di qualità (di per sé assai preziosa, se liberata - come già si è detto - da una concezione meramente numerica e fatalmente quantitativa di “indicatore”) alle esigenze espresse dal paradigma socio-critico per la valutazione (l’unico proficuamente applicabile nel campo dell’educazione alla sostenibilità così come, a nostro vedere, in vari altri campi del pensiero e dell’azione dell’umanità).

In tal senso (che è, anche, il senso con cui gli indicatori si sono individuati e definiti nella proposta illustrata in questo volume), gli indicatori stessi:

4#non propongono necessariamente la “misura” di un risultato, o l’adozione di un modello lineare input-output, né è indispensabile che siano numeri o statistiche;

4#non possono mai esser considerati isolatamente ovvero nella loro unidimensionalità, bensì all’interno di un sistema di essi ove ciascuno trova sinergicamente significato e valore dall’interagire con gli altri;

4#debbono, nel “far sistema”, possedere non soltanto una propria *logica* ma anche una propria *etica*: debbono, insomma, trovare fondamento su *un quadro di riferimento etico-epistemologico* che va esplicitato, e in cui l’importanza dei vari indicatori viene messa in evidenza. I fondamenti e i quadri di riferimento, infatti, saranno diversi a seconda dei contesti culturali e degli elementi del progetto che si vuole valutare: le differenze e le similitudini tra i modelli educativi proposti - e quindi nel nostro caso tra gli indicatori presenti in vari paesi Europei - forniscono però anch’esse uno strumento di confronto e di valutazione.

A seconda allora del quadro di riferimento, delle rappresentazioni del mondo alle quali si ispirano e del significato che si attribuisce alla valutazione e alle sue caratteristiche, gli indicatori di qualità possono offrire una metodologia di analisi che risulta ‘isomorfa’ alla complessità e alla variabilità dei progetti di educazione ambientale e coerente con un approccio socio-critico alla valutazione. Un sistema di indicatori di qualità così inteso (per esempio, quello da noi elaborato e proposto in questo volume) offre uno strumento che sintetizza e in qualche modo specifica una *filosofia dell’Educazione Ambientale* che, per essere comune e condivisa, cioè

essere effettivamente il punto di riferimento e il cemento di un sistema di rete, va costruita assieme e sentita come propria dalle varie parti della rete.

Il lettore troverà scritto, fra qualche pagina, che gli autori di questo volume ritengono che non ci sia nulla di più pratico di una buona teoria. L'idea va accolta, interpretata, utilizzata nella ricchezza del suo, apparentemente provocatorio, proporsi: essa non vuol dire soltanto che la pratica senza la teoria è "praticaccia", generalmente inefficace, ma vuol dire anche che nessuna teoria può spacciarsi per buona se non si rivela utile a cambiare la realtà (cioè, se non si inverte in una prassi).

Dire ciò significa far riferimento a un paradigma pragmatistico/costruttivistico della conoscenza umana: esso sta effettivamente, ed esplicitamente, alla base dell'asse filosofica - etica ed epistemologica: gli autori non fanno molta distinzione tra le due espressioni - del nostro comune lavoro).

Il paradigma etico/epistemologico cui questo volume, nonché l'apparato di funzioni/criteri/indicatori/descrittori per il miglioramento continuo dei sistemi regionali - nonché della rete interregionale - INFEA si ispira è chiaramente, il lettore se ne accorgerà ulteriormente leggendo dopo questa introduzione il libro nel suo insieme, quello, proprio delle scienze sociali ed educative del nostro tempo, della valorizzazione della ricerca partecipata, dell'educazione come processo attivo e critico, di una modalità indagatrice delle scienze sociali e delle scienze dell'educazione fondata più sulla valutazione qualitativa che quantitativa di processi e risultati e così via. Siamo peraltro coscienti che nulla è più deleterio, per idee, concetti, paradigmi, strategie e strumentazioni di innovazione sociale e culturale, delle frasi fatte, dei concetti stereotipati, delle formule ritualistiche (pur facenti riferimento a cose che erano in sé, prima di farsi ritualismi, belle e buone).

Si tratta di un rischio che anche i soggetti (della teoria e della prassi) dell'Educazione Ambientale del nostro Paese finiscono ogni tanto col correre: ce ne siamo accorti, tra noi consulenti del progetto di ricerca e autori del volume, anche in occasione dei nostri incontri di lavoro congiunto, spesso connotati dall'emergere in ciascuno di noi di simili sclerotizzazioni culturali, alla fine superate - altrimenti questo libro non ci sarebbe stato - lungo un proficuo processo di confronto, dibattito, messa reciproca in discussione, elaborazione incrociata e negoziata. E' un metodo che consigliamo di usare a tutti i nostri colleghi e lettori, oltre che, continuamente, a noi stessi.

Per concludere infine un capitolo che intendeva essere, per così dire, introduttivo all'intero volume, occorre sottolineare come, grazie a questo progetto interregionale sulla Qualità e agli altri due sulla Formazione e sull'Editoria, i rappresentanti dell'Educazione Ambientale delle diverse Regioni del Paese hanno trovato il modo di parlare un linguaggio comune, confrontarsi sui significati dell'educare alla sostenibilità in questo terzo millennio, affrontare insieme

contenuti di carattere etico ed epistemologico, metodologico e di contenuto, così contribuendo a costruire non soltanto un bel prodotto finale (questo volume e il sistema di funzioni/criteri/indicatori/descrittori che esso propone e illustra) ma un ricco percorso lungo il quale i legami si sono rinsaldati, la rete si è rafforzata, la cultura comune si è ampliata. Insomma, il sistema “maturo” si è fatto più vicino. L’esperienza svolta (fatta anch’essa materia di riflessione, per la sua esemplarità, da un capitolo di questo volume) e gli strumenti che essa ha prodotto si offrono allo scenario nazionale dell’educazione ambientale come strumenti a disposizione di tutte le regioni, sia quelle che hanno partecipato attivamente al lavoro sia quelle esterne al gruppo.

Il lavoro che con questo volume si conclude è allo stesso tempo un punto di partenza, ovvero la proposta per un percorso di riflessione sui diversi sistemi regionali di educazione ambientale e sulle possibilità di migliorarli, secondo linee di indirizzo comuni e criteri di riferimento condivisi.

La scelta di andare in questa direzione, nel rispetto dell’autonomia che le diverse strategie regionali intendono perseguire, contempla, com’è proprio di ogni serio approccio alle questioni della qualità, una crescita e un percorso di autovalutazione, per una “maturazione” rivolta al proprio interno, ma che, allo stesso tempo, riesca ad esplicitare e valorizzare le potenzialità e capacità di relazione di ogni singolo Sistema con gli altri Sistemi regionali, nell’ottica di predisporre e gestire strumenti comuni coerenti con un quadro di riferimento e linee di indirizzo condivise. Ci pare che questo possa sicuramente rappresentare un passaggio importante che dovrà coinvolgere tutti i diversi attori/interlocutori dello scenario nazionale dell’Educazione Ambientale, a partire dai Ministeri dell’Ambiente e dell’Istruzione, in una comune azione di sinergia tra i diversi livelli di articolazione dello Stato verso la costruzione di un vero e proprio *sistema integrato di scala nazionale*: un nuovo INFEA, insomma, più maturo, più efficace, più solido istituzionalmente ma anche, proprio per questo, più aperto alla collaborazione con i vari soggetti che nella società civile, sul territorio e nelle comunità locali, sono portatori di interessi e competenze culturali in materia di educazione alla sostenibilità.

2 - LE TAPPE, LE SCELTE, LE DIFFICOLTÀ DI UN PERCORSO PARTECIPATO A DISTANZA

Introduzione: la complessità di un percorso

Partiamo dalla fine.

Il risultato appare di buon livello, un prodotto corposo, stimolatore di riflessioni e approfondimenti sia teorici che pratici relativi alle possibili applicabilità in ogni singolo contesto regionale.

Una parte *teorica* introduttiva in cui si inquadrano i concetti, si definiscono i riferimenti valoriali e si illustrano e si sviscerano, con dovizia di particolari, anche le astrusità semantiche correlate al significato di alcuni termini che per molti devono apparire come nuovi, oppure in certi casi associati genericamente ad accezioni diverse da quelle qui indicate.

Una parte più *tecnica* (quella delle schede) in cui ci s'inoltra nelle pieghe più profonde del Sistema e si declina l'impianto teorico-concettuale di cui sopra in livelli via via sempre più puntuali e specifici.

Concetti quali funzione, criterio, indicatore, descrittore, livelli macro e micro, che stanno diventando, grazie anche a questo progetto, sempre più abituali per i sistemi regionali, hanno in realtà subito, nel corso della realizzazione della ricerca, parti affatto indolori, risultato di processi dialettici invero complessi e per nulla scontati.

L'intera architettura del SIQREA - Sistema Interregionale di Qualità per le Reti di Educazione Ambientale (che trova un suo compendio in questa pubblicazione) - è stata il frutto di un percorso di maturazione e decantazione d'idee che solo fino a pochi mesi addietro non faceva intravedere che fiochi barlumi o brani sfilacciati. Illuminazione? Fortuna? Casualità accompagnata dall'esperienza dei conduttori tecnici del percorso? Come, in quale momento e grazie a cosa un processo di ricerca arriva a concepire una sua ricapitolazione di senso, generatrice anche di una forma comunicabile all'esterno, che sappia tener conto della complessità e dell'originalità creativa dell'intero percorso?

Come tutti i processi complessi, la vicenda si suddivide e si ramifica in un reticolo multiplo di piani e livelli, ognuno con proprie peculiarità e in relazione dinamica con gli altri. Tali piani non sono affatto precostituiti, ma divengono, come in ogni sistema ecologico, presenti e attivi nel momento in cui le nicchie ecologiche dell'ambiente che si sta creando vengono a manifestarsi e accogliere l'arrivo di nuovi esseri che si pongono all'interno della rete di rapporti.

Come ogni sistema ecologico, il futuro del sistema stesso *non è dato*, ma dipende dalla qualità e complessità delle relazioni che vi avvengono, le quali sono in grado

di determinare altresì la sua capacità evolutiva e le sue doti di autoregolazione nei confronti di eventuali agenti impattanti che ne mettano a rischio la stabilità.

Il percorso di ricerca del SIQREA può pertanto essere paragonato a un sistema ambientale in formazione che ha evoluto complessità e rapporti man mano che è cresciuto, arrivando a dotarsi di una certa identità ecologica in grado, da un lato, di evolvere reti critiche e dialettiche al suo interno, e dall'altro di iniziare a relazionarsi con il mondo esterno a se stesso in un processo di confronto con le mille realtà dei diversi contesti territoriali e dei vari livelli di decisione politica.

L'inizio. Genesi, creatività e scombussolamenti

Tutto nacque, si può dire, in un greve maggio di qualche tempo fa (2004) quando, in maniera assolutamente nuova e un po' spaurita, avvennero i primi incontri di quello che sarebbe divenuto il *Gruppo di progetto*, composto dai consulenti, dalla segreteria tecnica (ARPAT) e da rappresentanti della Regione Toscana (capofila del progetto) e cioè dei Dipartimenti Istruzione e Ambiente. I consulenti erano esperti di prim'ordine nel campo della ricerca nazionale in educazione ambientale e delle politiche ambientali: la dott.ssa Michela Mayer, il dott. Giovanni Borgarello del Consorzio Pracatinat, il prof. Rodolfo Lewanski dell'Università di Bologna e il dott. Stefano Beccastrini di ARPAT. Il sottoscritto, in qualità di membro di ARPAT, struttura tecnico-operativa del progetto, avrebbe avuto la funzione di segretario organizzativo delle varie attività da realizzare.

Sarà stato a causa dei i primi intensi afflitti del caldo estivo, ma le prime riunioni, soprattutto al segretario per nulla aduso alla gestione/monitoraggio di un processo di siffatta portata, apparvero animate di buone intenzioni ma anche bisognose di migliori sistemi di lubrificazione e veicolazione di informazioni, concetti e strategie.

Si stavano mettendo insieme, in quegli istanti, menti e organizzazioni prima d'allora mai state in interazione e adesso alla prova di un modo nuovo, creativo e funzionale di generazione di un percorso che avrebbe dovuto gettare le basi per la definizione di indicatori di qualità validi, o quantomeno utili per i sistemi regionali di educazione ambientale.

Interessante pertanto osservare, già dall'inizio, come ognuno dei partecipanti fosse naturalmente portatore della propria esperienza sia tecnica che di relazione di gruppo, esperienza adesso in dialettica *forzata* con quella, spesso diversa e sconosciuta, degli altri.

L'aspetto della peculiarità caratteriale e tecnico-professionale dei vari componenti del gruppo di progetto è stato un dato fondante e connotante l'intero percorso fino alla sua conclusione, che ha dinamizzato e arricchito l'elaborazione concettuale come le modalità di relazione nei diversi momenti delle attività realizzate. Mettersi

insieme in un processo creativo e valorizzare le qualità di ognuno non è certo un fatto scontato o frutto di artifici di facilitazione e mediazione delle comunicazioni. Le diversità di approccio o di opinione su concetti o metodi possono produrre difficoltà di messa a fuoco di certi significati, così come il non chiarito in precedenza può riemergere all'improvviso e determinare inghippi o problemi di quadratura di percorsi di senso.

Una delle prime *querelle* di questo tipo, tanto per fare un esempio, addirittura antecedente al primo seminario di Fiesole nel giugno 2004, è stata sul significato dei termini di *indicatore* e *indizio/descrittore*, concetti la cui storiografia non aiuta molto, in quanto recenti o utilizzati, in diversi contesti, con accezioni differenti. Come poter procedere nella ricerca se non si ha chiaramente condiviso il significato di un termine portante per l'intero impianto? Copiose e dense sono state le corrispondenze in questo senso, ognuna derivante da un portato concettuale di estremo interesse, che man mano ha trovato sintesi in una forma in cui i vari ricercatori hanno iniziato a riconoscersi e che è divenuta patrimonio comune del SIQREA.

La ricerca partecipata

L'esperienza e la capacità di ognuno sono state messe al servizio delle varie mansioni da svolgere e così, un po' faticosamente e tutti allo studio degli altri, il percorso è partito con i grandi obiettivi, i primi compiti e gli appuntamenti collegiali da organizzare e preparare, cuore fondante l'intero processo di ricerca.

Eh già, perché, quantunque il progetto abbia voluto/dovuto fruire dell'insostituibile bagaglio tecnico dei consulenti, la natura genetica del percorso era ed è stata la *partecipazione* non formale delle diverse Regioni aderenti.

Natura genetica derivante da una scelta strategica della Regione Toscana che, in qualità di soggetto capofila, ha proposto questo tipo di modalità operativa in ragione anche dei percorsi di ricerca e delle azioni che si stanno attuando nel sistema toscano dell'educazione ambientale, che tentano di costruire modelli condivisi come risultato di percorsi non *top-down*, ma in una sintesi proficua fra modalità *bottom-up* e *top-down*.

Ricerca partecipata quindi, ma che vuol dire in questo progetto? Il suo significato lo penso affine a quello poc'anzi accennato di *sistema ecologico complesso* nel senso che:

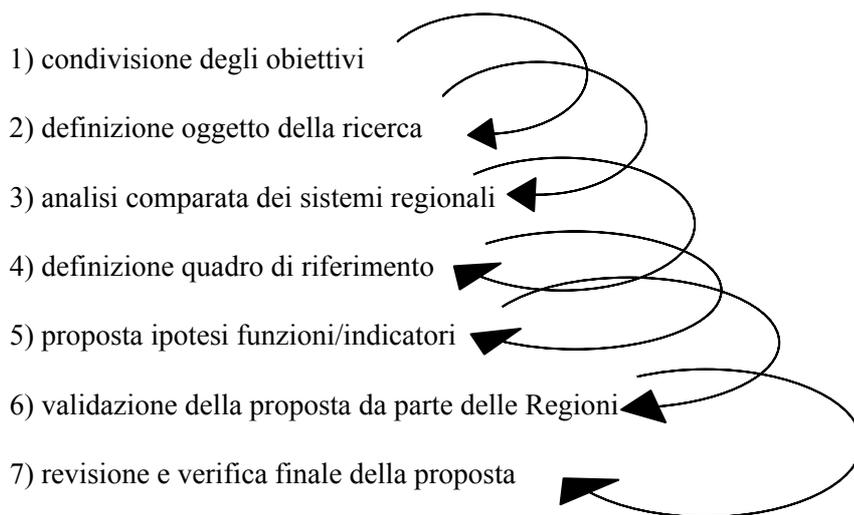
- ci sono dei ruoli che corrispondono a diverse funzioni svolte nel sistema (i consulenti, la segreteria, le Regioni con i loro sistemi di EA...);
- ogni processo non è dato, ma è il frutto di interazioni corrispondenti all'identità specifica delle diverse funzioni svolte dai vari componenti;

- esistono reti di relazioni che aumentano la complessità del sistema incrementando il suo potere di autoregolazione e la sua stabilità evolutiva.

Nella ricerca partecipata è quindi essenziale, ai fini del risultato, non solo la capacità tecnica di analisi dei partecipanti, ma anche, e a volte soprattutto, il percorso svolto, la modalità con cui vengono realizzate le attività, il *come* oltre che il *cosa* e il *quanto*.

Nel *come* si contiene anche il *cosa* in quanto, ad esempio, il modo di utilizzare uno strumento non è scindibile da come quello strumento è stato costruito.

Attraverso, quindi, una metodologia che ha valorizzato il confronto come strumento per produrre comunicazione e integrazione fra differenze, si è proceduto nelle varie tappe del progetto in maniera ricorsiva e circolare e cioè utilizzando la riflessione critica su ogni step per giungere al livello ulteriore, così realizzando un percorso in cui ogni livello è risultato collegato funzionalmente al precedente:



Ruoli, attività e modalità di lavoro

In questa genesi ecologica quindi, si sono venuti a predisporre ruoli e a realizzare momenti in cui sono avvenute le relazioni creative che hanno permesso di diradare quella sorta di intrico vegetale che era l'orizzonte, nonché di delineare i sentieri e i percorsi da seguire e da tracciare.

E per ciò è possibile dire che le diverse modalità di azione messe in piedi per lo svolgimento del progetto sono state:

- 1) la ricerca e l'elaborazione teorico-concettuale da parte del gruppo di progetto che si è svolta tramite:
 - a) riunioni dedicate in presenza;
 - b) il confronto a distanza grazie a efficaci scambi epistolari di posta elettronica;
- 2) il confronto e l'elaborazione collegiale fra tutti i partecipanti al progetto nei quattro seminari interregionali svoltisi dal giugno 2004 all'aprile 2005;
- 3) il lavoro critico e le osservazioni inviate periodicamente a distanza dalle Regioni;
- 4) l'attività di gestione e costruzione di relazioni e comunicazioni fra i partecipanti svolta dalla segreteria.

C'è da dire, a mò di premessa, come nessuna delle quattro modalità sia precedente all'altra in quanto, come prima esplicitato, ognuna frutto di un processo ricorsivo e circolare che ha fornito elementi e spunti senza i quali le parti svolte da qualcuno non avrebbero avuto ragione d'esistere.

Così l'elaborazione da parte dei consulenti si è realizzata grazie alle osservazioni pervenute da parte delle Regioni e, soprattutto negli incontri collegiali, il gruppo di progetto ha ricevuto dai partecipanti un complesso di idee e di campi di pensiero che hanno costituito la direzione da seguire nei momenti successivi. Nello stesso tempo, le Regioni hanno beneficiato delle proposte operative fornite dai consulenti e dei metodi di lavoro grazie ai quali il gruppo intero ha potuto riconoscersi nel famoso sistema complesso con i vari ruoli efficacemente ricoperti.

Il lavoro del gruppo di progetto

Per chi, come il sottoscritto, ha avuto il privilegio di poter osservare dall'albero maestro del vascello del progetto e partecipare al lavoro dei consulenti, nell'ambito del gruppo, si è trattato di un'esperienza assolutamente ricca e densa di elementi formativi di non poco conto. Come già accennato in precedenza, quattro "titani", a un certo punto della loro vita, si trovano insieme con il compito di ottimizzare le capacità di ognuno per il raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Fin dall'inizio non è stato semplice riconoscere i rispettivi ruoli all'interno dell'ecosistema gruppo e quindi valorizzare, in un processo dialettico a 360°, le caratteristiche di ognuno.

Dopo mesi di intenso lavoro e scambio si può dire che:

- nel corso dello svolgimento del progetto, più o meno naturalmente, tali ruoli/funzioni si sono definiti e assestati, assegnando al gruppo compiti e mansioni operative corrispondenti alle capacità/qualità d'ognuno;
- durante, soprattutto, le riunioni in presenza (ben otto, alcune della durata di due giorni filati), lo scambio è stato assolutamente franco e ha beneficiato del

supporto critico di tutti. Tale aspetto è di non secondaria importanza, in quanto non è scontato che l'esito o la direzione di una discussione collegiale siano il risultato del contributo di ogni componente tanto più quando, come in alcune delle riunioni oggetto d'esame, il percorso di confronto si trova ad essere, in certi frangenti, un po' caotico e con una rotta da seguire non ben individuata.

Un carattere abbastanza costante degli incontri in presenza è stata la notevole creatività messa in campo; ciò probabilmente si deve attribuire sia ai tempi ristretti delle riunioni, che "obbligavano" a produrre risultati nel breve periodo, sia alle combinazioni fertili d'idee che in alcune circostanze si sono realizzate, contribuendo a lasciare, al termine degli incontri, una gradevole e leggera sensazione di produttività.

Se le riunioni in presenza hanno rappresentato uno strumento insostituibile dell'elaborazione dei consulenti, il lavoro epistolare non è stato da meno, costituendo un supporto di fondamentale importanza utile per tutti i tempi interposti fra i seminari e le riunioni stesse.

Programmi, opinioni, organizzazione dei compiti e proposte operative, spezzoni di prodotto, revisioni e discussioni, questo e altro è stato il web caldo del gruppo di progetto. Un complesso di pensieri e scambi che ha fatto sì che la distanza fisica fosse annullata e l'intero percorso potesse procedere spedito, durante questo anno di lavoro, nei tempi e modi prefissi.

Il confronto e l'elaborazione collegiale fra tutti i partecipanti al progetto nei quattro seminari interregionali che si sono svolti dal giugno 2004 all'aprile 2005

Non v'è dubbio che l'elemento più originale e ricco di un caleidoscopio di aspetti positivi per l'intero progetto sia stato rappresentato dai quattro seminari interregionali, nell'ordine:

- 3-4 giugno 2004 a Fiesole (FI);
- 22-24 settembre 2004 a Seiano di Vico Equense (NA);
- 16-17 dicembre 2004 a Impruneta (FI);
- 12-14 aprile 2005 a Impruneta (FI).

In luoghi disparati e assolutamente nuovi ai partecipanti (qualche volta in parte anche agli stessi organizzatori), hanno iniziato ad "apparire" i delegati delle varie Regioni aderenti al progetto, provenienti da ogni parte d'Italia, a prezzo anche di viaggi estenuanti o traversie burocratico-amministrative d'ogni sorta. Con l'auto o il treno, tramite navette di pullman o taxi improvvisati (anche a piedi talvolta), le sedi dei seminari sono state raggiunte da questo popolo all'inizio un po' "sperso", ma sempre curioso e attento agli sviluppi del progetto.

Non solo perché il sottoscritto ne ha avuto quasi sempre la potestà, si può dire, in ogni caso, quanto la logistica abbia svolto un ruolo importante nel determinare la qualità dei seminari. In ogni appuntamento, e non poteva essere altrimenti pena la fisiologica caduta d'attenzione e d'efficacia, si sono curate:

- la localizzazione dell'albergo/centro studi situato spesso in luoghi ameni e tranquilli. Si pensi al Centro Studi dei salesiani a Vico Equense, a picco sulla costiera amalfitana, o al mitico Hotel Villa Cesi d'Impruneta, immerso in una quiete silvana fra pini e lecci a due passi dal Chianti fiorentino;
- la presenza di piccoli eventi collaterali di natura cultural-turistico-ricreativa frapposti alle giornate di studio, che hanno allietato i partecipanti e prodotto momenti di unità nel gruppo. Basti pensare alle serate di ballo o alle escursioni effettuate a Vico Equense, o le serate stregate e le visite in Firenze durante la permanenza a Impruneta.

I seminari hanno rappresentato un formidabile strumento di coesione reale fra i partecipanti che si sono conosciuti, si sono apprezzati e hanno creato delle sub-reti funzionali alla coesione complessiva dell'intera comunità umana del progetto. E' inutile rimarcare l'essenzialità della componente umana per la riuscita di un percorso come questo che si svolge prevalentemente a distanza. Grazie ai seminari, non solo si sono potuti realizzare passaggi cruciali dal punto di vista tecnico, ma si è creato un clima reale di collaborazione fra i diversi soggetti che ha prodotto fondamenta solide per l'intero andamento del progetto. Conoscersi e riconoscersi diviene fondamentale per stabilire connessioni che supportino i momenti diversi di un percorso; realizzare piani altri di rapporto al di là di quello meramente tecnico risulta certo essere funzionale allo stesso piano tecnico, oltre a determinare la possibilità di rapporti e collaborazioni esterne al progetto.

E grazie quindi anche al contesto creatosi, i lavori si sono potuti svolgere realmente in maniera partecipata, utilizzando metodologie e modalità operative che hanno esaltato la possibilità di ognuno di contribuire con la propria visione alla costruzione del sistema di indicatori (plenarie animate come piccoli gruppi, discussioni aperte come attività individuali poi di seguito condivise). I diversi gruppi di lavoro hanno elaborato proposte, discusso animatamente, sintetizzato conclusioni e aggiornato questioni poi successivamente esplorate e risolte in un processo dialettico in cui i consulenti hanno svolto soprattutto un ruolo di facilitatori.

E' così, quindi, che le diverse Regioni d'Italia hanno condiviso gli ambiti di elaborazione concettuale quali pranzi e cene come spazi creativi ulteriori, creatisi in un clima assolutamente fecondo e leggero che ha aiutato non poco la partecipazione durante i momenti in cui si dovevano spremere le meningi e determinare i connotati salienti e specifici del SIQ che stava prendendo forma.

Il lavoro critico e le osservazioni inviate periodicamente a distanza dalle Regioni

Le Regioni non solo hanno partecipato fisicamente (percentuale di presenza in media attorno al 70 %) ai seminari, ma hanno (e forse di più) dato contributi fondamentali a distanza, fornendo elementi di conoscenza e inviando osservazioni e spunti critici in tutte le varie parti del progetto costruendo così lo scheletro sul quale i consulenti hanno affinato e modificato progressivamente l'impianto del SIQ.

Fin dal primo seminario di Fiesole, infatti, si sono dati alle Regioni compiti operativi e opportunità di riflessione che qui si riassumono in estrema sintesi:

- l'invio di materiali inerenti la programmazione e la struttura dei diversi sistemi regionali di EA (Programmi INFEA, SIQ regionali, piani particolareggiati...);
- la compilazione delle *Schede di Ricognizione* relative ai caratteri salienti dei diversi sistemi regionali di Educazione Ambientale. Tale attività, svoltasi nel luglio 2004 e possibile grazie ad appositi modelli di schede predisposti dai consulenti, è stata realizzata dalle Regioni non solo a distanza ma in maniera variamente partecipata all'interno dei diversi contesti regionali, interessando gli uffici regionali o delle ARPA e in qualche caso anche la rete dei CEA presenti sul territorio. Così realizzando un coinvolgimento ampio, utile per iniziare a veicolare il progetto e il SIQ nascente entro le regioni che poi lo dovrebbero applicare, pur nelle proprie peculiarità;
- la rielaborazione, dopo ogni seminario, da un lato degli spunti emersi in presenza e dall'altro l'opportunità di ricevere osservazioni in merito alle questioni dibattute, come le versioni aggiornate del SIQ che via via stavano definendosi. Le scadenze temporali circa le osservazioni da ricevere da parte delle varie Regioni sono state uno dei leit motiv dell'intero percorso, in quanto spesso saltate o procrastinate per mille disavventure capitate a ognuno. Chiaro che la segreteria in questo maremoto di turbolenze temporali ha spesso *ballato*, tenendo comunque ben dritto il timone e così, pur nelle varie proroghe susseguitesì, mantenendo intatta la rotta a beneficio di tutti.

L'attività di connessione fra i partecipanti svolta dalla segreteria

La *promiscuità*, intesa come molteplicità di ruoli e funzioni, è stata la regola: la segreteria (con questo termine s'intende l'ufficio operativo di ARPAT preposto a ciò) ha dovuto cimentarsi, infatti, in un ventaglio di ruoli e funzioni difficilmente riducibile a qualcosa di predeterminabile o ben definito:

- comunicazione delle informazioni ai partecipanti al progetto. Un ruolo di riferimento e scambiatore grazie a cui compiti, verbali, news sono stati veicolati a tutti, favorendo la *presa diretta* del percorso;

- organizzazione dei seminari riguardo la logistica complessiva e i dettagli organizzativi;
- sollecitazione ai partecipanti nei momenti di *stanca* o di apparente scomparsa di qualche Regione dalla discussione per motivi più vari;
- supporto tecnico all'elaborazione concettuale del gruppo dei consulenti e durante i seminari.

Tale intreccio di ruoli e funzioni è stato di notevole stimolo, potendo la segreteria svolgere pertanto un ruolo misto, incluso nelle molteplici e mutevoli pieghe del percorso e così tenendo, per quanto possibile, il polso nei vari piani in cui si scompone il processo e fornendo azioni di stimolo e raccordo laddove, nei diversi momenti, se ne poteva presentare di più la necessità.

E' la solita storia della struttura di coordinamento che non svolge apparentemente una funzione tecnica fondamentale, ma che invece ne svolge una meno visibile, ma non meno utile, per la riuscita dell'intero progetto.

Le scelte e le sorprese in rapporto al percorso e al metodo

Tutta questa peculiarità di percorso e di metodo non è stata slegata dal tipo di scelte che durante il progetto si sono intraprese.

I grandi caratteri salienti del SIQREA prodotto si possono sintetizzare in:

- approccio per funzioni;
- definizione dei diversi livelli concettual-operativi di esplorazione della qualità (dal Quadro di Riferimento ai descrittori passando per i criteri e gli indicatori);
- distinzione dei livelli macro e micro;

Ognuno di questi caratteri, che oggi trovano forma congrua e coerente nella versione del SIQREA presente in questa pubblicazione, è stato concepito, discusso e condiviso, in modalità spesso non previste, entro i diversi livelli di confronto fra i partecipanti al progetto.

In alcuni casi lo stimolo iniziale è provenuto dal gruppo dei consulenti e dalla segreteria tecnica del progetto, in altri l'indirizzo si è definito attraverso l'elaborazione critica e creativa delle Regioni, spesso durante i seminari.

Così, l'*approccio per funzioni* è stata una modalità teorica e operativa che faceva parte del mandato iniziale del progetto approvato e condiviso nel luglio 2003, sulla quale i partecipanti sono stati chiamati a esprimersi, a farla propria e dare contributi originali. L'idea è stata quella di procedere per "funzioni svolte" e non per "tipologia di strutture", di prendere in esame il "fare" piuttosto che "l'essere". A Seiano di Vico Equense i partecipanti hanno svolto attività di gruppo e, in plenaria, volte alla definizione di quali fossero le funzioni precipue e specifiche dei sistemi

regionali: l'attuale impianto delle sei funzioni dipende in maniera fondante da quelle riflessioni, integrate e rielaborate successivamente dai consulenti.

Nello stesso seminario campano sono stati sviscerati per la prima volta anche i possibili *indicatori* di qualità correlati alle varie funzioni, che poi hanno trovato forma in una prima versione sottoposta al vaglio del seminario successivo di dicembre a Impruneta e così via fino a questa primavera, con l'ultima versione discussa ancora in aprile a Impruneta.

Lavorare in gruppo su questi temi e in un tempo limitato come quello offerto dai seminari, ha fornito interessanti spunti di riflessione, tanto più nei seminari intermedi che sono stati quelli non della revisione ma dell'elaborazione creativa e condivisa.

Sono da ricordare anche, pur nella fertilità produttiva degli incontri, i non rari smarrimenti rinvenibili in molti funzionari regionali, scopertisi alquanto spiazzati a lavorare su temi e attraverso modalità assolutamente nuove e in parte astruse. Quante volte, soprattutto nelle attività di gruppo, in cui era più semplice far affiorare i vari disagi individuali, i partecipanti hanno espresso distanza, fatica nel comprendere alcuni passaggi concettuali e conseguente difficoltà a dare un contributo attivo al necessario compito impostoci. In quei frangenti, l'ecosistema si può dire che abbia vacillato, rischiando di perdere o vedere allontanarsi alcuni pezzi fondamentali del mosaico. Si deve dire peraltro anche come sia fisiologico attraversare momenti di difficoltà, ma in ogni caso possibile recuperare coesione e condivisione nel prosieguo dell'attività, considerando comunque sempre anche importante la difficoltà espressa a mò di indicatore di un percorso da rettificare o migliorare.

La distinzione, poi, in livelli *macro* e *micro* è stata davvero il frutto dello scambio a tutto campo fra i partecipanti. Ricordo come al primo seminario fiesolano l'oggetto stesso del SIQREA che si stava iniziando a concepire non fosse affatto chiaro. A chi deve essere rivolto un Sistema di Indicatori di Qualità? Qual'è l'oggetto dell'analisi qualitativa che interessa i diversi sistemi regionali? In maniera niente affatto scontata emerse, accanto agli "oggetti di valutazione" più gettonati, quali i CEA o i progetti di EA, anche il *sistema stesso*, in quanto comune a tutte le diverse realtà e significativo poi per il funzionamento di ogni sub-livello specifico. Ci si rese conto infatti come le funzioni non potessero essere appannaggio dei singoli soggetti che del Sistema Regionale fanno parte, ma come fossero in primo luogo responsabilità del Sistema, e come alla qualità delle attività svolte dai soggetti all'interno delle funzioni definite dovesse corrispondere una qualità del Sistema nel riconoscere le funzioni individuate, svilupparle e sostenerle a livello regionale, coordinarle e valutarle.

Il livello di sistema divenne poi il livello macro, applicabile non solo al Sistema regionale, ma anche a possibili sub-sistemi presenti nella regione (il livello provinciale, il sistema dei Parchi, il sistema ARPA sul territorio...), mentre il livello micro rimaneva quello degli indicatori applicabili ai singoli progetti e le azioni che i vari soggetti del sistema compiono in corrispondenza alle diverse funzioni definite.

Ecco pertanto la nascita del macro e micro, ognuno dei due livelli ben incluso entro la funzione di appartenenza.

Un ultimo aspetto da considerare come indicativo della modalità di percorso effettuata è stato il coinvolgimento delle Regioni non aderenti al progetto interregionale insieme al Ministero dell'Ambiente.

Nell'ultimo seminario fiorentino di aprile, infatti, sono state chiamate a partecipare anche le Regioni esterne al progetto nonché il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio, in molti casi assolutamente a digiuno non solo del percorso fin lì svolto, ma anche della natura stessa di un SIQ costruito analiticamente come questo. Per due dei tre giorni del seminario, tutte le Regioni d'Italia (meno quelle assenti!) si sono confrontate e hanno condiviso, pur nei diversi livelli di "possesso", l'impianto del SIQ come pure i possibili modi di applicazione nei vari contesti territoriali, anche in rapporto a esigenze di miglioramento o adattamento del SIQ, secondo le necessità o l'evoluzione critica dei concetti.

Condividere con tutte le Regioni e con il Ministero il risultato del percorso ha rappresentato un importante momento di raccordo nazionale, essendo il SIQ e le sue finalità applicative patrimonio possibile di ogni Regione, in un contesto di collaborazione attiva interregionale, essenziale per il miglioramento qualitativo e organizzativo dei diversi sistemi regionali di EA.

PARTE SECONDA
LE CONCEZIONI, LE CULTURE, LE PROPOSTE

3 IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

*Se uno si abitua, l'idea che
sono i valori a creare gli oggetti
non sembra più così stravagante...*

Robert Pirsig
LILA

Premessa

Siamo da tempo convinti che non ci sia nulla di più pratico di una buona teoria (insomma, che i fatti si comprendono soltanto se si hanno le parole per dirli nel modo giusto). Questa convinzione motiva il fatto che, nell'andare a individuare un apparato minimale ma, almeno nelle intenzioni e nelle speranze, efficace e - dunque - assai pratico, flessibile, aperto alle più differenziate (ancorché necessariamente coerenti) applicazioni regionali e locali di indicatori/descrittori per valutare la qualità dei Sistemi Regionali di Educazione Ambientale facenti parte della rete INFEA a suo tempo promossa dal Ministero dell'Ambiente, abbiamo sentito la necessità di esplicitare gli sfondi teorici di quel medesimo apparato. Non esistono, infatti, apparati di valutazione della qualità per così dire teoricamente (ovverosia eticamente ed epistemologicamente: chi come noi è convinto, con Robert Pirsig, che ... *la Qualità è la prima realtà empirica del mondo* ... e, anche, che ...*la Qualità è moralità*... ha da tempo e proficuamente imparato a non fare troppe distinzioni tra i due concetti) neutrali, in quanto valutare qualcosa significa prima di tutto collocare quel qualcosa, osservandolo e ponderandolo (in maniera non necessariamente misurativa e numerica) in una scala di valori. In tal senso, siamo anche convinti che lo stesso Pirsig abbia ragione quando scrive che ... *sono i valori a creare gli oggetti* Valutare, alla luce di tali convinzioni, presuppone evidentemente che, rispetto ai molti possibili valori di riferimento, si compia una scelta e sulla base di essa si emettano dei giudizi (il valutare è infatti, inevitabilmente, una forma del giudicare, anche se il richiamo giudiziario fa emotivamente pensare a sanzioni, condanne e cose del genere e dunque ha reso semanticamente sospetta la nozione di "giudizio"). Per definizione, comunque, compiere scelte ed emettere giudizi (nel nostro caso, più che di emetterli, si tratta di fornire ai colleghi educatori ambientali gli strumenti indicativi/descrittivi per farlo, soprattutto in un'ottica di autogiudizio, finalizzato al proficuo utilizzo dell'errore, alla crescita di competenza critica, al miglioramento continuo di se stessi e delle proprie azioni) non possono essere atti neutrali, asettici, oggettivi. Non sono gli

oggetti, infatti, a creare i valori, bensì questi ultimi a creare (ovvero a socialmente connotare, costruire, rendere percepibili e osservabili) i primi. L'importante è che i valori di riferimento, ossia gli sfondi teorici (eppoi, ma se ne parlerà in altro capitolo del volume, i criteri di giudizio) che stanno dietro la scelta di questo o quell'apparato di indicatori/descrittori, siano dichiarati, esplicitati, resi trasparenti piuttosto che celati dietro il velame di una pretesa, e dunque falsa e ideologicamente truffaldina, neutralità (od oggettività che dir si voglia). Decidere cosa è di qualità e cosa non lo è rappresenta, invece, un'operazione che parte necessariamente da basi soggettive e tende sperabilmente a delle sintesi il più possibile intersoggettive.

Gli sfondi teorici di riferimento di questo nostro lavoro sugli *indicatori/descrittori* della *qualità* di un *sistema regionale di educazione ambientale* saranno di seguito esplicitati attraverso una, rapida ma non superficiale, analisi interpretativa riguardante il modo con cui gli autori di questo libro intendono ciascuno dei concetti che compaiono nell'espressione "Sistemi Regionali di Educazione Ambientale" (nel caso specifico il riferimento è ai cosiddetti sistemi INFEA, seppur si pensi e si spera, da parte nostra, che l'apparato di indicatori/descrittori qui proposto valga per qualunque, altrimenti nominata e costruita, architettura istituzionale/sociale che voglia aspirare ad essere sistemicamente promotrice di un'attività permanente di educazione ambientale su scala regionale e interregionale).

Le domande cui si cercherà, dunque, di rispondere in questo capitolo della Prima Parte del nostro libro sono quelle che seguono.

- Cosa intendiamo per *Sistema* (organizzativo) e quale sistema (o metafora di sistema) è a nostro avviso qualitativamente preferibile a un altro (e a un'altra)?
- Che interpretazione diamo dell'espressione "regionale" che compare nel concetto di *Sistema Regionale* di Educazione Ambientale?
- Cosa intendiamo per *Educazione*?
- Cosa intendiamo per *Educazione Ambientale*?
- Cosa intendiamo, infine, per *Qualità* di un simile Sistema, nel momento che andiamo a proporre un apparato valutativo articolato in Criteri/Indicatori/Descrittori?

Quale (metafora di) sistema?

*Uno degli aspetti interessanti della metafora è rappresentato dal fatto
che essa produce sempre un'interpretazione parziale....
Le organizzazioni sono fenomeni complessi e paradossali
che possono venir compresi in molti modi diversi.
Molte delle concezioni organizzative che diamo per scontate sono di natura
metaforica...
Usando diverse metafore per capire il carattere complesso e metaforico
della vita organizzativa, ci mettiamo in grado di gestire e progettare le
organizzazioni,
secondo metodologie che prima non avremmo nemmeno ritenuto possibili...
Gareth Morgan*

Per *Sistema* si intende una modalità organizzativa - di carattere naturale o sociale, umano o tecnologico - di componenti più o meno eterogenee (generalmente, ma non sempre, si tratta di soggetti viventi, però potrebbero anche essere componenti - cioè oggetti - di un sistema tecnico di natura cibernetica) che le porta ad agire in maniera coordinata, secondo regole condivise, attraverso momenti non occasionali d'integrazione, per il raggiungimento di finalità almeno in parte comuni (o comunque confluenti) e soltanto attraverso l'integrazione, appunto sistemica, delle componenti medesime raggiungibili. In tal senso, tutte le organizzazioni sono necessariamente, almeno in parte e talora (a discapito loro, delle loro risorse umane e dei loro clienti/utenti nonché della comunità in generale) in assai piccola parte, di natura sistemica (ma quelle che non ne sono consapevoli, usano metafore auto-descrittive che oscurano persino quel poco di sistematicità che fatalmente posseggono). Si possono certamente immaginare organizzazioni suddivise in componenti poco o nulla interagenti tra loro, svolgenti compiti assai segmentati e atomizzati, la cui sommatoria finale è destinata ad essere effettuata da un'ulteriore componente. L'elemento sistemico appare, in esse, piuttosto povero, schiacciato dall'elemento tayloristico, ma in parte obbligatoriamente sopravvive, in quel margine di integrazione tra diversi che è necessaria per "fare organizzazione" anche nelle organizzazioni più frantumate a livello operativo e verticali a livello gerarchico. Del resto, ormai molte ricerche fatte, con rigore scientifico ma assumendo il punto di vista operaio, dimostrano come, se fossero state davvero tayloristiche, le aziende tayloristiche non avrebbero funzionato: il lavoratore, il soggetto umano, per fortuna degli impresari non è mai stato, né voluto diventare, la scimmia ammaestrata che essi desideravano, a loro stesso discapito, diventasse! In tali casi, comunque, siamo in presenza di organizzazioni, appunto, scarsamente

valorizzanti l'aspetto sistemico della loro esistenza ed attività, ove l'attenzione (anche a fini di valorizzazione, in termini di sistemi premianti e incentivanti, delle proprie risorse umane, delle quali si esalterà piuttosto l'ubbidienza che la creatività, piuttosto l'adeguarsi che l'innovare e così via) è posta soprattutto sul funzionamento parcellizzato delle singole componenti e dove scarso peso (quello minimo indispensabile) hanno i legami interni, il coordinamento, la consapevolezza di una mission e di una vision condivise e diffuse, l'attenzione e la cura dedicate alla "struttura che connette" (Bateson G., 1977; Bateson G., 1984).

Rappresenta per noi un elemento fortemente valoriale il fatto che le organizzazioni siano fondate e operino in maniera consapevolmente e strategicamente sistemica, poiché crediamo che questo sia il solo modo che alla lunga le metta in condizione di affrontare la complessità e la turbolenza del mondo contemporaneo, ne stimoli la creatività e la capacità d'innovazione, promuova la crescita culturale, la gratificazione professionale, il senso d'appartenenza e d'identità delle risorse umane in esse impegnate. C'è da dire, peraltro, che un'organizzazione, posta ad agire in un contesto turbolento e complesso, dimostra di essere tanto più sapientemente sistemica quanto più, dell'idea di sistema, dimostra di far propria una visione molto aperta sia all'interno che all'esterno. Esistono infatti sistemi, così organizzativi come di pensiero, poco aperti, ossia poco flessibili e poco reticolari al proprio interno e poco capaci di dialogare con il contesto in cui sono inseriti, da esso dunque scarsamente imparando e dunque incapaci, nulla apprendendone, di modificare continuamente e dinamicamente, dietro i suoi "suggerimenti", la propria configurazione strutturale, la propria architettura organizzativa, i propri confini d'identità e di appartenenza, la propria ricerca di efficacia e qualità. Tali sistemi sono, in genere, poco innovativi.

Come scrive (nel suo bellissimo *Images. Le metafore dell'organizzazione*, nel quale sono analizzate, per così dire ermeneuticamente, le auto-descrizioni appunto metaforiche che le diverse organizzazioni danno e promuovono di se stesse, quali macchine, organismi, cervelli collettivi, sistemi culturali, sistemi politici, prigioni psichiche, flussi in divenire, strumenti di potere e così via) un maestro delle contemporanee scienze dell'organizzazione qual'è Gareth Morgan ... *le organizzazioni innovative devono venir progettate come dei sistemi in grado di apprendere e che risultano aperti alla ricerca dell'autocritica. L'organizzazione veramente innovativa deve basarsi su un'etica e su uno spirito di tipo olografico laddove le necessarie capacità di innovazione dell'insieme si trovano inserite nelle singole parti. La sfida a progettare organizzazioni capaci di innovarsi è dunque la sfida a progettare delle organizzazioni che sappiano auto-organizzarsi* Il richiamo all'olografismo proviene dalla formulazione garethiana di un, appunto, *modello olografico* dell'organizzazione, nel quale valgono principi olistici nelle

relazioni tra struttura, sua *vision* e *mission*, risorse umane, lavoro quotidiano e orizzonti strategici.

Si parla spesso, in letteratura, di sistemi (e di organizzazioni sistemiche) cosiddetti *a legame debole*, intendendo così quelle organizzazioni di natura reticolare in cui eventi e persone sono legati e reagiscono l'uno all'altro, ma allo stesso tempo mantengono ciascuno una propria forte, autonoma, connotata identità. La definizione è largamente accettabile, anche in riferimento a quei sistemi regionali di educazione ambientale di cui questo libro tratta; occorre intendersi meglio, tuttavia, per non rischiare ambiguità semantiche e confusioni concettuali.

Di quali "legami" si parla, parlando di "legami deboli"? E, soprattutto, in che senso si parla di "debolezza"? Se di legami gerarchici, verticali, rigidi, siamo del tutto d'accordo con la necessità, in un sistema polifonico e partecipativo quale dev'essere un sistema regionale di educazione ambientale, di una loro "debolezza". Facendo osservare, peraltro, che un'organizzazione davvero sistemica, ossia molto valorizzante la struttura che connette e non soltanto il funzionamento atomizzato delle singole parti nonché valorizzante, altresì, un modello non fondato sulla metafora centro-periferia bensì su quella reticolare, necessita - almeno a livello del suo nucleo strutturale per così dire strategico, non di minore bensì di maggiore densità di relazioni: di legami intensi, non formali e adempistici ma significativi e profondi, non precari ma durevoli, con una propria forma e quindi che possono contare su uno sforzo di definitezza dei ruoli e delle regole. In questo senso verrebbe da dire che servono legami forti anziché deboli. Ma non è ovviamente in questo senso che gli autori che utilizzano la definizione di sistema a legami deboli parlano di "debolezza". La nozione riporta al fatto che le organizzazioni possono essere guardate - le metafore di cui si diceva prima - non come "cose", come oggetti indipendenti dagli attori che ne fanno parte (ed in quanto esterne anche un po' persecutorie) ma come flussi di eventi sovente ambigui, da interpretare, come processo e non come cosa, *organizing* più che *organisation* (Weick K., 1993; Lanzara G., 1993). Non solo, ma l'organizzazione in quanto prodotto delle azioni dei diversi attori, che a loro volta dipendono dalle loro rappresentazioni, dalle mappe cognitivo/affettive che li guidano, equivale a un continuo processo di attribuzione di significato, di negoziazione, che richiede accordi cognitivi ed operativi (Kaneklin C., Olivetti Manoukian F., 1992; D'Angella F., Orsenigo A., 1999). In questo senso gli attori possono essere concepiti (possono concepirsi) come *autori* organizzativi. Il potere in questo contesto è collegato a favorire la comunicazione, l'integrazione, si gioca nello scambio, ha a che fare con il percorso di lavoro ed è diffuso: ha potere chi riesce a costruire relazioni, a stimolare accordi. Infatti, la vita e il funzionamento del sistema - nei sistemi dialogici, pensati come a legame debole - consistono in una continua attività di costruzione di consenso tra i soggetti che vi partecipano e si fondano, quindi, sulla loro capacità riflessiva

(Schon D.A., 1993; Olivetti Manoukian F., 1998), di apprendimento dall'esperienza (Bion W., 1972; Meltzer D., Harris M., 1983).

La questione è un'altra e investe la natura (appunto reticolare e non radiale) di quei legami e il loro contenuto e le loro modalità. In tal senso, pensando ad un Sistema Regionale di Educazione Ambientale pensiamo a un sistema reticolare, aperto all'interno e all'esterno, dinamico e flessibile, fortemente propenso a valorizzare la comunicazione, la decisionalità partecipata, la condivisione strategica, insomma l'attenzione alle relazioni interne e alla "struttura che connette". Una struttura non tanto e non solo formale e burocratica, ma di sostanza, fondata su una relazionalità e su una ricerca condivisa di significato. Un simile sistema ha bisogno (almeno nelle relazioni tra i suoi soggetti strategici) della cura attenta di relazioni fondate sul riconoscimento reciproco e sulla costruzione di senso e sulla condivisione - quella sì forte anche se sempre da ri-contrattare e da riconquistare - di premesse di fondo, di obiettivi, di modalità di lavoro.

Così come ha bisogno di "leggerezza" nelle soluzioni organizzative adottate, affinché l'ingegneria organizzativa non si sostituisca e soffochi i processi.

In un processo organizzativo dialogico conviene non fare scelte di strutturazione organizzativa a-prioristiche e predefinite, sulla base di una (anche buona) impostazione teorica, ma conviene procedere per passi successivi. Si tratta allora di costruire Organizzazioni Temporali flessibili nel tempo, capaci, ad esempio, di modificarsi per includere nuovi soggetti. Si tratta di dar vita a modalità organizzative che siano *esse stesse oggetto di riflessione e di progettazione*, che vengano modulate e trasformate nel tempo, secondo i problemi che si incontrano e in base a quello che via via si apprende e, quindi, agli obiettivi che via via vengono messi a fuoco (Zobel B., 2004; Borgarello G., 2005).

Va detto, infatti, che soltanto simili sistemi organizzativi sono in grado di diventare vere e proprie *Learning Organisation* ossia "organizzazioni in apprendimento permanente" (le sole capaci di adattarsi, essere leader, avere successo in quella *Learning Society* che va vieppiù diventando, tra mille squilibri, diseguità e contraddizioni, la nostra società globalizzata). La necessità di farsi "learning organisation" è importante per qualunque organizzazione che operi nell'attuale società della conoscenza e nell'attuale tempo del sapere; lo è tanto di più se funzione primaria di quell'organizzazione è proprio quella di promuovere e produrre apprendimento efficace, diffuso, orientato al futuro, alla partecipazione, alla responsabilità decisionale in quella medesima società e in quel medesimo contesto temporale (a fini, come vedremo tra poco, di sostenibilità). Così immaginiamo, dunque, un sistema *regionale* (ma di tale concetto tratteremo tra poco) e interregionale e nazionale di educazione ambientale che possa essere considerato "maturo" (un'altra metafora) e dunque capace di usare utilmente la

proposta di criteri/indicatori/descrittori di qualità, da noi avanzata in questo libro, come una grande *learning organisation*, ovvero come:

- una grande rete (ancora una metafora),
- poggiata su alcuni soggetti organizzativi strategici (i portatori, di natura pubblica, di competenze istituzionali in materia di educazione ambientale),
- che sappiano infine integrarsi tra loro e creare reciproci significativi legami (non gerarchici) molto intensi e durevoli,
- che operino sul territorio in maniera inclusiva e partecipativa,
- ovvero capace di chiamare alla collaborazione, costruendo reti vieppiù allargate, i soggetti sociali che sul territorio stesso sono portatori di competenze (in tal caso culturali piuttosto che istituzionali) in materia,
- così evolvendosi dinamicamente nel tempo, apprendendo dall'esperienza, autopoieticamente rigenerandosi nella ricerca del miglioramento continuo della propria qualità.

Quale “regionalità” del sistema?

*...i popoli debbono farsi continuo specchio tra loro,
perché gli interessi della civiltà sono solidali e comuni...[ma]...
i molteplici consigli... sono condizione necessaria di libertà.
La libertà è una pianta con molte radici...*

Carlo Cattaneo

Cercando di definire quale sia la declinazione del concetto di “regionalità” che abbiamo tenuto presente nell'andare a proporre uno strumentario di criteri/indicatori/descrittori per i Sistemi, appunto, “Regionali” di Educazione Ambientale, toccheremo tre distinte ma collegate questioni, tutte quante da considerare con attenzione e, possibilmente, in maniera non separata:

- la prima riguarda la necessità di partire da un concetto di “regione” come territorio, invece che come ente, così esaltando la regione quale tessuto sociale storicamente e dinamicamente costituitosi nel tempo, patrimonio naturale e culturale d'identità e d'appartenenza, scenario di iniziativa diffusa, soggetto polifonico di pratica democratica quotidiana;
- la seconda riguarda la necessità di valorizzare il ruolo che, al fine dello sviluppo sostenibile di tale territorio e della sua promozione culturale (ovvero educativa, formativa, informativa, comunicativa e così via), è, o dovrebbe essere (in un'ottica federalistica e democratica del rapporto tra Stato centrale e sue articolazioni territoriali), proprio dell'Ente Regione quale organo di governo di

- uno Stato fondato sul decentramento istituzionale e sul principio della sussidiarietà;
- la terza riguarda la necessità di costruire e consolidare (pur nel rispetto dell'autonomia e della specificità di ogni sistema regionale di EA) momenti e strumenti (tale è, per esempio, questa stessa proposta di criteri/indicatori/descrittori per il miglioramento continuo della qualità delle azioni educative regionali) di coordinamento, di integrazione, di condivisione (possibilmente coinvolgenti anche il soggetto "Stato centrale").

A) Quanto alla prima questione, riguardante la necessità di valorizzare prima di tutto la dimensione "territoriale" e non immediatamente istituzionale del concetto di "regione", essa nasce dalla consapevolezza che le regioni in tal senso, appunto "territoriale", intese hanno storicamente preceduto la nascita, avvenuta nei primi anni Settanta, dei vari Enti Regione e poco significato avrebbe l'aver costruito tali Enti se essi non fossero organi di governo di entità regionali ambientalmente, socialmente, culturalmente (insomma, territorialmente) connotate e identificabili. Parlando di "territorio", facciamo riferimento ... *a una definizione ... che lo assume come prodotto storico dei processi di coevoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente, natura e cultura e, quindi, come esito della trasformazione dell'ambiente a opera di successivi e stratificati cicli di civilizzazione... . In relazione a questa definizione il territorio è trattato come un organismo vivente ad alta complessità, un neo-ecosistema in continua trasformazione, prodotto dall'incontro fra eventi culturali e natura, composto da luoghi (o regioni o ambienti insediativi) dotati di identità, storia, carattere, struttura di lungo periodo, che formano i "tipi" e le individualità territoriali e urbane ...* (Magnaghi A., 2000). Soltanto partendo da una concezione della regione quale territorio (nel senso ora chiarito tramite la definizione di Magnaghi) noi potremo evitare che il successivo, necessario riferimento al ruolo fondamentale, nelle strategie di sostenibilità del territorio medesimo (quelle educative comprese), dell'Ente Regione, appaia come un richiamo o un auspicio di "centralismo istituzionale", a danno del ruolo della rete delle autonomie locali, dell'associazionismo e del volontariato, delle forze sociali, della società civile.

B) Quanto alla seconda questione, riguardante appunto il ruolo istituzionale, come organo di programmazione e di governo del complessivo territorio regionale, dell'Ente Regione, nel promuovere educativamente la cultura della sostenibilità, c'è da notare come soltanto in anni recenti esso si sia fatto più solido, coerente, autorevole che in passato. Per anni, dopo la costituzione ministeriale del Sistema nazionale INFEA, le Regioni si sono accontentate di fare da semplici distributori periferici dei fondi statali all'Educazione Ambientale destinati. Come scrive

giustamente il collega Carlo Bonzanino (Bonzanino C., 2005): ... *fino al termine degli anni '90 non si può... parlare di una strategia avvertita e consapevole e di un impegno condiviso da parte del comparto delle Regioni in materia di educazione ambientale. ... L'azione sviluppata dalle Regioni in quegli anni, disomogenea ed estremamente variegata sul territorio, si scontrava poi con i limiti e le difficoltà insite nelle caratteristiche proprie di un tema che per sua natura non si prestava ad essere "normato" o cristallizzato in regole e procedure e sul quale, avvertendone l'importanza, si venivano impegnando, trascinate anche dall'azione di stimolo esercitata dalle Associazioni ambientaliste, le amministrazioni a tutti i livelli - Comuni, Comunità Montane, Province, Regioni e lo stesso Stato - in un crescendo vivace ma anche confuso di iniziative e proposte. Non era ancora maturato, fra l'altro, un canale biunivoco di rapporto ed interlocuzione fra il Ministero dell'Ambiente ed il comparto Regioni, situazione che si traduceva in forme di sostegno da parte del Ministero in forma diffusa sul territorio nazionale, non ancora mediata dalle Regioni interpreti di un ruolo di indirizzo e coordinamento sui territori di rispettiva competenza. Tale situazione, pur gradualmente evolvendo verso una organizzazione più di "sistema", caratterizzerà in buona misura tutto il decennio 1990/2000. L'aspirazione e l'orientamento delle Regioni ad interpretare un ruolo di maggior rilievo, attraverso la concertazione con il Ministero, nel determinare politiche e strategie in materia INFEA a livello nazionale e quindi a configurarsi legittimamente come primo interlocutore istituzionale del Ministero, ha trovato spazio propositivo nei lavori preparatori di quella che sarebbe diventata la prima Conferenza nazionale sull'educazione ambientale, organizzata dal Ministero dell'Ambiente, svoltasi a Genova nell'aprile dell'anno 2000. I risultati a breve termine del nuovo impulso furono l'istituzione formale di un Tavolo Tecnico Stato-Regioni in materia INFEA nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni, l'avvio dei lavori di un contestuale tavolo interregionale di confronto fra le Regioni nonché l'approvazione in sede di Conferenza Stato-Regioni nel dicembre 2000 del documento "Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano in materia INFEA. Verso un sistema nazionale INFEA come integrazione dei sistemi a scala regionale".*

C) La terza questione, quella del necessario coordinamento interregionale e nazionale tra i diversi e fortemente autonomi Sistemi regionali, fa riferimento proprio alla seconda parte del titolo del documento ricordato da Carlo Bonzanino nella parte finale del brano da noi citato, ovvero ... *un sistema nazionale INFEA come integrazione dei sistemi a scala regionale*. Il concetto appare assai chiaro e il riferimento ad esso è stato costante, nel nostro pensare prima e proporre dopo lo strumentario, appunto di natura interregionale e nazionale, dei criteri/indicatori/descrittori

di qualità dell'Educazione Ambientale. Non avrebbe avuto senso, infatti, pensare e proporre uno strumentario privo della consapevolezza del soggetto, anzi dei soggetti, dai quali esso è destinato a essere usato. In tal senso, il "nuovo" sistema nazionale INFEA (talmente nuovo, ci pare, da dover conservare quel vecchio acronimo al solo, ma non banale, scopo di marcare una continuità storica, seppur accidentata nel suo percorso, di motivazioni e d'intenti) è poggiato sull'integrazione, ovvero sul coordinamento, di *sistemi a scala regionale*. Essi dovranno trovare nell'Ente Regione un fulcro importante d'impulso e implementazione, di regolazione normativa e operativa, d'indirizzo programmatico; però, altresì, dovranno essere quanto più rappresentativi, e dunque partecipativi e includenti, di tutti i soggetti presenti sul territorio regionale (anche questo riferimento primario ai soggetti, piuttosto che alle strutture, ci pare, ma non è tema che possa qui essere approfondito, una significativa novità, almeno tendenziale, tra il "vecchio" e il "nuovo" sistema INFEA).

Quale educazione?

*La pedagogia non è mai ingenua,
essa costituisce uno strumento
che trasmette un proprio messaggio...*

Jerome Bruner

L'educazione è quella attività culturale, tipicamente antropologica, attraverso la quale la specie umana, a livello sia intra- che inter-generazionale, si trasmette, si scambia, costruisce e condivide conoscenze e competenze. Si tratta, in sostanza, di quella modalità di comunicazione interumana che dona avvio, intenzionale o spontaneo, formale o informale, auto- o etero-diretto, a processi di apprendimento ovvero a dinamiche personali, riguardanti (come usava dire il grande Johann Heinrich Pestalozzi) sia la mente che il cuore che la mano, che hanno come risultato un arricchimento/ristrutturazione delle facoltà cognitive e metacognitive, emotive, critiche, esperienziali, tecniche di rapporto con il Mondo, con gli altri, con se stessi. Attraverso tali processi fortemente dinamici e attivi gli esseri umani pervengono a costruire e condividere socialmente sensi e significati, riferimenti valoriali, capacità (nel senso di Amartya Sen, di potenzialità e possibilità concrete) d'adattamento/cambiamento al e dell'ambiente, conoscenze e competenze atte a migliorare la propria e l'altrui vita. Tali processi, nella concezione pedagogica di tipo ecologico-dialogico cui gli autori di questo volume aderiscono (chiaramente

affermandolo, in rispetto del principio bruneriano secondo il quale ... *la pedagogia non è mai ingenua, essa costituisce uno strumento che trasmette un proprio messaggio...*), ha tre protagonisti: l'educatore, l'allievo, il contesto.

Tutti e tre entrano in dinamica interattiva tra loro, tutti e tre - se il processo educativo è stato di qualità - si trovano profondamente cambiati al suo terminare (necessariamente provvisorio, in uno scenario di educazione permanente). Tutti e tre sono in realtà soggetti plurimi che educano e si educano anche attraverso le interazioni interne: gli educatori sono sempre più d'uno e dovrebbero tener conto l'uno dell'altro, gli allievi apprendono o non apprendono anche grazie al gioco di cooperazione/competizione/alleanze che si crea tra "pari" nei diversi contesti educativi, i quali a loro volta dovrebbero interagire e dialogare con i contesti non formali e informali, al cui interno l'apprendimento avviene in forma spontanea e spesso non consapevole.

Questa impostazione pedagogica (anzi, come meglio vedremo tra poco, andragogica) si differenzia notevolmente da tutte quelle, ormai anacronistiche, concezioni dell'educazione come attività centrata sull'insegnamento e dunque sulla sola figura del docente, inteso come portatore di verità da trasmettere unidirezionalmente all'allievo, in un contesto del tutto indifferente, con l'allievo stesso che si limita a fare da ricettacolo inizialmente vuoto delle verità man mano ricevute. Da parte nostra, riteniamo errata una simile visione dell'educazione, conformativa invece che formativa, meramente trasmissiva invece che proficuamente attiva e comunicativa, fondata su un'idea di apprendimento come assorbimento di verità preconfezionate invece che come costruzione attiva di soggetti dialoganti e contestualizzati. In realtà, come si è già detto, quello educativo è un processo attivo, dinamico, basato sull'interazione proficua dei già ricordati tre protagonisti. Come ha scritto un grande, mai abbastanza compianto maestro della pedagogia italiana, Raffaele Laporta ... *quando si dice che l'educazione è una trasmissione di conoscenza si deve tener presente che il trasmetterla non consiste nel consegnarla come si consegna un oggetto da una mano all'altra e che anche frasi come "ficare in testa qualcosa agli alunni" non hanno senso: la mente non è un recipiente... Essa non è nemmeno una fiaccola da accendere, come dice l'adagio... Per usare la medesima immagine, essa è già accesa da sempre, ossia essa è nata per apprendere costruendo la propria conoscenza del Mondo... la mente riorganizza di continuo l'esperienza e l'apprendimento consiste essenzialmente in questo...* (Laporta R., 2001).

Apprendimento come rielaborazione continua, attiva, dinamica di un'esperienza che si basa, fondamentalmente, sul dialogo tra gli esseri umani e di essi col Mondo: questo è l'orizzonte moderno di una teoria dell'educazione come dialogo, comunicazione, partecipazione. Come ha scritto Gregory Bateson (2003) ... *l'apprendimento è un fenomeno della comunicazione che implica il verificarsi di*

un cambiamento.... L'americano Jerome Bruner (1997), uno dei maggiori pedagogisti viventi, chiama quest'idea "concezione culturale dell'educazione", così precisando: *Abbiamo finalmente capito che il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi...Imparare, ricordare, parlare, immaginare: tutte cose rese possibili dalla partecipazione attiva a una cultura...* . Questa impostazione, ancorché assai moderna, affonda le sue radici su una plurisecolare tradizione progressiva della pedagogia occidentale, quella che va da Comenio a Locke, da Rousseau a Pestalozzi, da Dewey a Don Milani, a Paulo Freire, a Carl Rogers, a Gregory Bateson, a Malcom Knowles e così via. Oggi essa poggia le proprie convinzioni su una serie di principi e metodi che rapidamente possiamo così enunciare:

- l'apprendimento è un processo attivo (anzi, interattivo), dinamico, partecipativo;
- l'educazione, in quanto progetto intenzionale e razionale di "messa in moto" del processo di apprendimento, si fonda sul dialogo, il coinvolgimento dei soggetti e del contesto, la costruzione condivisa di sensi e di significati (costruttivismo sociale della cultura comunitaria);
- il suo scopo ultimo è la *capacitazione umana* (Amartya Sen), ovvero l'arricchimento permanente delle conoscenze e competenze del "cittadino planetario" e della sua possibilità di partecipazione critica e proficua alla vita sociale ed al governo eco-democratico del territorio e della comunità, di esplicitare gratificanti attività lavorative, di vivere una vita di qualità;
- per raggiungere le suddette finalità, l'educazione privilegia metodi didattici tesi a coinvolgere i soggetti, valorizzare la loro esperienza, aiutarli non solo a risolvere problemi (problem solving) ma a costruirli confrontandosi con altri (visto che c'è un problema solo quando viene riconosciuto come tale), imparare ricercando e agendo e così via (seguendo sempre un modello che è sia "andragogico" che "pedagogico").

Questa nostra (non soltanto nostra, per fortuna) impostazione trae ulteriore vigore dallo scenario globalizzato del nostro tempo, ormai diffusamente definito *tempo del sapere*, e della nostra società, ormai diffusamente definita *società della conoscenza*, volendo così indicare il valore sempre più grande e prezioso del sapere, delle conoscenze, delle competenze in un mondo planetario che va sempre più fondando il proprio sviluppo sul "capitale cognitivo" delle comunità, delle imprese, della società tutta quanta. In realtà, storicamente parlando, c'è sempre stato un profondo legame tra sapere e sviluppo, tanto da avere spinto alcuni studiosi, negli anni Sessanta, a parlare, in verità con scarso seguito almeno nel mondo accademico, di *economics of education*. Come ha dimostrato Carlo M. Cipolla, c'è sempre stato uno stretto legame tra l'educazione e lo sviluppo di una società. *Non sa né leggere né nuotare* si usava dire, per indicare un uomo non degno di tale nome, nell'Atene del V e IV secolo avanti Cristo, laddove nacquero

non a caso la filosofia, la scienza e la democrazia. Anche la società romana fu una società istruita e *il legionario romano era un soldato alfabeto...* (Cipolla C.M., 2002). Venendo più vicini a noi, e precisamente alla Firenze del Trecento ove quasi metà dei giovani frequentavano le “Scuole dell’Abaco”, Cipolla dice: ... *Un tasso di scolarità di oltre il 40 per cento era un fatto notevole, per l’Europa medievale. Il suo significato, in relazione alle origini del Rinascimento toscano non può venir trascurato....* Tuttavia, seppure il rapporto tra educazione e qualità dello sviluppo è sempre esistito, oggi, nella società della complessità e del cambiamento, della globalizzazione e dell’incertezza, tale rapporto è più forte che mai. *I rivoluzionari dell’Antichità* - hanno scritto Michel Authier e Pierre Levy (2000) - *auspicavano la riforma agraria e la distribuzione della terra. Quelli dell’era industriale la proprietà collettiva dei mezzi di produzione. Oggi è sulla conoscenza che si fondano la ricchezza delle nazioni e la potenza delle imprese. E’ grazie alle loro competenze che gli individui ottengono un riconoscimento sociale, un impiego, una cittadinanza reale. L’avvio del movimento democratico dell’avvenire non poteva prender di mira che la base stessa della ricchezza e della cittadinanza del mondo contemporaneo: saperi... competenze....* Insomma, il nostro tempo, per poter trasferire in un contesto post-moderno e globalizzato quelle parole d’ordine della libertà e dell’eguaglianza (oggi, meglio diremmo equità) e della fraternità (oggi, diremmo solidarietà) che vengono dall’Illuminismo, dovrà dimostrarsi capace, per usare un’espressione del sociologo francese Marc Augè (2004), di essere il tempo della *rivoluzione educativa*.

Quale educazione ambientale?

*...caratteristica della scienza è che insegna il valore del pensiero razionale
e l’importanza della libertà di pensiero, come pure
la necessità di dubitare e di non dare per scontata alcuna verità...
la scienza è la fede nell’ignoranza degli esperti...*

Richard Feynman

Uno degli aspetti fondamentali della *rivoluzione educativa* auspicata da Augè (e da noi) non potrà non essere, visto che il nostro non è soltanto il tempo del sapere ma anche e soprattutto quello della crisi ecologica del pianeta, la finalizzazione primaria di tutte le attività di educazione e di educazione permanente (lifelong learning) alla diffusione di una cultura della sostenibilità ambientale e sociale della presenza umana nel Mondo. E’ rispetto a tale scenario futuro che siamo qui a

chiederci cosa intendiamo per *educazione ambientale*, nel mentre proponiamo criteri/indicatori/descrittori per il miglioramento continuo della sua qualità (MCQ). L'Educazione Ambientale nasce come educazione per la difesa e la conservazione della natura, intorno al 1933, per essere poi riproposta nel 1965, nella Conferenza di Bangkok sulla Conservazione della Natura e delle Risorse Naturali. Il tema dell'educazione ambientale acquisì inoltre rilevanza in connessione con lo sviluppo delle politiche ambientali nei paesi industrializzati a partire dagli anni '60 (Lewanski R., 2005). Dagli anni Settanta ai giorni nostri gli interessi dell'educazione ambientale hanno continuato ad allargarsi: dagli aspetti di conservazione e protezione della natura si è passati a considerare 'ambiente' tutto lo spazio fisico, sociale e culturale in cui l'uomo vive e su cui agisce, e a spostare l'attenzione dalla "natura" all'eco-sistema complessivo, inteso come sistema di relazioni tra biosfera e antroposfera, noosfera compresa.

A questo cambiamento di prospettiva ha contribuito fortemente la crisi ambientale, e la consapevolezza crescente che la crisi non sia della 'natura' ma della relazione uomo-natura, e in particolare di un modello di sviluppo in cui gli unici vincoli sono quelli del mercato. Fino alle prime catastrofi ambientali, infatti, il dominio dell'Uomo sul Mondo veniva concepito come illimitato, e solo negli anni '70, anche grazie al cosiddetto Club di Roma, comincia ad emergere un'altra visione, che distingue tra sviluppo e crescita, considera il primo non fondato soltanto su parametri di ricchezza materiale, pone il concetto di risorsa non infinita nel conto dei fattori dello sviluppo, accoglie il concetto di limite come elemento necessario alla definizione di relazioni non distruttive tra l'umanità e il pianeta in cui essa vive.

Da simili, all'inizio poco ascoltate, considerazioni nasce il concetto di sviluppo sostenibile: esso cerca di legare, in maniera coerente invece che contraddittoria, le esigenze dell'economia e le esigenze dell'ecologia. Non si tratta di rinunciare a qualsiasi forma di sviluppo, perché dallo sviluppo del mondo nel suo insieme dipende anche la possibilità di garantire sostentamento, salute, una vita confortevole, un lavoro, a masse sempre più grandi di esseri umani che vivono tuttora nella fame, nell'indigenza, nella malattia, nella disoccupazione. Sviluppo sì, dunque, ma sostenibile, durevole, compatibile con le esigenze complessive dell'eco-sistema oltre che con le esigenze dell'uguaglianza, della libertà, della fraternità fra gli esseri umani. La definizione per così dire "ufficiale" del concetto è data nel 1986 dalla Commissione Brundtland, nel documento "Il nostro comune futuro". *Lo sviluppo sostenibile* - si legge in tale documento - *è ... un processo di cambiamento reale per cui lo sfruttamento di risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento tecnologico, i cambiamenti istituzionali... siano resi coerenti con i bisogni futuri oltre che attuali... Lo sviluppo è sostenibile se soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la possibilità per*

le generazioni future di soddisfare i propri Quindi, lo sviluppo sostenibile deve fondarsi su un grande e condiviso, dai governi e dai popoli, disegno strategico concernente il presente e il futuro, un processo dinamico fondato su un patto

- *intragenerazionale* (un patto di solidarietà tra chi è già al Mondo, per non distruggerlo, garantendo un'equa qualità della vita a tutti i popoli di esso),
- *intergenerazionale* (un patto di solidarietà tra generazioni attualmente presenti al Mondo e generazioni future, cui non possiamo egoisticamente distruggere le potenziali fonti di vita e di benessere).

Il concetto di sviluppo sostenibile non viene però accettato senza discussione dalla comunità internazionale che si occupa professionalmente di EA, e non perché troppo avanzato, ma perché viceversa troppo ambiguo, portatore di possibili "cadute" economiciste, di visioni ancora semplificatrici e tecnocentriche, anche se per una buona causa. Così come viene proposto inizialmente, lo sviluppo sostenibile sembra assegnare un ruolo principale alle innovazioni scientifiche e tecnologiche più che al cambiamento sociale, culturale, epistemologico - sicuramente più difficile da ottenere ma sul quale ormai l'Educazione Ambientale è impegnata. Non è un caso se nel 1992 un ricercatore ben noto nell'Educazione Ambientale pubblica un articolo dal titolo *Perché non voglio che i miei figli siano educati allo sviluppo sostenibile ...* (Jickling B., 1992) e non è un caso se per anni, in diversi contesti si è preferito parlare di "società sostenibile" (Milanaccio A., 2001), di "futuro sostenibile" (1997, Programma Unesco di formazione insegnanti) o semplicemente di sostenibilità, in attesa che il concetto di sviluppo sostenibile venisse chiarito meglio.

La Conferenza mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, organizzata a Rio de Janeiro nel 1992, lancia a livello mondiale il concetto di Sviluppo Sostenibile, ma spacca il mondo dell'Educazione Ambientale che non si riconosce nel ruolo generico e al tempo stesso limitato che viene assegnato nell'Agenda all'educazione. Contributi specifici nella pubblicazione gemella della Regione Sicilia riportano con maggiori dettagli e argomentazioni il dibattito relativo all'Educazione Ambientale e alla sua trasformazione in Educazione allo Sviluppo Sostenibile portato avanti all'interno delle organizzazioni internazionali (Mayer M., 2005a) e dell'Unione Europea (Beccastrini S., 2005). Qui è importante ricordare il rilievo, non percepito inizialmente e ancora da capire fino in fondo, che hanno avuto (e che potrebbero avere in futuro) i processi di Agenda 21 locale per dare un nuovo impulso all'Educazione Ambientale orientata allo Sviluppo Sostenibile. Una strategia di Agenda 21 presuppone infatti una visione partecipata, responsabile, attiva, del ruolo delle comunità locali nelle scelte politiche, economiche, ecologiche e sociali

del proprio futuro. Perciò non è facile, perciò è fondamentale. Soltanto una vasta, lunga, testarda strategia di educazione permanente finalizzata alla *competenza di cittadinanza* può aiutare le persone a diventare protagoniste attive, consapevoli (da cum-sapere: un'idea essenziale, un concetto etimologicamente prezioso), responsabili dei processi locali di progettazione/costruzione della sostenibilità.

In tal senso, si muove il *VI Programma europeo di difesa dell'ambiente*, che pone il cittadino responsabile e consapevole al centro dei processi di sviluppo salubre e sostenibile, e che va integrato con gli altri due fondamentali documenti dell'UE, elaborati quasi contemporaneamente a esso: la *Convenzione di Aarhus* (1999) sulla *informazione* e la *comunicazione ambientale*, basata sulla giusta convinzione che senza informazione e comunicazione non c'è acquisizione di consapevolezza e, quindi, non c'è assunzione di responsabilità, e il *Memorandum sull'educazione permanente*, che detta le linee-guida metodologiche per quel profondo rinnovamento dei sistemi educativi senza il quale mai si potranno attuare le indicazioni scaturite dal Consiglio di Lisbona (2000), relative alla necessità di una urgente ... *transizione dell'Europa verso l'economia e la società della conoscenza e lo sviluppo sostenibile... al servizio della qualità della vita di tutti i cittadini...* necessariamente fondata, a sua volta, sulla convinzione che ...*le persone sono la principale risorsa dell'Europa... medesima.*

Tra Rio e Johannesburg, le concezioni di educazione ambientale e di sviluppo sostenibile si modificano e si approfondiscono, si cerca sempre più spesso di collegare i due aspetti e di parlare di "Educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile"; l'importante è non dimenticare l'evoluzione che l'ha accompagnata ed essere sempre consapevoli che *il concetto di sostenibilità, referente necessario dell'educazione ambientale nei prossimi anni, dovrà essere sottoposto a revisione critica continua con il duplice obiettivo di evitare il suo uso per nascondere approcci poco solidali allo sviluppo e di impedire la sua applicazione indiscriminata a ogni iniziativa che colleghi ambiente ed educazione* (UNESCO, Santiago di Compostela 2000). L'accordo, infatti, non è tanto sul concetto di sviluppo sostenibile quanto su un'idea complessa di sostenibilità: una ricerca continua di reciproco aggiustamento tra natura, economia, cultura, società, tecnologia, che tenda a costruire sempre più avanzati e soddisfacenti livelli di equità e di convivenza - intesa come capacità di con-vivere, non solo tra umani, ma tra uomo e altri viventi, tra uomo ed eco-sistemi - per le attuali e le future generazioni. Una ricerca non solo e non tanto culturale (quando a questo termine si dia il senso di qualcosa che si esplica al chiuso di laboratori, di menti e di costruzioni concettuali e linguistiche) ma di un sociale che ha bisogno sì di cultura (teorie, riflessioni, idee, elaborazioni) ma, per diventare cultura nel senso antropologico del termine, ha anche bisogno di diventare modalità e forma sociale,

economica, tecnologica, fortemente radicata e ancorata nella materialità territoriale (Dematteis G., 2001; Bagliani M., Dansero E., in corso di stampa).

L'Educazione Ambientale orientata allo sviluppo sostenibile diviene negli anni 2000 sempre più consapevole del suo ruolo di *agente di una trasformazione sociale* necessaria per la sopravvivenza del pianeta, e allo stesso tempo della necessità di *trasformarsi essa stessa* in quanto imbevuta di quella cultura che sta cercando di modificare (Mayer M., 2003a). L'obiettivo dell'Educazione Ambientale non è più (forse non lo è mai stato) quello di fornire nuove informazioni o di modificare i comportamenti, ma invece quello di proporre un approccio critico e sistemico alle informazioni (così da non delegare le decisioni ai cosiddetti esperti, i massimi nemici, a detta del premio Nobel Richard Feynman, della scienza come libertà di pensiero) e quello di creare contesti, azioni ed esperienze, in cui siano possibili quei cambiamenti culturali e sociali che sono alla base di nuovi comportamenti. La crisi ambientale, ricorda Leff (2000) a Santiago, è *la prima crisi del mondo reale prodotta dalla non conoscenza della conoscenza*, e richiede quindi di fermarsi prima a riflettere sul sé per cercare poi di aprire nuove vie *al sapere nella direzione della ricostruzione e riappropriazione del mondo* (Leff E., 2000). Educare al cambiamento consapevole (Sterling S., 1999) significa vedere nel cambiamento e nell'attenzione alle emergenze, e non nella crescita o nello sviluppo, la chiave per l'evoluzione della società e dell'educazione. In questa visione il ruolo di tutta l'educazione, e l'Educazione Ambientale ha fatto da battistrada, è quello di rendere consapevoli gli individui e le comunità dei cambiamenti che ci circondano e che spesso inconsapevolmente si contribuisce a costruire, per poterli *navigare* seguendo una rotta e non lasciarsi solo trasportare. Come dice Morin, occorre imparare a *guidare la natura, lasciandosi guidare*.

Su queste linee si muove il seminario preparato dall'IUCN assieme all'Unesco per Johannesburg *Coinvolgere la gente nella sostenibilità* (Tilbury e Wortman, 2004): l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile non è informazione su una lista di contenuti, e non è neanche un elenco di valori con lista annessa di buoni comportamenti, ma è un processo *in cui la meta è la strada che si sta percorrendo* (Commissione parlamentare per l'Ambiente, Nuova Zelanda 2003), e in cui gli elementi centrali sono il coinvolgimento e la partecipazione della gente nel cambiamento di cultura, di modalità di vedere il mondo e di pensarlo, prima ancora che di comportamenti e stili di vita.

Su queste stesse linee si muove anche l'Educazione Ambientale in Italia: la *Carta dei Principi per l'Educazione Ambientale orientata allo Sviluppo Sostenibile e Consapevole*, firmata nel 1997 a Fiuggi dai Ministeri dell'Ambiente e dell'allora

Pubblica Istruzione (e che è ancora oggi il documento formale di orientamento dell'EA in Italia), sottolinea le caratteristiche di complessità, interdisciplinarietà, trasversalità dell'EA, la necessità di lavorare su tempi lunghi, di sviluppare “qualità dinamiche” (Posch P., 1991), di apprendere ad agire in condizioni di incertezza, di gestire i conflitti e rispettare i punti di vista diversi.

Esperienze, considerazioni, azioni, portate avanti a livello nazionale e internazionale, confluiscono nel “Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile” deciso dalle Nazioni Unite nel 2002 (come una delle conseguenze di Johannesburg) e che verrà realizzato dal 2005 al 2014 con il coordinamento dell'UNESCO. Il documento dell'UNESCO (2004) sottolinea l'importanza delle culture come dimensione che regola le visioni di ambiente, economia e società che sono alla base di uno sviluppo sostenibile; pone l'accento sui valori e sulla partecipazione; domanda all'economia di mercato di armonizzarsi con la protezione dell'ambiente e con l'obiettivo dell'equità; definisce l'educazione allo sviluppo sostenibile come fondata su valori, rivolta al pensiero critico e alla risoluzione di problemi, innovativa nei metodi e nel lavoro comune tra insegnanti e studenti che partecipano alle decisioni che li concernono; rilevante localmente e attenta ai linguaggi e alle tradizioni locali. Un'educazione che non si rivolge solo alla scuola, ma che cerca strategie per coinvolgere l'intera società in una educazione che duri tutta la vita, in un processo iterativo che leghi assieme l'educazione formale, non formale e informale, e che consideri come “stakeholders” non solo le istituzioni educative di ogni ordine e grado ma tutte le organizzazioni locali, la società civile, il posto di lavoro.

Siamo, quindi, attualmente nel pieno di una evoluzione radicale del modo di intendere l'Educazione Ambientale. Cambiano i soggetti di riferimento, i contesti in cui la si fa ed i modi di farla. Ciò non significa naturalmente che l'educazione ambientale non debba più riguardare, ad esempio, la scuola e i centri di educazione ambientale o i bambini e i ragazzi, ma che ha acquisito centralità la consapevolezza che la trasformazione delle relazioni uomo/ambiente non può essere *solo* affidata ai processi di apprendimento individuali sviluppati in quegli ambienti artificiali che sono le diverse agenzie educative - la scuola, in primis - ma richiede percorsi di apprendimento sociale capaci di coinvolgere una pluralità di soggetti: tecnici, esperti, amministratori pubblici, operatori economici, stakeholders, cittadini, operatori dei media ecc. Si può dire, capaci di coinvolgere intere comunità. I riferimenti non sono solo quelli relativi alle Agende 21 locali o ai bilanci ambientali, ma possono concernere il Sociale (i Piani di zona, le “Città delle bambine e dei bambini”, la progettualità *con* i giovani), la Sanità (i Patti per la salute, i progetti “Città sane”), la Pianificazione territoriale e urbanistica (i Piani di

Riqualificazione Urbana, i Piani dei Tempi, la progettazione partecipata dei Piani regolatori, i Piani Urbani del Traffico), l'Economia (i Patti Territoriali, le politiche di Distretto).

Ciò significa pensare i tentativi di fare sostenibilità sul territorio come processi essenzialmente di apprendimento da parte dei diversi attori/autori locali. Apprendimenti che non riguardano tanto nozioni quanto *conoscenze-in-azione* (anzi sarebbe meglio dire *un conoscere-in-azione*) (Lanzara G., 1993). Per esempio si tratta di imparare ad avere fiducia; vedere ed istituire connessioni; lavorare insieme ad altri; istituire e prendersi cura di relazioni; riflettere sui processi progettuali in cui si è implicati (imparare ad essere riflessivi); sviluppare capacità negativa, capacità cioè di fermarsi e sostenere ed elaborare l'incertezza; capacità di gestire e trasformare relazioni (se stessi nelle relazioni), di "leggere" i processi territoriali ecc.

Processi che richiedono cura, progettazione, competenze. In altri termini, i processi di sviluppo sostenibile possono essere pensati e progettati anche come *ambienti educativi*.

Non solo, si inizia a dubitare che i percorsi educativi della scuola o di altri luoghi deputati alla formazione possano essere efficaci se non hanno modo di entrare in dialogo, in risonanza con processi reali che accadono fuori dalle proprie mura. E questo non solo, o non tanto, perché ancora la scuola (e in particolare la scuola italiana) si concepisce come "istituzione separata e autoreferenziale" ma anche e soprattutto perché le "educazioni" che alla scuola vengono affidate hanno scarso riferimento con il mondo reale.

Come si può pensare, ad esempio, di fare un'efficace educazione stradale a scuola, se le figure significative per il bambino o il ragazzo - i suoi genitori - si comportano in tutt'altra maniera quando sono alla guida della propria auto? Come si può pensare di educare alla democrazia, se nella scuola e sul territorio non vi sono pratiche e climi democratici? Come si può pensare di educare alla sostenibilità a scuola, se sul territorio non sono riconoscibili concreti tentativi di fare sostenibilità da parte dei diversi attori sociali e in primis da parte degli Enti locali?

L'ipotesi è che la scuola venga usata come alibi, per far pensare che occorra attendere una nuova generazione, *educata ambientalmente* per poter modificare lo stato delle cose (Bardulla, 1998), e lasciare nel frattempo tutto com'è; come se bastasse qualche informazione e qualche *buona esperienza* scolastica o extra scolastica per modificare l'influsso di una società e di una civilizzazione!

Per creare questo dialogo, queste risonanze tra Scuola e Società, è necessario, da un lato, che l'educazione ambientale fatta a scuola non sia confinata dall'esperienza di pochi (e sovente isolati) insegnanti e di poche classi, ma diventi un progetto condiviso che entra a far parte della propria progettualità complessiva e ne investe

tutte le dimensioni: organizzativa, educativa, strutturale-ecologica, ecc. (costruirsi cioè come *scuole sostenibili*, con i propri criteri di qualità, come quelli proposti da Breiting, Mayer e Mogensen, 2005). Dall'altro lato, è necessario che la società, le istituzioni locali assumano la ricerca della sostenibilità e l'educazione alla sostenibilità come loro priorità, e che riconoscano quindi, non solo alla scuola ma a tutti i soggetti del Sistema Regionale INFEA, ruoli e competenze specifici nella costruzione di processi di sviluppo sostenibile nel loro contesto territoriale.

Ruoli e competenze che devono però essere costruiti, definiti, ricercati, anche utilizzando uno strumento quale la valutazione attraverso un sistema di indicatori di qualità. Valutazione o criteri che non possono essere però considerati statici, definiti una volta per tutti, ma in continuo ripensamento e rielaborazione, per poter seguire una evoluzione che per essere efficace deve essere continua: nella Carta di Aalborg, che è del 1994, è scritto che ... *le città riconoscono che la sostenibilità non rappresenta uno stato né una visione immutabili, ma piuttosto un processo locale, creativo e volto a raggiungere l'equilibrio che abbraccia tutti i campi del processo decisionale...* . Riconoscere la parzialità, l'incompletezza del nostro sapere, e quindi l'incertezza delle nostre azioni, è il passo necessario per accettare i cambiamenti, i ripensamenti, le nuove prospettive, confidando non sulle certezze ma proprio sull'accettazione dei nostri limiti.

Ne *Le città invisibili*, Italo Calvino così descrive Ottavia: *Ora dirò come è fatta Ottavia, città ragnatela. C'è un precipizio in mezzo a due montagne...: la città è sul vuoto, legata alle due creste con funi e catene e passerelle...Sotto non c'è niente per centinaia e centinaia di metri... . Questa è la base della città: una rete che serve da passaggio e da sostegno... . Sospesa nell'abisso, la vita degli abitanti di Ottavia è meno incerta che in altre città. Sanno che più di tanto la rete non regge... . L'incertezza non ferma gli abitanti di Ottavia, che sanno però come ogni nuovo cambiamento vada seguito, attentamente valutato, equilibrato, bilanciato. La rete che sorregge Ottavia non è solo la rete fisica, di corde e funi, ma la rete cognitiva, promossa da strategie di educazione permanente, orientate alla *capacitazione* di ogni suo cittadino per la sostenibilità.*

Quale qualità per l'EA?

*... sviluppare una valutazione è un esercizio
drammatico di immaginazione*

Cronbach, 1983

L'alfa di Cronbach è ben nota a tutti gli statistici che si occupano di valutazione e di test, eppure proprio Cronbach distingue tra dato statistico e interpretazione, tra informazione puntuale e operazioni complesse come sono quelle necessarie per la *valutazione della qualità*. Ma di quale valutazione stiamo parlando e di quale qualità?

La *valutazione della qualità* di servizi, progetti, prodotti è nella società attuale divenuta una necessità sia per il mercato, che ne fa uno strumento di penetrazione, sia per il cittadino, che chiede che le sue scelte vengano garantite dal sistema. Gran parte però dei principi, e dei valori, sui quali si basa questo tipo di valutazione - soddisfazione del cliente, riproducibilità del servizio, produttività - sembrano diversi, e a volte incompatibili, da quelli propri dei processi educativi e in particolare da quelli dell'educazione ambientale, centrati sulla complessità, diversità, incertezza dei fenomeni e dell'apprendimento. D'altra parte la valutazione, intesa come documentazione e riflessione sul percorso, è una componente essenziale dei fenomeni complessi che, proprio perché sempre in parte imprevedibili, devono essere monitorati con continuità.

La valutazione della qualità, intesa nell'ottica dello sviluppo sostenibile, lancia allora una sfida all'educazione ambientale: come rimettere assieme qualità - dei processi, delle relazioni uomo-ambiente, delle relazioni insegnante-studente - ed esigenza di conoscenza, per prendere decisioni che riguardano il nostro futuro e il futuro della nostra specie. La consapevolezza dei limiti della nostra conoscenza, dell'imprevedibilità e dell'incertezza che riguardano l'evoluzione futura ci impongono di valutare quanto più accuratamente possibile quello che ora stiamo cercando di fare. La valutazione nel campo dell'educazione ambientale non può prescindere quindi da una riflessione sui paradigmi e le teorie che esplicitamente o implicitamente ne guidano la pratica, alla ricerca di una coerenza tra quanto si va predicando in campo educativo e le metodologie, gli strumenti, le azioni che si utilizzano in campo valutativo.

In letteratura si distingue tra diversi "paradigmi" che ispirano, spesso in maniera implicita, la valutazione in campo educativo; ognuno dei paradigmi corrisponde a una concezione del mondo e, a seconda delle situazioni specifiche a cui si applica, può dare origine concretamente ad una varietà di modalità di valutazione,

indicando ciò che, in un determinato ambito di ricerca, può essere considerato *importante, legittimo, ragionevole* (Liriakou e Flogaitis, 2000; Mayer, 2001):

- il paradigma più diffuso è sicuramente ancora quello di tipo “positivista” per il quale la *valutazione è essenzialmente una misura*, e il problema è quello di identificare le variabili principali e di trovare i metodi che garantiscano la validità e l’oggettività necessarie. In questo paradigma il ruolo del valutatore è un ruolo puramente tecnico: deve soprattutto conoscere gli strumenti e le analisi utilizzabili e limitarsi ad applicarli. Anche se i processi sociali, ed educativi, non possono essere misurati in senso proprio, si cerca di trovare parametri, il più possibili quantitativi, che li rappresentino. Tra questi, molto diffuso è l’uso di “indicatori”, spesso definiti come *elementi di informazione che sintetizzano le caratteristiche di un sistema o permettono di far risaltare i processi in corso* (IISD, 2000).
- Nella valutazione in particolare di programmi educativi con forte valenza sociale è anche diffuso un paradigma che si oppone al primo, e che viene chiamato (soprattutto nel mondo anglosassone) “relativista” o interpretativo. In questa concezione la realtà sociale viene costruita soggettivamente, così come soggettivamente vengono costruite le conoscenze, anche se sono possibili visioni intersoggettive, tra gruppi di persone unite da valori, contesti, culture, simili. L’obiettivo del valutatore è essenzialmente quello di fare emergere questa molteplicità di visioni e di esplorare i punti di vista di coloro che in diverso modo hanno partecipato all’azione educativa. Il suo ruolo è quello del negoziatore, necessariamente esterno al progetto o all’azione, che utilizza l’empatia per avvicinarsi alle posizioni degli altri, ma si astiene rigorosamente dal proporre opinioni o punti di vista propri. I metodi sono di conseguenza quasi solo qualitativi: osservazioni e interviste non o semi-strutturate.
- Infine il “paradigma” che più appare utilizzabile all’interno di percorsi di educazione ambientale e di educazione allo sviluppo sostenibile è quello “socio-critico”, nel quale si cerca di integrare le posizioni estreme dei paradigmi precedenti e di collegarli in una visione complessa della realtà. La realtà è infatti concepita come oggettiva ma complessa, le cui rappresentazioni e i cui significati cambiano in funzione delle circostanze storiche e sociali; le conoscenze sono quindi *socialmente costruite*, non riposano su principi astratti, ma sono funzionali alle trasformazioni in atto in una società. La valutazione è vista come strumento di cambiamento, attenta non solo ai risultati ma anche ai processi, fondata sulla partecipazione e l’autovalutazione dei soggetti da valutare, che negoziano con uno o più valutatori esterni i loro punti di vista. Si accetta inoltre che la riduzione della qualità a numeri sia spesso un artificio che nasconde le differenze e impone un criterio, un punto di vista, sugli altri, mentre una valutazione “evolutiva”, orientata al miglioramento continuo della qualità (MCQ, in inglese *quality*

enhancement come opposto al *quality control*), debba avere come base dei criteri condivisi (e quindi negoziati) e un confronto tra punti di vista. Le metodologie sono di conseguenza sia qualitative sia quantitative, a seconda dei contesti e dei processi.

Quale ruolo e quale utilità possono avere in un paradigma socio-critico gli indicatori di qualità nella valutazione non solo di progetti o programmi di educazione ambientale, ma anche nella valutazione delle funzioni proprie di un Sistema Regionale di EA?

Il termine *quality indicators* è un termine ambiguo (come lo è *sviluppo sostenibile!*), che cerca di conciliare i diversi paradigmi, ed è stato finora ampiamente utilizzato per trasformare descrittori quantitativi in “indizi di qualità”. Questa ambiguità può essere però anche sfruttata all’interno del paradigma sociocritico per cercare di costruire un sistema di indicatori in cui l’obiettivo sia una descrizione chiara della qualità da raggiungere (attraverso descrittori sia quantitativi sia qualitativi) in un approccio alla valutazione partecipativo e negoziato. Il termine indicatori infatti non è di per sé sinonimo di semplificazione: alcuni degli indicatori usati sia in campo ecologico sia in campo economico non si limitano a raccogliere dati statistici ma cercano quelle combinazioni di dati e spesso quelle emergenze che testimoniano con la loro esistenza una maggiore o minore qualità e che forniscono informazioni composite e complesse.

Alcune caratteristiche degli indicatori, come abbiamo accennato nell’introduzione, sembrano infatti coerenti con il tipo di valutazione che si vorrebbe costruire per l’educazione ambientale. Intanto la loro flessibilità: gli indicatori possono essere numeri, emergenze ecologiche, descrizioni di realtà osservabili. *Nel mio vocabolario gli indicatori sono solo informazioni che vengono considerate rilevanti per alcuni, o come base per prendere decisioni o semplicemente per aumentare la comprensione* (Eide K., 1989). Poi il fatto di dover essere necessariamente messi a sistema. *Idealmente, un sistema d’indicatori darà informazioni sulla maniera in cui i differenti indicatori che lo compongono lavorano in sinergia per produrre un effetto globale. In altre parole, il valore, in termini di presa di decisioni o in termini di analisi, di un sistema di indicatori è più grande di quello che risulta dalla semplice somma dei suoi elementi* (Nuttal D., 1992). Infine la necessità di fare riferimento a un’etica, a un quadro di riferimento, in cui compaiano i fondamenti etici ed epistemologici con i quali la proposta di valutazione si confronta; quadro che, come abbiamo finora sostenuto, va esplicitato, e in cui l’importanza dei vari indicatori venga messa in evidenza (Oakes J., 1989).

La parola indicatori, poi, ha fatto pensare, almeno in Italia, al *paradigma indiziaro* proposto dallo storico Carlo Ginzburg come paradigma della ricerca storica e

sociale, in contrapposizione con il paradigma *galileiano* delle scienze naturali. In un paradigma indiziario - ha fatto giustamente notare Michela Mayer (in Ammassari e Palleschi, 1991) non contano solamente le similarità, quelle che permettono di riconoscere strutture comuni e di generalizzare quindi le conclusioni, ma le differenze, i segni più o meno evidenti che permettono di ricostruire quello che è accaduto o di avere indizi su quello che accadrà. Per un paradigma indiziario la razionalità e il rigore non risiedono solamente nei processi di quantificazione e di generalizzazione ma nell'attenzione ai piccoli segni, agli indizi, che, correttamente interpretati, permettono di ricostruire una storia, un processo, e quindi anche un percorso di qualità.

Il paradigma indiziario non solo ha origini antiche (nonché vari protagonismi letterari, da *Le mille e una notte* a *Il nome della rosa*, passando per Sherlock Holmes) ma è ancora, al giorno d'oggi, quello che guida il lavoro non solo dello storico o dello psicologo, ma anche del paleontologo o del medico. Valutare attraverso un sistema di indicatori viene infatti spesso paragonato ad una diagnosi medica, ovvero a un processo di lettura semiotica ed ermeneutica che, pur basandosi su dati il più possibile documentabili e osservabili, è essenzialmente un processo di interpretazione, fondato su modelli e teorie ma anche bisognoso di molta esperienza.

A seconda delle rappresentazioni del mondo alle quali si ispirano e del significato che si attribuisce alla valutazione e alle sue caratteristiche, gli indicatori di qualità possono allora offrire una metodologia di analisi che risulta "isomorfa" alla complessità e alla variabilità dei progetti di educazione ambientale e coerente con un approccio sociocritico alla valutazione (Mayer M., 2000).

Perché questo accada i sistemi di indicatori dovranno rispondere, oltre ai requisiti etici e sistemici già visti, anche ad altri requisiti, e in primo luogo a quello di essere il risultato di un processo di partecipazione, in cui non sia solo prevista la derivazione degli indicatori dal quadro di riferimento teorico (top-down), ma dove ci sia spazio per l'individuazione di altri indicatori, o per la loro discussione, da parte di coloro che stanno portando avanti concretamente le esperienze (bottom up). Gli indicatori inoltre non possono costituire un sistema identificato e valido una volta per tutte e per tutti i contesti, ma richiedono di essere continuamente aggiornati: costituiscono non un sistema statico, ma un sistema dinamico, in continua evoluzione.

E' solo attraverso la partecipazione, la negoziazione, la riflessione collettiva che gli indicatori possono trasformarsi da strumento di accreditamento o valutazione a strumento di indirizzo e sostegno per la costruzione dei Sistemi Regionali di EA.

Come abbiamo scritto all'inizio di questo capitolo, siamo convinti che siano i valori a creare gli oggetti - e quindi anche i fatti e i giudizi di qualità - e non

viceversa. Una valutazione è quindi possibile solo quando, e solo se, si è concordato un “Quadro di riferimento”, all’interno del quale sono state individuate delle visioni della realtà e dell’educazione ispirate a “valori” condivisi, sulla base dei quali si possono cominciare ad enunciare dei “criteri”, delle affermazioni cioè che aiutano a tradurre i valori in azioni educative, comportamenti, scelte. Gli indicatori costituiscono una descrizione più puntuale di cosa i criteri generali significano nella pratica delle varie funzioni che caratterizzano un Sistema Regionale di EA. Questi indicatori, però, per potersi applicare a un processo come l’apprendimento - casuale e intrinsecamente “caotico” - e alla grande varietà di pratiche che caratterizza l’educazione ambientale, devono mantenere ancora una certa generalità, e sarà necessario un ulteriore passaggio, legato al contesto specifico in cui il processo di EA si realizza, per arrivare a formulare dei “descrittori”, che illustrino e specifichino caso per caso in che modo l’indicatore è stato realizzato.

In questo modo, e se il sistema di indicatori è stato costruito con la partecipazione dei soggetti che del Sistema di EA fanno parte, l’insieme di criteri e di indicatori fornisce un quadro generale ma sufficientemente concreto a cui tutti i soggetti possono fare riferimento per una valutazione del proprio operato; i descrittori definiti localmente costituiranno invece gli elementi per un confronto che esca dall’autoreferenzialità senza ridurre le diversità, ma anzi accentuandone la valenza positiva.

La proposta di un SIQREA, un Sistema Interregionale di Qualità per le Reti di Educazione Ambientale, presentata nel cap. 6, si basa su questi presupposti teorici che, assieme all’indagine ricognitiva sull’esistente presentata nel capitolo che segue, hanno permesso di costruire un Quadro di Riferimento condiviso tra le Regioni partecipanti, e di conseguenza un elenco di funzioni che i Sistemi regionali riconoscono nel loro mandato, e un insieme di “criteri” che ne orientano e definiscono la qualità.

4 INTRECCI DI CULTURE NEI SISTEMI REGIONALI: I RISULTATI DI UNA RICOGNIZIONE

Le ragioni di una fase ricognitiva

Costruire un Sistema di indicatori di qualità richiede di fare riferimento a un insieme coerente di concezioni e di “valori”. Nel nostro caso, ad esempio, il Sistema di indicatori di qualità non può che essere definito sulla base di una certa concezione di educazione ambientale, una certa idea di cosa deve essere e come debba funzionare un sistema regionale INFEA, un’idea di sostenibilità, un’idea di qualità ecc. Un siffatto quadro di riferimento va attentamente e debitamente esplicitato e argomentato, perché non sono reperibili concezioni “oggettive” universalmente accettate a cui ancorarsi e perché si vuole che il Sistema sia condiviso - riconosciuto come proprio - e, in quanto condiviso, utilizzato da una pluralità di soggetti. E’ evidente che a quadri di riferimento diversi non possono che corrispondere differenti Sistemi di indicatori di qualità.

E la questione non può essere elusa neppure appellandosi a quanto definito dall’Accordo Stato/Regioni in materia INFEA¹, che è senz’altro un documento che si impegna a dare forti indicazioni su molti aspetti coinvolti nella definizione di un quadro di riferimento, ma, come necessariamente avviene a ogni documento che circoscrive e assegna mandati complessi, è inevitabilmente *interpretato* dai diversi attori che si sono impegnati ad attuarlo. Tanto è vero che salta agli occhi con forte evidenza la molteplicità delle soluzioni organizzative e delle scelte operative, di linguaggio e di concettualizzazione adottati nei diversi contesti regionali.

In effetti, costruire un SIQ equivale a dar vita a un processo (complesso, faticoso e che richiede tempo) di riflessione, scambio, dialogo tra i soggetti che intendono avvalersene, un processo di elaborazione culturale, un processo di ricerca/azione.

Da questo punto di vista il *processo* risultata essere il vero prodotto dell’operazione: se, infatti, i soggetti che si impegnano nella costruzione di un Sistema riescono a condividere rappresentazioni comuni su questioni di fondo - almeno parzialmente, almeno temporaneamente - allora e solo allora si potrà dire che effettivamente il SIQ è davvero uno strumento condiviso, utilizzabile per percorsi di continuo miglioramento della qualità e per “fare rete” sia all’interno di ogni Sistema regionale sia a livello nazionale o in contesti internazionali. Anzi, in qualche modo costruire in questi termini lo strumento è *già* fare rete, è *già* fare qualità.

¹ Accordo Stato/Regioni in materia INFEA, novembre 2000.

Un percorso di questo tipo, capace di coinvolgere i tredici Sistemi regionali INFEA partecipanti al Progetto valutazione, non poteva non configurarsi fin da subito come un vero e proprio processo di apprendimento, di costruzione di conoscenza.

Per far questo era essenziale riuscire ad esplicitare in modo non adempistico-burocratico le *rappresentazioni* dei partecipanti rispetto a ciò che per ciascuno di loro è un sistema regionale, e ciò che per loro significa in questo contesto “qualità”. L’idea di fondo è che co-progettare qualcosa equivalga a integrare visioni e idee dei diversi progettisti e che questo comporti un’attività di ristrutturazione di sé e delle visioni di partenza molto intensa sul piano emotivo, oltre che su quello cognitivo. Un lavoro sociale di costruzione di significati che si produce in relazione alla capacità di “vedere” problemi comuni.

Il modo migliore ci è sembrato quello di riuscire a raccontarsi e a raccontare ciò che viene fatto nei propri sistemi, ciò che i sistemi producono e, quindi, di vedersi e ri-conoscersi reciprocamente nelle somiglianze e nelle differenze.

Su questa base poi si sarebbe trattato di costruire terreni comuni, un quadro di riferimento condiviso da porre alla base della definizione del SIQ.

Per far questo servivano modalità insolite - diverse per l’appunto da quelle formali del *report*, del rendiconto, della relazione ufficiale - che potessero generare sorpresa e curiosità, che consentissero di guardare in modo nuovo alle cose che si fanno quotidianamente, di non cadere nel *già-conosciuto*, in modo da riflettere sullo stato dell’arte dei diversi contesti operativi con tutti i loro limiti ma anche, e soprattutto, con tutte le loro ricchezze.

Per quanto riguarda la metodologia da adottare abbiamo fatto riferimento ad alcune specifiche esperienze di ricerca/azione volte a rendere visibili e riconosciuti sia all’interno che all’esterno di una certa organizzazione o “servizio” i contenuti, i prodotti, il senso del lavoro svolto dagli attori di quella organizzazione o di quel servizio. Si tratta di percorsi di ricerca/azione caratterizzati da una specifica metodologia, sperimentati dalla Studio APS di Milano nel contesto dei servizi socio-assistenziali e dal Consorzio Pracatinat nell’ambito della *Rete regionale di servizi per l’educazione ambientale* della Regione Piemonte (Olivetti Manoukian F., Mazzoli G., D’Angella F., 2003; Galetto C. (a cura di), 2004; Borgarello G., Castiglione C., 2004).

Obiettivi e metodologia adottata

L’obiettivo dell’indagine era quello di invitare un certo numero di testimoni significativi dei diversi Sistemi regionali ad esplicitare le principali rappresentazioni che li guidano nel gestire a diversi livelli i Sistemi stessi.

E, attraverso questa esplicitazione, l’obiettivo era quello di far emergere i “modelli” sottostanti relativi a cosa è educazione ambientale, a cosa servono e

devono fare i Sistemi, quali sono gli esiti attesi delle proprie azioni, gli esiti sociali del proprio operare. Per poi individuare somiglianze/differenze, terreni d'incontro e di possibile lavoro comune, e quindi costruire un quadro di riferimento condiviso sulla base del quale definire un altrettanto condiviso Sistema di indicatori di qualità e le sue modalità di utilizzo.

Dal punto di vista metodologico si trattava di promuovere e sostenere, da un lato, condizioni di esplicitazione di esperienze e idee e, dall'altro, di ascolto reale e fattivo. Dove le due operazioni, il modo di attuarle, rinviano l'una all'altra in modo inestricabile: interessavano ad esempio modi di raccontare che consentissero a chi ascolta di "entrare dentro" l'esperienza narrata, di comprendere il punto di vista di chi parla, di attivare identificazioni.

Si è pensato così di dar vita ad un percorso i cui momenti salienti fossero:

- a) definizione di uno strumento per far emergere *rappresentazioni* e per generare *pensieri "insoliti"* e dare la possibilità di riflettere "insieme": le *schede ricognitive*. La definizione di questo strumento ha impegnato il Gruppo di progetto, che nel far ciò ha convogliato e tenuto conto di quanto emerso dai partecipanti al primo seminario del Progetto interregionale;
- b) elaborazione locale delle schede da parte dei Sistemi regionali, possibilmente in forma allargata e partecipata;
- c) analisi da parte del Gruppo di progetto (un sotto-gruppo ad hoc, prima, tutto il Gruppo, poi) delle Schede;
- d) elaborazione di modalità di restituzione utili per sviluppare una riflessione approfondita ed efficace con il gruppo di Sistemi regionali;
- e) un lavoro di restituzione e confronto da sviluppare in un apposito Seminario residenziale di più giorni che, a partire dalla restituzione, impegnasse il gruppo a individuare elementi condivisi nel pensare i Sistemi regionali per impostare poi, su questa base, le linee di indirizzo per la costruzione del Sistema di indicatori di qualità.

Le schede

Non è possibile, naturalmente, indagare tutti gli aspetti possibili della vita di un sistema; sarebbero davvero troppi e la ricerca sarebbe ingestibile (senza dire che ogni nuovo modo di guardare che si volesse adottare produrrebbe nuovi "oggetti" su cui fare ricerca, in un gioco forse senza fine). Pertanto, per capire quali rappresentazioni ci interessava far emergere ed analizzare, in relazione a quali aspetti dell'impostazione e della vita dei Sistemi regionali, abbiamo fatto ricorso a un modello complesso di funzionamento organizzativo che proponiamo nella sua

sintesi grafica alla Figura 1, punto di sintesi tra la modellizzazione proposta dalle ricerche di riferimento (Olivetti Manoukian F., Mazzoli G., D'Angella F., 2003) e quanto emerso nell'ambito del Gruppo di progetto.

Il modello interpreta il funzionamento di un Sistema INFEA come risultante dell'interazione tra otto polarità. I *soggetti* (Regione, Province, IRRE ecc.) e le diverse articolazioni organizzative (strutture di coordinamento, gruppi di lavoro stabili, commissioni di valutazione ecc.), che fanno parte del Sistema e presidiano *funzioni* strategiche e stabili, ricoprendo *ruoli* più o meno definiti e interpretati con chiarezza, producono un insieme di *attività* e di *servizi* rivolti a dei *destinatari*, che possono anche essere di tipo assai diverso, interpretandone bisogni e *aspettative*.

I bisogni e le aspettative dei destinatari, insieme al *mandato*, orientano sia la percezione delle funzioni e dei ruoli che le modalità di produzione dei servizi. Il mandato influisce nel determinare i soggetti che legittimamente fanno parte del Sistema e il loro ruolo, così come nel definire chi sono i destinatari e quali sono le funzioni tipiche ed essenziali che caratterizzano il Sistema.

Per chiarezza, va sottolineato che sempre stiamo parlando di rappresentazioni, mai di realtà oggettive. Il mandato, ad esempio, non è un oggetto certo, universalmente e univocamente riconoscibile, ma è sempre il mandato che qualcuno si rappresenta e quindi interpreta.

Chi esprime queste rappresentazioni? In linea di massima chiunque faccia parte del Sistema a qualsiasi titolo e a qualsiasi livello operativo e che pertanto potrebbe e dovrebbe essere coinvolto nell'esplicitare le proprie rappresentazioni. Detto in altri termini, è solo nel coinvolgimento di tutti coloro che "fanno il Sistema" che sarà possibile promuovere un modo dialogico e partecipato di essere e funzionare come organizzazione.

Ma non era questo il nostro scopo nell'ambito del Progetto interregionale sulla valutazione. Il nostro obiettivo era quello di invitare un certo numero di testimoni significativi dei diversi Sistemi regionali ad esplicitare le principali rappresentazioni che li guidano nel gestire a diversi livelli i Sistemi stessi.

Attraverso questa esplicitazione volevamo far emergere i "modelli" sottostanti relativi a cosa è educazione ambientale, a cosa servono e devono fare i Sistemi, quali sono gli esiti attesi delle proprie azioni, gli esiti sociali del proprio operare. Per poi individuare somiglianze/differenze, terreni d'incontro e di possibile lavoro comune e quindi costruire un quadro di riferimento condiviso sulla base del quale definire un altrettanto condiviso Sistema di indicatori di qualità e le sue modalità di utilizzo.

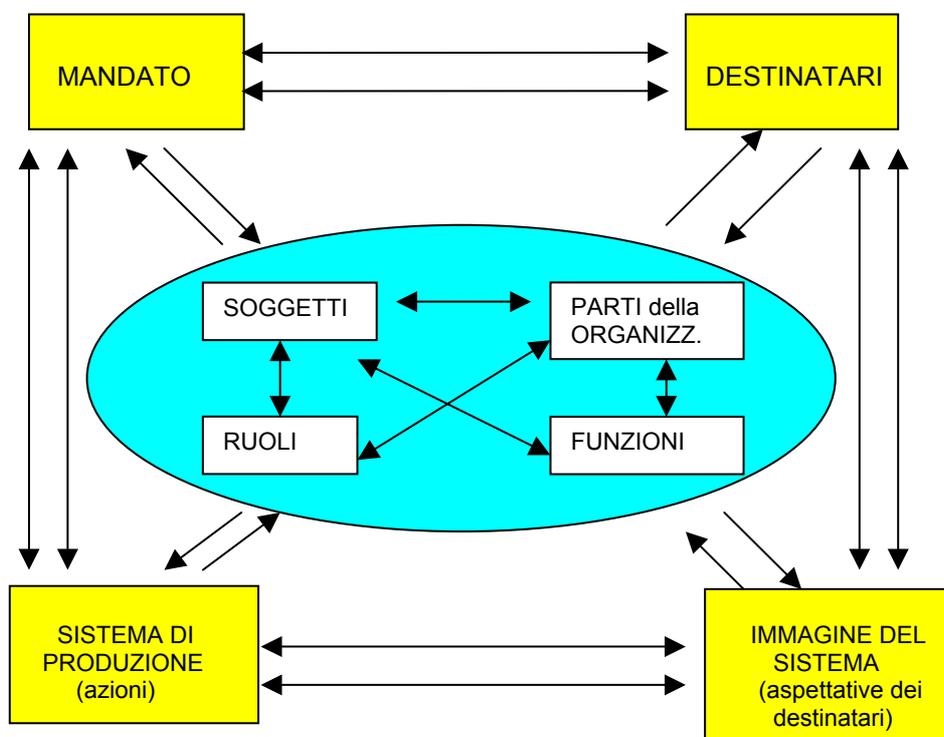


Figura 1 - *Modello di funzionamento di un Sistema regionale INFEA*

Lo strumento che abbiamo adottato per far emergere le rappresentazioni e porle a confronto è un insieme di 10 schede che propongono domande aperte e, in alcuni casi, uno schema entro cui collocare le risposte. Per esempio, a proposito della Scheda/Soggetti abbiamo chiesto: “Chi fa parte del Sistema? Come ciascun “soggetto” contribuisce alla vita e al funzionamento del Sistema ?” e abbiamo proposto per le risposte una tabella a due colonne (ved. Tabella 1).

Tabella 1 - *Un esempio: la scheda soggetti.*

SOGGETTI	IN CHE MODO PARTECIPANO
Soggetto 1	
Soggetto 2	
.... Ecc.	

In alcuni casi, si poteva indicare un numero indefinito di risposte, in altri se ne chiedeva un numero ristretto: ad esempio, per quanto riguarda la Scheda/Azioni si è chiesto di indicare le tre azioni ritenute più significative svolte negli ultimi due anni.

Abbiamo quindi strutturato sei schede corrispondenti alle otto polarità indicate dal modello di riferimento, mettendo insieme alcune di esse nella medesima scheda (ad esempio soggetti e ruoli, confluito nella Scheda Soggetti). Abbiamo quindi aggiunto altre quattro schede per esplorare altri aspetti ritenuti importanti:

- a) la storia del Sistema, importante per capire l'eventuale evoluzione nel tempo del modo di concepire e di attuare il Sistema (Scheda 2);
- b) i modi e il grado di integrazione dei Sistemi con l'attività e le politiche dei soggetti istituzionali più rilevanti, a partire dalle Regioni (Scheda 7);
- c) le idee e le pratiche di promozione della qualità all'interno dei Sistemi regionali (Schede 9 e 10).

Le 10 schede proposte ai Sistemi regionali riguardano, quindi, i seguenti aspetti:

1. *il mandato*
2. *la storia*
3. *i soggetti*
4. *i destinatari*
5. *le funzioni*
6. *le azioni*
7. *l'integrazione*
8. *l'organizzazione*
9. *le modalità di sviluppo della qualità*
10. *i criteri di qualità.*

Chi ha partecipato e come

Hanno compilato le schede tredici Regioni, di cui dodici partecipanti al Progetto Interregionale (Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Puglia, Toscana, Sicilia, Umbria, Veneto), nonché la Provincia Autonoma di Trento.²

La richiesta fatta ai responsabili dei Sistemi regionali, a cui sono state inviate le schede, è stata quella di compilarle a più mani, ovvero di attivare modalità di riflessione capaci di coinvolgere quante più persone possibili tra quelle che operano nei Sistemi stessi. Naturalmente ogni soggetto non può far altro che esprimere le *proprie* rappresentazioni, che sono interessanti e utili proprio in quanto sono specifiche e diverse, tanto o poco, da quelle degli altri (come si sa sono le differenze che fanno scattare sorprese e nuove comprensioni). Ma, detto questo, provare a rispondere in modo collettivo può, da un lato, aiutare a far emergere una visione più ricca e articolata e, dall'altro, offrire una possibilità di confronto reale all'interno dei Sistemi.

Complessivamente sono 45 le persone, con ruoli diversi all'interno del Sistema, dal responsabile regionale all'educatore che opera in un Centro di Educazione Ambientale, che hanno partecipato alla ricerca.

Le modalità utilizzate nelle varie realtà regionali sono state diverse: dalla compilazione del tutto individuale, alla compilazione individuale che faceva seguito a un confronto con un certo numero di persone; dal lavoro di gruppo sviluppato in uno o più incontri, al lavoro collettivo sviluppato a distanza tramite e-mail, a cui si è aggiunto un incontro conclusivo.

Ciò ha fatto sì che i prodotti/schede avessero delle connotazioni non omogenee, cosa che sarebbe stata rilevante se lo scopo fosse stato quello di sviluppare un processo di ricerca/azione locale in ogni singolo Sistema regionale volto a condividere il significato del fare rete. Allora sì che tutti i soggetti coinvolti avrebbero dovuto avere la possibilità di esprimere la propria personale visione delle cose! Ma nel nostro caso si è trattato di un aspetto irrilevante, giacché il confronto avveniva tra Sistemi regionali (ovvero tra testimoni significativi degli stessi).

² Accanto a queste Regioni, la Basilicata ha partecipato in qualità di uditrice.

Le modalità di analisi

Per analizzare le risposte abbiamo seguito il seguente percorso metodologico:

- costituzione di un sotto-gruppo;
- prima lettura “libera” di tutte le schede da parte dei componenti del sotto-gruppo, in modo da farsi una prima idea e annotare suggestioni e spunti diversi;
- costruzione, per ciascuna domanda, di una *scheda di analisi comparata* in cui confrontare le risposte date dai diversi compilatori, in modo da individuare somiglianze e differenze, *tipologie* ricorrenti di risposte e quindi la *distribuzione delle risposte per tipologia*;
- analisi puntuale e comparata della parte più discorsiva delle diverse risposte per *far emergere le diverse rappresentazioni soggiacenti*, a partire dall’individuazione di *parole/chiave* all’interno dei testi;
- costruzione di rappresentazioni di sintesi per evidenziare gli aspetti più “interessanti” ai fini della nostra ricerca, oltre che per la restituzione ai partecipanti (rappresentanti dei 12 Sistemi regionali e Gruppo di progetto) e, quindi, ai fini della riflessione da sviluppare con loro.

Per quanto riguarda l’ultimo punto, abbiamo utilizzato quattro modalità di rappresentazione grafica: per la rappresentazione di sintesi dei diversi “modelli” emergenti dall’analisi delle risposte abbiamo fatto ricorso alla rappresentazione su dei *continuum*, ovvero delle linee tese tra due opposti dialogici (per esempio due modi alternativi di concepire il “Mandato”) lungo le quali collocare le diverse tipologie di risposte, a seconda della loro vicinanza o distanza dalle due polarità alternative. La Figura 2 riporta un esempio di *continuum*, che rappresenta proprio due opposti modi di concepire il “Mandato”: uno che lo intende come un fatto fisso, definito una volta per tutte da una norma, l’altro che lo intende in modo processuale, come qualcosa che evolve nel tempo in ragione delle interpretazioni (e delle implementazioni) che via via se ne danno.

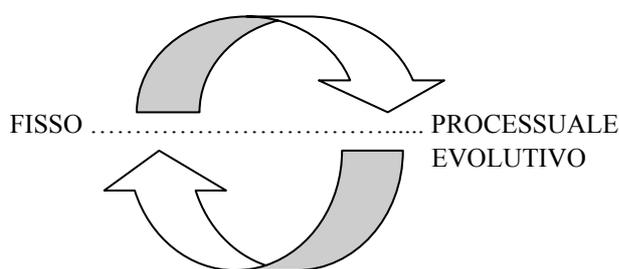


Figura 2 - Un esempio di continuum: il mandato

Queste linee sono state incrociate a formare dei quadranti, in modo da individuare ogni volta quattro diverse tipologie di modelli (vedi ad esempio la Fig. 4).

I dati quantitativi, invece, vale a dire i tipi di risposte e le scelte per ciascuna tipologia, sono stati sintetizzati tramite istogrammi (vedi ad es. la Fig. 3).

Infine, le rappresentazioni delle organizzazioni sono state rese graficamente con grafici a rete (vedi le Figg. 12, 13 e 14).

I dati inclusi nei diversi schemi sono stati riportati in modo anonimo. Questa scelta aveva come obiettivo quello di far emergere differenze e somiglianze di concezione tra le diverse esperienze regionali senza creare contrapposizioni incommunicabili, dovute ad eccessive identificazioni, ma anche senza nascondere le differenze. Non solo, ma abbiamo puntato a generare “sorpresa”, in modo da promuovere “sguardi nuovi”, senza che nessuno si sentisse giudicato.

Gli esiti dell'analisi delle schede

Il Mandato

Le “fonti” del mandato riconosciute sono le seguenti:

TIPO DI FONTE	DETTAGLIO
Fonti internazionali	- Conferenza di Rio - VI Programma di azione per l'ambiente dell'UE
Fonti nazionali	- PTTA - Programmi INFEA - D.Min. Amb. 94 - L. 28/92
Fonti concorrenti	- Accordo Stato/Regioni 2000 - Accordi di programma tra lo Stato e le diverse Regioni 2002
Fonti regionali	- Leggi Regionali costitutive dei Sistemi - Leggi Regionali costitutive delle ARPA - Deliberazioni delle Giunte Regionali - Programma INFEA regionale - Documenti di Programmazione Regionale - Protocolli tra Regione e Direzione Regionale Scolastica - Accordi di programma tra Regioni e Province
Cultura interna	- Iniziative, documenti, progetti “locali”

Tabella 2 - *Le fonti del Mandato*

Come si può vedere nella Figura 3, le fonti più richiamate sono quelle regionali, anche se poche Regioni si sono dotate di leggi in materia. Fondamentale risulta il ruolo giocato dai successivi Programmi INFEA nazionali e, negli ultimi anni, dall'Accordo Stato/Regioni al quale si agganciano i provvedimenti regionali. Relativamente scarso il peso di elaborazioni locali e interne come fonte di mandato, anche se in alcuni casi è richiamato il ruolo avuto da progettualità *bottom up* per innescare i percorsi di formazione di un Sistema regionale.

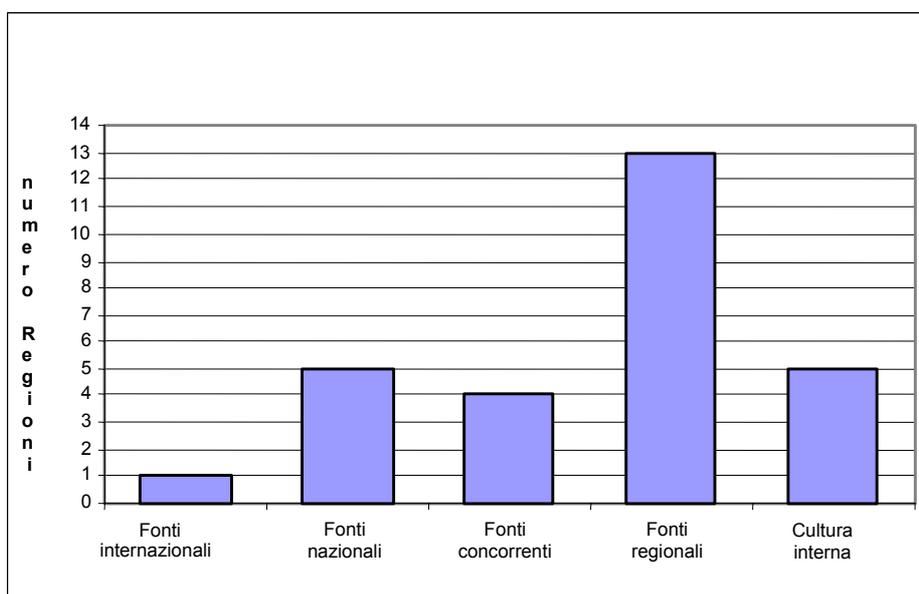


Figura 3 - *Le fonti del mandato (scheda 1)*

La richiesta di identificare ed esplicitare le fonti del mandato è stata interpretata in diversi casi come riguardante la propria specifica organizzazione di appartenenza (ad esempio, la Regione) e il proprio ruolo (ad esempio, il ruolo di responsabile regionale del Sistema) piuttosto che rivolta al Sistema nel suo complesso. Questo rivela una certa identificazione del Sistema con il proprio punto di vista (anche se la cosa è comprensibile, dato che quel punto di vista può essere significativo ed autorevole) e una certa difficoltà a pensare il sistema come un'impresa a cui concorrono tanti soggetti. In altri casi invece è stata espressa una visione multiprospettica e per l'appunto sistemica e contestualizzata (rispetto la storia e lo specifico "ambiente" regionale).

Le fonti normative sono presentate in modo formale, asettico, burocratico, “oggettivo”, oppure, al contrario, come opportunità da interpretare, nelle quali riversare una visione propria, originale, specifica a un contesto e a una storia, con tonalità emotive più “calde” (ricorso a uno stile narrativo, biografico, riferimenti a impasse, errori, difficoltà, ma anche a scoperte e apprendimenti).

Il mandato è inteso da alcuni come un dato fisso, da altri come qualcosa che dà vita a un processo e quindi è esso stesso trasformabile e in trasformazione: cambia nel tempo.

I modi di intendere il mandato espressi dai partecipanti, collocati su due *continuum* (“fisso vs. processuale ed evolutivo”; “definito dalla normativa vs. definito dal e nel contesto locale”) danno vita ai quattro possibili modelli raffigurati nello schema a quadrante riportato alla Figura 4. I cerchi rappresentano le Regioni. Se il numero di “pallini” non corrisponde al numero di Regioni, è perché qualcuna di esse non ha risposto alla domanda.

Risultano prevalenti un modello in cui il mandato è inteso o vissuto come formale e rigido (6 Regioni) e un modello in cui il mandato è visto come qualcosa da interpretare localmente e in continua trasformazione (4 Regioni).

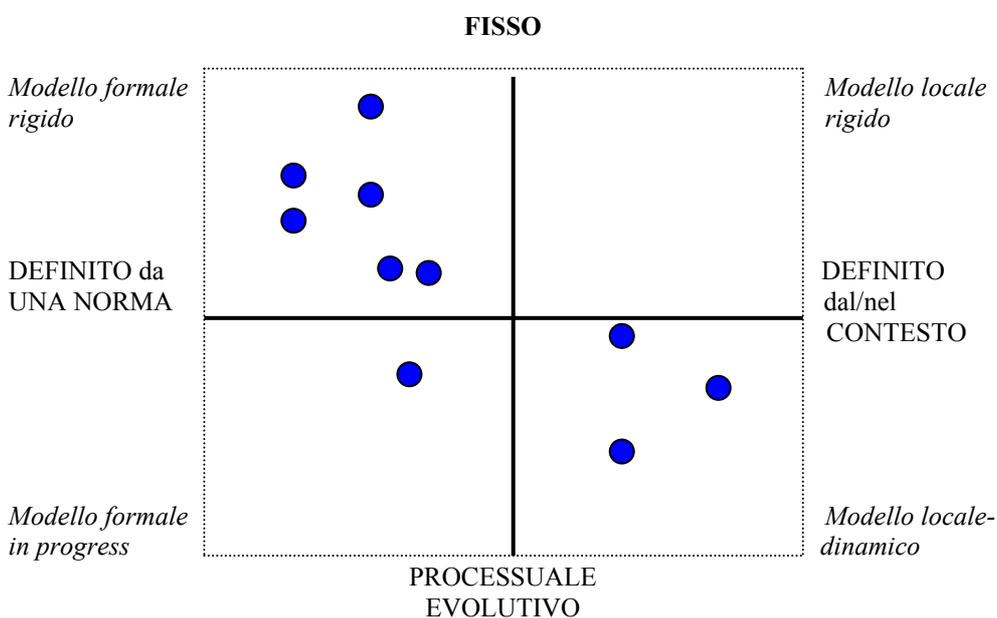


Figura 4

Per quanto riguarda la descrizione analitica del mandato (cosa deve fare un Sistema e perché) le indicazioni maggiormente ricorrenti sono:

- integrare, far collaborare i soggetti che a diverso titolo fanno Educazione Ambientale nel territorio regionale;
- promuovere il coordinamento di questi soggetti;
- offrire un quadro unitario;
- promuovere una condivisione di obiettivi comuni;
- fare sistema, mettere in rete, realizzare una comunità di pratica e di ricerca;
- promuovere percorsi ed esperienze di Educazione Ambientale tramite formazione, progetti, diffusione di cultura della sostenibilità, iniziative di comunicazione;
- rilevare bisogni;
- promuovere qualità dei progetti e delle azioni.

La Storia

Cause, occasioni, stimoli per la nascita dei Sistemi regionali sono indicati nelle direttrici programmatiche INFEA incluse nei Programmi Territoriali Ambientali nazionali del 1989/91 e del 1994/96, e i successivi Programmi INFEA nazionali 2001 e 2004; nella Conferenza nazionale di Genova del 2000; nell'azione del Tavolo tecnico INFEA costituito a seguito dell'Accordo tra Stato e Regioni del 2000; nei Piani ambientali regionali; negli Accordi di Programma INFEA che le singole Regioni hanno stipulato con il Ministero per l'Ambiente nel 2002.

Riguardo alla collocazione temporale della nascita dei Sistemi regionali sono emersi tre *clusters* di regioni:

- 1) fine anni '80 - primi anni '90
- 2) metà anni '90
- 3) fine anni '90 - primi 2000.

Tuttavia, occorre sottolineare come le risposte fornite non siano omogenee: vi sono state interpretazioni diverse alle domande, in particolare alcuni compilatori hanno fatto coincidere la nascita del Sistema regionale con l'avvio di attività organiche di educazione ambientale sul loro territorio, mentre altri hanno indicato il momento formale ed effettivo di costituzione del Sistema (in questo caso l'unico punto di riferimento è l'Accordo tra Stato e Regioni del 2000). Pur tuttavia corrisponde a realtà il fatto che vi siano alcune regioni in cui da più tempo sono avviati tentativi di costruire un effettivo sistema, ed altre che si sono poste questo obiettivo più di recente.

Un altro aspetto interessante riguarda la genesi dell'attività di EA nei vari contesti regionali. Pur nella relativa incompletezza degli elementi informativi disponibili, risulta piuttosto chiaramente come in alcune regioni l'avvio dell'EA sia dovuta a fattori endogeni, mentre in altre a fattori esogeni. Per "endogeno" si intende il caso delle regioni in cui l'EA sia principalmente e sostanzialmente nata da esperienze "locali" o da una decisione della regione stessa; per "esogeno" si intende invece che la regione "approfitta" di (o viene stimolata da) un evento esterno (ad es. il PTTA del Ministero Ambiente del 1994-96 ha avuto un ruolo rilevante rispetto all'EA in molte regioni) per attivarsi nel settore della EA (ma non significa necessariamente che non esistessero già attività di EA in quella regione).

Un ulteriore aspetto, connesso al precedente, è rappresentato dall'osservare se la genesi sia partita "dal basso", ovvero da esperienze che hanno preso forma in situazioni locali ("periferia") per confluire successivamente, per un effetto di "accumulo", in una rete/sistema regionale, o se invece il principale impulso sia venuto "dall'alto" ("centro"). Entrambi gli aspetti descritti sono rappresentati nella Figura 5.

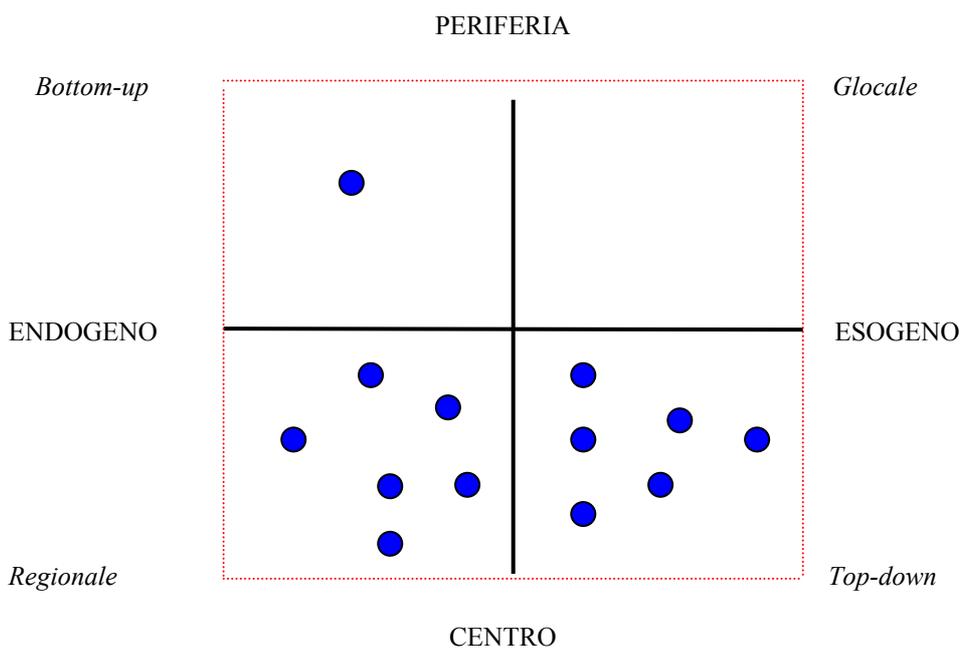


Figura 5

I Soggetti

Per “Soggetti del Sistema” si è inteso indicare tutti gli attori che di esso fanno parte in modo stabile e riconosciuto dagli altri *partners*, portandovi risorse di diverso tipo, partecipando alle attività e rappresentando nodi attraverso cui le funzioni di sistema si esplicano e attuano, riconoscendosi in un progetto complessivo di lunga durata.

La Scheda proponeva alcune scelte già codificate, indicando sei Soggetti (Regione, Province, centri di educazione ambientale, parchi, ARPA, sistema scolastico regionale) e lasciando l’opportunità di indicarne altri. I Soggetti proposti erano già emersi come i più ricorrenti nei diversi Sistemi regionali nel primo seminario svolto con tutte le regioni partecipanti, che sono peraltro state ampiamente confermate risultando le più scelte, come si può vedere alla Figura 6. Accanto a queste però sono emersi molti altri soggetti: ciò da un lato è riconducibile alle specificità dei diversi contesti regionali, ma dall’altro evidenzia la notevole articolazione, vivacità e ricchezza del mondo dell’educazione ambientale e delle opzioni progettuali e operative in esso riscontrabili.

In alcuni casi il coordinamento è affidato alle Regioni tramite strutture apposite (CREA; CRIDEA; APPA ecc.) o uffici dedicati, in altri casi è demandato all’ARPA.

In quasi tutti i casi sono coinvolte le Province, tutte o solo alcune.

Diffuso il coinvolgimento dei parchi, anche se in molti casi in forma debole o piuttosto debole.

Solo la metà dei casi vede un coinvolgimento diretto e formale dei sistemi scolastici. Si ha inoltre un caso di reti di scuole.

Molto diffusi l’esistenza e il coinvolgimento di Centri di EA, che sembrano rappresentare in diversi contesti il vero cuore operativo del Sistema; molto meno per quel che riguarda i Laboratori Territoriali. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che in alcuni casi con la denominazione di CEA si intendono sia i Centri di Esperienza che i Laboratori Territoriali.

Due Sistemi regionali indicano coinvolgimenti e legami sistematici con altre “Risorse per l’EA”.

Altri soggetti indicati: università; enti locali visti come diretti interlocutori o come organizzazioni di rappresentanza (UNCCEM ed ANCI); Associazioni, in particolare quelle ambientaliste; Imprese.

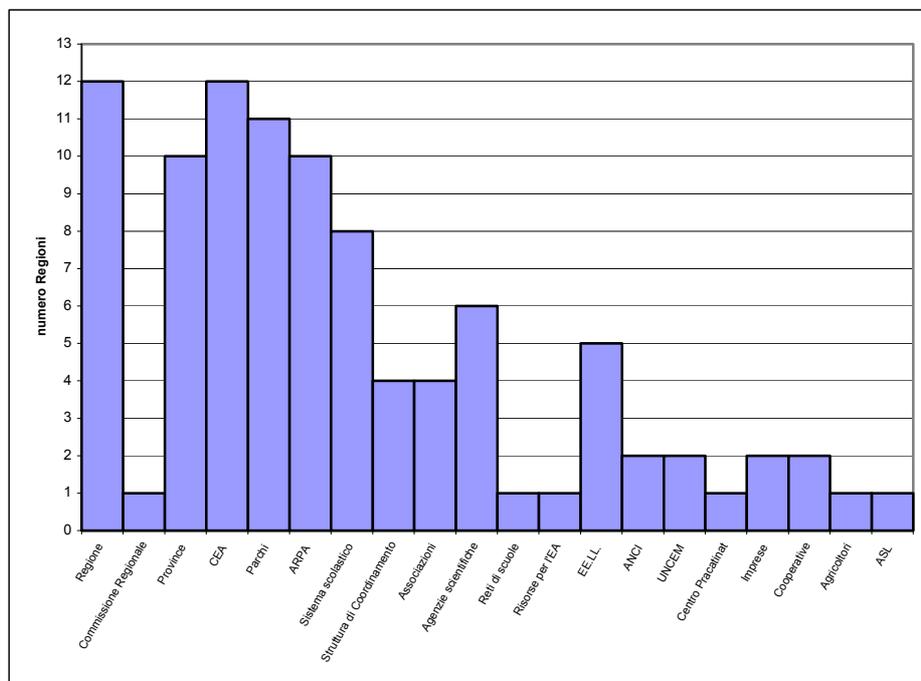


Figura 6 - I Soggetti dei Sistemi regionali (scheda 3)

I Destinatari

Per chi lavora un Sistema regionale per l'educazione ambientale? Quali i destinatari e come vengono rappresentate le loro aspettative nei confronti del Sistema stesso?

Come si può vedere dalla Fig. 7 tutti individuano come destinatari principali *il mondo della scuola* (studenti e insegnanti in particolare, ma anche, in alcuni casi, i genitori e i dirigenti scolastici) e *il territorio*, inteso soprattutto come *enti locali* (amministratori e funzionari, ma anche l'Ente Locale in quanto tale, a rappresentare l'intero territorio). Il territorio è però anche rappresentato da una forte scelta della tipologia *soggetti territoriali* e di quella dei *cittadini*, in un solo caso è indicata la *comunità locale* nel suo complesso.

Pochi declinano il territorio nel senso delle *imprese* o dei *tecnici progettisti*.

Alcuni indicano dei "clienti interni" al sistema: di volta in volta, gli Enti Locali, i CEA, gli operatori dei CEA. Rientra probabilmente in questa categoria l'indicazione, fornita da una scheda, di altri Settori della Regione non direttamente coinvolti nell'EA come destinatari dell'attività del Sistema.

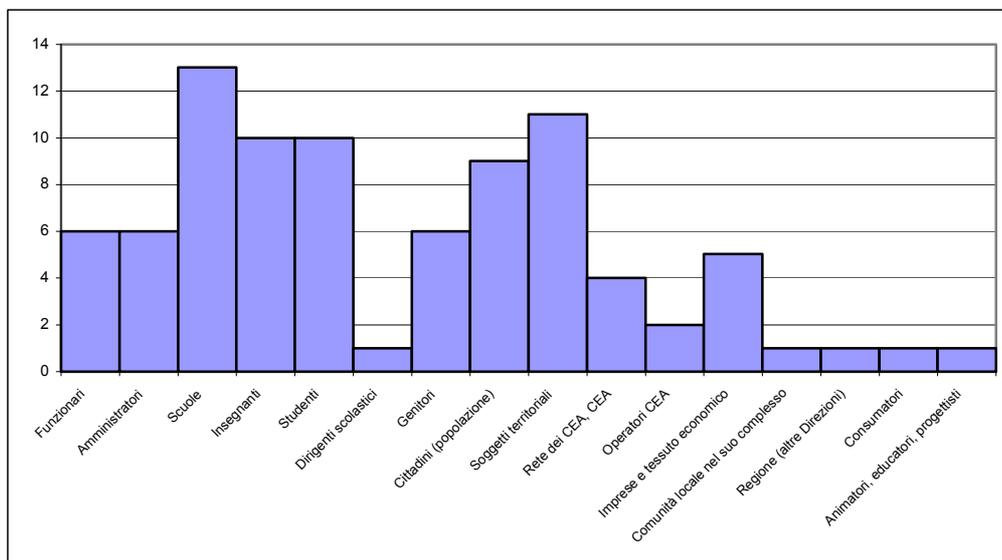


Figura 7 - I Destinatari dell'attività dei Sistemi regionali (scheda 4)

Le rappresentazioni dei compilatori sono poi state analizzate rispetto alle aspettative dei diversi soggetti. Si riportano qui quelle relative ai soggetti maggiormente indicati, vale a dire la scuola e gli enti locali.

a) Scuola

Quando si parla di scuola bisogna naturalmente distinguere tra insegnanti e dirigenti scolastici, da un lato, e studenti e famiglie, dall'altro.

Per quanto riguarda le aspettative dei primi, "viste" da chi opera nei Sistemi regionali, si può parlare di:

- Programmazione e continuità
- Ottenimento di finanziamenti
- Sostegno nel rapporto con EE.LL.
- Uscita dall'isolamento
- Riconoscimento di professionalità
- Proposte educative pre-confezionate
- Rapporto con esperti, risorse, CEA
- Supporto scientifico/metodologico
- Confronti
- Supporto allo sviluppo di curricula

- Supporto alla progettualità educativa
- Formazione
- Supporto a creazione di reti di scuole.

Quando invece si pensa a studenti e genitori, ci si attendono le aspettative sintetizzate nella tabella che segue.

STUDENTI	GENITORI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visibilità ▪ Informazioni ▪ Coinvolgimento ▪ Crescita attraverso progetti e azioni ▪ Stages, tirocini, volontariato 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informazioni ▪ Partecipazione a iniziative e progetti di EA ▪ Progetti per i figli su problemi territoriali e contatti con mondo socio-economico ▪ Crescita sociale e intellettuale dei figli

Tabella 3 – *Le aspettative di studenti e genitori*

b) Enti locali

I compilatori ritengono che gli enti locali si attendano dal Sistema regionale un progetto duraturo, continuità e riferimenti normativi certi, sia nel senso di leggi sull'EA sia nel senso di una messa a fuoco di procedure (anche formalizzate in veri e propri protocolli).

Sul piano organizzativo si attendono coordinamento, integrazione (anche nel senso di opportunità per far interagire e integrare settori e servizi diversi della propria stessa amministrazione), supporto alla gestione di reti locali e possibilità di superare limiti e difficoltà operative.

Si ritiene che sia generalizzata l'aspettativa di poter accedere a risorse finanziarie, rese disponibili direttamente dal Sistema (Stato, regioni, province) o dall'Unione Europea, tramite un supporto all'accesso.

Sul piano dei contenuti è atteso un supporto alle politiche e alle azioni volte allo sviluppo sostenibile e, più in generale, opportunità e sostegno per sviluppare la cultura della sostenibilità sia internamente agli enti (crescita professionale, approfondimenti problematici, supporto tecnico-scientifico) che presso i cittadini e i soggetti territoriali (anche misurata su una crescita del consenso verso le politiche di sviluppo sostenibile).

A questo proposito si ritiene che vi sia una forte aspettativa di formazione, informazione, comunicazione; relativamente a tutte queste funzioni ci si attende supporto, lavoro insieme, informazione, crescita di competenze professionali.

Tutto ciò viene espresso sia in relazione agli enti locali in quanto tali, sia in relazione alle persone che vi operano e segnatamente gli amministratori, da un lato, e i funzionari e i tecnici, dall'altro (Tab. 4).

Infine, è diffusa l'aspettativa di visibilità delle proprie iniziative e di riconoscimento delle professionalità.

PIU' PASSIVE E STRUMENTALI	PIU' (INTER) ATTIVE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visibilità ▪ Riconoscimenti ▪ Coordinamento iniziative ▪ Finanziamenti ▪ Informazioni ▪ Sostegno nel rapporto con EE.LL. ▪ Collaborazione/i con i CEA ▪ Valorizzazione di aree protette ▪ Supporto a campagne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formazione ▪ Partecipazione attiva al dibattito ambientale ▪ Partecipazione attiva ai processi decisionali ▪ Tavoli di lavoro

Tabella 4 - *Le aspettative dei soggetti territoriali*

L'impressione è che i Sistemi Regionali più recenti, che esprimono concezioni più formali (ved. quanto detto a proposito del Mandato) siano quelli che si rappresentano dei destinatari maggiormente attestati sul richiedere norme, procedure ecc., e attività più "semplici" come l'informazione, il supporto finanziario, lo scambio di esperienze, mentre quelli con più storia ed esperienza si rappresentano dei destinatari che esprimono richieste più complesse e articolate e chiedono supporti tecnici e scientifici, formazione, coordinamento, progettazione partecipata in vista di obiettivi anch'essi più complessi (sviluppo sostenibile ecc.).

Le Funzioni

Le funzioni riconosciute come proprie dei Sistemi regionali, suddivise tra funzioni rivolte ai destinatari esterni e quelle rivolte invece agli interni (ovviamente nell'ottica di metterli in grado di svolgere attività verso l'esterno) sono, come mostra la Figura 8, essenzialmente:

- a) verso l'esterno - informazione e comunicazione; formazione; educazione; facilitazione della progettazione territoriale;
- b) verso l'interno - coordinamento e integrazione, comunicazione, progettazione partecipata, ricerca, valutazione e formazione.

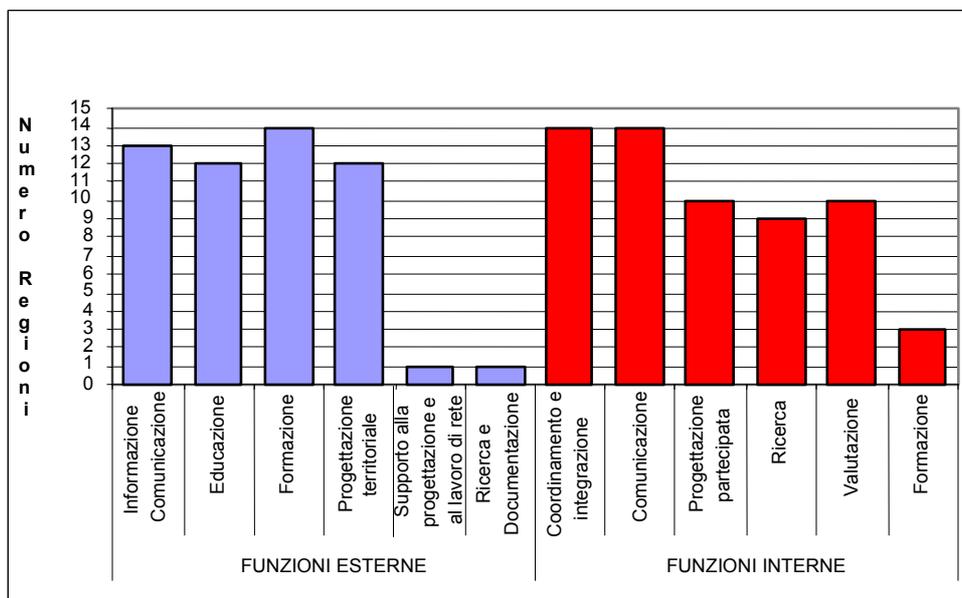


Figura 8 - Le funzioni (scheda 5)

Colpisce come le funzioni più raffinate ed evolute (ricerca, valutazione, formazione, progettazione partecipata) siano anche quelle riconosciute da un minor numero di regioni. Qui si misura probabilmente tutta la distanza tra esperienze di più lunga durata, in cui è maturata la consapevolezza della necessità di investire molto su funzioni interne strettamente legate alla qualità, ed altre più recenti, ancora attestate sull'erogazione al territorio di servizi "di base".

Dalla collocazione delle rappresentazioni relative alle funzioni interne lungo i due *continuum* "orientamento alla pragmaticità vs orientamento alla riflessività e ricerca" e "atteggiamento unidirezionale vs atteggiamento interattivo" emergono due modelli più diffusi di Sistema regionale: uno più verticale e votato all'azione, e l'altro che pensa il Sistema come un'organizzazione più reticolare capace di apprendere.

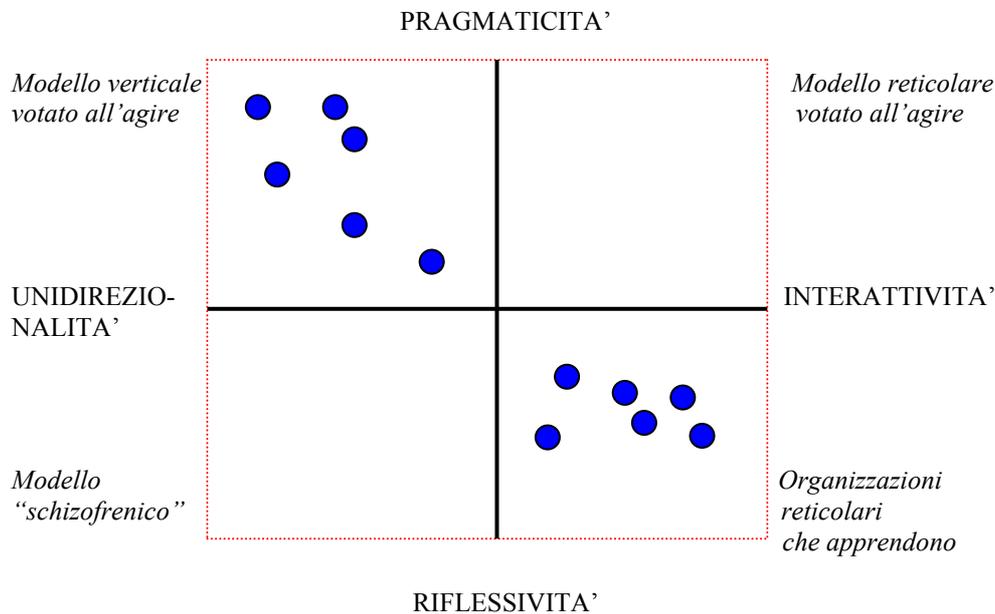


Figura 9

Integrazione

Non è riscontrabile in genere un disegno esplicito di integrazione dell'EA con le diverse politiche. Solo in quattro casi vi è inserimento dell'EA in più ampie politiche ambientali (Piani Ambientali). Le Regioni che lavorano sulle A21 hanno più strettamente legato dimensione educativa e processi di sviluppo sostenibile. Tranne nel caso di una Regione, non vi sono significative integrazioni tra settori diversi dell'organizzazione regionale. Altre integrazioni a livello di contenuto (tematismi), a volte a livello operativo, si attivano nei progetti di EA portati avanti dai CEA e dalla scuola.

Le azioni

Nel leggere i risultati bisogna tener presente che i compilatori delle schede non hanno potuto elencare tutte le azioni che svolgono, ma hanno segnalato le tre azioni secondo loro più importanti e significative (per qualche ragione) degli ultimi due anni.

I sistemi regionali più "giovani", che presentano strutture organizzative più semplici (e sovente più gerarchiche, più *top down*) e che si rappresentano il proprio mandato in modo più formale, auto-centrato, fisso, orientato ad aiutare altri a fare, più che a produrre, elaborazioni autonome e processi di progettazione partecipata e

raccolte, capire la qualità di queste azioni, come ad esempio se hanno carattere trasmissivo oppure puntano ad un coinvolgimento attivo dei destinatari. In questo secondo caso ci troveremmo probabilmente di fronte a processi formativi come leva e contesto per fare rete.

Interessanti le indicazioni relative al sostegno di processi di sviluppo sostenibile, che rappresenta forse una delle frontiere più avanzate della ricerca e dell'attività dei Sistemi regionali, anche se in questi casi sembra trattarsi più di azioni informative e di sensibilizzazione che di processi più profondi di accompagnamento di apprendimenti sociali.

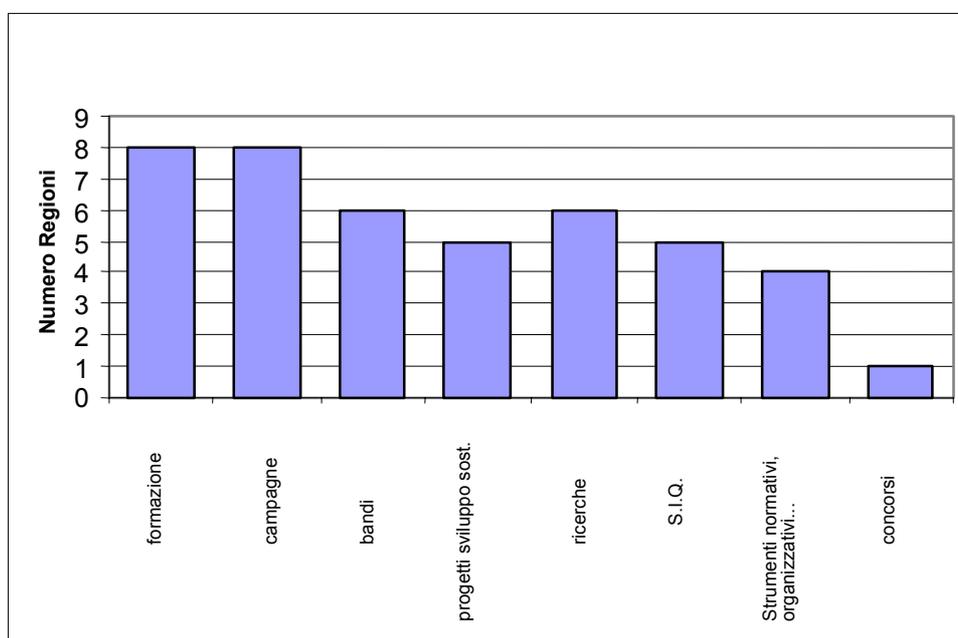


Figura 11 - *Le azioni significative (scheda 6)*

Incrociando questi dati con quelli risultanti dalla lettura della Scheda *I Destinatari* e della Scheda *Le Funzioni*, colpisce il fatto che il rapporto con la scuola risulti molto sullo sfondo (un bando, un progetto di sviluppo sostenibile, una proposta formativa), mentre per l'appunto il principale destinatario è proprio indicato nella scuola e la funzione educativa è indicata da tutti. Probabilmente in questo caso la scuola è presente in modo indiretto: per esempio, la formazione viene fatta agli operatori dei CEA, ma le attività di questi ultimi hanno proprio nella scuola il loro destinatario principale.

Buona parte delle azioni indicate sono indirizzate a destinatari “interni” (ad esempio, le azioni formative): si tratta di azioni attraverso cui vengono sviluppate le Funzioni che abbiamo chiamato “interne”. E’ un po’ come se i diversi Sistemi ritenessero di poter essere di servizio ai propri destinatari proprio attraverso la cura e lo sviluppo delle proprie funzioni e delle proprie strutture (Laboratori Territoriali, Centri di Esperienza ecc.), piuttosto che con azioni dirette.

In ogni caso, tra le azioni connesse alle funzioni interne risaltano in particolare ricerca, valutazione e formazione; molto meno coordinamento, comunicazione e progettazione partecipata, ad indicare un’impostazione *top-down* ancora molto diffusa.

L’Organizzazione

Le risposte forniscono elementi che, a seconda di come essi stessi si combinano, consentono di delineare diversi tipi di organizzazione:

- livello di articolazione e complessità
- esistenza o meno di un coordinamento politico/strategico partecipato
- presenza o meno di “luoghi” della progettazione partecipata
- andamento delle decisioni e flussi di comunicazioni
- presenza/assenza di un soggetto che cura il coordinamento operativo - Tipologia di questo soggetto
- lavoro in rete, o no, da parte dei Laboratori Territoriali
- lavoro in rete, o no, da parte dei Centri di Esperienza
- attivazione o meno di organizzazioni temporanee (O.T.) per sostenere processi e percorsi di lavoro.

Tradurre in grafici a rete le indicazioni date nelle risposte (un grafico per ogni Sistema regionale) è stata un’operazione che ha consentito di evidenziare con immediatezza tutta una serie di caratteristiche (parti dell’organizzazione, legami tra le parti, chi fa che cosa), di somiglianze e di differenze. Tre sono alla fine i modelli più diffusi a cui possono essere ricondotti tutti i Sistemi regionali, con qualche piccola variante da caso a caso.

a) Il primo è un *modello verticale* (Fig. 12) in cui le decisioni e le comunicazioni vanno dall'alto verso il basso, le azioni messe in atto sono del tipo bandi, concorsi, campagne informative, i "terminali" eseguono e hanno poca possibilità di incidere sulle scelte strategiche.

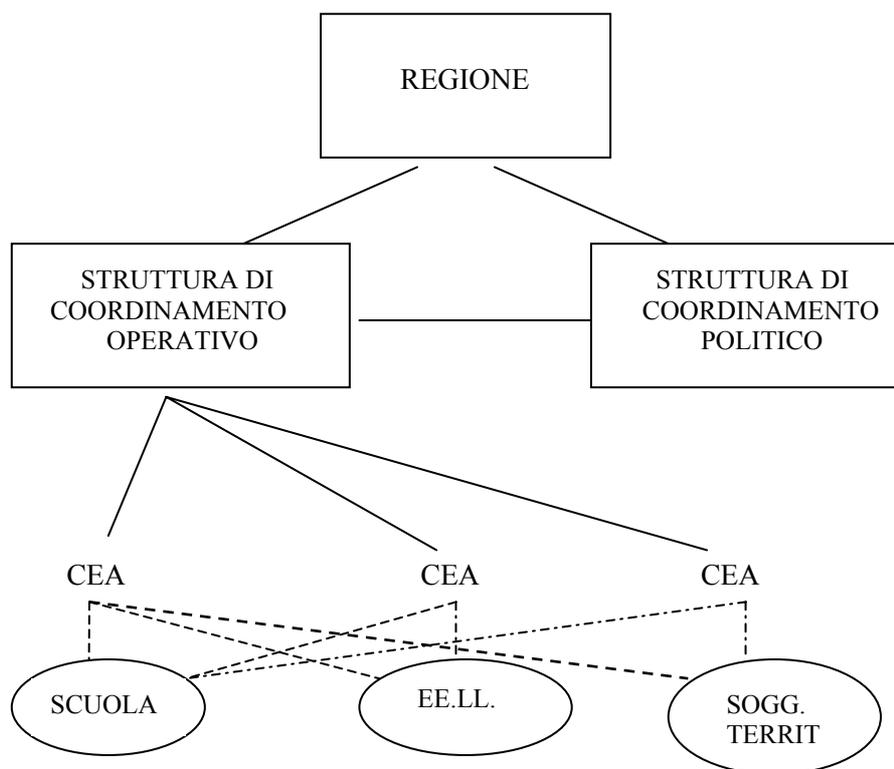


Figura 12 - *Un modello verticale di organizzazione*

c) il terzo è un *modello* che vede il ruolo del Sistema come supporto istituzionale a *reti che si creano spontaneamente dal basso*. L'ottica è sempre quella di dar vita ad una rete molto partecipata, ma questa non viene tanto organizzata in modo sistematico dall'intervento regionale, quanto promossa tramite la creazione di condizioni di contorno che consentano il libero aggregarsi dal basso di una pluralità di soggetti.

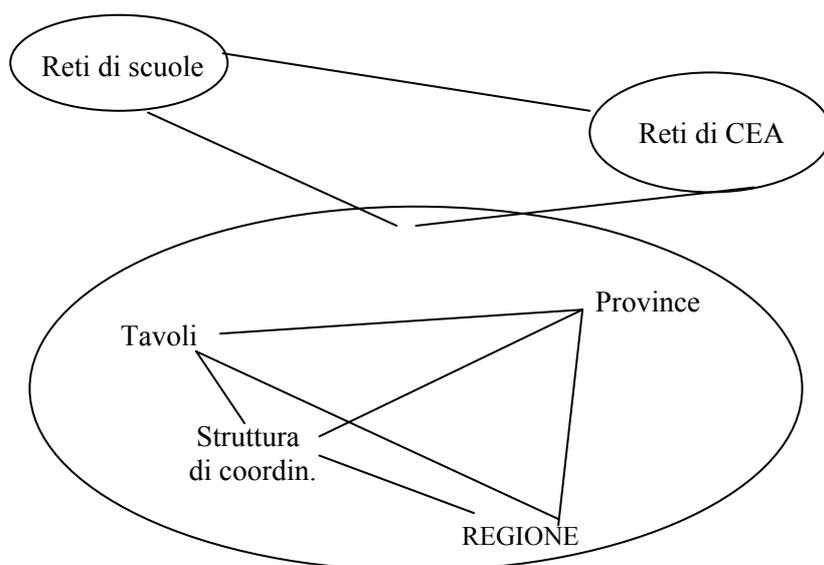


Figura 14 - *Il modello verticale di organizzazione*

Sviluppo della qualità

A quali tipi di intervento e a quali modalità fanno attualmente ricorso le Regioni per ricercare, promuovere e sostenere la qualità dell'educazione ambientale (e implicitamente per fare rete o sistema)? Le principali tipologie (vedi anche Fig. 15) di strumenti sono:

- incontri e seminari, il cui fine consiste o nel "fare rete" (promuovere lo scambio di esperienze tra gli operatori e favorire la coesione della rete), oppure nel coinvolgere gli operatori o, ancora, nel trasmettere conoscenze specifiche, ad esempio in merito alla didattica ambientale oppure alle opportunità esistenti nel settore; in un caso descritto gli incontri sono mirati all'effettuazione di autovalutazioni da parte dei CEA;

- accreditamento e/o certificazione dei soggetti, in alcuni casi mediante l'impiego di sistemi di indicatori di qualità (SIQ); alcune Regioni impiegano i SIQ per la valutazione dei progetti e il loro finanziamento;
- ricerca/azione;
- confronti con altre esperienze, sia nazionali che internazionali.

Infine, molte delle Regioni interpellate utilizzano l'attività formativa rivolta sia al personale regionale che a quello dei soggetti di EA per promuovere la qualità della rete regionale.

Appare particolarmente interessante, in questa sede, constatare come numerose Regioni si stiano già "attrezzando" con criteri per l'accreditamento e/o la certificazione, nonché con indicatori per la valutazione dei progetti. In altre parole, la cultura della valutazione in base a criteri di qualità è ampiamente diffusa nel contesto regionale.

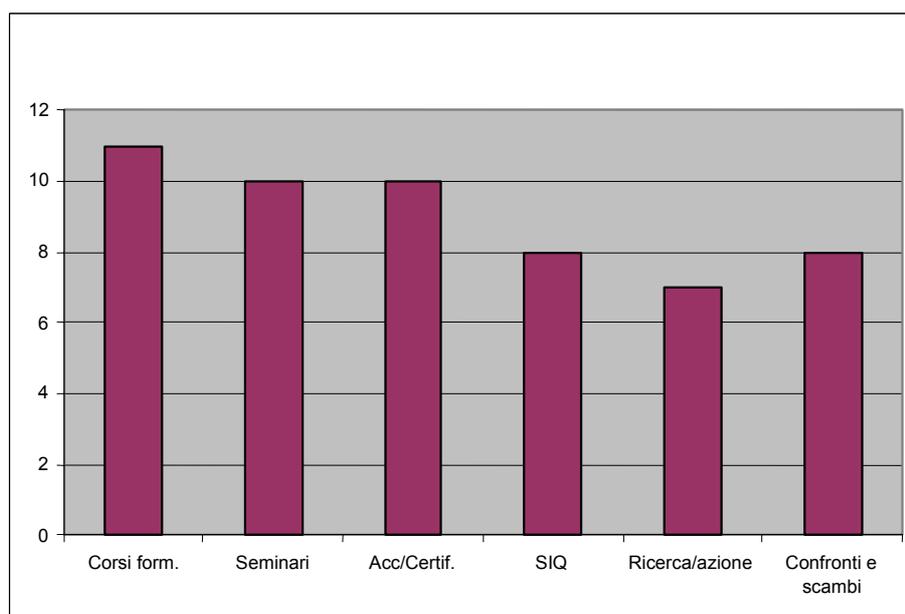


Figura 15 - Numero di Regioni che impiegano diversi tipi di strumenti per promuovere la qualità dell'EA (scheda 9)

Qualità

Ai fini dell'individuazione degli indicatori di qualità sarebbe stato irrazionale (e incongruente con l'idea di un processo condiviso) non tener conto di quanto già elaborato dalle stesse Regioni, in particolare da quelle più avanzate in questa direzione. Alle Regioni è stato pertanto chiesto di indicare i criteri di qualità espliciti (impiegati in bandi, documenti ecc.) o impliciti già utilizzati su scala regionale per selezionare i progetti di EA e i soggetti (ad es. i CEA). Questo aspetto è, ovviamente, connesso a quello trattato in precedenza.

Dalla ricognizione risulta che i principali criteri cui fanno attualmente ricorso le Regioni (in Fig. 16 si riporta il numero delle Regioni che impiegano i singoli criteri) sono:

- la distribuzione territoriale: in questo senso vengono, ad esempio, considerati i bacini in cui operano i soggetti di EA;
- l'appartenenza istituzionale, ovvero la natura pubblica o privata del soggetto, il privilegiare particolari tipologie di soggetti (LT, CEA, scuole ecc.), il possesso di specifici requisiti formali (ad es. l'iscrizione a un albo);
- la sicurezza e l'essere "in regola" delle strutture;
- il possesso di competenze professionali;
- il possesso di esperienze pregresse;
- l'interazione delle attività di EA con processi di sviluppo locale (ad es. Agenda 21 e simili);
- la capacità di lavorare insieme ad altri soggetti secondo una logica di partenariato;
- specifiche caratteristiche che contraddistinguono i progetti educativi;
- la rispondenza dell'EA a progetti, piani o, in generale, obiettivi perseguiti da parte dei soggetti istituzionali (eventualmente indicati in documenti ufficiali);
- la capacità di concorrere, almeno in parte, al finanziamento dell'attività mediante il reperimento di risorse addizionali rispetto a quelle fornite dalle Regioni.

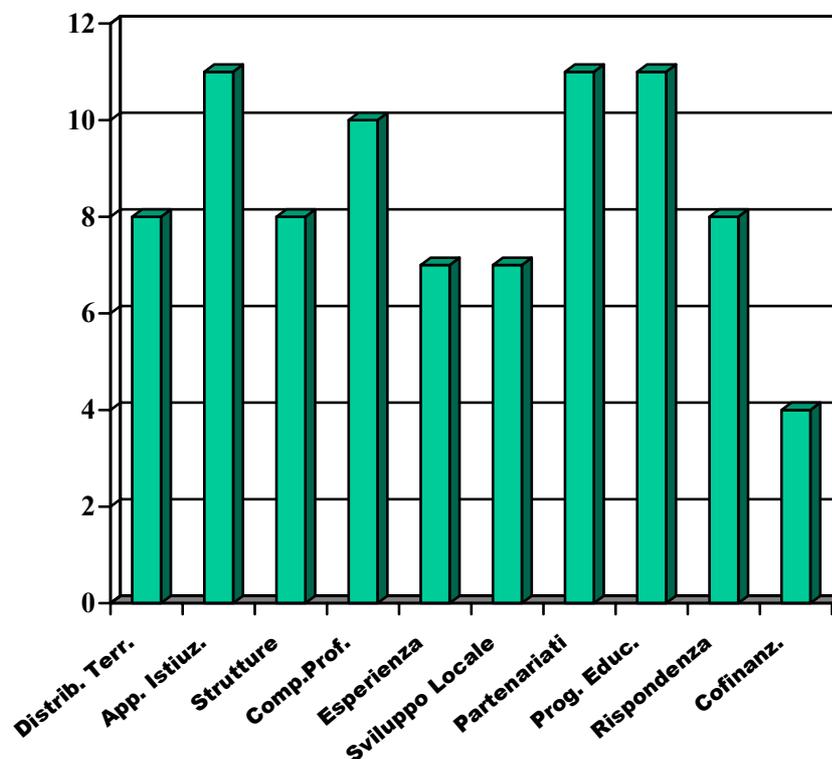


Figura 16 - Numero di Regioni che impiegano specifici criteri di valutazione di soggetti e progetti. (scheda 10)

Alcune conclusioni

L'insieme delle risposte date alle Schede ricognitive ha fatto emergere come siano presenti ed agiscano nei Sistemi regionali diverse "culture", diversi modi di interpretare il loro senso e ruolo.

Queste culture possono essere intese non tanto come alternative secche, ma come due poli in tensione dialogica:

- cultura della ricerca *versus* cultura della norma;
- cultura della rete e della progettazione partecipata *vs.* cultura della verticalità;
- cultura del ruolo di "regia" nella *governance* dell'EA *vs.* cultura dell'interfaccia neutro rispetto ai soggetti che operano nell'EA;

- cultura dell'autonomia elaborativa ed organizzativa vs. cultura del "supporto" a processi sviluppati da altri;
- cultura del "metodo" vs. cultura dei "contenuti";
- cultura dell'EA come dimensione dei processi di Sviluppo sostenibile, che richiede integrazione delle politiche vs. cultura dell'EA come ambito specifico di attività.

Queste culture inoltre possono combinarsi in diversi modi e dare vita a diversi *modelli di sistema regionale* (che sottendono diversi modi di intendere l'EA, l'educazione, l'apprendere ecc.).

Le possibilità sono molto numerose, ma alcune combinazioni che sono rappresentate nei due modelli (Figg. 17 e 18) che seguono, sono tra le più ricorrenti:

Intrecci di culture nei Sistemi Regionali: 1° modello

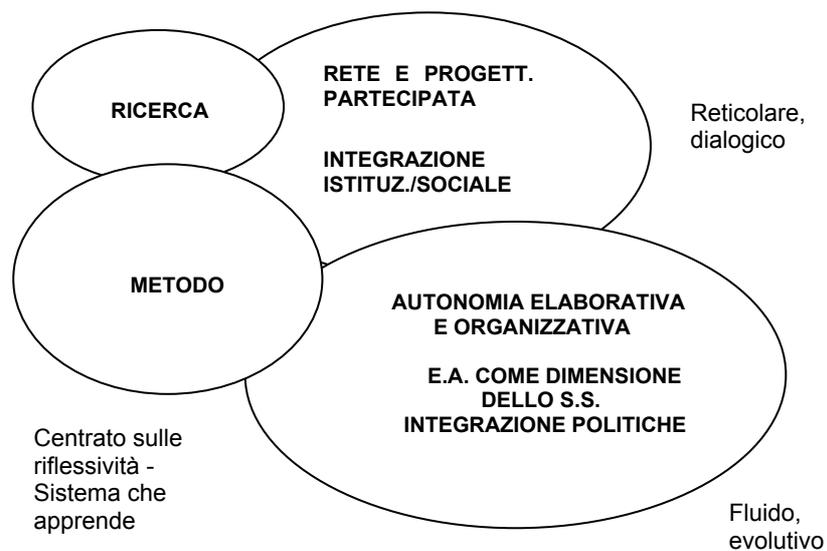


Figura 17 - Modelli di sistemi regionali: primo modello

Intrecci di culture nei Sistemi Regionali: 2° modello

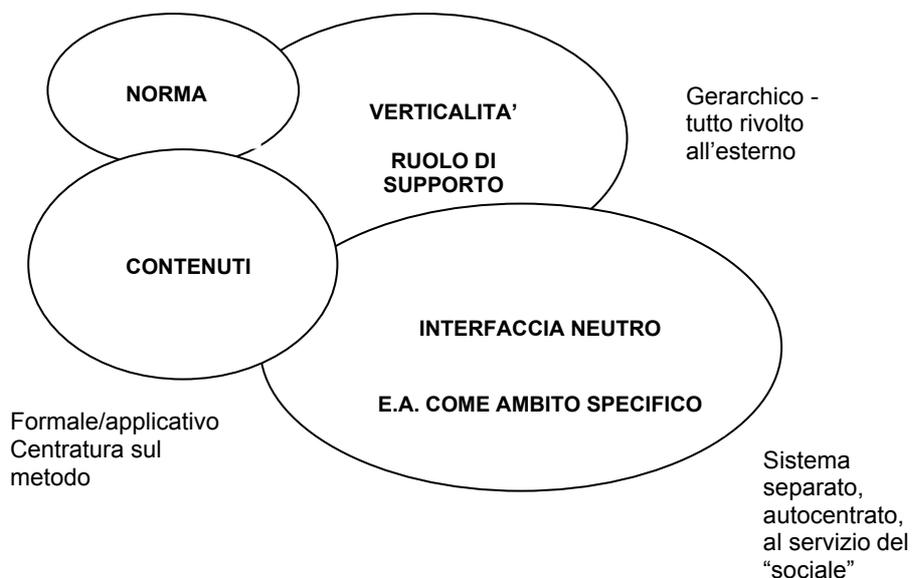


Figura 18 - *Modelli di sistemi regionali: secondo modello*

In queste rappresentazioni i partecipanti si sono in parte riconosciuti, con una maggiore adesione al primo modello. Ma la cosa davvero importante è che sono state individuate questioni che ora sono “viste” da tutti i partecipanti - in prospettiva quindi da tutti i Sistemi regionali - e si sono affermati un linguaggio e dei modi di guardare. Nel seminario di Seiano è stata discussa in modo approfondito la restituzione analitica predisposta dal Gruppo di Progetto; a partire da quest’ultima è stato sviluppato un lavoro di confronto che ha consentito di costruire un consenso sulle caratteristiche irrinunciabili di un Sistema regionale, di individuare le funzioni che poi sono state accolte nel SIQ e di elaborare in forma grezza alcuni primi indicatori per ciascuna funzione.

Sia ben chiaro, non è che i partecipanti abbiano voluto o potuto dire “sì, mi riconosco senz’altro ed *in toto* in questo modello”, ma hanno potuto dire, anche a fronte di situazioni attuali diverse o molto diverse, “sì, mi interessa andare lì ... voglio assumere questo orizzonte come scenario futuro verso cui lavorare”.

Un sistema di indicatori di qualità ha iniziato a prendere forma sulla base di convergenze culturali, cognitive e, anche, affettive: un prodotto di cui ciascun partecipante può dire “è mio” e contemporaneamente “nostro”.

5 LA PROPOSTA DI FUNZIONI E CRITERI

Le Funzioni di un Sistema Regionale di EA

Nella ormai vasta letteratura che, a livello nazionale e internazionale, si occupa dei sistemi organizzativi (intesi in senso lato, ovvero secondo la definizione di “sistema organizzativo” per la quale è tale qualunque insieme di soggetti che interagisca intenzionalmente allo scopo di perseguire finalità condivise) si è consolidato un diffuso accordo circa il significato da dare al concetto di *funzione*: le funzioni, che sono necessariamente poche e la cui definizione è altrettanto necessariamente astratta e generale, rappresentano le finalità complessive del sistema organizzativo di riferimento.

La somma delle funzioni costituisce il *mandato* (evidentemente mutabile nel tempo, al mutare del contesto in cui un certo sistema organizzativo opera e della sua collocazione in esso, cosicché storicamente certe funzioni possono anche perdere di importanza e certe altre entrare in campo: basti pensare alla scuola pubblica dell’obbligo, istituita in Italia circa centocinquanta anni fa, ricevendo un mandato comprendente funzioni assai diverse, o almeno assai più limitate, di quelle odierne) assegnato dai suoi istitutori (spesso e giustamente - ma entro limiti più o meno precisamente definiti - reinterpretato dai suoi protagonisti) al sistema medesimo: la sua *mission*, insomma, come suol dirsi ormai, con anglofona espressione, ai nostri orecchi più laica dell’italica e fedelissima traduzione con “missione”, anche nel nostro Paese.

Non a caso, varie funzioni (per esempio quelle di formazione interna, di comunicazione, di coordinamento e così via) sono tipiche, seppur con valenza e importanza strategica molto differenziata, di qualunque sistema organizzativo, in quanto intrinseche al suo esistere e operare (ci saranno poi, come accennato, differenze anche profonde sul come il tale o il talaltro sistema organizzativo, a seconda di quanto sia aperto o chiuso, monopolistico o concorrenziale, a legami forti o a legami deboli e così via, le enfatizza e le presidia) mentre soltanto alcune, poche, caratterizzano un sistema organizzativo da un altro (la funzione educativa, per esempio, è propria dei sistemi - dalla scuola all’INFEA - che abbiano l’educazione nel loro mandato, e non è una funzione più o meno diffusa a qualunque tipologia di sistema organizzativo).

In relazione alle funzioni, non ha molto senso chiedersi a quale livello di funzionamento, di responsabilità e di dislocazione territoriale del sistema l’una o l’altra si esplicino: una funzione è, necessariamente, del sistema come tale. Ciò

significa che, nell'andare a declinare l'analisi del ruolo di questo o quel soggetto che faccia parte del sistema, se tale analisi si fermasse alle funzioni (invece che andarsi poi a disaggregare in attività e, magari, a un livello di ulteriore parcellizzazione, in compiti) tutti i partecipanti al sistema risulterebbero svolgere funzionalmente gli stessi ruoli o quasi.

Ciascuna delle funzioni del sistema, per poter essere realmente e proficuamente svolta, deve infatti, poi, articolarsi, disaggregarsi per così dire, in *attività* (in azioni concrete e coerenti tra loro, ulteriormente parcellizzabili - ma la cosa qui non ci interessa - in *compiti*, e la cui sommatoria va a costituire, astrattizzandosi e generalizzandosi, questa o quella funzione del sistema nel suo complesso).

Delle attività, è possibile e anzi indispensabile definire a quale livello di funzionamento, di responsabilità e di dislocazione territoriale del sistema esse siano esplicate.

Delle funzioni sono definibili i criteri (o requisiti valoriali che dir si voglia) di qualità con i quali il sistema, sulla base del mandato ma anche operativamente reinterpretandolo, va a valutare se stesso. Indicatori e soprattutto descrittivi, per la loro indispensabile concretezza, difficilmente possono essere applicati alle funzioni e appaiono meglio applicabili alle attività.

Sarà dunque utile, una volta individuate le funzioni che caratterizzano un sistema regionale INFEA, scegliere per ciascuna di esse tre/quattro attività (le più significative e frequenti tra le molte che compongono ciascuna funzione) alle quali risultino applicabili indicatori e descrittivi di qualità.

La griglia matriciale che sarà in seguito presentata ai lettori di questo volume è riferita al lavoro poco sopra descritto: l'individuazione delle principali funzioni di sistema (indicate in verticale) e quella dei principali criteri valoriali (o requisiti di qualità), in orizzontale, che riteniamo debbano caratterizzare un sistema INFEA orientato alla sostenibilità, alla partecipazione, all'innovazione.

Può valere la pena, prima di mostrare e illustrare tale griglia matriciale, offrire ai lettori una breve illustrazione del significato che gli autori hanno attribuito a ciascuna delle funzioni prescelte. Esse sono:

- 1) *educazione*
- 2) *formazione*
- 3) *animazione e supporto ai processi di sviluppo locale*
- 4) *informazione e comunicazione*
- 5) *ricerca e valutazione*
- 6) *coordinamento*

Educazione

Non a caso, quella educativa è la funzione che compare per prima nel nostro “elenco illustrativo”, essendo una di quelle che connotano più di altre il sistema INFEA in quanto sistema finalizzato principalmente a promuovere progetti, percorsi, processi di *educazione alla sostenibilità*.

Con questo termine si intendono tutte quelle attività (dal sistema progettate, promosse, erogate e così via) che mirano, avviando e sostenendo altrui processi di apprendimento, a costruire e diffondere una *capacitazione di cittadinanza* orientata alla sostenibilità, alla riflessione critica e propositiva, alla partecipazione attiva e critica al governo eco-democratico del proprio territorio e della propria comunità locale/globale (glocale, come si sente sempre più, e giustamente, dire).

In questa funzione si comprendono, facendo riferimento a scenari di educazione permanente (lifelong learning) e di learning society, sia l'area dell'apprendimento formale, prevista dai sistemi educativi vigenti (dagli asili nido alle università), sia l'area dell'apprendimento non formale; sia l'apprendimento delle giovani generazioni sia quello della popolazione adulta; e così via, secondo un principio fondamentale di *democrazia cognitiva* che pone le aspirazioni democratiche e partecipative del nostro tempo sotto il segno della *rivoluzione educativa* (quella che dovrebbe e vorrebbe portare i “proletari del sapere” a partecipare del governo dei mezzi di produzione ormai immateriali e giustappunto cognitivi di una *società della conoscenza* che se non fosse anche “della conoscenza diffusa e partecipata” rischierebbe, nonostante tutti i suoi computer, di essere altrettanto oppressiva ed esclusivista di quelle del passato).

La caratteristica che contraddistingue la funzione/educazione dalla funzione/formazione (la seconda da noi affidata, e perciò di seguito illustrata, ai sistemi regionali INFEA) è la generalità delle finalità (che hanno come orizzonte la *cittadinanza*, non il *mestiere*) e dei destinatari, il fatto cioè che essa non si pone come obiettivo la costruzione di capacità specifiche di ruolo (proprie di questa o quella collocazione professionale o sociale, aziendale o di volontariato) bensì quello di una educazione (di una “capacitazione” educativamente supportata, direbbe Amartya Sen) alla cittadinanza consapevole, responsabile, partecipante.

Questa funzione non può quindi essere ridotta a una trasmissione - più o meno vivace o multimediale - di informazioni o di regole di comportamento, ma prevede invece la costruzione di contesti che favoriscano un apprendimento attivo, fondato sull'esperienza sul campo, l'azione per l'ambiente, l'esplicitazione di valori e punti di vista, il dialogo e il confronto critico. Insomma, secondo una concezione di educazione ambientale (Sauvè L., 2001-3) per cui

- l'oggetto dell'educazione ambientale non è l'ambiente ma le relazioni umane con l'ambiente;

- il fine dell'educazione ambientale non è l'immediato e comportamentistico indottrinamento alla rimozione di questa o quella emergenza ambientale contingente, bensì la costruzione di una durevole, critica e creativa, mentalità ecologica;
- le metodologie dell'educazione ambientale sono ispirate alle passate e moderne teorie ed esperienze della pedagogia e della didattica più progressive e partecipative e dunque fondate sulla scoperta e la ricerca da parte dell'allievo, sulla valorizzazione del processo di apprendimento, su una concezione dialogica dell'educazione.

Formazione

In tal caso siamo in presenza di una funzione che appare, rispetto a un sistema regionale INFEA, meno specifica della precedente. Ciò, almeno nella sua declinazione interna, in quanto sono molti i sistemi organizzativi d'ogni natura che curano (oltre la soddisfazione del loro cliente per così dire "esterno") anche funzioni di formazione delle proprie risorse umane (insomma, per continuare a usare un linguaggio manageriale/aziendale che non amiamo molto, rivolte al cosiddetto "cliente interno"), finalizzata alla manutenzione permanente delle professionalità (ovverosia delle conoscenze e competenze, ma anche dei sensi di appartenenza, di motivazione e così via) del sistema stesso, in vista della soddisfazione degli stakeholders, del perseguimento delle varie certificazioni (attestati, accreditamenti e così via) e soprattutto del miglioramento continuo della qualità delle loro prestazioni.

Saranno poi i criteri valoriali successivamente da noi posti a fianco della funzione a connotare il senso che tale funzione interna assume nei sistemi regionali INFEA, seppur già qui possiamo affermare che un sistema organizzativo, quale quello regionale INFEA è, o meglio vorrebbe diventare, non può non legare fortemente e convintamente la propria ricerca dell'innovazione, della condivisione e partecipazione, del proprio coordinamento interno come plusvalore di efficacia non meramente efficientistica, alla valorizzazione della formazione permanente delle proprie risorse umane quale leva strategica di ricerca continua della qualità, di attendibilità agli occhi della società e della comunità di riferimento, di protagonismo sociale, scientifico, culturale.

Più specifico di un sistema nel cui mandato ci sono finalità prioritarie di educazione/formazione appare invece la declinazione esterna di tale funzione, ovvero tutto quel complesso di attività - dal sistema progettate, promosse, erogate e così via - finalizzate a far apprendere nuove conoscenze e competenze, orientate alla sostenibilità, a persone il cui ruolo professionale o sociale (comunque esterno al sistema) si svolga in contesti operativi più peculiarmente coinvolti in decisioni e

azioni connesse con la sostenibilità stessa di quanto non lo sia lo scenario della comunità locale nel suo insieme e dei diritti di cittadinanza ambientale di ciascuno. In sostanza, si tratta della prospettiva tramite la quale il sistema regionale INFEA può diventare autorevole Agenzia Formativa tesa non a formare i propri membri bensì gli operatori (professionali o sociali, aziendali o dell'associazionismo e del volontariato e così via) di altri, più o meno collaboranti ma decisamente separati e autonomi, sistemi.

Noi crediamo che tale, per così dire, sotto-funzione troverà, negli anni futuri e in parallelo col crescere della competenza e della professionalità degli operatori INFEA, un terreno di impegno e di lavoro (un "mercato", verrebbe, senza vergogna alcuna, da dire) sempre più ampio.

Animazione e supporto ai processi di sviluppo locale

Si è inteso indicare con questo termine tutto quell'insieme di attività che hanno per obiettivo quello di supportare metodologicamente i processi di sviluppo locale sostenibile (Agende XXI, Piani di sviluppo locale, Piani integrati di salute, Progetti Città sane e sostenibili e così via) sul piano della dimensione educativo-formativa, ovvero su quello dei processi di apprendimento. Insomma, la partecipazione utile ed efficace degli operatori di INFEA, nel ruolo di "consulenti di processo", alle mille e una (tuttora confuse, ma non di meno assai preziose in vista di più complesse, integrate, partecipate forme future di governo eco/democratico del territorio) modalità di sperimentazione di *governance della sostenibilità*.

Questa funzione prevede l'interazione del Sistema INFEA con una molteplicità di soggetti nel territorio, in funzione integrata e di supporto ma non sostitutiva, per garantire la cura della dimensione di apprendimento sociale nei percorsi di sviluppo locale sostenibile.

Le suddette attività consistono principalmente nella cura della metodologia che presiede allo sviluppo di tali processi, al modo in cui i partecipanti sviluppano e mantengono senso, ai modi in cui interagiscono, alla produzione di valore aggiunto rappresentato da una maggiore coesione, fiducia, produzione congiunta di sapere locale.

La competenza degli operatori del sistema INFEA in materia di conduzione di gruppi, negoziazione sociale, ricerca azione partecipativa e così via, è risultata, negli ultimi tempi e in molte situazioni regionali e locali, un fattore strategico di successo per simili piani, progetti e processi, e dunque riteniamo che tale funzione debba essere individuata, se non altro per valorizzarne il potenziale sviluppo futuro, tra quelle connotanti il sistema.

Informazione e comunicazione

Nella sua declinazione:

- *interna* (riguardante le attività non occasionali bensì progettualmente sistematiche di raccolta di documentazione e scambio d'idee, proposte, informazioni all'interno della rete INFEA ai suoi vari livelli), ed
- *esterna* (riguardante le medesime attività, ma questa volta relazionate alla cittadinanza nel suo complesso e tutte quelle iniziative riguardanti lo sviluppo locale sostenibile)

tale funzione appare sempre più tipica d'ogni sistema organizzativo che voglia fondarsi sulla condivisione della propria mission da parte di tutte le proprie risorse umane nonchè risultare trasparente, *friendly*, accessibile e percepibile da parte dei propri utenti attuali e potenziali nonché dell'opinione pubblica in generale.

La funzione comprende sia la raccolta e organizzazione della *documentazione interna* al Sistema, sia la realizzazione di materiali e di iniziative per la comunicazione e l'informazione - all'interno e all'esterno - delle azioni progettate e svolte dal Sistema.

Caratterizza questa funzione il suo essere orientata a percorsi educativi e quindi il suo essere attenta all'ascolto, al coinvolgimento attivo dei destinatari, al feed-back. La comunicazione e l'informazione orientate all'educazione ambientale non sono quindi riconducibili alla semplice messa a disposizione di dati ambientali - anche se frutto di uno sforzo di leggibilità e chiarezza - ma richiedono l'instaurarsi di un vero processo comunicativo, a due vie, all'interno del quale è prevista e incoraggiata la possibilità di risposta e la partecipazione.

Ricerca e valutazione

La funzione indica tutte quelle attività di indagine (più o meno inserite in un disegno formale) inerenti settori d'interesse nel e per il sistema regionale INFEA e svolte in maniera non occasionale ma, appunto, sistematica.

Per comprendere appieno tale funzione (dal momento che ancora troppi considerano la *ricerca* una funzione prerogativa soltanto dei grandi "centri di ricerca" che sono pagati per fare quello e soltanto quello) occorre affermare come sia ormai concezione abbastanza diffusa nella scienza contemporanea (quella vera, non quella caricaturale, da "positivistica cartolina") come la ricerca non soltanto possa, ma il più possibile debba essere progettata e attuata anche col contributo di chi lavora sul campo (concepito come soggetto attivo della ricerca medesima e non soltanto come passivo produttore periferico di meri dati numerici).

La ricerca condotta da un Sistema di EA, come Sistema o come attività proposta e svolta dai soggetti che ne fanno parte, presenta allora alcune caratteristiche comuni ad ogni processo di indagine, ma anche caratteristiche peculiari dovute al fatto di essere sempre mirata - in quanto funzione di sistema - allo sviluppo della qualità del sistema stesso.

Le caratteristiche comuni si riallacciano ad una definizione molto generale, per la quale fa capo ad una funzione di ricerca qualunque attività mirata (facciamo ancora riferimento alle indicazioni assai utili di Lucie Sauvè, 2001-3) a:

- produrre nuovi saperi o nuove strutturazioni dei saperi già esistenti, attraverso procedimenti rigorosi d'indagine, in una prospettiva critica, di "distanziamento" del ricercatore dal proprio progetto di ricerca, di sua disponibilità a confrontarsi sulle proprie procedure e sui propri risultati;
- rendere trasparenti, da parte dei ricercatori, le proprie teorie di partenza, le proprie ipotesi, appunto, di ricerca, le proprie metodologie di raccolta dei dati, le proprie griglie di lettura/interpretazione dei dati stessi, le specificità culturali e ambientali dei contesti nei quali la ricerca interviene;
- ricercare, attraverso il confronto tra punti di vista, la massima 'intersoggettività' per quel che riguarda conclusioni e risultati, sottolineando, nella formulazione di proposte e modelli teorici, tutti gli elementi di specificità e contestualizzazione, che dovranno essere modificati per qualunque generalizzazione ed utilizzazione in altre situazioni.

La peculiarità riguarda proprio il vedere la funzione *ricerca* come costruzione di *sapere locale*, utilizzabile nel contesto e nel tempo in cui è prodotto (e quindi non necessariamente generalizzabile tout court, ma solo come esempio di utilizzazione proficua di metodologie e di azioni), avendo consapevolezza che nei sistemi sociali teorie molto generali sono spesso irrilevanti per l'azione locale, ed accettando quindi la potenzialità del costruire un "sapere in azione", continuamente e proficuamente modificabile, per costruire azioni sempre più efficaci e conoscenze sempre più "adatte" al contesto e ai problemi che si affrontano.

Ciò non significa, naturalmente, che un sistema regionale INFEA non possa attivare legittimamente (e sarebbe bene lo facesse sempre più) varie forme di ricerca anche nel senso più formale e tradizionale del termine:

- a livello interregionale,
- a livello europeo (con altri sistemi e altre reti nazionali e interregionali dell'UE),
- in partenariato con altri soggetti più di lui specificamente alla ricerca vocati (Università, CNR e così via),

ma sempre come co-protagonista - non come mero fornitore di dati - e sempre in un'ottica di costruzione di saperi che avvantaggino l'intero sistema.

La ricerca è quindi una funzione del Sistema se viene concepita non come un “lusso” marginale rispetto al lavoro quotidiano, bensì come una funzione quotidianamente arricchente di senso tutte le altre, se quindi si lega organicamente e in maniera consapevole con i processi di sviluppo del Sistema in quanto considerata *necessaria e indispensabile per pianificare e realizzare future azioni*. In questo senso ogni ricerca del Sistema è *una ricerca-azione* quando viene vista complessivamente, anche se i singoli segmenti, le ricerche portate avanti dai soggetti che fanno parte del Sistema, possono invece essere le più svariate, da quelle tradizionali di natura statistico-quantitativa, a quelle che utilizzano metodologie di tipo qualitativo (come ormai accade sempre più diffusamente nell’ambito delle scienze sociali e pedagogiche), tutte basate sulla *integration d’une posture de recherche au coeur même de la pratique* (Sauvè L., 2001-3), e che vanno dall’uso andragogico e riflessivo dell’autobiografia all’integrazione tra ricerca (quale auto-riflessione e auto-monitoraggio d’efficacia) e valutazione finalizzata al miglioramento continuo di qualità del sistema stesso.

Coordinamento

Tra le varie funzioni prescelte per connotare la mission di un sistema regionale INFEA, questa è probabilmente la meno peculiare e tipica del sistema stesso, il che non vuol dire, logicamente, che sia meno importante.

Il valore strategico risiede infatti nelle modalità attraverso le quali questa funzione viene intesa ed esercitata: se il Sistema regionale è infatti visto come un sistema aperto, a legami non necessariamente e non per tutti parimenti forti e comunque per tutti assolutamente reticolare e non piramidale, che abbia al proprio interno molteplici livelli di articolazione, che sia dislocato in maniera diffusa nel territorio, che sia capace di promuovere partecipazione e motivazione per la sostenibilità al proprio esterno proprio in quanto fondato su di esse al proprio interno, allora la funzione di coordinamento va intesa come promozione e cura nel tempo (manutenzione) della coerenza tra le diverse azioni e gli obiettivi e la filosofia del Sistema, in modo da armonizzare spinte centrifughe (sviluppo di identità ed operatività “locali”; eccesso di eterogeneità) e spinte centripete (centralismo/i; eccesso di omologazione), in rapporto ad un ambiente esterno in continua trasformazione, e, quindi, in modo da garantire la tenuta e la sopravvivenza stessa del sistema.

Valori di riferimento e criteri di qualità

Abbiamo detto che non può esserci ricerca, valutazione, miglioramento della qualità (di un intero sistema organizzativo e delle sue singole e specifiche azioni) se non fondandone l'orientamento su criteri valoriali di ordine assai generale e inevitabilmente soggettivo (meglio se *largamente intersoggettivo*, ma pur sempre contenente un - sebbene allargato e condiviso quanto più possibile: diciamo, tendenzialmente oggettivo per intersoggettiva condivisione allargata, l'unica oggettività concessa all'umanità - riferimento a scelte di campo teorico, etico ed epistemologico).

I criteri scelti come riferimento per l'articolazione degli indicatori derivano non solo dal quadro di riferimento epistemologico e valoriale ma anche, e a volte soprattutto, dalle buone pratiche, innovazioni educative, ricerche sul campo, che hanno negli ultimi 20 anni caratterizzato l'evoluzione dell'Educazione Ambientale in Italia come a livello Internazionale. Alcuni di questi criteri sono propri di riflessioni interne all'Educazione Ambientale, altri sono emersi all'interno di altri settori di azione e riflessione, ma sono riconosciuti come indispensabili e coerenti con una EA di buona qualità. Alcuni dei "significati" si sovrappongono parzialmente tra un criterio e l'altro: ci sembra che questo possa essere un vantaggio, più che un difetto, che permette di guardare alle stesse attività da punti di vista diversi.

Di seguito illustriamo in breve ognuno dei criteri proposti e che hanno come oggetto sia il fare EA (a livello Micro) sia, soprattutto nel nostro caso, il fare un Sistema Regionale di EA di qualità (il livello Macro).

In questa visione, un Sistema Regionale di Educazione Ambientale che voglia in maniera permanente monitorarsi in qualità, nel formulare i propri valori di riferimento, ovvero sia i propri criteri di valutazione qualitativa, deve dotarsi (questo volume tenta e spera di offrirglielo, seppur non surgelatamente rigido come un prodotto alimentare precotto) di un Sistema Interregionale di Qualità per Reti di Educazione Ambientale (SIQREA) che sia capace di porre al proprio centro:

- i *soggetti* che sono i protagonisti dei processi di apprendimento promossi dal Sistema: insomma, in un'ottica ecologica e dialogica, quelli che propongono e quelli che fruiscono attivamente dell'offerta e occasione educativa;
- la *complessità* dei processi di apprendimento e di sviluppo ambientale, interpretati in una logica ecosistemica e coevolutiva;
- l'*attenzione al territorio* (inteso come entità storico/geografica/culturale del Pianeta e quindi come fattore di identità, appartenenza, cittadinanza locale/globale) come fattore di apprendimento di una mentalità non contraddittoriamente planetaria così come "regionale";
- la capacità confrontarsi con l'*incertezza*;

- la costante promozione (strategicamente e con adeguate competenze praticata) di *integrazione*, tra saperi e discipline, tra metodologie, tra istituzioni, tra politiche;
- una *concezione costruttivista della conoscenza e dell'interpretazione* (sociale ma anche scientifica) del mondo, della realtà, della società, così intendendo il processo educativo come un lavoro necessariamente dialogico e partecipativo di costruzione condivisa del senso (una sorta di permanente, attiva, critica, attività di *ermeneutica sociale*).

In tal senso, un Sistema regionale o interregionale siffatto (o meglio, così facentesi, anche utilizzando come strumento non soltanto valutativo ma anche costruttivo l'apparato di criteri/indicatori/descrittori di qualità da questo volume offertogli) accetta tali criteri come propri riferimenti valoriali, esplicitandoli come fondamento di un proprio *Documento* partecipato.

In esso, troveranno ampia valorizzazione, pur con formulazioni diverse rispetto all'una o all'altra Regione e alle sue specificità storiche/sociali/culturali:

- la *centralità del soggetto* cui si rivolge la proposta educativa, formativa o comunicativa e che rappresenta (o meglio, deve sempre più divenire) il protagonista attivo dei propri processi di apprendimento trovando nell'educatore, di volta in volta, un altro soggetto (capace di trasformarsi da docente in promotore e facilitatore dell'apprendimento altrui) col quale dialogare, interagire, costruire senso, così da rafforzare lo sviluppo cognitivo e operativo di competenze, autonomia, responsabilità. Questo criterio sottolinea la coerenza tra il quadro di riferimento a cui si ispira l'EA e una visione della conoscenza ispirata al "costruttivismo", per il quale l'apprendimento si configura come processo attivo e autonomo, creativo e al contempo situato nella relazione con gli altri e con il mondo. In quest'ottica, l'attenzione non è centrata sui contenuti, ma sui processi che tali contenuti, oggetto d'esperienza, sono in grado di mettere in moto sotto forma di sfide ad equilibri di pensiero consolidati. La relazione tra insegnamento e apprendimento non viene vista come causale, né si pensa sia possibile una "trasmissione" di informazioni o di competenze, neanche nel caso dell'addestramento o della formazione professionale, ma si pensa invece che l'apprendimento significativo sia il risultato di una varietà di circostanze, tra le quali le più importanti sono: a) le conoscenze e le esperienze che il soggetto che apprende già ha; b) la varietà e la ricchezza del contesto che l'azione educativa è stata in grado di proporre. In particolare, da segnalare è l'impostazione circolare o dialogica: un processo in cui i soggetti instaurano relazioni di reciprocità, interagendo l'un l'altro e contribuendo a creare più o meno congiuntamente il significato degli scambi comunicativi. Costruire contesti di apprendimento è allora un'attività complessa e altamente

professionale, in cui alla libertà d'azione per chi apprende corrisponde una "impalcatura" forte che "regola" domande e processi utilizzabili per rispondere e che sostiene un apprendimento cooperativo basato sulla responsabilizzazione e sul dialogo tra soggetti. L'apprendimento a cui si fa riferimento non è ovviamente solo quello che dovrebbe risultare da proposte di educazione e formazione in campo ambientale (Funzioni 1 e 2) ma anche quello che si ha in ogni processo di animazione di processi di sviluppo territoriale, di comunicazione, di ricerca o di coordinamento. L'apprendimento avviene infatti nella relazione e nello scambio, e questo criterio invita a ricordare la centralità dei soggetti, e quindi le loro individualità e diversità, all'interno di qualsiasi funzione del Sistema;

- il fatto che un Sistema regionale di Educazione Ambientale che voglia mettersi e restare dinamicamente in qualità riconosce la *complessità* dell'apprendimento e dell'ambiente come proprio asse d'interpretazione, comprensione, modificazione educativa della realtà utilizzando tale paradigma come asse etico/epistemologico di cui avvalersi nei propri percorsi. Affrontare i problemi della natura, della società, dei sistemi organizzativi con un approccio epistemologico fondato su quello che Edgar Morin chiama, appunto, il "paradigma della complessità" non significa semplicemente farlo con la consapevolezza che i problemi che siamo oggi chiamati ad affrontare sono più complicati di quelli di ieri (anche se ciò è probabilmente vero). Significa soprattutto affrontarli considerando l'oggetto della nostra intenzionalità cognitiva e operativa non come un insieme di parti più semplici che, per capire l'oggetto medesimo e per agire su esso, conviene disaggregare il più possibile, bensì come un organismo all'interno del quale il tutto è cosa ben diversa dall'assemblaggio delle parti e le interazioni dinamiche tra le parti stesse e con l'ambiente rappresentano qualcosa di più importante (per capire e cambiare l'oggetto d'indagine e d'intervento) che non la sua struttura statica. L'idea di "complessità" è nata primariamente nell'ambito delle scienze biologiche, come rivendicazione dell'impossibilità di ricondurre a schemi meccanici il funzionamento degli organismi viventi (secondo un riduzionismo epistemologico - Morin parla di "pensiero separante", a suo avviso costituente da Cartesio in poi il "grande paradigma dell'Occidente" - che, sulla scia della rivoluzione scientifica secentesca, si è pur tentato in Europa, per esempio, ma altri se ne potrebbero fare, tra Illuminismo e Positivismo, con l'"uomo macchina" di Lamettrie). Successivamente, soprattutto nel XX secolo, si è estesa anche alle scienze sociali e dei sistemi organizzativi. Più recentemente, anche grazie all'opera di Ilya Prigogine, si va proponendo come un fondamento teorico su cui appare possibile costruire una "nuova alleanza" tra

le cosiddette “due culture”, quella delle scienze naturali e quella delle scienze umane. Nell’ambito delle azioni educative, assumere come centrale una cultura della complessità vuol dire metter al centro non gli oggetti ma le relazioni, incluse le relazioni tra osservatore e sistema osservato, guardare alle differenze non solo strutturali ma anche emotive e valoriali, costruire i problemi ponendo attenzione ai vincoli e ai diversi livelli di organizzazione, essere consapevoli dei limiti e dei livelli di incertezza e di ignoranza che accompagnano ogni conoscenza. Ciò è vero per l’educazione ambientale così come per qualunque forma di educazione.

Nell’ambito dei sistemi organizzativi, assumere il *paradigma della complessità* significa abbandonare le metafore dell’organizzazione come “macchina” (Taylor) per accogliere metafore dell’organizzazione come organismo vivente ecologicamente contestualizzato. Ciò implica passare dall’idea di sistema organizzativo come struttura e come istituzione (chiuse in sé) all’idea di sistema organizzativo come progetto e come network (aperti all’esterno). Tale passaggio implica anche una modifica dello strumento di integrazione e coordinamento del sistema: dal potere alla comunicazione;

- la capacità (vera, non soltanto detta: ormai lo dicono tutti, troppi) di essere attenti al territorio, ai *problemi locali*, e al Mondo, ai *problemi globali*. Con *attenzione “glocale”*, ovvero cogliendo gli intrecci tra le due dimensioni e tra i loro problemi. Un modo diverso di ritrovare e riscoprire il territorio, opposto alle derive provincialistiche, banalmente campanilistiche. Ormai, ogni regione del mondo è “regione planetaria”. Difenderne le specificità, le biodiversità, la libera connotazione identitaria vuol dire misurarsi con autonomia di pensiero e di strategia politico-culturale col Mondo intero (nella sua globalizzazione), non chiudersi ottusamente ad esso. Agire localmente e pensare globalmente è sempre stato uno slogan ambientalista, ma questo criterio vuole dire qualcosa di più: intanto che l’educazione ambientale si occupa di tematiche concrete, rilevanti localmente, che possono essere affrontate attraverso indagini sul campo e azioni concrete di cambiamento, e non attraverso panoramiche generali o informazioni astratte sui problemi del pianeta. La conoscenza così prodotta è “situazionale”, legata allo specifico locale, ed è significativa proprio perché non è una “applicazione” di una conoscenza generale ma generica. Inoltre, legare sistematicamente locale e globale mette in evidenza i due aspetti della globalizzazione: non solo quindi come l’interdipendenza tra uomini e tra fenomeni nel pianeta faccia sì che ogni situazione locale risenta rapidamente di decisioni economiche e sociali globali, ma anche come ogni situazione locale possa essere vista come un “riflesso”, un ologramma, della situazione globale e aiutarci quindi a capirne la complessità. Infine, essere consapevoli dei possibili

effetti “caotici” in un sistema complesso rafforza il senso di responsabilità perché mostra come fenomeni a prima vista irrilevanti (il battito d’ali della farfalla) possano influire su scala globale, in senso negativo ma anche in senso positivo;

- il saper essere orientato al cambiamento, flessibile e capace di confrontarsi con l’*incertezza*. Può apparire strano considerare l’incertezza un valore, tanto da farne un criterio, appunto, valoriale di valutazione della qualità di un sistema organizzativo e delle sue azioni sul territorio (nel nostro caso, un sistema regionale di educazione ambientale e le sue azioni educative finalizzate alla diffusione della cultura della sostenibilità). Sicuramente l’incertezza non è stata e non è considerata tale nell’ambito di forme di pensiero riduzioniste, positiviste, scientiste e così via (del resto, anche dopo la rivoluzione del pensiero ecologico, tuttora largamente diffuse). In tale ambito si riconosce, evidentemente, la possibilità dell’incertezza, ma la si considera un vuoto da colmare, una questione da risolvere al più presto, un “peccato” da espiare e cancellare con decisione. Una delle grandi novità, epistemologiche ed etiche, del nostro tempo e delle sue forme ecologiche e sistemiche di pensiero consiste, invece, proprio nella assunzione dell’Incertezza come categoria per così dire positiva di approccio alla realtà, sia per conoscerla che per cambiarla. Da presenza inquietante e angosciante nell’universo di un sapere umano progressivamente e arrogantemente teso a conquistare tutta la realtà (intanto spiegandola, poi manipolandola), l’incertezza è diventata così un concetto di grande e proficua valenza epistemologica ed etica, un “in più” di consapevolezza e saggezza, nell’universo di un sapere umano che si fa man mano cosciente dei propri limiti, dell’imprevedibilità del mondo, della natura parziale - rispetto al mondo - dell’umano conoscere e progettare, della *necessità di forme saviamente precauzionali di giudizio e di azione*. Ha scritto un grande scienziato, Richard Feynman, che è stato un genio della scienza non essendone un suddito sciocco e fanatico: *...posso vivere col dubbio, l’incertezza, la non conoscenza. Penso sia molto più interessante vivere senza conoscere anziché avere risposte che potrebbero essere sbagliate....* Assumere il “paradigma della complessità”, di cui poco sopra si è detto, significa, quindi, anche rendersi conto di quanta incertezza, imprevedibilità, casualità, creatività non riconducibili a schemi rigidi di pensiero e a codici di lettura della realtà scarsamente flessibili e precauzionali, sia fatto il mondo. Anche quello dell’educazione, se è vero che il processo educativo è, come dice Gregory Bateson e paragonandolo al processo evolutivo, un processo stocastico, e cioè largamente influenzato dal contesto, mutevole, casuale, imprevedibile (per questo nulla è più lontano dal nostro approccio all’educazione, in tal caso

ambientale, e alla sua valutazione di qualità, di concezioni rigidamente comportamentistiche alla sua pianificazione e programmazione). In tal senso promuovere, in tutti i diversi soggetti coinvolti nelle iniziative educative per la sostenibilità progettate e attivate dal Sistema, la piena assunzione del paradigma cognitivo e operativo dell'Incertezza rappresenta certamente uno degli obiettivi generali del Sistema medesimo;

- la motivazione a, e la capacità di, cercare e sviluppare *integrazione*, tra saperi e discipline, tra politiche, tra metodologie. Il concetto di “integrazione” è molto legato a quello, appena sopra definito, di “complessità”. Infatti, è proprio la crescente consapevolezza della natura complessa della vita naturale e di quella sociale a spingere chi voglia cercare di conoscerle, comprenderle, saggiamente (ossia ecologicamente, non distruttivamente, con qualità) intervenire in esse, a dotarsi di strumenti di pensiero e di azione basati su strumenti metodologici, di conoscenza e di intervento, il più possibile integrati (in vario senso: organizzativo, comunicativo, disciplinare e così via). Il concetto, per i suoi forti risvolti etici oltre che epistemologici, ha nel tempo assunto anche profonde valenze politiche, persino di segno opposto: positivo, quando si è parlato di “integrazione” razziale (come superamento di odiose forme di apartheid, purtroppo anche recentemente tornate all’orizzonte); negativo, quando si definiva “integrato” chi accettasse conformisticamente i valori del sistema sociale dominante. Logicamente, nel presente testo il concetto valoriale di “integrazione” è assunto pienamente nella sua connotazione semantica positiva, come metodo di lavoro teso a far pensare e lavorare assieme, in maniera coordinata e partecipativa, soggetti, culture, idee di diversa natura e provenienza. Se è vero che la valorizzazione della Diversità rappresenta un nodo centrale del pensiero ecologico e sistemico (mentre aveva spesso rappresentato un elemento di negatività e di turbamento nelle varie forme e correnti di pensiero riduzionistico), la valorizzazione del concetto di Integrazione ne consegue direttamente, poiché soltanto attraverso metodologie integrative e integrate di pensiero e di azione la Diversità si fa risorsa unitaria invece che frammentazione. Nell’ambito dei sistemi organizzativi, per Integrazione si intende l’agire coordinato e collaborativo tra soggetti di diversa provenienza istituzionale, sociale, esperienziale, culturale, professionale;
- la concezione del lavoro di informazione, comunicazione, formazione ed educazione come un lavoro di *costruzione di senso* e di *partecipazione*. L’educazione ambientale orientata ad una società sostenibile prevede che il lavoro insieme, sia esso interno ad un percorso educativo sia esso funzionale al sistema nel suo complesso, si configuri come un percorso di ricerca di

significati condivisi rispetto a quello che si sta facendo. Un percorso di questo tipo ha bisogno di una “partecipazione” reale e profonda, che non si limiti a “tecniche” più o meno funzionali a garantire l’ascolto, la presenza o la delega, e neanche ad una animazione e sviluppo di motivazioni, ma che preveda una reale “estensione” degli attori legittimati a prendere parte ai processi decisionali. Perché questa estensione sia reale i processi educativi devono tendere a rafforzare la fiducia: a) in se stessi, e nelle proprie capacità di comprendere il funzionamento di un mondo complesso senza tentazioni di delega agli “esperti” ma rafforzando le capacità critiche e propositive; b) negli altri, e rispettare quindi il diritto di pensarla diversamente da noi cercando di comprenderne le ragioni; c) nelle istituzioni democratiche, accettando la conflittualità interna come “sintomo di vitalità e di salute” senza rinunciare alle proprie opinioni e ai propri diritti. A questi processi educativi devono però anche affiancarsi processi progettuali e decisionali in cui siano previsti spazi reali di partecipazione dei soggetti coinvolti, siano organizzate modalità di comunicazione e di intervento che li rendano fruibili, e procedure di confronto e integrazione con il potere politico che rendano efficaci le decisioni prese collettivamente.

Dai criteri agli indicatori ai descrittori

Quanto finora presentato in maniera diffusa, e riportato sinteticamente nella griglia matriciale all’inizio della parte che segue, è il frutto di un lavoro partecipato, di ricognizione e discussione sulle caratteristiche dei diversi sistemi regionali, che ha permesso di identificare non solo le funzioni considerate necessarie al Sistema ma anche quei criteri condivisi, fondati su documenti nazionali e internazionali ma anche sulle buone pratiche diffuse, che costituiscono un Quadro di riferimento comune.

Quello che vogliamo illustrare ora è il percorso che ha permesso di passare da questa griglia condivisa prima alla individuazione di indicatori di qualità e successivamente alla loro esemplificazione più contestuale in “descrittori”.

Come abbiamo già accennato nel terzo capitolo, il problema di una descrizione della qualità che non accetti di ridursi ai pochi indici quantitativi rilevanti è quello di passare dal quadro etico-epistemologico di riferimento delineato attraverso i “criteri” alla rilevazione puntuale degli elementi di realtà che ne costituiscono la concretizzazione visibile in ogni dato contesto. Visto che sarebbe impossibile prevedere tutte le possibili e concrete articolazioni delle funzioni definite coerenti con il quadro di riferimento, quello che si è cercato di fare è di avvicinarsi alla

“realità diversificata e complessa” dei nostri Sistemi regionali per approssimazioni successive.

Il primo passo è stato quello di definire per ognuna delle funzioni individuate degli *indicatori* adeguati, intendendo con il termine non un numero o una misura, ma la traduzione dei “criteri” in descrizioni più precise, anche se ancora generali, di qualità necessarie allo svolgimento delle funzioni che il Sistema Regionale prevede.

Per poterlo fare, abbiamo dovuto distinguere tra indicatori di qualità per la funzione svolta in quanto Sistema, inteso come organizzazione “dialogica” e complessa al cui interno sono presenti e in continuo cambiamento una diversità di ruoli e di soggetti, e indicatori di qualità per la funzione svolta dai soggetti che del Sistema fanno parte. Era infatti emerso fin dai primi incontri come le funzioni fossero in primo luogo responsabilità del Sistema, che in quanto tale doveva assumersi il compito intanto di “riconoscerle” come funzioni proprie, e non solo dei soggetti che del Sistema fanno parte (condizione non ovvia, soprattutto per quelle funzioni come quella di ricerca o di animazione di progetti territoriali che sono emerse come necessarie solo negli ultimi anni), per poi supportarle in maniera equa ed efficace, incoraggiando la diversità ma al tempo stesso richiedendo un confronto e una partecipazione collettiva alla costruzione del senso di quello che si sta facendo.

E’ stato quindi necessario individuare degli indicatori di livello *Macro*, applicabili al Sistema Regionale nel suo insieme, ma anche a sub-sistemi che presentano livelli di complessità analoghi (quali possono essere ad esempio i sistemi provinciali, o il sistema delle scuole per l’ambiente se visto come sottosistema con organizzazione propria, o il sub-sistema delle ARPA, o ancora i Sistemi Regionali per i Parchi e le aree protette). Tutti sub-sistemi che però devono soddisfare la condizione - il criterio - dell’integrazione e del confronto tra loro e con il Sistema Regionale.

Una volta distinti i livelli in Macro (con tutte le sue articolazioni intermedie) e Micro, rivolti quindi ai soggetti sul territorio regionale, si trattava di definire attraverso gli indicatori cosa i criteri potessero significare nell’attuazione pratica di ogni specifica funzione. Nella individuazione degli indicatori, oltre ai criteri abbiamo tenuto presente anche le buone pratiche, e in particolare le esperienze di individuazione di criteri o indicatori di qualità già effettuate dalle Regioni Umbria (Borgarello G., Mayer M., Tonucci F., 2000); Toscana (Innocenti S. *et al.*, 2005), Liguria (Recagno S. *et al.*, 2005), Friuli Venezia Giulia (Marangon F., 2004), Emilia Romagna (Mayer M., 2005b).

Come abbiamo già detto, infatti, gli indicatori non possono essere ricavati solo dagli assunti teorici ma devono emergere da pratiche sperimentate e dovrebbero essere sempre individuati in maniera partecipata, assieme a coloro che intendono

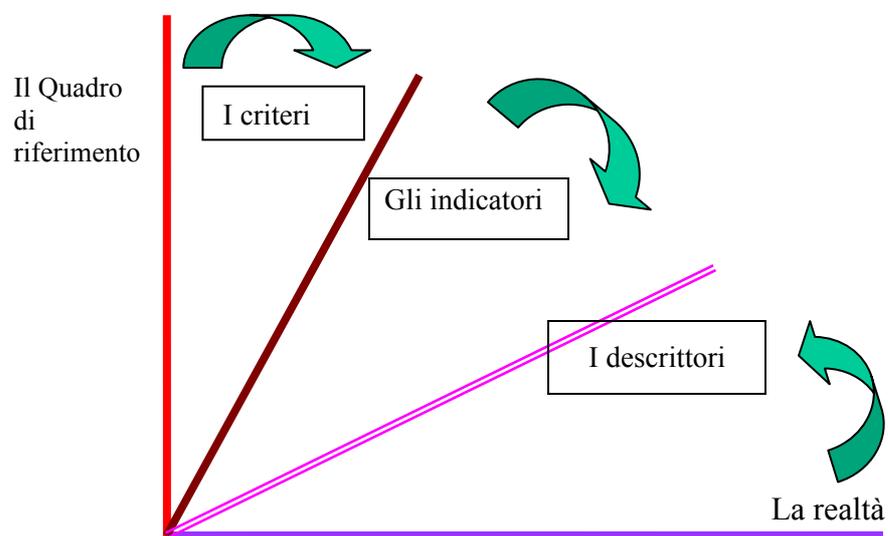
impegnarsi nello sviluppo della qualità. A livello interregionale abbiamo allora cercato di accogliere le proposte che venivano da quei Sistemi regionali che, avendo già fatto questo percorso, fornivano esempi di indicatori discussi e concordati, e a volte sperimentati in effettive valutazioni di qualità, dai soggetti stessi del Sistema. Abbiamo però anche cercato di innescare nelle altre regioni processi analoghi, chiedendo alle regioni partecipanti di coinvolgere nella discussione della nostra proposta i soggetti impegnati nel percorso di qualità sul territorio regionale.

Gli indicatori prodotti devono essere “letti come sistema”, nel senso che ognuno da solo non è rappresentativo della qualità della funzione, mentre è l’insieme degli indicatori che individua un “quadro complessivo di qualità”. Il fatto poi che alcuni indicatori si sovrappongano parzialmente corrisponde alla complessità di ogni funzione la cui qualità non è separabile in elementi indipendenti, ma solo descrivibile da punti di vista diversi (i diversi indicatori) sempre interconnessi.

Per ogni indicatore individuato (e discusso nei seminari con i rappresentanti regionali) abbiamo voluto anche aggiungere dei “descrittori”: una esemplificazione cioè di come l’indicatore potrebbe essere interpretato e concretamente realizzato in pratica. I descrittori vogliono essere solo “esemplificativi” (e “suggestivi” nel senso di fornire suggestioni su come poter sviluppare in termini di qualità quanto si sta già facendo), ma sicuramente non esaustivi: l’idea di fondo è che in un percorso di qualità condiviso i descrittori per ogni indicatore debbano essere individuati e formalizzati dal soggetto stesso che si pone “in qualità” e debbano essere supportati, per essere valutati, da documentazione adeguata e/o da possibilità di verifica sul campo.

I descrittori identificati sono anche, soprattutto quando si guarda al Sistema a livello Macro, numerici e/o statistici, ricordando però sempre che nei processi educativi, e non solo nell’educazione ambientale, i numeri sono rilevanti solo quando corrispondono ad azioni di qualità, che dovranno quindi essere valutate per loro stesse, entrando anche nel merito dei metodi e dei contenuti proposti, e ricercando la coerenza con i “criteri” sopra descritti

La figura che segue mostra i passaggi realizzati nel tentativo di passare da un’idea astratta di qualità, coerente con i principi dell’educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile, ad una descrizione sempre più vicina alla molteplicità e diversità rappresentata dalle azioni concrete e reali intraprese.



Il risultato è l'elenco di indicatori e descrittori proposti per ogni funzione: proposti, perché il compito principale di un Sistema di Indicatori di Qualità, soprattutto se interregionale e quindi necessariamente non contestualizzato rispetto all'organizzazione del Sistema e alle caratteristiche del territorio, è quello di innescare una riflessione e un dibattito su cosa si intenda per Educazione Ambientale orientata allo Sviluppo Sostenibile e su quale Qualità si voglia raggiungere e attraverso quali azioni.

PARTE TERZA

IL SIQREA

Sistema Interregionale di Qualità per Reti di Educazione Ambientale

6 AVVISI AI NAVIGANTI

La matrice funzioni/criteri

La matrice allegata condensa in una pagina le riflessioni teoriche finora esposte e le proposte concrete che ne sono scaturite. In verticale sono riportate le funzioni dei Sistemi regionali di EA individuate e descritte nel Capitolo precedente, mentre in orizzontale sono riportati i criteri, che vanno letti come caratteristiche necessarie di ogni funzione: avremo così una Educazione (ma anche una Formazione, o una Ricerca, o un Coordinamento) che *mette al centro i soggetti*, o dei processi di Animazione e supporto allo sviluppo territoriale (o una Informazione e comunicazione, o un'Educazione...) *orientati al cambiamento*, e così via. I criteri sintetizzano, quindi, e traducono in elementi definiti, anche se ancora generali, il quadro di riferimento accettato come comune dai diversi Sistemi regionali, e in questo modo specificano la "missione", il mandato percepito: non solo Sistemi per l'Educazione Ambientale, ma Sistemi per una Educazione Ambientale orientata allo sviluppo sostenibile che si ispiri a valori definiti e condivisi.

Questa matrice può essere usata - ed è stata effettivamente usata - sia in maniera *generativa* (quali indicatori suggerisce ogni criterio per la funzione che stiamo esaminando?) sia in maniera *classificatoria* (se siamo convinti che un certo indicatore di qualità sia necessario, a quale o a quali criteri questo corrisponde?). L'esercizio è stato svolto - nei due sensi - per tutte le funzioni e per tutti i criteri, e il risultato è quello che si può leggere all'interno della matrice:

- la matrice va letta per "riga", ovvero per ogni funzione l'elenco riprende da A, B, ... e da 1, 2, 3... Di conseguenza l'indicatore A della Funzione 1 non è lo stesso dell'indicatore A della funzione 5, mentre rimanendo sulla riga della Funzione 5 l'indicatore A considerato significativo del secondo criterio è lo stesso indicatore A presente anche nell'ultimo criterio.
- le lettere maiuscole corrispondono agli indicatori per il livello Macro (indicatori elencati nelle tabelle del Capitolo 7),
- i numeri corrispondono agli indicatori per il livello Micro (anch'essi elencati nelle tabelle del Cap. 7);

Alcune caratteristiche "formali" sono interessanti da osservare, anche prima di entrare nel merito dell'organizzazione delle funzioni e delle schede relative:

1. come abbiamo appena osservato, diversi indicatori della stessa funzione, sia Micro sia Macro, si "ripetono", compaiono cioè in corrispondenza di due o più

criteri. Il fatto non è casuale e non deve creare stupore: infatti alcune modalità di condurre i processi educativi (o le attività di ricerca) possono soddisfare contemporaneamente più criteri. Un esempio: chiedere che *le ricerche vengano proposte e condotte tenendo sempre presente la molteplicità dei punti di vista, la complessità delle relazioni, i limiti delle procedure di indagine*, (indicatore 8 della Funzione *ricerca*) soddisfa chiaramente sia al criterio del “riconoscere la complessità”, sia a quello che richiede una “integrazione tra saperi o metodologie”, sia infine alla concezione del lavoro comune come un “lavoro di costruzione di senso”;

2. alcuni criteri sono articolati in più indicatori sia Micro sia Macro; per altri è stato più difficile trovare indicatori di qualità per ogni funzione; per una casella mancano indicatori e per due ne abbiamo solo uno. Questa difficoltà va assunta come invito alla riflessione: sono i criteri che non si adattano a quella funzione o la pratica non si è ancora evoluta abbastanza da fornirci indicazioni più concrete su come articolare i criteri stessi? noi propendiamo per la seconda ipotesi, e pensiamo che - come spesso accade nella ricerca - dove si incontrano lacune o difficoltà è proprio dove è più interessante andare ad indagare e riflettere. Anche a costo di rivoluzionare il sistema.

MATRICE FUNZIONI//CRITERI per un SISTEMA di INDICATORI di QUALITA'						
	Che mette al centro il SOGGETTO/ I SOGGETTI e facilita lo sviluppo di competenze, autonomia, responsabilità	Che riconosce e utilizza la COMPLESSITA' dell'apprendimento e dell'ambiente (interdipendenza, processi evolutivi, limiti, rischi)	Attenta al territorio - LOCALE - e attenta al pianeta - GLOBALE - .	Orientata al CAMBIAMENTO (flessibile, capace di confrontarsi con l' incertezza)	Che sviluppa INTEGRAZIONE (di saperi, di metodologie, di politiche)	Che intende il lavoro insieme come COSTRUZIONE DI SENSO e di PARTECIPAZIONE
1. EDUCAZIONE AMBIENTALE orientata alla cittadinanza in una società sostenibile	Macro: A – B Micro: 1 -2 -3 -9 - 11	4 -5 -11	A – B 4 -7 -8	3 -6	C 10	D 1 -7 -9 -11 -12
2. FORMAZIONE AMBIENTALE orientata alla costruzione di una società sostenibile	Macro: A - B – C Micro: 1 -2 -8	3 -4 -9	A – B – C 3 -6 -7	2 -5	D 10	E 6 -7 -8 -9 -11
3. ANIMAZIONE e SUPPORTO dei processi di sviluppo territoriale	Macro: D Micro: 3 - 4	B 5 - 6	A 1 - 3 - 6	B – D – E 2	C 3	A – B – D – E 1 – 2 – 3 – 5 - 7

4. INFORMAZIONE e COMUNICAZIONE orientata all'educazione ambientale	Macro: A - B		A - B - C	E	F	C - D
	Micro: 1 - 2 - 4	3 - 5 - 6	4 - 5 - 7	2	8 - 9	6 - 7 - 9 - 10
5. RICERCA e VALUTAZIONE	Macro: B - C	A - B - C - D		C - D	B - D	A - B - D - E
	Micro: 1 - 2 - 6 - 9	2 - 7 - 8	1 - 5	1 - 9	2 - 3 - 5 - 7 - 8	1 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 10
6. COORDINAMENTO inteso come promozione e manutenzione della coerenza tra obiettivi ed azioni	Macro: D - E - M	A		M	A - D - E - G - N	A - B - C - D - E - F - G - H - I - L - O
	Micro: 2				2 - 4 - 8	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8

Se si va poi ad esaminare la tabella “numerica” riassuntiva, altre caratteristiche saltano agli occhi:

- in primo luogo bisogna avere l'accortezza di non farsi spaventare dalla riga relativa ai “totali”: 38 indicatori Macro e 58 Micro sembrano un'enormità, e ancora di più 130 descrittori Macro e 185 Micro, e sicuramente non saranno facilissimi da gestire da parte del Sistema. Ma a livello Micro, e in parte anche a livello Macro, l'attenzione dovrebbe essere concentrata sulle funzioni e non sul numero complessivo di indicatori: è sulla funzione svolta, infatti, che il soggetto è chiamato a riflettere sulla qualità e ad essere valutato, e non sull'insieme di tutte le funzioni possibili. E se si leggono i numeri funzione per funzione, indicatori e descrittori tornano ad essere in quantità accettabile: massimo 13 indicatori a livello Macro, e massimo 12 indicatori a livello Micro. Il numero di descrittori, d'altronde, è in genere poco significativo, dato che i descrittori proposti sono in gran parte esemplificativi e possono esser sostituiti, sintetizzati, maggiormente articolati, a seconda dei contesti nei quali la valutazione avviene. Anche il confronto con quanto presente a livello internazionale è da questo punto di vista abbastanza confortante (Mayer M., 2005b): in Spagna, dove si sono articolati sistemi analoghi, ma anche in Ungheria e in Germania, la quantità complessiva degli indicatori e dei descrittori è simile o più alta, e spesso si riferisce solo ad una o due delle funzioni individuate dal SIQREA;
- la distribuzione del numero di indicatori nei livelli Macro e Micro corrisponde al diverso protagonismo che per ogni funzione viene attribuito al Sistema nel suo insieme oppure al singolo soggetto: così per la Funzione *educazione* gli indicatori “Macro” sono solo 4 (e garantiscono la coerenza nella gestione, l'equità e il rispetto delle diversità relative alla funzione all'interno del sistema), mentre gli indicatori a livello Micro sono molti di più (12) e descrivono i livelli di buone pratiche ormai raggiunti su scala nazionale. Viceversa, la Funzione *coordinamento* è chiaramente più articolata - e quindi dotata di un maggior numero di indicatori - a livello di Sistema (13 indicatori), mentre a livello di singolo soggetto corrisponde a una disponibilità a partecipare al lavoro in rete e ad assumersi ruoli locali e temporanei di coordinamento, e ha quindi necessità di una minore articolazione (8 indicatori).

FUNZIONI	INDICATORI LIVELLO MACRO	DESCRITTORI	INDICATORI LIVELLO MICRO	DESCRITTORI
FUNZIONE 1	4	15	12	40
FUNZIONE 2	5	18	11	37
FUNZIONE 3	5	14	7	34
FUNZIONE 4	6	30	10	36
FUNZIONE 5	5	19	10	24
FUNZIONE 6	13	34	8	14
TOTALI	38	130	58	185

TOTALE INDICATORI: 96
TOTALE DESCRITTORI: 315

Le “schede” relative alle funzioni

La sintesi, rappresentata dalla matrice, è “espansa”, per ognuna delle 6 funzioni individuate, in una presentazione sintetica, e il più possibile operativa, della funzione e delle attività che dovrebbero essere garantite sia a livello Macro (il Sistema Regionale, ma anche i suoi sottosistemi meno estesi, come le Provincie, o con compiti specifici come le ARPA o gli Enti Parco, quando si assumano come sottosistema compiti di informazione, formazione ed educazione ambientale), sia a livello Micro; quelle cioè svolte dai soggetti del Sistema, che operano sul campo e che possono chiedere/ricevere mandato o certificazione per lo svolgimento di quella funzione. Le tabelle dettagliate che seguono la presentazione riportano gli indicatori proposti per i livelli Macro e Micro e i descrittori relativi, ma non riprendono più, esplicitamente, i criteri che li ispirano. Tale scelta (di articolare cioè le funzioni nel dettaglio solamente a livello degli indicatori, perdendo i riferimenti specifici e precisi ai criteri) deriva dalla constatazione sottolineata prima nell’analisi della matrice funzioni/criteri, e cioè dal fatto che un indicatore può riferirsi anche a più criteri.

Gli indicatori sono espressi sotto forma di presentazione della caratteristica di qualità a cui si riferiscono: per esempio, un indicatore afferma che *l’offerta educativa corrisponde a criteri di equità* (Funzione 1 *educazione*, indicatore Macro B), e un altro che *le ricerche svolte adottano metodologie partecipative coinvolgendo tutti gli stakeholders, e facilitando i processi di ricerca azione e di riflessione dei partecipanti* (Funzione 5 *ricerca*, indicatore Micro 6). Sono cioè formulazioni che cercano di essere abbastanza precise - di indicare chiaramente le azioni, le attività, le metodologie e le procedure di cui si vuole valutare la presenza - e al tempo stesso abbastanza generali da potersi adattare a una varietà di pratiche e di interpretazioni.

Il passaggio ulteriore, quello che permette di rendere l'indicatore (e in ultima analisi il criterio o i criteri a cui fa riferimento) effettivamente verificabile e osservabile (anche se quasi sempre non "misurabile"), è l'articolazione degli indicatori in "descrittori", che permettono di esemplificare in termini più concreti come l'indicatore - e quindi le attività, le metodologie, le procedure... - sia stato realizzato e articolato in pratica. Negli esempi presentati precedentemente, come descrittori dell'indicatore B della Funzione 1 sono stati proposti *una offerta educativa adeguata alla distribuzione territoriale della popolazione*, ma anche *una diversità di proposte rispetto alle età con la definizione di obiettivi concreti di allargamento dell'utenza per ogni fascia di età*, o ancora *una pianificazione dell'offerta che garantisca le fasce più deboli... (disabili, immigrati, bambini in ospedale....* Abbiamo cioè delle affermazioni meno generali che corrispondono ad azioni specifiche, alle quali si possono anche ogni anno attribuire dei "numeri", per esempio delle percentuali di utenza da raggiungere. Nel caso dell'indicatore 6 della Funzione 5, i descrittori proposti sono: *i soggetti coinvolti sono quelli che operano direttamente sul campo; viene prodotta conoscenza nell'azione e per l'azione; vi è costruzione condivisa dei problemi degli obiettivi, delle metodologie, degli esiti*. Abbiamo anche qui un'articolazione ulteriore dell'indicatore che permette di individuare linee di azione concrete e praticabili.

Chiaramente, i descrittori da noi individuati e proposti sono esemplificativi, non sono esaustivi, e possono essere completati o anche sostituiti da altri analoghi (sempre articolazioni e interpretazioni dello stesso indicatore), che si adattino meglio al contesto e a quanto realmente fa il soggetto della valutazione. Infatti, dato che le funzioni e gli indicatori si riferiscono ad una varietà di soggetti istituzionali (dalle scuole che si impegnano per l'educazione ambientale al loro interno e/o esternamente ai Centri di Educazione Ambientale, dai Laboratori Territoriali provinciali ai Parchi, dalle Università alle imprese di Formazione ...) e ad una varietà di situazioni geografiche, culturali ed economiche, anche i "descrittori" da noi proposti non arrivano a descrivere la realtà in maniera particolareggiata, ma devono esser intesi come una guida per la stesura di "descrittori più specifici e concreti" caratteristici di ogni situazione o progetto. Ad esempio, quando per la Funzione 1 *educazione*, l'indicatore 6 richiede al progetto di *sviluppare la capacità di elaborare l'incertezza*, la descrizione realistica di quanto il progetto ha fatto o prevede di fare sarà ben diversa nel caso di progetti rivolti a bambini dell'asilo nido (in cui l'incertezza può essere legata alle sicurezze affettive, alle paure di sbagliare o di non essere accettati, alla paura di "sporcarsi" quando invitati a manipolare i materiali ...), o rivolti ad adulti in un percorso di riflessione sulla mobilità urbana (in cui l'incertezza può essere legata alla necessità di percorsi sicuri per i bimbi e per i disabili, o all'esigenza di tempi certi di percorrenza, o ancora alle difficoltà di essere ascoltati dall'amministrazione...).

L'indicatore e il descrittore non possono specificare di che tipo di incertezza si tratti, ma solo sottolineare l'esigenza, in un percorso di educazione ambientale, di rilevarne l'esistenza e di farne oggetto di riflessione e di "azione" concreta.

Al momento di una utilizzazione sul campo del SIQREA, alle colonne degli indicatori e dei descrittori andrebbe anche aggiunta una colonna contenente le caratteristiche di "osservabilità". Se infatti, lo scopo di tutta l'operazione non è solo l'autovalutazione dei soggetti, e la riflessione sul proprio percorso, ma anche la possibilità di un confronto con l'esterno per *imparare a vedersi*, deve essere chiaro quali elementi osservabili ogni soggetto considera "indizi" della presenza dell'indicatore in esame, e come possono esser rilevati e valutati. L'osservabilità può essere soddisfatta anche da documenti formali - l'equità dell'offerta educativa è, come abbiamo detto, rilevabile dai bandi e dalla distribuzione dei finanziamenti ai progetti per fasce di età e/o per categorie "deboli" - ma in altri casi può essere necessario fornire altri documenti, più specifici o informali (quali ad esempio interviste ai partecipanti alla ricerca), o anche proporre i risultati di un questionario (ad esempio, sulla percezione da parte dei partecipanti del loro contributo al progetto), o richiedere l'osservazione sul campo delle azioni.

Tutte queste varietà di procedure e di documentazione non sono affrontate nella proposta, che dovrà quindi essere elaborata e ri-adattata a seconda delle reali possibilità e competenze di ogni Sistema, e il cui uso dovrà essere oggetto di ricerca e condivisione locale. L'importante è tener conto durante la lettura delle schede:

- che il nucleo della proposta è formato dagli indicatori; i descrittori vanno considerati come "esempi", che possono esser sostituiti da esempi analoghi o diversi, effettivamente presenti nella situazione reale.
- che i descrittori non possono essere solo dichiarati, "spuntati" come in una check list, ma devono essere effettivamente documentati o esplicitati in modo che un valutatore esterno possa riconoscerne la presenza.

Tra gli indicatori - e tra i descrittori - è stata poi inserita una ulteriore differenza: alcuni indicatori e alcuni descrittori sono stati stampati in "grassetto" mentre altri sono in carattere normale. Abbiamo voluto in questo modo segnalarli e proporli come elementi imprescindibili e comuni, a livello interregionale, pur nel rispetto delle diversità regionali e locali. La definizione di "imprescindibile" non corrisponde a quella di "minimo" - anzi, questi indicatori spesso non hanno nulla di "minimo" o poco importante - ma neanche di "necessario", perché tutti gli indicatori proposti sono a nostro avviso necessari. La segnalazione in grassetto vuole solo identificare quei requisiti che al momento attuale possono essere considerati non solo rilevanti ma anche sufficientemente utilizzati e diffusi da

poterne richiedere la presenza per tutti i sistemi e per tutti i soggetti. Gli altri indicatori costituiscono invece un orizzonte a cui tendere e con il quale confrontarsi, anche se realisticamente non possono essere per ora richiesti a tutti i soggetti del sistema.

Le schede Soggetti e Strutture

Alle schede “funzioni” abbiamo aggiunto anche una proposta “leggera” di schede relative alle caratteristiche proprie dei soggetti che vogliono far parte del Sistema, e alle strutture che questi soggetti utilizzano per svolgere le funzioni individuate.

Le motivazioni che ci hanno spinto a proporre anche questo tipo di schede sono essenzialmente:

- il fatto che alcuni requisiti di qualità (competenze degli operatori, condizioni lavorative, relazioni interne...) non appartengono di per sé a nessuna funzione anche se sono condizione essenziale perché la funzione svolta sia di qualità;
- le funzioni identificate corrispondono in qualche modo a quelle necessarie ad ogni organizzazione che si preoccupa di apprendere dall’esperienza all’interno di una rete e di un sistema fondato sulla partecipazione: alcuni requisiti, quindi, relativi ad ognuna delle 6 funzioni sono necessari anche per quei soggetti che non intendono qualificarsi per quella funzione;
- anche in un approccio per funzioni - che quindi prescinde dall’esistenza di strutture dedicate all’educazione ambientale - *se c’è una struttura* ci deve anche essere un minimo di *coerenza* e di *qualità* rispetto al quadro di riferimento per l’educazione ambientale.

La “qualità” dei soggetti e delle strutture che si occupano di educazione ambientale costituisce d’altro canto anche il settore più esplorato nella valutazione della qualità: sia all’estero (Spagna, Ungheria, Germania) sia in Italia la qualità è stata proposta e richiesta soprattutto ai Centri di Educazione Ambientale, a soggetti cioè dotati di:

1. *strutture*, in cui la qualità è data dalla coerenza della gestione (oltre che della costruzione in sé) con i principi dell’educazione alla sostenibilità;
2. una *organizzazione*, caratterizzata a sua volta da un insieme di competenze scientifiche, educative, gestionali, di apprendimento e di partecipazione, di lavoro in rete e in partenariato;
3. una *missione educativa*, espressa in maniera chiara e realizzata attraverso le funzioni per le quali il soggetto accetta di mettersi in qualità (a livello europeo e internazionale, le funzioni più diffuse sono quelle di *educazione e informazione e comunicazione*, unite a un’abitudine sempre più diffusa a *lavorare in rete*, mentre

le altre funzioni che in questa proposta abbiamo identificato costituiscono prospettive emergenti (Mayer M., 2005b).

Abbiamo quindi ripreso e sintetizzato, senza entrare nel dettaglio, quanto già pubblicato e circolante, soprattutto attingendo al lavoro delle diverse Regioni rappresentate nel Progetto Interregionale, con lo scopo di fornire un'indicazione di massima, delle linee guida, per le Regioni che ancora non avessero messo a punto una propria lista di indicatori o di criteri, rivolta a soggetti e strutture.

Le schede sono volutamente molto generali - così da evitare di prefigurare il soggetto al quale si rivolgono, che può quindi essere un CEA, ma anche un Laboratorio Territoriale, o una scuola, o un'associazione, o una struttura educativa in un Parco. La stessa necessità di mantenersi molto sulle generali l'abbiamo tenuta presente per la scheda strutture: in questo caso infatti le situazioni - anche gestionali - possono essere le più diverse, e i requisiti di qualità devono tener conto della realtà e limitarsi quindi a quello che si può pretendere in strutture che spesso non sono state costruite o ristrutturate seguendo principi di sostenibilità, che spesso non sono di proprietà dei gestori, e per le quali quindi non si possono pretendere modifiche radicali ma soprattutto "cura" e coerenza di gestione e di organizzazione di contesti coerenti con le funzioni per le quali ci si vuole accreditare.

In questo caso gli indicatori sono tutti in grassetto - abbiamo indicato infatti solo i requisiti essenziali e ampiamente accettati - mentre per i descrittori abbiamo, come per le funzioni, segnalato con il grassetto quelli più ampiamente diffusi, espressi sempre in maniera sintetica e quindi suscettibili di ulteriori articolazioni a livello regionale.

Suggerimenti metodologici per l'applicazione del SIQREA

Come abbiamo più volte ripetuto, il senso che il gruppo di progetto e i partecipanti al lavoro di ricerca interregionale hanno voluto dare a questo prodotto è quello di un contributo a quel Miglioramento Continuo della Qualità dal quale non si può prescindere quando ci si vuole muovere nella direzione di società sostenibili, in cui la qualità della vita corrisponda ad una qualità delle relazioni tra gli uomini e tra gli uomini e il Pianeta.

Questa proposta è quindi in primo luogo una proposta metodologica: una guida pratica relativa al percorso da compiere se e quando a livello regionale, provinciale, locale si voglia cominciare a costruire significati condivisi sulle funzioni che l'educazione ambientale può svolgere per immaginare prima e realizzare poi una società sostenibile.

Il percorso da noi svolto - un confronto delle rappresentazioni di sistema e di educazione ambientale, una identificazione collettiva e partecipata di funzioni e di criteri, una discussione e rielaborazione continua di indicatori di qualità e di descrittori - fa parte della proposta così come le schede che vengono presentate nel capitolo che segue. Non avrebbe infatti alcun senso una loro applicazione tout court a livello regionale o locale, e neanche un loro adattamento “dall’alto” alle necessità e ai contesti, senza la partecipazione dei soggetti implicati.

Un SIQREA non è infatti una check list, un elenco da spuntare e/o secondo il quale essere giudicati da esperti esterni, ma rappresenta e rende esplicita una visione d’insieme, che rispecchia una filosofia ambientale discussa e condivisa all’interno del Sistema, a cui riferirsi per analizzare punti di forza e punti di debolezza, ostacoli ed emergenze, in un percorso individuale e collettivo verso la qualità.

Il SIQREA è quindi una base di partenza che può esser utilizzata in primo luogo per stimolare il confronto tra le diverse idee di Educazione Ambientale, per avviare un Tavolo di lavoro e un processo di negoziazione tra un’idea di *qualità locale*, perseguita dai singoli soggetti e strettamente collegata ai contesti, e un’idea di *qualità globale*, che fa riferimento al dibattito regionale, nazionale e internazionale.

Il SIQREA si propone inoltre come guida alla progettazione, per tutti i soggetti e per le diverse funzioni di un Sistema Regionale di Educazione Ambientale: esso infatti articola un quadro di riferimento esplicito e condiviso in funzioni e attività da un lato e in indicatori dall’altro. Questo non significa che il SIQREA proposto non sia modificabile e perfezionabile, anzi, come più volte ribadito un SIQREA deve mantenersi flessibile e dinamico e tenere conto dell’evoluzione della società e delle concezioni relative all’Educazione Ambientale. In questo senso un SIQREA non deve limitarsi a riflettere l’esistente ma deve proporre scenari futuri da costruire: alcune delle funzioni proposte (in particolare la funzione di *animazione e supporto di percorsi di sviluppo locale* e quella di *ricerca*) sono funzioni ancora poco sviluppate e diffuse, alcuni indicatori sono ancora degli “orizzonti da raggiungere” (e sono infatti quelli che non abbiamo messo in grassetto), ma il tutto costituisce uno scenario di futuro possibile, un impegno concreto per l’evoluzione dell’EA nei prossimi anni.

Il SIQREA è anche, ovviamente, uno strumento per organizzare e realizzare processi di valutazione: occorre però fare attenzione a rimanere coerenti con il paradigma socio-critico ed evitare di riproporre modelli di valutazione in cui non c’è spazio per la partecipazione e la negoziazione. Nel nostro caso non esistono “esperti” che giudicano e esaminandi che sono valutati, ma solo “esperti di

educazione ambientale” che imparano a guardare e a guardarsi confrontando le proprie idee e le proprie realizzazioni con il Quadro di Riferimento comune costituito dal SIQREA. Ci sono diverse modalità di realizzare questo tipo di valutazione, alcune già sperimentate (in Umbria, in Toscana, in Friuli, in Liguria...) e tutte hanno ancora bisogno di ricerca, sperimentazione e diffusione di buone pratiche. Interessante ci sembra il percorso della Regione Liguria (Recagno S. *et al.*, 2005), che ha impostato il processo come un percorso di valutazione “tra pari” (il sistema di indicatori liguri si rivolge solo ai CEA) e trasformato la valutazione in un esercizio di *confronto tra culture* (accettando la metafora di Marianella Sclavi del “viaggiatore interculturale”), e accettato quindi la necessità, e non solo la possibilità, di provare sentimenti di “imbarazzo” e di “disagio” ogni volta che le percezioni sullo stesso fenomeno non coincidevano. Il Sistema di indicatori Liguri ha fornito la base per costruire per ogni soggetto un “dossier” relativo alla sua missione, alla sua storia, alle sue diverse funzioni, corredato da un “portfolio” di documenti e realizzazioni, che andava a confluire in un rapporto di valutazione negoziato con i “visitatori esterni”, e in una “mappa dello sviluppo possibile” della qualità del Centro, realizzando in questo modo un esempio di “ricerca azione” finalizzata alla qualità, in cui il ruolo del valutatore finiva per essere quello dell’amico critico.

Il SIQREA fornisce quindi un modello di riferimento - un *template* in inglese - da utilizzare per costruire a livello regionale e locale strumenti concreti di progettazione, pianificazione e valutazione, ovviamente adattandone i contenuti ai contesti e alle necessità. Abbiamo cercato di verificare la possibilità di questo adattamento, sia verificando la compatibilità di quanto proposto con gli altri Sistemi di Indicatori già elaborati da diverse Regioni, sia discutendo il Sistema e la sua utilizzabilità con soggetti diversi, sia infine utilizzando il Sistema come base di partenza per la costruzione di bandi o di progetti.

I risultati ci sembrano promettenti, ma il lavoro di traduzione di questa proposta in strumenti concreti e operativi utilizzabili nei diversi contesti regionali è ancora tutto da fare. E quello che è più importante, ma anche molto più difficile da fare, è il percorso di cambiamento personale da parte dei soggetti, delle persone che del Sistema fanno parte, per un allontanamento progressivo dalle vecchie idee, ancora dominanti, di valutazione oggettiva e misurabile, verso una valutazione intersoggettiva, fondata su valori, partecipata e negoziata.

La prima cosa che dovrà imparare il nuovo “valutatore” (o auto-valutatore) di qualità per una EA orientata allo sviluppo sostenibile è, a nostro avviso, quella di imparare a vedere e a vedersi, a comprendere il punto di vista dell’altro per comprendere il proprio, di imparare ad ascoltare e ad ascoltarsi.

Per questo vogliamo concludere questa presentazione del lavoro svolto nel Progetto Interregionale invitando il lettore a leggere le “sette regole dell’arte dell’ascoltare” di Marianella Sclavi, sostituendo il termine “valutare” ad “ascoltare”, e il termine “valutatore” ad “ascoltatore”. Se suona strano, se ci si sente a disagio, è segno che abbiamo ancora molto da imparare sulla valutazione e sulla qualità, ma che stiamo cominciando a “vederci”.

Le sette regole dell’arte di ascoltare

1. *Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.*
2. *Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a veder il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.*
3. *Se vuoi comprender quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi nella sua prospettiva.*
4. *Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su ciò che vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.*
5. *Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.*
6. *Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasione per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.*
7. *Per divenir esperto nell’arte dell’ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare l’umorismo viene da sé.*

(Sclavi, 2003)

7 LE MATRICI

Funzione 1¹

EDUCAZIONE AMBIENTALE ORIENTATA ALLA CITTADINANZA IN UNA SOCIETÀ SOSTENIBILE (formale e non formale, diretta a tutte le età)

Livello Macro: la qualità della Progettazione Educativa per l'Educazione Ambientale a livello di Sistema

La funzione comprende sia l'area dell'apprendimento *formale* – corsi di EA e/o aree di progetto nelle scuole previsti dai POF, corsi professionali riconosciuti – sia l'area dell'apprendimento *non formale* - settimane verdi o blu, soggiorni vacanza, corsi con obiettivi e metodologie definite ma non riconosciuti per una valutazione scolastica formale. La contraddistingue la *generalità degli obiettivi* in quanto, nei percorsi e nelle attività che fanno parte della funzione, l'obiettivo principale è l'educazione al cambiamento, alla costruzione di scenari possibili per un futuro sostenibile, la riflessione critica, l'esplorazione di modalità di conoscenza e di relazione alternative. Coincide con una educazione alla cittadinanza intesa come sviluppo di competenze generali di azione responsabile e di visione critica.

Il Sistema regionale rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- cura e garanzia della coerenza con criteri di qualità definiti;
- pianificazione dell'offerta formativa adeguata ai bisogni del territorio e corrispondente a criteri di equità;
- integrazione della funzione con le politiche regionali e territoriali rivolte alla costruzione di società sostenibili;
- reperimento e distribuzione delle risorse necessarie;
- cura e monitoraggio della continuità e rilevanza dei progetti.

Inoltre il Sistema garantisce:

- formazione e aggiornamento degli operatori interni al Sistema;
- comunicazione tra gli operatori e tra gli operatori e le istituzioni interessate;
- ricerca funzionale all'innovazione in campo educativo.

Gli indicatori relativi a questo secondo gruppo di azioni sono specificati anche e soprattutto all'interno delle funzioni corrispondenti (formazione, comunicazione, ricerca).

¹ Nelle varie funzioni gli indicatori del livello macro sono preceduti da lettere, quelli del livello micro da numeri. Gli indicatori e descrittori in grassetto corrispondono a quei requisiti considerati "imprescindibili" per la qualità del Sistema e/o per l'accreditamento.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>A. Il Sistema opera in maniera coerente con i criteri di qualità definiti.</p>	<p>a) Il Sistema ha costruito un documento pubblico e possibilmente condiviso (bando, carta dei principi, sistema di indicatori di qualità, quaderni di progettazione...) in cui per ognuno dei criteri proposti chiarisce cosa si intende perseguire all'interno dei progetti di EA orientata alla cittadinanza in una società sostenibile.</p> <p>b) Le procedure di accreditamento o di finanziamento relative alla progettazione educativa e alla realizzazione dei progetti fanno riferimento agli indicatori definiti ed esplicitati.</p> <p>c) Il Sistema propone o finanzia almeno un incontro all'anno per gli operatori regionali e per altri soggetti accreditati all'interno del Sistema avente come oggetto proposte innovative per una progettazione educativa fondata sui criteri proposti.</p>
<p>B. L'offerta educativa stabilita dal piano regionale risponde a criteri di equità (geografica, di fasce di età, sociale, di possibilità).</p>	<p>a) Il Sistema regionale garantisce un'offerta educativa adeguata alla distribuzione territoriale della popolazione (la scala è definita da ogni regione ma dovrebbe essere almeno provinciale).</p> <p>b) Il Sistema regionale garantisce una diversità di offerta educativa rispetto alle fasce di età coinvolte, a questo scopo rileva ogni anno l'offerta per fasce d'età e propone obiettivi da raggiungere per un ampliamento dell'utenza (la tendenza dovrebbe essere quella di coprire tutte le età compresa quella adulta, e di contrastare la tendenza che vede i progetti di EA rivolti soprattutto alla scuola dell'obbligo. Ogni regione dovrebbe definire i propri obiettivi e darsi dei tempi, il descrittore quantitativo relativo è definito dall'avvicinarsi a questo obiettivo del numero di progetti finanziati o approvati).</p> <p>c) Il Sistema pianifica la propria offerta educativa così da garantire la presenza di progetti rivolti a partecipanti di fasce deboli o a rischio (portatori di handicap, immigrati, bambini ricoverati in ospedale, zone a rischio ambientale o in via di spopolamento). Il descrittore quantitativo è dato dal numero di soggetti deboli coinvolti rispetto al numero totale identificato su scala regionale.</p> <p>d) Il Sistema pianifica la propria offerta formativa così da garantire il diritto per ogni soggetto appartenente alla scuola dell'obbligo di poter accedere ad un progetto di EA almeno una volta nel suo percorso scolastico. Il descrittore quantitativo relativo è definito dal rapporto tra il numero dei partecipanti ai corsi e la media della popolazione regionale per anno di corso nella scuola dell'obbligo.</p>

<p>C. La politica educativa del Sistema si integra a livello “orizzontale” con le altre politiche regionali e a livello “verticale” con quelle delle altre istituzioni e dei diversi livelli di governo del territorio rappresentati all’interno del Sistema.</p>	<p>a) I soggetti istituzionali che fanno parte del Sistema (regione, province, comuni, comunità montane ecc.) danno alla componente educativa un ruolo chiave all’interno delle politiche, i piani d’area, i progetti che affrontano tematiche ambientali, sviluppo locale e società sostenibili. Descrittore numerico, per ogni istituzione, è la percentuale di progetti riconosciuti esplicitamente come educativi che affiancano o si integrano con i progetti di azione sul territorio (Agende 21, piani territoriali, progettazione partecipata, recuperi ambientali e artistici ecc.).</p> <p>b) La componente educativa viene considerata essenziale anche nei progetti nazionali e/o europei presentati dai soggetti istituzionali che fanno parte del Sistema sulle stesse tematiche. Il descrittore numerico è dato dal numero di azioni con esplicita finalità educativa inserite in progetti nazionali o europei, e dalla percentuale dei fondi richiesti ad esse dedicata.</p> <p>c) I progetti di EA attivati dal Sistema tengono in conto le priorità ambientali e di sviluppo locale sostenibile espresse dalle istituzioni e dialogano con esse, sia integrando la componente educativa nella pianificazione regionale e locale sia proponendo priorità argomentate (come ad esempio quelle relative a obiettivi specifici di educazione alla cittadinanza: interculturalità, immigrazione, bullismo ecc.). Descrittore numerico è la distribuzione dei progetti sulle tematiche proposte. Una distribuzione su diverse tematiche, incluse quelle proprie delle finalità generali dell’educazione ambientale, e coerente con le priorità territoriali specifiche è considerata “di qualità”.</p>
<p>D. Il Sistema cura la diffusione, la temporizzazione, l’efficacia dei progetti e delle azioni approvati.</p>	<p>a) Il Sistema raccoglie, organizza e cura l’informazione sui progetti educativi approvati, sia relativa ai programmi che ai processi e ai risultati ottenuti.</p> <p>b) Il Sistema facilita la partecipazione alle azioni educative proposte, anche attraverso accordi di programmi tra istituzioni.</p> <p>c) Il Sistema garantisce i tempi necessari per dare ai progetti una valenza educativa e non solo informativa. Di conseguenza favorisce i progetti che prevedono più incontri e/o più ricadute sul piano dei curricula e/o delle azioni locali.</p> <p>d) Il Sistema ha un piano di monitoraggio e valutazione dei progetti realizzati nel Sistema coerente con gli indicatori proposti.</p> <p>e) Il Sistema organizza incontri, scambi di buone pratiche, valutazione tra pari, come strumento di costruzione di senso e di continuo miglioramento degli indicatori proposti.</p>

Livello Micro: la qualità del progetto educativo o dei progetti educativi realizzati dai soggetti da valutare (o da accreditare)

Questa funzione comprende quelle attività, rivolte al Sistema o a parte di esso, che si propongono di sviluppare contesti di apprendimento significativo, in cui si perseguono obiettivi generali di educazione alla cittadinanza, al pensiero sistemico e critico, all'azione solidale e responsabile. L'apprendimento è visto come frutto di un "dialogo sociale permanente", come processo attivo e autonomo, creativo e al contempo situato nella relazione con gli altri e con il mondo. L'educazione ambientale così intesa è per sua natura trasversale, informa di sé tutte le discipline, non si propone come una ulteriore "mappa" di descrizione del territorio ma come una modalità di utilizzare le diverse mappe per la rappresentazione di uno stesso territorio. L'attenzione non è quindi tanto sui contenuti, ma sui processi che tali contenuti, oggetto d'esperienza, sono in grado di mettere in moto sotto forma di sfide ad equilibri di pensiero consolidati.

Gli indicatori e i descrittori che seguono si riferiscono a "progetti educativi" intendendo con essi percorsi e contesti educativi variamente organizzati, che presentano però caratteristiche di "dignità temporale" (non si esauriscono in un incontro) e di integrazione, "continuità" o "contagio" con altre proposte dell'educazione formale, non formale o informale.

Gli indicatori e i descrittori proposti sono ancora molto generali e vanno nella loro applicazione concreta ulteriormente e diversamente declinati a seconda che si tratti di educazione formale e non formale, a seconda dell'età dei soggetti a cui si rivolgono i progetti (bambini, adolescenti, adulti) e a seconda delle caratteristiche più rilevanti del gruppo di apprendimento (insegnanti, gruppo multiculturale, genitori, adolescenti in campo vacanza...).

I soggetti che vogliono essere accreditati per questa funzione devono mostrare di essere in grado di:

- progettare percorsi educativi centrati sul soggetto, in cui si integrano saperi e metodologie, trasversali rispetto alle discipline, attenti al territorio e alla complessità dell'ambiente e della conoscenza.
- realizzare i progetti in modo partecipato, integrando nella pratica metodologie e discipline, costruendo percorsi ed azioni assieme alle altre realtà presenti sul territorio;
- documentare i processi e i risultati e riflettere sui percorsi svolti.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori ‘essenziali’)</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>1. Il progetto promuove processi di conoscenza che mettono al centro il soggetto che apprende, le sue caratteristiche e i suoi bisogni, e considera la “partecipazione” dei soggetti come un obiettivo da raggiungere attraverso il confronto e la valorizzazione delle esperienze e dei punti di vista di ciascuno.</p>	<p>a) Il progetto definisce con chiarezza i soggetti destinatari dell’intervento educativo, ipotizzandone, e poi rilevando sul campo, necessità e interessi.</p> <p>b) Il progetto prevede e realizza contesti di comunicazione, di dialogo e di confronto tra i partecipanti, di riflessione individuale e collettiva, in cui le abilità e le conoscenze individuali vengono valorizzate e rimesse in discussione.</p> <p>c) Il progetto costruisce insieme ai partecipanti i termini e i significati di cui ha bisogno, con un linguaggio adatto all’età e alle caratteristiche dei partecipanti.</p> <p>d) Il progetto propone contesti in cui rendere espliciti i propri pregiudizi e le proprie regole implicite per favorire processi di costruzione di significati condivisi.</p> <p>e) Il ruolo dell’educatore nel progetto è chiaramente definito come ruolo di facilitazione nel processo di recupero delle informazioni e di costruzione delle conoscenze.</p>
<p>2. Il progetto opera in una visione di continuità educativa, rispettando i tempi di apprendimento e collegando e integrando il proprio percorso con altri percorsi paralleli in atto, formali o informali.</p>	<p>a) I tempi di realizzazione del progetto sono adeguati ai tempi di apprendimento e di relazione tra i soggetti.</p> <p>b) Il progetto tiene conto delle esigenze e delle modalità organizzative delle istituzioni e dei soggetti coinvolti (calendari scolastici o istituzionali, POF, piani di zona...).</p> <p>c) Il progetto ripropone con metodologie diverse e in diversi contesti la costruzione di conoscenze e atteggiamenti simili così da permettere la sedimentazione dei significati e rispettare le diversità nei tempi e nelle modalità di apprendimento dei soggetti.</p>
<p>3. Il progetto propone contesti adatti all’esplicitazione e sviluppo di “qualità dinamiche” quali l’autonomia, il senso di responsabilità, la capacità di prendere decisioni e di agire anche in condizioni di incertezza.</p>	<p>a) Il progetto prevede momenti in cui i partecipanti sono chiamati ad agire concretamente in maniera autonoma e responsabile.</p> <p>b) Il progetto prevede il rischio di conflitti e dispone di strumenti e di contesti per la loro gestione.</p> <p>c) Il progetto prevede, quando è possibile, azioni concrete di cambiamento decise dai partecipanti o assieme ai partecipanti e rivolte al territorio.</p>
<p>4. Il progetto mette in evidenza l’interdipendenza tra l’uomo e il suo ambiente, naturale e sociale, tra i fenomeni locali e quelli globali.</p>	<p>a) Il progetto dedica attività e tempi adeguati all’identificazione delle molteplicità di relazioni.</p> <p>b) Il progetto sottolinea come le caratteristiche del Sistema osservato dipendano dall’osservatore e dalle domande che si pone e propone contesti di scoperta e di riflessione sulla relazione osservatore-sistema.</p> <p>c) Il progetto mette in evidenza le relazioni fra i temi affrontati localmente e i problemi riscontrati nel pianeta.</p> <p>d) Il progetto costruisce contesti ed occasioni per “costruire” nuove relazioni con l’ambiente e tra i partecipanti.</p>

	<p>e) Il progetto dedica attività e tempi adeguati alla identificazione e discussione della varietà di effetti possibili di una singola azione, e all'interdipendenza a livello planetario (effetto farfalla).</p>
<p>5. Il progetto utilizza le diversità (dei partecipanti, dei punti di vista sul problema, dei docenti, dell'ambiente locale) come una risorsa per ricercare soluzioni sostenibili all'interno dei vincoli del Sistema.</p>	<p>a) Il progetto tiene presente, esplicita e valorizza le diversità dei punti di vista sullo stesso problema e stimola la discussione critica.</p> <p>b) Il progetto invita a riconoscere i vincoli (di spazio, di tempo, legati ai limiti delle risorse ecc.) presenti nel problema affrontato.</p> <p>c) Il progetto valorizza la diversità di risorse e di soluzioni utilizzabili dal problema affrontato.</p>
<p>6. Il progetto si propone esplicitamente di sviluppare le capacità di "sopportare" ed elaborare l'incertezza che caratterizza tutti i processi reali di cambiamento così come i processi di apprendimento.</p>	<p>a) Il progetto riflette sugli elementi di incertezza e di rischio (rispetto alle evoluzioni future del Sistema, alle conoscenze necessarie, ai processi messi in atto, all'ansia generata dall'incertezza ecc.) all'interno del problema o del tema affrontato, e sulle modalità necessarie per contenerli e affrontarli.</p> <p>b) Nella costruzione di conoscenze e di proposte di azione si utilizza esplicitamente il "principio di precauzione" collegandolo ai rischi e alle incertezze individuati.</p>
<p>7. Il progetto interagisce con il territorio e si propone di affrontare tematiche significative sia per i soggetti sia per il contesto sociale.</p>	<p>a) Il progetto utilizza il territorio come "ambiente di apprendimento" e dedica al lavoro "sul campo" almeno il 40% del tempo.</p> <p>b) Il progetto utilizza l'esperienza diretta dei partecipanti come strumento di analisi e di approfondimento del problema.</p> <p>c) Il progetto valorizza e utilizza l'esperienza e i saperi di soggetti e istituzioni attivi sul territorio così da non perdere continuità e memoria.</p>
<p>8. Il progetto promuove riflessioni, azioni e comportamenti per la costruzione di una cittadinanza attiva e estesa a tutto il pianeta, e ricerca la consapevolezza degli effetti globali sulle azioni locali e viceversa.</p>	<p>a) Il progetto propone o favorisce azioni coerenti con l'adozione di comportamenti responsabili su scala locale e planetaria.</p> <p>b) Il progetto adotta pratiche democratiche di discussione e decisione (contratto didattico definito ed accettato inizialmente, discussione ordinata e rispettosa delle diverse proposte, rispetto delle minoranze ecc.) e propone una riflessione sulle stesse.</p> <p>c) Il progetto propone sistematicamente una riflessione e un confronto con dichiarazioni, leggi, priorità internazionali, nazionali e regionali legate al tema in oggetto mettendone in evidenza, se esistono, gli aspetti contraddittori.</p>

<p>9. Il progetto è flessibile, attento al percorso educativo e agli imprevisti.</p>	<p>a) Il progetto è flessibile e prevede diverse proposte o possibilità di percorso a seconda delle risposte e delle proposte dei partecipanti.</p> <p>b) Il progetto è attento a raccogliere gli interessi e le emergenze esterni al corso, per adeguare quanto possibile il percorso alle necessità della comunità.</p> <p>c) Il progetto prevede, quando possibile, il coinvolgimento di alcuni dei portatori di interesse sul territorio rispetto al problema affrontato, sia nella fase di progettazione sia nella fase di realizzazione, sia infine nella fase di valutazione.</p>
<p>10. Il progetto propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari a seconda dei problemi e dei temi trattati, creando contesti in cui siano valorizzati diversi saperi e competenze, assieme alla consapevolezza sui loro limiti.</p>	<p>a) Il progetto prevede l'integrazione di diversi saperi/ punti di vista disciplinari/ competenze, anche attraverso una équipe docente adeguata.</p> <p>b) Il progetto integra e alterna metodologie didattiche, momenti di ascolto, momenti ludici, momenti di raccolta di informazioni, momenti di produzione di interpretazioni e proposte, valorizzando così competenze e interessi diversi dei partecipanti.</p> <p>c) Il progetto propone con coerenza una visione dei diversi saperi utilizzati come mappe dello stesso territorio (costituito dal problema affrontato) e pone l'attenzione sui limiti e le possibilità di ciascuna mappa.</p>
<p>11. Il progetto si sviluppa intorno a "problemi", definiti e costruiti dai soggetti partecipanti, e adeguati quindi alla loro età e interessi, anche in interazione con altri soggetti sul territorio.</p>	<p>a) Il progetto dedica tempo alla costruzione collettiva dei termini del problema, evitando di proporre domande e soluzioni predefinite.</p> <p>b) Il progetto riconosce la complessità delle interazioni che danno luogo ai problemi, e al loro essere visti come tali dalla comunità, ed evita di semplificarla preliminarmente.</p> <p>c) Il problema costruito durante il percorso educativo viene confrontato con la visione esistente sul territorio o proposta da altri soggetti.</p>
<p>12. Il progetto documenta il proprio percorso e valuta i propri risultati.</p>	<p>a) Il progetto prevede attività dedicate alla riflessione sul percorso e alla valutazione da parte dei partecipanti.</p> <p>b) Il progetto documenta il proprio percorso e lo riporta negli archivi del Sistema secondo le modalità definite.</p> <p>c) Il progetto individua con chiarezza gli elementi innovativi del proprio percorso, sia dal punto di vista delle metodologie che dei contenuti trattati, e pianifica le modalità di raccolta dati per la valutazione dell'innovazione introdotta.</p> <p>d) Il progetto o i progetti vengono valutati seguendo le procedure previste dal Sistema.</p>

Funzione 2

FORMAZIONE AMBIENTALE ORIENTATA ALLA COSTRUZIONE DI UNA SOCIETÀ SOSTENIBILE (formale e non formale, mirata a competenze specifiche in contesti operativi e/o lavorativi)

Livello Macro: la qualità della Formazione Ambientale a livello di Sistema

La funzione comprende sia la formazione “interna”, finalizzata alla cura e allo sviluppo delle competenze professionali dei soggetti che fanno parte del Sistema, che la formazione esterna, finalizzata sia ad un riconoscimento formale delle nuove competenze acquisite (corsi FSE, post-diploma, master ecc.) sia ad un aggiornamento professionale “interno” al posto di lavoro e senza certificazione formale di competenze.

Il Sistema rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- cura e garanzia della coerenza con criteri di qualità definiti;
- cura e sviluppo delle competenze professionali dei soggetti che fanno parte del Sistema;
- pianificazione dell’offerta formativa adeguata ai bisogni del territorio e corrispondente a criteri di equità;
- integrazione della funzione con le politiche regionali e territoriali rivolte alla costruzione di società sostenibili;
- reperimento e distribuzione delle risorse necessarie;
- documentazione e monitoraggio dei percorsi di formazione.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>A. Il Sistema opera in maniera coerente con i criteri di qualità definiti.</p>	<p>a) Il Sistema ha costruito un documento pubblico e possibilmente condiviso (bando, carta dei principi, sistema di indicatori di qualità, quaderni di progettazione...) in cui per ognuno dei criteri proposti chiarisce cosa si intende perseguire all'interno dei progetti di FA orientata alla costruzione di una società sostenibile.</p> <p>b) Le procedure di accreditamento o di finanziamento relative alla realizzazione di progetti di FA fanno riferimento agli indicatori definiti ed esplicitati.</p>
<p>B. Il Sistema cura le professionalità presenti al suo interno e ne arricchisce le competenze.</p>	<p>a) Il Sistema regionale garantisce ogni anno almeno un incontro/corso di formazione/aggiornamento rivolto ai diversi soggetti che si occupano di FA all'interno del Sistema, allo scopo di stimolare il confronto e il senso di appartenenza.</p> <p>b) Il Sistema valuta periodicamente il bisogno di formazione presente al suo interno e sul territorio e propone, quando necessario, corsi di formazione sui temi e per le figure per le quali risulta necessario.</p> <p>c) Il Sistema regionale stimola e supporta iniziative di autoformazione e aggiornamento interne ai soggetti che fanno parte del Sistema, o relative a reti interne al Sistema, e valuta positivamente, all'interno di bandi, i soggetti che se ne fanno promotori.</p> <p>d) Il Sistema cura la diffusione all'interno del Sistema delle metodologie e dei percorsi seguiti dai progetti di FA più innovativi e originali.</p>
<p>C. Il Sistema pianifica l'offerta formativa esterna in maniera coerente con le necessità del territorio.</p>	<p>a) Il Sistema regionale valuta con le altre realtà istituzionali, con le realtà imprenditoriali e con i soggetti che fanno parte del Sistema stesso le necessità di formazione su scala locale, provinciale e regionale.</p> <p>b) Il Sistema pianifica la propria offerta formativa in maniera coerente con le priorità ambientali definite dai piani regionali, e con le possibilità di occupazione che ne derivano.</p> <p>c) Il Sistema regionale cura la qualificazione e riqualificazione delle professionalità "ambientali" sia contribuendo a costruire nuovi profili professionali necessari al radicamento di azioni locali per lo sviluppo sostenibile (turismo ambientale, agricoltura biologica, ri-naturalizzazione dei fiumi...) sia aggiungendo ai profili professionali già presenti sul mercato del lavoro competenze mirate a:</p> <p>a) gestire l'innovazione tecnologica, b) curare le relazioni con il territorio e la condivisione e partecipazione dei cittadini ai progetti, c) prendere decisioni in condizioni di incertezza seguendo il principio di precauzione.</p>

	<p>d) Il Sistema pianifica la propria offerta formativa così da garantire la presenza di progetti rivolti a fasce di partecipanti deboli o a rischio (donne, disoccupati in età adulta, portatori di handicap). Il descrittore numerico relativo è dato dal numero di soggetti deboli coinvolti rispetto al numero totale di partecipanti su scala regionale.</p>
<p>D. La Formazione Ambientale del Sistema si integra con le politiche formative regionali e con quelle delle altre istituzioni presenti nel territorio.</p>	<p>a) I progetti di formazione ambientale affiancano le priorità ambientali, territoriali, urbanistiche, sanitarie, occupazionali definite a livello regionale e provinciale. Descrittore quantitativo è il numero di progetti di formazione con obiettivi chiaramente ambientali, o il numero di moduli di carattere ambientale che affiancano o si integrano con progetti di formazione più generali.</p> <p>b) I progetti di formazione ambientale costituiscono una porzione significativa delle azioni formative regionali e provinciali. Descrittore quantitativo è la percentuale di corsi di formazione dedicati a temi e a competenze ambientali, rispetto al totale.</p> <p>c) Il Sistema utilizza le possibilità fornite dall'Europa in campo formativo per sviluppare corsi in campo ambientale. Il descrittore è dato dalla percentuale di progetti in campo ambientale rispetto al totale finanziato dall'Europa.</p> <p>d) Nei progetti di FA finanziati dalle regioni e dalle province, almeno il 30% del tempo è dedicato a competenze organizzative e relazionali - gestione dei conflitti, facilitazione della partecipazione - a competenze di gestione della complessità e dell'incertezza, alla riflessione sui modelli del mondo impliciti che guidano le azioni.</p>
<p>E. Il Sistema cura la diffusione e valuta l'efficacia dei progetti approvati.</p>	<p>a) Il Sistema pubblicizza e diffonde le iniziative nel campo della Formazione, attraverso sportelli informativi, documenti, incontri.</p> <p>b) Il Sistema richiede la documentazione dei percorsi di formazione svolti e costruisce un archivio delle buone pratiche, sul modello del Sistema Anfora dell'ISFOL.</p> <p>c) Il Sistema ha un piano di monitoraggio e valutazione dei progetti realizzati nel Sistema coerente con gli indicatori proposti.</p> <p>d) Il Sistema organizza incontri, scambi di buone pratiche, valutazione tra pari, come strumento di costruzione di senso e di continuo miglioramento degli indicatori proposti.</p>

Livello Micro: la qualità interna dei progetti di formazione ambientale orientata alla costruzione di una società sostenibile

La formazione ambientale ha come caratteristiche di qualità “interna” (ISFOL, 2001) la riflessione sul rapporto tra conoscenze specialistiche e cultura ambientale, la riflessione sul rapporto tra conoscenze, competenze e valori, e infine la ricerca di coerenza e innovazione.

I soggetti che chiedono di essere accreditati per questa funzione devono mostrare di essere in grado di:

- progettare percorsi formativi centrati sul soggetto, in cui si integrano saperi e metodologie, trasversali rispetto alle discipline, attenti alle necessità e alle possibilità occupazionali del territorio.
- Realizzare i progetti in modo partecipato, integrando percorsi ed azioni con le altre realtà presenti sul territorio.
- Monitorare i risultati raggiunti, anche in termini di impatto sul mercato del lavoro, e riflettere sui percorsi svolti.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>1. Il percorso di formazione tiene conto nei suoi obiettivi e nel suo sviluppo delle caratteristiche dei soggetti a cui si rivolge, dei bisogni emersi dal territorio e delle possibilità occupazionali emerse.</p>	<p>a) Il percorso di formazione è costruito esplicitamente tenendo conto delle caratteristiche dei soggetti ai quali si rivolge in termini di età, di interessi e preconcoscenze, di esperienze e competenze.</p> <p>b) Il percorso di formazione tiene conto nelle sue finalità e nel suo sviluppo dei bisogni emersi dal territorio e delle sue potenzialità occupazionali.</p> <p>c) Il percorso di formazione prevede momenti di conoscenza reciproca e di socializzazione di esperienze come elementi su cui costruire una base comune di termini e di conoscenze</p> <p>d) Il percorso di formazione utilizza l'esperienza diretta dei partecipanti come strumento di analisi e di approfondimento del problema.</p>
<p>2 Il percorso di formazione propone contesti adatti alla esplicitazione e sviluppo di "qualità dinamiche" e di capacità di partecipazione.</p>	<p>a) Ai partecipanti viene richiesto di organizzarsi in maniera autonoma, assumendo e definendo compiti, ruoli e mandati specifici.</p> <p>b) Il percorso di formazione prevede il coinvolgimento di portatori di interesse sul territorio (imprese locali, istituzioni ecc.) rispetto al problema affrontato.</p> <p>c) Il percorso di formazione prevede il rischio di conflitti e dispone di strumenti e di contesti per la loro gestione.</p> <p>d) Il percorso di formazione prevede azioni concrete di cambiamento decise dai partecipanti o assieme ai partecipanti e rivolte al territorio naturale e sociale.</p>
<p>3. Il percorso di formazione mette in evidenza l'interdipendenza tra l'uomo e il suo ambiente, naturale e sociale, tra l'osservatore e il Sistema osservato, tra i fenomeni locali e quelli globali.</p>	<p>a) Il percorso di formazione dedica attività e tempi adeguati alla identificazione delle molteplicità di relazioni.</p> <p>c) Il percorso di formazione dedica tempo alla identificazione e definizione del Sistema entro il quale affrontare il tema o il problema in oggetto, e al ruolo dell'osservatore e dei suoi interessi nella definizione del Sistema stesso (per chi è di interesse un dato sistema? Quali caratteristiche sono interessanti per chi? ...).</p> <p>d) Il progetto dedica attività e tempi adeguati alla identificazione e discussione della varietà di effetti possibili di una singola azione, e all'interdipendenza a livello planetario.</p>
<p>4. Il percorso di formazione utilizza le diversità (dei partecipanti, dei punti di vista sul problema, dei docenti, dell'ambiente locale) come una risorsa per ricercare soluzioni sostenibili all'interno dei vincoli del Sistema.</p>	<p>a) Il percorso di formazione tiene in conto, esplicita e valorizza le diversità dei punti di vista sul problema e stimola la discussione critica.</p> <p>b) Il percorso di formazione invita a riconoscere i vincoli (di spazio, di tempo, legati ai limiti delle risorse ecc.) presenti nel problema affrontato.</p> <p>c) Il percorso di formazione valorizza le risorse ambientali e occupazionali del territorio, e organizza incontri e stage con le imprese locali.</p>

<p>5. Il progetto si propone esplicitamente di sviluppare le capacità di “sopportare” ed elaborare l’incertezza che caratterizza tutti i processi reali di cambiamento così come i processi di apprendimento.</p>	<p>a) Il progetto riflette sugli elementi di incertezza e di rischio (rispetto alle evoluzioni future del Sistema, alle conoscenze necessarie, ai processi messi in atto, all’ansia generata dall’incertezza ecc.) all’interno del problema o del tema affrontato, e sulle modalità necessarie per contenerli e affrontarli.</p> <p>b) Nella costruzione di conoscenze e di proposte di azione si utilizza esplicitamente il “principio di precauzione” collegandolo ai rischi e alle incertezze individuati.</p>
<p>6. Il percorso di formazione assume il territorio, le sue necessità e le sue possibilità come terreno privilegiato di indagine e di azione.</p>	<p>a) Il percorso di formazione tiene conto dei temi emersi dall’indagine sui bisogni effettuata sul territorio e delle possibilità di occupazione emerse.</p> <p>b) Il percorso di formazione utilizza il territorio come “ambiente di apprendimento”, e dedica a stages e tirocini concertati tra imprese e partecipanti e ad esercitazioni “sul campo” almeno il 40% del tempo.</p> <p>c) Il percorso di formazione prevede l’integrazione nel progetto dei “saperi locali” e invita “testimoni privilegiati” di questi saperi a contribuire al percorso.</p>
<p>7. Il percorso di formazione promuove competenze necessarie per la costruzione di una società sostenibile, estesa a tutto il pianeta, e propone riflessioni relative agli effetti globali delle azioni locali, e viceversa.</p>	<p>a) Il percorso di formazione mette in evidenza le relazioni fra i temi affrontati localmente e i problemi riscontrati nel pianeta.</p> <p>b) Il percorso di formazione propone competenze e professionalità coerenti con l’adozione di comportamenti responsabili su scala locale e planetaria.</p> <p>c) Il percorso di formazione propone riflessioni sui limiti e sulle possibilità delle competenze oggetto della formazione</p> <p>d) Il percorso di formazione propone sistematicamente una riflessione e un confronto con trattati, leggi, piani, internazionali, nazionali, regionali, legati al tema in oggetto mettendone in evidenza, se esistono, gli aspetti contraddittori.</p>
<p>8. Il percorso di formazione è flessibile, innovativo, attento al territorio e agli imprevisti.</p>	<p>a) Il percorso di formazione è flessibile, prevede diverse possibilità e metodologie a seconda delle risposte e delle proposte dei partecipanti.</p> <p>b) Il progetto è attento a raccogliere gli interessi e le emergenze esterni al corso, per adeguare quanto possibile il percorso alle necessità della comunità locale e del territorio.</p>
<p>9. Il percorso di formazione propone contesti adatti alla costruzione del problema e alla riflessione sulle relazioni tra l’individuo, la società, l’ambiente.</p>	<p>a) Il percorso di formazione dedica tempo alla costruzione collettiva dei termini del problema, evitando di proporre domande e soluzioni predefinite.</p> <p>b) Ai docenti, anche di argomenti specialistici, è richiesto di contribuire agli obiettivi generali del percorso di formazione attraverso una riflessione sul punto di vista disciplinare e quindi su quali elementi della realtà vengano di volta in volta messi in primo piano e quali facciano parte dello sfondo.</p> <p>c) Il percorso di formazione costruisce contesti in cui rendere espliciti visioni del mondo, modelli di pensiero e di relazione, per favorire processi di costruzione di significati condivisi.</p>

<p>10. Il percorso di formazione propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari a seconda dei problemi e dei temi trattati, creando contesti in cui siano valorizzate competenze e interessi diversi.</p>	<p>a) Il percorso di formazione prevede l'integrazione di diversi saperi/punti di vista disciplinari/competenze, anche attraverso una equipe docente adeguata.</p> <p>b) I percorsi formativi prevedono di utilizzare metodologie ad hoc, diverse e complementari, in maniera coerente con i contesti di apprendimento prescelti (descrittori numerici: non più del 40% del tempo in lezione frontale; numero di diversi metodi e tecniche usati).</p> <p>c) I percorsi formativi prevedono la presenza di soggetti diversi in ruoli diversi (di coordinamento, di facilitazione, di approfondimento...) e prevedono modalità di integrazione dei loro interventi.</p> <p>d) Il percorso di formazione propone con coerenza una visione delle diverse discipline utilizzate come mappe dello stesso territorio (costituito dal problema affrontato) e pone l'attenzione sui limiti e le possibilità di ciascuna mappa per rappresentare il territorio.</p>
<p>11. Il percorso di formazione documenta e valuta i propri risultati, anche come impatto sociale e successo occupazionale.</p>	<p>a) Il percorso di formazione prevede attività dedicate alla riflessione sul percorso e alla valutazione da parte dei partecipanti.</p> <p>b) Il percorso di formazione documenta processi e risultati e li riporta negli archivi del Sistema secondo le modalità definite (Anfora o simili).</p> <p>c) Il percorso di formazione prevede attività di feedback da parte dei partecipanti, anche prolungate nel tempo, intese a raccogliere i risultati del corso in termini occupazionali e di impatto sul territorio.</p> <p>d) Il percorso di formazione individua con chiarezza gli elementi innovativi del proprio percorso, sia dal punto di vista delle metodologie che dei contenuti trattati, e pianifica le modalità di raccolta dati per la valutazione dell'innovazione introdotta.</p> <p>e) Il percorso di formazione costruisce la propria autovalutazione secondo le procedure previste dal Sistema.</p>

Funzione 3

ANIMAZIONE E SUPPORTO DEI PROCESSI DI SVILUPPO TERRITORIALE

Livello Macro: la qualità dell'animazione e del supporto dei processi di sviluppo territoriale a livello di Sistema

La funzione comprende tutte quelle attività svolte dal Sistema che hanno come scopo la cura della dimensione di accompagnamento e di apprendimento sociale nei percorsi di sviluppo locale sostenibile (d'ora in avanti SLS). Infatti, ogni tentativo di trasformazione territoriale, nell'ottica di una sempre maggiore sostenibilità sociale, ambientale e economica delle attività umane, implica inevitabilmente trasformazione culturale, capacità di apprendere, produzione di conoscenza, a partire dalla capacità di "costruire" una visione condivisa delle dinamiche territoriali e dei problemi da affrontare, di vedere relazioni e connessioni tra fenomeni diversi, di produrre progettualità intorno ad obiettivi condivisi e di lavorare insieme.

I percorsi di sviluppo locale con cui il Sistema interagisce possono essere assai vari: possono fare capo a normative e a linee programmatiche di valenza generale – regionali, nazionali, europee - e, quindi, rifarsi a impostazioni metodologiche in qualche modo codificate e pre-definite (Agende XXI, Patti Territoriali, Piani di Zona a norma della L. 328/2000, definizione dei Piani di sviluppo delle Comunità Montane, certificazioni ambientali, bilanci verdi, green procurement ecc.) o avere un'origine e una connotazione più "locale". In ogni caso, lo sviluppo di questa funzione prevede l'interazione con processi e soggetti di specifiche aree territoriali. Un'interazione in cui il Sistema ricopre un ruolo specifico, non certo sostitutivo di ruoli e prerogative di altri soggetti, soprattutto istituzionali, cui spetta la *governance* territoriale o il supporto tecnico ai processi. Il ruolo del Sistema infatti riguarda, come si è detto, la dimensione di trasformazione culturale, educativa e formativa e la relativa dimensione organizzativa, di facilitazione e di accompagnamento sociale.

Il Sistema rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- cura e garanzia della coerenza con i criteri di qualità definiti;
- progettazione dei percorsi di animazione e supporto dei processi di sviluppo territoriale, per quanto attiene alle dimensioni di trasformazione culturale, di apprendimento sociale, di organizzazione, con attenzione a offrire opportunità in modo equo per le diverse aree territoriali;

- integrazione della funzione con le politiche regionali e territoriali rivolte alla costruzione di società sostenibili;
- cura e monitoraggio della continuità e rilevanza dei progetti.

Inoltre il Sistema garantisce:

- formazione e aggiornamento degli operatori interni al Sistema;
- comunicazione tra gli operatori e tra gli operatori e le istituzioni interessate;
- ricerca circa i modi dell'animazione e supporto dei processi di sviluppo territoriale;
- diffusione di buone pratiche attivate sul territorio regionale o su altri territori.

Gli indicatori relativi a questo secondo gruppo di azioni sono specificati anche, e soprattutto, all'interno delle funzioni corrispondenti (formazione, comunicazione, ricerca).

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')	Descrittori (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
A. Il Sistema partecipa ai processi di sviluppo locale sostenibile (SLS).	a) Tipologia e numero - in assoluto e per tipologia - di processi di SLS a cui il Sistema partecipa, specificato per soggetto o parte del Sistema che vi partecipa concretamente (l'indicazione vale se i soggetti vi partecipano non a titolo individuale, ma come parte del Sistema, potendo quindi far conto su sedi di Sistema per il confronto, l'analisi, la co-progettazione, la ricerca ecc.). b) Un'equilibrata distribuzione delle partecipazioni nelle varie aree regionali. c) La partecipazione non è occasionale ma organica, secondo le modalità previste da ciascun progetto (partecipazione permanente a tavoli o gruppi di lavoro). d) Vi sono partner territoriali con cui si interagisce in modo continuativo ed organico.
B. Il Sistema è un luogo di elaborazione culturale rispetto alle teorie e pratiche dell'animazione e supporto dei processi di SLS, attivando sedi e percorsi di riflessione sulle esperienze e costruendo "modelli" metodologici di riferimento.	a) Vi sono momenti e sedi di rete non occasionali per elaborazioni culturali e metodologiche (seminari; workshop; convegni; ricerche ecc.). b) Sono previsti ed attivi ruoli e figure che presidiano e curano i processi di elaborazione. c) Le elaborazioni mettono capo a specifici prodotti (es. linee guida metodologiche; repertori di buone pratiche...) d) I prodotti elaborati vengono diffusi nell'ambito del Sistema ed anche al di fuori di esso.
C. Promuove l'inserimento della dimensione di animazione e supporto sociale dei processi di SLS all'interno delle diverse politiche e nelle diverse progettualità dei Soggetti che aderiscono al Sistema.	a) Viene indicata chiaramente in leggi, regolamenti, documenti di programmazione e progettuali la necessità di sviluppare e prendersi cura della dimensione di accompagnamento sociale, partecipativa, di apprendimento sociale. b) Vengono previste nelle politiche, nelle azioni e nei progetti, specifiche risorse finanziarie a sostegno della dimensione di accompagnamento sociale, partecipativa, di apprendimento sociale.
D. Progetta e sviluppa percorsi formativi su questi temi rivolti ad un ampio spettro di figure professionali e di ruoli sociali, curando in particolare la formazione di figure di animatori/agenti di sviluppo territoriale sostenibile all'interno del Sistema stesso.	a) Attivazione di almeno 1 percorso di rilevanza regionale e 2 di livello locale all'anno. b) Vengono dedicate risorse adeguate e significative alle iniziative formative.
E. Il Sistema cura la "disseminazione" delle esperienze, delle buone pratiche e dei "modelli" metodologici sull'intero territorio regionale.	a) Attivazione di concreti percorsi di diffusione delle esperienze e delle buone pratiche (incontri e seminari; materiali a stampa, video ecc.; mostre ecc.). b) Vengono dedicate risorse adeguate e significative alle iniziative di disseminazione.

Livello Micro: la qualità dell'animazione e del supporto dei processi di sviluppo territoriale a livello locale

Questa funzione comprende tutte le attività sviluppate dai singoli Soggetti che compongono il Sistema per garantire la cura della dimensione di accompagnamento e di apprendimento sociale nei percorsi di sviluppo locale sostenibile. Attività che consistono principalmente nella cura costante della metodologia che presiede allo sviluppo di tali processi, in cui si presta attenzione alle forme organizzative, al modo in cui i soggetti partecipanti costruiscono e mantengono senso, ai modi in cui interagiscono, alla produzione di un valore aggiunto rappresentato da una maggiore coesione, da fiducia, da produzione di saperi comuni, da capacità di rappresentare obiettivi, processi e risultati, da trasformazioni organizzative e delle modalità di azione.

I processi di SLS, svolgendosi in contesti progettuali che coinvolgono sistemi a legami deboli (caratterizzati da molti attori non obbligati a lavorare insieme, ma che scelgono di farlo per affrontare problemi e perseguire obiettivi comuni e che, per far questo, devono costruire rappresentazioni condivise), richiedono la definizione e la cura di organizzazioni ad hoc e temporanee (in sigla d'ora in avanti OTT, organizzazioni territoriali temporanee), con le seguenti caratteristiche:

- essere costituite da differenti attori sociali e istituzionali, ma non per sostituirli o integrarli stabilmente;
- costruire problemi anziché applicare soluzioni, ovvero evitare le trappole di soluzioni preconfezionate;
- condividere oggetti di lavoro più che adempiere mandati istituzionali;
- ascoltare attivamente tutti i soggetti territoriali implicati piuttosto che prescrivere loro comportamenti o adempimenti;
- connettere (elementi, temi, interessi, punti di vista) più che settorializzare e frammentare;
- produrre riflessioni ed elaborazioni piuttosto che pianificare azioni in sequenza.

Svolgere una funzione di animazione e supporto dei processi di sviluppo territoriale significa in buona parte aiutare i soggetti territoriali a costruire e mantenere nel tempo organizzazioni di questo tipo.

I soggetti che vogliono essere accreditati per questa funzione devono mostrare di essere in grado di:

- progettare percorsi di animazione e supporto dei processi di SLS;
- realizzare tali progetti in modo partecipato, costruendo percorsi ed azioni assieme alle altre realtà presenti sul territorio;
- documentare i processi e i risultati e riflettere sui percorsi svolti.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori ‘essenziali’)</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>1. I Soggetti partecipano ai processi di sviluppo locale sostenibile (SLS).</p>	<p>a) Tipologia e numero - in assoluto e per tipologia - di processi di SLS a cui partecipano (l’indicazione vale se il soggetto vi partecipa non a titolo individuale, ma come parte del Sistema, potendo quindi far conto su sedi di Sistema per il confronto, l’analisi, la co-progettazione, la ricerca ecc.).</p> <p>b) La partecipazione non è occasionale ma organica, secondo le modalità previste da ciascun progetto (partecipazione permanente a tavoli o gruppi di lavoro).</p> <p>c) Vi sono partner territoriali con cui si interagisce in modo continuativo ed organico.</p>
<p>2. I Soggetti partecipano ai processi di SLS svolgendo un riconosciuto ruolo di facilitazione.</p>	<p>a) E’ documentato l’affidamento formale e riconosciuto il ruolo di facilitazione.</p>
<p>3. I Soggetti curano le condizioni metodologiche per un reale ed efficace “lavoro insieme” dei soggetti territoriali.</p>	<p>a) Aiutano a “vedere” le connessioni (tra soggetti del territorio; tra aree territoriali diverse; tra settori e politiche settoriali; tra progetti; tra ruoli; tra livelli istituzionali; tra pubblico e privato; tra dinamiche locali e dinamiche sovra-sistemiche ecc.), proponendo ed utilizzando strumenti di lavoro che mettono in evidenza connessioni ed interazioni (scenari, reticoli relazionali, analisi di flussi ecc.).</p> <p>b) Promuovono incontri e dialoghi tra soggetti che abitualmente non si parlano.</p> <p>c) Esplicitano e aiutano a esplicitare punti di vista, modelli interpretativi e di azione, tramite anche tecniche ad hoc (interviste, focus group, narrazioni biografiche, brainstorming ecc.), prestando cura alla comprensibilità da parte di chi quei punti di vista e modelli non usa abitualmente.</p> <p>d) Promuovono partnership, accordi di lavoro ecc. tra soggetti che in genere non lavorano insieme.</p> <p>e) Facilitano la costruzione di problemi e di oggetti di lavoro chiari e condivisi.</p> <p>f) Curano le comunicazioni tra i soggetti/attori dei processi di SLS e in particolare la comprensibilità dei messaggi da un attore all’altro.</p> <p>g) Facilitano i soggetti territoriali nell’integrazione delle loro singole e diverse progettualità.</p> <p>h) Curano la costruzione ed il funzionamento nel tempo di forme organizzative ad hoc e temporanee.</p>

<p>4. I Soggetti promuovono e partecipano nel sostenere il protagonismo dei soggetti territoriali, con particolare riguardo alle “voci deboli” del territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Vengono attivate iniziative ed azioni per includere nei percorsi progettuali nuovi soggetti con particolare riguardo a quelli deboli (donne, giovani, anziani, operatori di aree periferiche ecc.). b) Si adottano nelle varie fasi del percorso metodologie di lavoro collaborativo. c) Per facilitare il coinvolgimento di soggetti deboli o non abituati a partecipare a percorsi progettuali collettivi, si adottano forme non tradizionali di lavoro e di interazione. d) Si presta attenzione a definire tempi e luoghi adeguati per la partecipazione dei vari soggetti, affinché ciascuno possa far conoscere il proprio punto di vista e possa dare il proprio contributo. e) In caso di assenza più o meno prolungata o di altri segnali di disimpegno e di confusione, si va a cercare i soggetti aggiornandoli e chiedendo di esprimere il proprio punto di vista.
<p>5. I Soggetti promuovono e facilitano la capacità di riflettere sui processi e di apprendere dall’esperienza e, nel far questo, facilitano i soggetti territoriali nel sostenere l’incertezza insita nell’affrontare situazioni e processi complessi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) I Soggetti o articolazioni del Sistema promuovono un’impostazione dei processi di SLS nei termini di processi di ricerca/azione. b) Vi sono in maniera ricorrente momenti dedicati a riflettere sul percorso e a ridefinirne il significato. c) In questi momenti si presta attenzione non solo a ciò che si è fatto o si fa, ma a come lo si fa. d) Nei percorsi si procede passo passo, per successive progettazioni dei vari passaggi. e) Viene posta grande attenzione alla dimensione emotiva dei processi, anche attraverso l’individuazione di conduttori/facilitatori preparati per curare tale dimensione. f) Si adottano tempi “lunghi” e rilassati per poter effettivamente pensare e lavorare insieme. g) Prima di prendere decisioni si esplorano i problemi, dandosi il tempo necessario per farlo.
<p>6. I Soggetti aiutano i soggetti territoriali a produrre valore aggiunto territoriale (VAT), (coesione sociale, fiducia, saperi, ecc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Vengono avviate nuove collaborazioni. b) Vengono avviati progetti comuni da soggetti che prima non lavoravano insieme. c) I soggetti partecipanti modificano routines organizzative. d) I soggetti partecipanti identificano saperi e conoscenze costruite insieme nel corso del progetto. e) Settori diversi collaborano e progettano insieme. f) Vengono attivate risorse finanziarie aggiuntive (in particolare da fonti esterne al Sistema).
<p>7. I Soggetti curano la memoria/documentazione dei percorsi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Vengono predisposte modalità condivise di documentazione, che rendono possibili analisi e riflessioni e non sono solo adempimenti formali. b) In ogni passaggio viene definito perché, chi e come deve documentare ciò che si fa. c) La documentazione viene utilizzata nel percorso progettuale. d) La documentazione è accessibile.

Funzione 4

INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE ORIENTATA ALL'EDUCAZIONE AMBIENTALE

Livello Macro: la qualità dell'informazione e della comunicazione orientata all'Educazione Ambientale a livello di Sistema

La funzione comprende sia l'informazione sia la raccolta e l'organizzazione della documentazione "interne" al Sistema, sia la realizzazione di materiali e di iniziative per la comunicazione e l'informazione "esterne" al Sistema. Caratterizza questa funzione il suo essere orientata alle iniziative educative e formative, e di conseguenza il suo essere attenta all'ascolto, al coinvolgimento attivo dei destinatari, al *feed-back*. La comunicazione e l'informazione orientate all'Educazione Ambientale non sono quindi riconducibili alla semplice messa a disposizione di dati ambientali - anche se frutto di uno sforzo di leggibilità e chiarezza - ma richiedono l'instaurarsi di un vero processo comunicativo, a due vie, all'interno del quale è prevista e incoraggiata la possibilità di risposta e la partecipazione.

Il Sistema rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- cura e garanzia della coerenza con criteri di qualità definiti;
- cura dell'efficacia della informazione e comunicazione interna al Sistema;
- cura dell'efficacia dell'informazione e della comunicazione rivolta all'esterno;
- documentazione di buone pratiche e produzione di materiali a supporto all'Educazione e alla Formazione Ambientale;
- documentazione e informazione su azioni e iniziative locali e regionali volte allo Sviluppo Sostenibile;
- integrazione della funzione con le politiche regionali e territoriali rivolte alla informazione e comunicazione ambientale;
- cura e monitoraggio dei servizi e dei progetti rivolti alla comunicazione e all'informazione.

<p style="text-align: center;">Indicatori</p> <p>(gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')</p>	<p style="text-align: center;">Descrittori</p> <p>(i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)</p>
<p>A. Il Sistema opera in maniera coerente con i criteri di qualità definiti</p>	<p>a) Il Sistema ha definito in un documento pubblico e possibilmente condiviso (bando, carta dei principi, sistema di indicatori di qualità, quaderni di progettazione) le caratteristiche dell'informazione e della comunicazione ambientale del Sistema.</p> <p>b) Il Sistema ha individuato almeno un soggetto responsabile a livello di territorio regionale per l'informazione e la comunicazione ambientale, e per la raccolta e organizzazione della documentazione interna al Sistema stesso.</p> <p>c) Le procedure di accreditamento o di finanziamento relative a attività di informazione e comunicazione ambientale fanno riferimento agli indicatori definiti ed esplicitati.</p> <p>d) Il Sistema propone ai soggetti ai quali riconosce la funzione almeno un incontro annuale per confrontare le pratiche e i sistemi informativi utilizzati, per aggiornarsi su metodologie di informazione e comunicazione, e per discutere proposte innovative fondate sui criteri proposti.</p>
<p>B. Il Sistema cura l'efficacia dell'informazione e comunicazione interna al Sistema regionale di EA.</p>	<p>a) Informazioni chiare sull'evoluzione della legislazione regionale rispetto all'Educazione Ambientale e sulle caratteristiche del Sistema regionale, sono disponibili sia attraverso mezzo informatico (sito web) sia per via cartacea (documentazione del Sistema, newsletter).</p> <p>b) Le modalità informative e comunicative all'interno del Sistema sono adeguate alla sua estensione, e diversificate per adeguarsi alle necessità degli utenti e ai diversi obiettivi della comunicazione (forum, incontri, materiali cartacei, multimediali ecc.).</p> <p>c) Lo strumento informatico è privilegiato per assicurare la comunicazione rapida in rete, e utilizza al meglio le tecnologie per assicurare partecipazione (ad esempio, scuole, CEA, LT possono avere accesso a dibattiti in corso e a materiali ancora in discussione attraverso liste e mail dedicate o "sottocomunità" con accesso a pagine web attraverso password).</p> <p>d) I nodi del Sistema sono forniti della strumentazione e della formazione informatica adeguata e di competenze nella documentazione. Descrittori numerici: % di nodi con strumentazione adeguata e con formazione; numero di giornate di formazione/aggiornamento su informazione e documentazione interna al Sistema per anno.</p> <p>e) I tempi per la circolazione interna delle informazioni sono brevi, e in ogni caso inferiori a due settimane.</p> <p>f) Le modalità di raccolta delle informazioni e della documentazione sono chiare e condivise.</p>

<p>C. Il Sistema cura l'efficacia dell'informazione e comunicazione esterna al Sistema regionale di EA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Il soggetto, o i soggetti individuati come responsabili della comunicazione esterna al Sistema forniscono con linguaggio adatto al pubblico informazioni chiare e sintetiche sulle caratteristiche del Sistema regionale, sulle iniziative che si svolgono al suo interno, sui materiali prodotti, sui dibattiti in corso, sull'evoluzione della legislazione regionale e provinciale. b) Le informazioni sul Sistema e le sue attività vengono aggiornate periodicamente, e in ogni caso almeno ogni 3 mesi. c) I tempi di risposta alle richieste di dati/informazioni sul Sistema e sulle sue azioni sono brevi, e in ogni caso inferiori a due settimane. d) Vengono adottate modalità di raccolta, presentazione e discussione delle informazioni che invitano alla partecipazione (ad esempio, si utilizzano associazioni, o scuole, o gruppi locali di portatori di interesse per la raccolta dei bisogni e/o degli atteggiamenti della popolazione locale; si restituiscono i risultati attraverso incontri pubblici e istituzionali; si invitano i destinatari a valutare e commentare le azioni...). e) Il Sistema cura la propria visibilità a livello istituzionale attraverso aggiornamenti periodici di attività inviati alla giunta regionale, alle istituzioni provinciali, alla stampa. Descrittore: numero e qualità dei memo/aggiornamenti prodotti. f) Il Sistema cura la diffusione delle sue iniziative e dei suoi materiali sia attraverso documenti cartacei o multimediali, sia attraverso presentazioni in occasioni pubbliche (fiere, mostre..., regionali o nazionali), sia attraverso i mass media. Descrittori numerici: esistenza di materiali aggiornati di presentazione del Sistema, numero di manifestazioni in cui il Sistema è presente, numero di passaggi sui mass media. g) Esiste un sistema di rilevazione e di valutazione dell'efficacia comunicativa dei servizi di informazione, documentazione e comunicazione offerti.
<p>D. Il Sistema assicura la documentazione di buone pratiche (nei campi dell'EA della FA e del supporto a processi locali di sviluppo sostenibile), e cura la qualità e la diffusione dei materiali prodotti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Il Sistema rileva periodicamente sul territorio regionale le attività svolte e i materiali prodotti, relativi a tutte le funzioni del Sistema stesso, e sollecita la documentazione di buone pratiche. b) Esiste almeno un Centro di Documentazione in cui sono catalogati e disponibili i materiali prodotti all'interno del territorio regionale, ed esempi significativi di quanto prodotto in altre regioni e in altri paesi, soprattutto europei. Il catalogo è disponibile on line. c) Esiste una Guida regionale per la documentazione efficace di buone pratiche nei campi dell'EA, della FA e del sostegno e facilitazione ai processi locali di sviluppo sostenibile.

	<p>d) I materiali prodotti dal Sistema si riferiscono di preferenza ad attività concretamente svolte, o attraverso progetti di educazione e formazione, o attraverso azioni di progettazione partecipata, o attraverso progetti di comunicazione orientata all'EA. Descrittore numerico: la % di materiali informativi e comunicativi prodotti nell'anno e relativi ad azioni concretamente svolte non deve essere inferiore al 75% della produzione totale.</p> <p>e) I materiali prodotti all'interno del Sistema per la documentazione e la comunicazione dei progetti e delle attività tengono presente i destinatari e vi si adeguano nel linguaggio e nella grafica.</p> <p>f) I materiali educativi prodotti dal Sistema, anche in supporto e in sinergia con altri settori istituzionali, evitano visioni catastrofiste, inducono ad una riflessione critica, stimolano visioni diverse di futuro, invitano all'azione responsabile.</p> <p>g) Per i materiali pubblicati con l'approvazione del Sistema esiste un sistema di valutazione sia a priori, attraverso referee, sia a posteriori attraverso interviste sull'efficacia della comunicazione.</p> <p>h) Il Sistema diffonde i suoi materiali sul territorio inviandoli a Centri di Documentazione, Biblioteche, soggetti specifici individuati quali portatori di un interesse verso uno specifico materiale (ad esempio, le scuole rispetto ad una documentazione di buone pratiche nella scuola). Descrittore: quantità e diversità di materiali inviati.</p>
<p>E. Il Sistema, nelle sue iniziative di comunicazione e informazione, garantisce la possibilità di confronto tra fonti, tra dati, tra punti di vista.</p>	<p>a) Il Sistema quando fornisce dati e informazioni, ne mette in evidenza i limiti e gli elementi di incertezza e, quando esistono, fornisce anche serie di dati diverse da quelli prodotti dalle agenzie nazionali e regionali, confrontando le diverse metodologie di raccolta e le diverse interpretazioni.</p> <p>b) Il Sistema promuove dibattiti e confronti relativi ai dati e alle informazioni raccolte, discutendo l'attendibilità delle metodologie e delle interpretazioni, nel rispetto della diversità dei punti di vista.</p>
<p>F. L'informazione e la comunicazione orientate all'educazione ambientale si integrano con le politiche regionali e territoriali di informazione e comunicazione ambientale.</p>	<p>a) L'informazione e la comunicazione orientate all'educazione ambientale affiancano i progetti regionali, provinciali o territoriali, relativi a problematiche ambientali, territoriali, urbanistiche, sanitarie ogni qual volta sia evidente il carattere educativo e a due vie della comunicazione stessa. Descrittori di questa evidenza sono: molteplicità dei mezzi comunicativi ed educativi utilizzati; sperimentazione dei materiali su campioni dei destinatari e raccolta di feedback; presenza nei materiali di indicazioni per approfondimenti educativi o per azioni sul territorio; presenza nei materiali di riflessioni e indicazioni rivolte agli insegnanti o agli operatori educativi che utilizzeranno il materiale stesso.</p>

	<p>b) All'interno dei progetti regionali, provinciali, locali, relativi a problematiche ambientali, territoriali, urbanistiche, sanitarie, sono previste azioni rivolte all'informazione e la comunicazione orientate all'educazione ambientale. Descrittore numerico: numero di progetti che realizzano questa sinergia.</p> <p>c) La Regione, le Province, le istituzioni danno adeguato risalto alla produzione del Sistema relativa alla documentazione delle iniziative di EA e alla comunicazione orientata all'EA. Descrittore numerico: la % dei materiali dal Sistema (rispetto alla totalità dei materiali prodotti) presente nei Centri di documentazione e nelle biblioteche, regionali, provinciali, comunali.</p>
--	--

Livello Micro: la qualità dell'informazione e della comunicazione orientata all'Educazione Ambientale

La funzione comunicazione e informazione è una funzione indispensabile alla sopravvivenza di qualunque soggetto all'interno di una rete e di un Sistema: nei suoi requisiti minimali essa è quindi già compresa all'interno delle altre funzioni, laddove si richiede il rapporto con il territorio e con il Sistema. Quando la si considera invece come funzione essenziale, che può esistere anche indipendentemente dalle altre, essa può caratterizzare alcuni dei soggetti del Sistema, quali, per esempio, Biblioteche, Centri di Documentazione e informazione, Laboratori territoriali, Centri Risorse, Scuole o CEA con progetti dedicati alla comunicazione.

I soggetti che vogliono essere accreditati a svolgere questa funzione sono in grado di:

- realizzare materiale informativo sul Sistema e iniziative di informazione sulle sue azioni, anche attraverso lo strumento multimediale;
- gestire sportelli informativi e/ o Centri di documentazione attinenti alle attività di EA del Sistema o di parti del Sistema, caratterizzati da strumenti di accoglienza, ascolto e partecipazione;
- organizzare seminari, conferenze, convegni, mostre ecc. funzionali alle attività educative progettate dal Sistema o dalle sue parti;
- organizzare campagne di informazione e di comunicazione volte al coinvolgimento attivo dei partecipanti, e progettare i materiali relativi;
- progettare e realizzare materiali di appoggio all'Educazione e alla Formazione in campo ambientale;
- monitorare i risultati raggiunti e riflettere sui percorsi svolti.

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori ‘essenziali’)	Descrittori (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
1. L’informazione e la comunicazione tengono conto delle caratteristiche dei destinatari, e cercano il loro coinvolgimento e la loro partecipazione.	a) La comunicazione è costruita esplicitamente tenendo conto delle caratteristiche dei soggetti ai quali si rivolge (interni o esterni al Sistema, bambini o adolescenti o adulti, portatori di interesse specifico). b) La comunicazione è condotta con linguaggi e approcci diversi a seconda degli obiettivi e a seconda dei destinatari (es.: schede di lavoro per i bambini, multimediali per adolescenti, siti web interattivi o mostre itineranti per comunicazioni con il pubblico ecc.). c) L’informazione e la comunicazione cercano un equilibrio tra aspetti che mirano al coinvolgimento emotivo ed aspetti che stimolano capacità di lettura critica. d) Le iniziative di comunicazione prevedono il coinvolgimento di alcuni dei portatori di interesse sul territorio nella fase di progettazione, di realizzazione, di valutazione.
2. I materiali prodotti per l’informazione e la comunicazione evitano di presentare problemi e soluzioni come completamente definiti, mettono sempre in evidenza il loro carattere di “lavori in corso”, e contengono proposte di approfondimenti e suggerimenti per la riflessione e l’azione.	a) I materiali informativi vengono accompagnati da chiavi di lettura e di interpretazione utili per compiere scelte autonome e responsabili. b) Nella comunicazione si utilizzano modalità di presentazione di dati e interpretazioni originali e creative, e si stimola la riflessione su quegli elementi che spesso si danno per scontati.
3. I materiali prodotti per l’informazione e la comunicazione, e quelli di documentazione, propongono almeno una delle seguenti chiavi di lettura: - l’interdipendenza tra l’uomo e il suo ambiente, naturale e sociale, tra i fenomeni locali e quelli globali. - I processi evolutivi, per cui le diversità - naturali e sociali - costituiscono una risorsa per ricercare soluzioni sostenibili all’interno dei vincoli del Sistema. - Gli aspetti di incertezza e di rischio all’interno dei problemi affrontati e delle azioni o soluzioni proposte.	a) Il materiale prodotto/la comunicazione dedica spazi adeguati e proposte di lavoro all’identificazione delle molteplicità di relazioni. b) Il materiale mette in evidenza la presenza di diversi punti di vista e interpretazioni e ne rappresenta correttamente i punti rilevanti, invitando, anche attraverso giochi e testi, a processi di immedesimazione. c) Il materiale mette in evidenza gli elementi di incertezza e di rischio (rispetto alle evoluzioni future del Sistema, alle conoscenze necessarie, ai processi messi in atto, all’ansia generata dall’incertezza ecc.) all’interno del problema affrontato. d) Il materiale sottolinea la non possibilità di eliminare il rischio e propone quindi esplicitamente il “principio di precauzione”, fornendo esempi concreti e proposte di buone pratiche.

<p>4. L'informazione e la comunicazione assumono le necessità e le opinioni di portatori di interesse sul territorio come elemento principale di confronto.</p>	<p>a) Soggetti locali (scuole, associazioni ecc.) e portatori di interesse presenti sul territorio vengono coinvolti sia nella fase di rilevazione dei bisogni sia in quella di valutazione dei materiali prodotti.</p> <p>b) L'informazione e la comunicazione valorizzano le diverse risorse, ambientali sociali e culturali, del territorio.</p> <p>c) L'informazione e la comunicazione affrontano temi che hanno un legame evidente con la realtà locale e che possono essere vissuti personalmente dai destinatari.</p> <p>d) I materiali e le iniziative raccolgono e diffondono "sapere locale", prodotto dai soggetti presenti sul territorio e "mediato" per risultare comprensibile anche da altri soggetti.</p>
<p>5. I materiali e le iniziative per l'informazione e la comunicazione promuovono riflessioni, azioni e comportamenti utili per una cittadinanza attiva e consapevole degli effetti globali delle azioni locali, e viceversa.</p>	<p>a) I materiali e le iniziative mettono in evidenza le relazioni fra i temi affrontati localmente e i problemi riscontrati nel pianeta.</p> <p>b) I materiali e le iniziative stimolano riflessioni sul "peso ecologico" delle proprie azioni e forniscono esempi di comportamenti responsabili su scala locale e planetaria.</p> <p>c) L'informazione e la comunicazione propongono una riflessione sulle pratiche democratiche necessarie per arrivare ad una decisione.</p> <p>d) I materiali riportano, quando appropriato, i principi accettati a livello internazionale (leggi europee, convenzioni, trattati) relativi al tema in oggetto, mettendone in evidenza, se esistono, gli aspetti contraddittori.</p>
<p>6. L'informazione e la comunicazione sono adattabili e flessibili, attente ai feedback, e permettono una varietà di utilizzazioni.</p>	<p>a) Gli strumenti informativi e comunicativi prevedono e stimolano le possibilità di risposta e di intervento da parte dei fruitori.</p> <p>b) I materiali distinguono tra i dati e la loro interpretazione, e danno a chi li usa strumenti per una interpretazione autonoma.</p> <p>c) Il materiale informativo prodotto tiene conto delle diverse possibilità di lettura e quando possibile adotta diversi registri di comunicazione a seconda degli interessi e delle competenze dei destinatari.</p> <p>d) La comunicazione e l'informazione per l'EA adeguano il messaggio alle necessità emergenti dal territorio.</p>
<p>7. I servizi di informazione, documentazione e comunicazione rispondono a criteri di efficacia rispetto ai tempi, ai modi e ai contenuti proposti.</p>	<p>a) La disponibilità del servizio tiene conto delle necessità dell'utenza e cerca di promuoverne la fruizione (descrittore numerico: numero di utenti nel tempo).</p> <p>b) Il servizio cura i rapporti con i soggetti attivi sul territorio così da raccogliere informazioni sulle iniziative in corso (descrittore numerico: numero di iniziative rappresentate).</p> <p>c) I tempi di risposta del servizio sono brevi, e in genere inferiori alle due settimane.</p> <p>d) Le informazioni e la documentazione sono organizzate in maniera facilmente consultabile anche da non esperti (descrittore numerico: numero di consultazioni, % di non esperti del settore per tipo di consultazione).</p>

	<p>e) Il servizio organizza occasioni per illustrare i propri obiettivi e il proprio funzionamento a molteplici fruitori.</p> <p>f) Il servizio appoggia le iniziative di EA e di FA presenti localmente attrezzandosi per fornire le informazioni e i documenti necessari ad approfondimenti individuali e di gruppo.</p>
<p>8. Il materiale per la comunicazione e l'informazione propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari a seconda dei problemi e dei temi trattati.</p>	<p>a) I materiali o le iniziative di informazione e comunicazione prevedono l'integrazione di diversi saperi/ punti di vista disciplinari/competenze.</p> <p>b) L'informazione e la comunicazione integrano e alternano diverse metodologie e diversi strumenti comunicativi, da quelli testuali a quelli multimediali, dagli spettacoli agli eventi ludici o sportivi, toccando così interessi diversi tra i partecipanti.</p>
<p>9. La comunicazione e l'informazione orientata all'EA si propone di costruire una condivisione di linguaggi, di conoscenze, di modalità di discussione e di confronto sul territorio e a questo scopo si integra con i progetti educativi, con le azioni e con le politiche presenti.</p>	<p>a) Il materiali e le iniziative di comunicazione riducono i termini tecnici all'indispensabile e ne spiegano il significato e l'uso.</p> <p>b) Nella presentazione di dati e di informazioni si spiegano le modalità di raccolta e i loro limiti.</p> <p>c) I materiali informativi accompagnano e integrano i progetti educativi, le azioni e le politiche relative all'EA presenti sul territorio.</p> <p>d) Tra le iniziative di comunicazione si dà spazio a discussioni pubbliche, in cui si confrontano punti di vista diversi, curandole nella forma e nella sostanza.</p>
<p>10. La comunicazione e l'informazione orientata all'EA contribuiscono a far conoscere quanto si realizza nel Sistema e sul territorio relativamente all'EA.</p>	<p>a) I materiali prodotti per la comunicazione e l'informazione si fondano sui progetti e sulle iniziative di EA e di FA presenti sul territorio e ne diffondono i risultati.</p> <p>b) Vengono organizzate occasioni di incontro, in corrispondenza alla presentazione di materiali informativi e comunicativi, per invitare ad un confronto tutti i soggetti presenti sul territorio ed attivi nell'EA.</p>

Funzione 5

RICERCA E VALUTAZIONE

Livello Macro: la ricerca e la valutazione a livello di Sistema

La funzione comprende tutti quei processi e tutte quelle attività di costruzione della conoscenza necessarie per modulare i percorsi di lavoro del Sistema nel confronto continuo con un “ambiente” sempre mutevole ed in continua trasformazione. Una modulazione che rinvia non solo ad aggiustamenti organizzativi, quanto ad una continua costruzione di senso da parte dei soggetti che fanno parte del Sistema rispetto gli obiettivi, le cose da fare, il modo di farle e, soprattutto, rispetto al perché farle.

Dal momento, poi, che le principali aree di attività di un Sistema regionale per l'EA sono quella formativa/educativa e quella relativa agli apprendimenti sociali connessi ai processi di sviluppo locale sostenibile, è possibile individuare due tipologie principali di ricerca: la ricerca educativo/formativa, la ricerca sociale (o psico-sociale) connessa ai processi di SLS.

Una ricerca definibile come ricerca-azione, in quanto orientata a costruire conoscenza nell'azione, mediante l'azione e per l'azione, ricerca contestualizzata, ricerca che vede come protagonisti gli attori stessi impegnati nelle attività del Sistema.

Naturalmente sono possibili ed utili anche altre operazioni di ricerca, di per sé non necessariamente iscritte o inscrivibili in una logica di ricerca-azione, quali singoli momenti dedicati all'analisi di ciò che si sta facendo, ricerche educativo/metodologiche o, ancora, ricerche valutative o indagini su aspetti delle dinamiche territoriali o del Sistema stesso, che utilizzano linguaggi e metodologie mutuati dalle diverse discipline (economia, sociologia, psicologia sociale ecc.).

Le varie operazioni di ricerca possono essere collocate lungo un continuum che va da singoli momenti di riflessione a complesse dinamiche di ricerca-azione.

Il Sistema rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- cura e garanzia della coerenza con criteri di qualità definiti;
- cura e sviluppo delle competenze di ricerca dei soggetti che fanno parte del Sistema;
- progettazione di concreti percorsi e iniziative di riflessività e ricerca nel Sistema;
- documentazione e monitoraggio dei percorsi di ricerca.

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori ‘essenziali’)	Descrittori (descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
A. Il Sistema si dota di occasioni e modalità per riflettere sulle proprie attività e sui processi interni	a) Vi sono sedi di Sistema, permanenti o temporanee, dedicate alla riflessione ed elaborazione; gli incontri sono ricorrenti e collocati nei percorsi di lavoro in modo da risultare strategici ed efficaci per modulare via via i percorsi stessi. b) I piani, i programmi e i progetti indicano espressamente modi, tempi, spazi per la riflessione sui processi. c) Le operazioni di riflessione coinvolgono in modo attivo tutti i soggetti protagonisti delle diverse tipologie di attività.
B. Il Sistema promuove indagini - svolte da soggetti interni o esterni - che si possono avvalere di volta in volta di una pluralità di tagli metodologici, derivanti da ambiti disciplinari diversi, su aspetti del territorio o del Sistema stesso, ai fini di dotarsi di un patrimonio conoscitivo finalizzato a prendere decisioni o impostare percorsi di lavoro.	a) Gli oggetti di ricerca sono concordati tra i diversi soggetti e le diverse parti del Sistema, e rispondono ad effettive esigenze espresse all’interno del Sistema stesso. b) Il S. promuove interazioni, “alleanze” e progetti comuni di ricerca con università e altri soggetti che svolgono istituzionalmente attività di ricerca, in modo da entrare anche in comunicazione con le più significative e aggiornate esperienze di ricerca nazionali e internazionali, sia per la dimensione metodologica che per quella dell’elaborazione delle conoscenze nei diversi campi del sapere. c) Le ricerche vengono condotte dai soggetti stessi del Sistema o vengono svolte in modo concordato e co-progettato da soggetti esterni o sono svolte da gruppi misti. Le interazioni con eventuali soggetti esterni non sono di semplice affidamento ma di controllo di senso lungo l’intero percorso di ricerca (sono costituiti a tal fine tavoli e gruppi di lavoro, vi sono incontri ricorrenti, vi è validazione dei passaggi cruciali, ecc.). d) Sono privilegiati tagli metodologici coerenti con la filosofia di riferimento del Sistema (complessità, partecipazione, centralità dei soggetti della conoscenza ecc.). e) Vi sono risorse ad hoc, previste nei piani e programmi annuali e pluriennali.
C. Il S. imposta e gestisce le proprie attività nei termini di processi di ricerca/azione.	a) I soggetti coinvolti sono quelli che operano concretamente sul campo, insieme a responsabili e a tecnici esterni con funzione di “amici critici”. b) Viene prodotta conoscenza nell’azione e per l’azione c) Si lavora su problemi definiti e circoscritti. d) La comprensione di un problema mette capo alla progettazione di interventi e trasformazioni. e) Viene curata la memoria del percorso.
D. Il Sistema si dota di un Sistema di valutazione delle sue diverse funzioni e attività; una valutazione coerente con le logiche di ricerca/azione.	a) Vi sono livelli diversi di valutazione (macro, di sistema; micro, interni alle singole attività) a cui corrispondono soggetti, operazioni e modalità valutative diverse, ma unificate dal fatto di fare riferimento a problemi condivisi. b) Il Sistema costruisce – o adotta, in modo creativo - un sistema di indicatori di qualità (SIQ). c) Il Sistema adotta percorsi e modalità partecipati d’utilizzo del SIQ, avendo come fine il miglioramento continuo delle attività e dei servizi prodotti.

E. Il S. rende disponibili e diffonde in modo accessibile e trasparente gli esiti dei processi di ricerca, all'interno e all'esterno del Sistema stesso.	a) Vengono progettate e attivate occasioni (incontri, workshop, pubblicazioni, siti web ecc.) per diffondere i risultati delle ricerche, con l'obiettivo, in particolare, di promuovere innovazioni. b) Vi è cura del linguaggio e delle forme espressive in relazione alle diverse tipologie di interlocutori.
---	--

Livello Micro: la ricerca e la valutazione a livello locale

Questa funzione comprende tutte le operazioni di ricerca svolte dai Soggetti che fanno parte del Sistema volte a costruire conoscenza per poter gestire e migliorare i propri modi di lavorare, le proprie attività, i processi in cui sono implicati. Le attività incluse in questa funzione vanno al di là dei singoli momenti di analisi/riflessione che fanno parte della “qualità” di ogni soggetto del Sistema, per caratterizzarsi come attività che partecipano ad una più ampia costruzione di conoscenza svolta dal Sistema regionale, e assumono come riferimento epistemologico le stesse caratteristiche di complessità e incertezza che reggono i percorsi di educazione ambientale. Tali attività servono ad esplorare problemi cruciali individuati nel vivo dei processi di lavoro, che vengono visti però non solo e non tanto come problemi locali, “privati” e idiosincratici, ma come emergenze locali di questioni di più ampia portata e di più ampio significato e interesse. In questo senso i Sistemi regionali, fornendo contesti di ricerca e di scambio comuni, costituiscono comunità di pratica e di ricerca in cui una pluralità di soggetti possono condividere problemi, percorsi e “scoperte”.

I soggetti che vogliono essere accreditati per questa funzione di Sistema devono mostrare di essere in grado di:

- fare ricerca;
- farla tenendo presente la molteplicità dei punti di vista e la complessità dei sistemi;
- mettere a disposizione in modo trasparente gli esiti delle proprie ricerche.

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')	Descrittori (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
1. I Soggetti sviluppano la propria attività – educativa e/o formativa e/o di animazione e/o di facilitazione di processi di sviluppo locale – secondo una logica di ricerca/azione. Le loro ricerche si caratterizzano come ricerche per l'azione e nell'azione, e utilizzano le proprie conclusioni per proporre scenari di innovazione educativa e formativa, o di sviluppo locale.	a) Si lavora su problemi definiti e, quando possibile, circoscritti, intesi come processi di apprendimento sociale. b) La comprensione di un problema mette capo alla progettazione di interventi e trasformazioni. c) I progetti messi in atto dai soggetti individuano espressamente modi, tempi, spazi per la ricerca. d) Sono dedicate risorse finanziarie per sostenere i costi della dimensione di ricerca. e) Le operazioni di riflessione coinvolgono in modo attivo tutti i soggetti protagonisti delle attività.
2. I Soggetti dispongono di competenze e esperienze professionali nei campi di ricerca interessanti per il Sistema: ricerca educativo/formativa, ricerca sociale (o psico-sociale) connessa ai processi di SLS e, infine, ricerca sulle organizzazioni (strettamente connessa alle prime due) .	a) Le competenze e professionalità sono documentate (formazione; ricerche svolte). b) Sono documentabili almeno 2 lavori di ricerca su scala almeno regionale attinenti ad uno o più dei campi di ricerca definiti. c) I Soggetti attivano investimenti in termini finanziari e di formazione interna.
3. Le ricerche proposte tengono presenti risultati di ricerche analoghe a livello nazionale e internazionale e si confrontano con essi.	a) Le (alcune) scelte nell'impostazione delle ricerche vengono riferite esplicitamente a problemi, esiti, metodologie che caratterizzano ricerche analoghe a livello nazionale e internazionale.
4. Le ricerche svolte sono documentate con modalità utili e utilizzabili dal Sistema.	a) I modi della documentazione sono progettati di concerto con il coordinamento del Sistema e sono adeguati ai tipi di questioni che si vogliono affrontare. b) La documentazione è orientata ai processi ed evidenzia le scelte, le sorprese e gli incidenti critici, i punti di forza e le criticità. c) La documentazione è accessibile sia a chi partecipa alle attività di ricerca sia ai soggetti del Sistema che ne fanno richiesta.
5. Le ricerche svolte sono discusse con la comunità locale e regionale e quando possibile, riconosciute dalla comunità scientifica nazionale e internazionale.	a) Vengono predisposti percorsi e sedi per presentare e discutere gli esiti di ricerca con altri soggetti del Sistema. b) Le ricerche, quando è possibile, sono sottoposte ai criteri di giudizio regionali nazionali e internazionali, attraverso referee, pubblicazioni specifiche, interventi a convegni. c) La ricerca è svolta in partenariato tra diversi soggetti su scala regionale, nazionale, internazionale.

<p>6. Le ricerche svolte adottano metodologie partecipative, coinvolgendo tutti gli stakeholders, e facilitando i processi di ricerca azione e di riflessione dei partecipanti.</p>	<p>a) I soggetti coinvolti sono quelli che operano concretamente sul campo. b) Viene prodotta conoscenza nell'azione e per l'azione. c) Vi è costruzione condivisa dei problemi, degli obiettivi, delle metodologie, degli esiti.</p>
<p>7. Le ricerche chiariscono sistematicamente il proprio quadro di riferimento epistemologico e il "senso" della domanda di ricerca in questo quadro.</p>	<p>a) Nei progetti, nei materiali, nei prodotti della ricerca sono riscontrabili puntuali ed esplicite argomentazioni.</p>
<p>8. Le ricerche vengono proposte e condotte tenendo sempre presente la molteplicità dei punti di vista, la complessità delle relazioni, i limiti delle procedure di indagine.</p>	<p>a) Le proposte di ricerca tengono presente la complessità degli oggetti di indagine e la molteplicità dei punti di vista in proposito. b) Le modalità di presentazione dei risultati mettono in evidenza i limiti delle procedure di indagine e delle conclusioni raggiunte.</p>
<p>9. Gli operatori partecipano a percorsi formativi per strutturare competenze di ricerca.</p>	<p>a) Gli operatori hanno partecipato negli ultimi tre anni a percorsi formativi ad hoc (almeno un terzo degli operatori; ogni operatore ad almeno 1 percorso).</p>
<p>10. I Soggetti attivano processi di valutazione come parte integrante di più complessivi processi di ricerca/azione ed utilizzano a tal fine un SIQ costruito a livello di Sistema regionale.</p>	<p>a) Utilizzano il sistema di indicatori di qualità (SIQ) adottato dal Sistema e, quindi, partecipano ai percorsi valutativi concordati a livello di Sistema. b) Adottano percorsi e modalità partecipati e dialogici d'utilizzo del SIQ, avendo come fine il miglioramento continuo delle attività e dei servizi prodotti.</p>

Funzione 6

COORDINAMENTO

Livello Macro: la qualità del coordinamento a livello di Sistema

La Funzione di coordinamento in un Sistema regionale va intesa come promozione e cura nel tempo (manutenzione) della *coerenza* tra le diverse azioni e gli obiettivi e la filosofia del Sistema, in modo da armonizzare spinte centrifughe (sviluppo di identità ed operatività “locali”; eccesso di eterogeneità) e spinte centripete (centralismo/i; eccesso di omologazione), in rapporto ad un ambiente esterno in continua trasformazione, in modo da garantire, quindi, la tenuta e la sopravvivenza stessa del Sistema. Tutto ciò ai vari livelli del Sistema stesso.

I Sistemi regionali per l’EA rappresentano un tipico esempio di sistemi a legame debole, a struttura reticolare, e sono intesi come comunità di pratica e di ricerca. In questo contesto il coordinamento è da intendersi come continuo processo di costruzione di senso tra i soggetti che partecipano al Sistema e, quindi, come una funzione diffusa, che investe tutti e non soltanto una o più strutture specializzate. Ogni nodo del Sistema (in quanto Sistema a legami deboli) partecipa in qualche modo alla funzione di coordinamento e se ne deve fare carico. Ciò non toglie che alcuni nodi abbiano nel loro dominio operativo il ruolo di presidiare in modo specifico questa funzione (per es. i vari Centri regionali di coordinamento).

Il Sistema rispetto a questa funzione svolge attività specifiche di:

- definizione di programmi e promozione di progettualità condivisa;
- comunicazione;
- promozione dell’identità di Sistema;
- formazione dei diversi operatori rispetto alle competenze di lavoro di rete.

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')	Descrittori (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
A. Il Sistema si è dotato di un Quadro di Riferimento condiviso da tutti i Soggetti che ne fanno parte.	a) Un proprio Quadro di Riferimento è esplicitato e definito con chiarezza in documenti formali fondativi del Sistema e come tali riconosciuti dai diversi soggetti che del Sistema fanno parte. b) È stato avviato un processo di confronto per la costruzione partecipata di un Quadro di Riferimento condiviso (Carta del Sistema; documenti fondativi ecc.) o di sue parti.
B. Vi è una organizzazione che presiede al coordinamento.	a) L'organizzazione consente la partecipazione di tutti i soggetti alla vita del Sistema, dotandosi di tutte le articolazioni necessarie per consentire di sviluppare il coordinamento in relazione alle sue diverse funzioni e attività: Tavoli regionali, soggetti cui spetta garantire il coordinamento operativo, gruppi di progetto e di lavoro temporanei o permanenti. b) I ruoli e i rapporti reciproci tra le varie articolazioni sono definiti con chiarezza. c) L'articolazione organizzativa è tale da consentire il dialogo di un livello "politico" (indirizzo, controllo, valutazione di sistema) e di un livello tecnico.
C. Vengono definiti piani e programmi pluriennali e annuali di attività, secondo modalità di progettazione partecipata.	a) I piani ed i programmi sono definiti attraverso percorsi di progettazione partecipata che vedono coinvolti tutti i soggetti del Sistema. b) I tempi, le modalità organizzative, le fasi in cui è articolato il percorso, le modalità metodologiche e comunicative sono tali da consentire la costruzione partecipata dei piani e programmi. c) Sono attivate operazioni di lettura del contesto in cui si opera, allo scopo di cogliere le mutevoli esigenze di educazione, formazione e informazione ambientale espresse dai diversi attori istituzionali, economici e sociali.
D. Promozione di progettualità comune tra i soggetti e le diverse parti del Sistema.	a) Vi è attivazione di progetti di rete su scala regionale o convergenza di una diversità di progetti locali su filoni condivisi. b) Vengono attivate forme organizzative ad hoc e temporanee per definire, gestire, valutare i progetti. c) I progetti consentono la partecipazione attiva e fattiva di tutti i singoli soggetti aderenti. d) I progetti sono costruiti e si sviluppano a partire dalla messa a fuoco di problemi e di oggetti di lavoro condivisi.

<p>E. Promozione di luoghi e momenti di incontro e scambio di esperienze tra i diversi soggetti e le diverse parti del Sistema.</p>	<p>a) Vengono organizzati seminari, work-shop ecc. in misura non inferiore a 2/3 occasioni l'anno. b) Narrazioni, analisi e documentazione d'esperienze vengono ospitate su newsletter e/o siti web. c) Sono attivati forum on line (in misura non inferiore di 1 all'anno) su problematiche specifiche e con riferimento ad esperienze dei partecipanti. d) Vengono co-progettati e co-realizzati prodotti quali CD Rom, report e repertori annuali, pubblicazioni, ecc. che presentano, incrociano, analizzano esperienze e progetti. e) Vi è cura delle modalità (preparazione a monte, tempi adeguati, modalità di esposizione, condizioni di ascolto, modalità di discussione ecc.) di incontro e scambio delle esperienze per favorire una approfondita comprensione delle stesse.</p>
<p>F. Cura dei flussi di comunicazione secondo modalità non adempistiche e unidirezionali, ma intorno a problemi condivisi e secondo modalità multidirezionali e interattive.</p>	<p>Si rinvia alla Funzione 4</p>
<p>G. Promozione dei processi di ricerca e di valutazione condivisi all'interno del Sistema.</p>	<p>a) Sono attivati percorsi di ricerca regionali, di sistema, in ragione di almeno 1 esperienza all'anno.</p>
<p>H. Presidio dei tempi di lavoro, dei cronoprogrammi.</p>	<p>a) I tempi previsti dai piani, programmi, progetti sono rispettati o, laddove insorgano difficoltà, vengono rimodulati sempre secondo una logica di progettazione partecipata. b) Vi sono soggetti e/o parti del Sistema che si prendono cura dei tempi.</p>
<p>I. Produzione di ricorrenti rapporti sullo stato del Sistema e sulla diffusione/qualità dell'EA.</p>	<p>a) Un rapporto annuo sullo stato del Sistema. b) Report trasparenti sulle varie attività o progetti in corso ed in fase conclusiva e loro circolazione e discussione nella rete.</p>
<p>L. Attivazione di ulteriori iniziative e di attenzioni per costruire e rinsaldare "identità" di sistema.</p>	<p>a) Vengono attivate iniziative per costruire un'immagine riconoscibile del Sistema (logo, linea grafica, segni di riconoscimento delle diverse sedi ecc.). b) Vi è produzione di materiali di presentazione comune delle iniziative. c) Si organizzano iniziative comuni di visibilizzazione esterna delle attività svolte dal Sistema (anche a livello locale).</p>
<p>M. Vengono promosse le competenze organizzative di chi opera nel Sistema</p>	<p>a) Sono attivati percorsi formativi o viene promosso l'inserimento in percorsi formativi organizzati all'esterno del Sistema incentrati sull'analisi delle organizzazioni e volti ad accrescere le competenze relazionali e di gestione organizzativa. b) Vi sono sedi e momenti dedicati al confronto sugli aspetti di organizzazione della vita del Sistema.</p>

<p>N. Cura dei rapporti istituzionali con l'esterno del Sistema.</p>	<p>a) Sono previsti soggetti e ruoli che si occupano dei rapporti con l'esterno.</p> <p>b) Vengono predisposti e diffusi con regolarità materiali, documenti e report.</p> <p>c) Vi è cura dei rapporti con i media ai fini della comunicazione istituzionale: comunicati e conferenze stampa.</p> <p>d) Si garantisce la presenza e la partecipazione attiva ad una diversità di sedi ed occasioni di visibilizzazione (convegni, fiere, tavoli, ecc.). In particolare il Sistema regionale partecipa alla vita del Sistema nazionale nelle forme che via via vengono individuate e sviluppate.</p> <p>e) Sono attivati protocolli di intesa ed altre forme di collaborazione con altri soggetti e sistemi.</p>
<p>O. Predisposizione e cura dei percorsi di inclusione/integrazione di nuovi soggetti nel Sistema.</p>	<p>a) Sono previsti soggetti e ruoli che si prendono cura dell'interazione con nuovi soggetti e dei percorsi di inclusione ed integrazione.</p> <p>b) Il Sistema riflette sulle ragioni e sulle modalità di inclusione/integrazione di nuovi soggetti del Sistema, in modo da garantire un dialogo ed una condivisione della "filosofia" di fondo.</p> <p>c) Vi sono nuovi soggetti che entrano a far parte in modo stabile ed organico del Sistema.</p>

Livello Micro: la qualità del coordinamento a livello locale

Questa funzione comprende tutte le attività tese a rendere coeso a livello locale il Sistema, nonché a rendere possibile e fattiva la partecipazione dei livelli locali alla vita e alla coesione complessiva dell'intero Sistema e, quindi, a mantenere coerenze di impostazione ed organizzative, pur nella massima e piena valorizzazione delle diversità.

I soggetti che vogliono essere accreditati per questa funzione devono mostrare di essere in grado di:

- sviluppare percorsi di lavoro insieme e di costruzione di senso;
- curare la dimensione relazionale e il lavoro di rete;
- leggere e gestire le dinamiche organizzative.

Indicatori (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori 'essenziali')	Descrittori (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
1. Definizione dei piani e programmi locali di attività, secondo modalità di progettazione partecipata.	a) I piani ed i programmi sono definiti attraverso percorsi di progettazione partecipata che vedono coinvolti i soggetti locali e i loro interlocutori. b) I tempi, le modalità organizzative, le fasi in cui è articolato il percorso, le modalità metodologiche e comunicative sono tali da consentire la costruzione partecipata dei piani e programmi.
2. Promozione di progettualità comune tra diversi soggetti locali.	a) Vi è attivazione di progetti su scala locale che vedono la partecipazione attiva di una pluralità di soggetti. b) Vengono attivate forme organizzative ad hoc e temporanee per definire, gestire, valutare i progetti. c) I progetti sono costruiti e si sviluppano a partire dalla messa a fuoco di problemi e di oggetti di lavoro condivisi.
3. Promozione di processi di ricerca a livello locale.	a) Sono attivati percorsi di ricerca tra soggetti locali in ragione di almeno un'esperienza all'anno.
4. Partecipazione ai processi di coordinamento di Sistema.	a) I soggetti locali partecipano attivamente (almeno 2/3 degli incontri; producono contributi) alle iniziative, sedi, percorsi di coordinamento a livello di Sistema.
5. Promozione localmente di luoghi e momenti di incontro e scambio di esperienze.	a) Vengono organizzati seminari, work-shop ecc. b) Vi è cura delle modalità (preparazione a monte, tempi adeguati, modalità di esposizione, condizioni di ascolto, modalità di discussione ecc.) di incontro e scambio delle esperienze per favorire un'approfondita comprensione delle stesse. c) I soggetti locali partecipano alle occasioni di incontro organizzate a livello regionale, di sistema.
6. Presidio dei tempi di lavoro, dei cronoprogrammi.	a) I tempi previsti dai piani, programmi, progetti sono rispettati o, laddove insorgono difficoltà, vengono rimodulati sempre secondo una logica di progettazione partecipata. b) Vi sono ruoli e figure che si prendono cura dei tempi.
7. Cura dei flussi di comunicazione a livello locale e con le altre parti del Sistema (in particolare, con chi presidia la funzione di coordinamento del Sistema), secondo modalità non adempistiche e unidirezionali, ma su problemi condivisi e secondo modalità multidirezionali e interattive.	Si rinvia alla Funzione 4
8. Vengono effettuati rapporti periodici rispetto alle proprie attività.	a) Le attività svolte e i loro risultati vengono sintetizzati in report da condividere con partner locali e con il resto del Sistema. b) I soggetti locali partecipano alla definizione di ricorrenti rapporti sullo stato del Sistema e sulla diffusione della qualità dell'EA.

Schede Soggetti e Strutture

Una scheda Soggetti e una Scheda Strutture sono complementi indispensabili a un Sistema di indicatori di qualità (SIQ) organizzato per funzioni. E' infatti evidente che certi requisiti di qualità non possono essere richiesti all'interno delle singole funzioni, ma appartengono al soggetto (organizzazione, istituzione, associazione, scuola...) che si propone come partner attivo all'interno del sistema regionale di EA, o anche alla struttura che ne ospita l'attività.

Nello stendere le due brevi schede che trovate qui di seguito abbiamo cercato di costruire una scheda "leggera", con indicatori molto generali, potenzialmente adatti a ogni tipo di soggetto (CEA, parchi, musei, ecc.), e a ogni tipo di struttura (residenziale, non residenziale...). Vista la ricchezza del materiale già elaborato da numerose Regioni, abbiamo volutamente tenuto limitato il numero di indicatori e proposto solo alcuni dei descrittori possibili; la differenza principale tra le due impostazioni è che mentre i materiali elaborati a livello regionale hanno in genere già definito il tipo di soggetto a cui si rivolgono (CEA, e spesso - ma non sempre - con una propria struttura), questa scheda è molto più generale e ha l'obiettivo di fornire indicazioni di massima, valide per tutti i soggetti presenti nei diversi sistemi regionali.

Siamo consapevoli che le Schede proposte presentano alcune difficoltà a causa della diversità delle situazioni esistenti nelle singole Regioni. Ad esempio, in alcuni casi a svolgere talune funzioni (si pensi al finanziamento) è la rete regionale più che il singolo soggetto. Può anche accadere che le strutture non siano di proprietà dei soggetti che esercitano la funzione, oppure che l'attività venga svolta presso strutture "esterne" (es.: scuole) e che quindi i soggetti non possano determinarne le caratteristiche (ad es. in relazione all'Indicatore n. 1 relativo alle Strutture). Inoltre, la natura pubblica o privata del proprietario può risultare rilevante nel merito, o, ancora, le strutture di nuova costituzione possono oggettivamente trovarsi in una situazione diversa da quelle "consolidate".

Per quanto riguarda i descrittori, solo in alcuni casi abbiamo indicato quelli quantitativi, scegliendo in modo consapevole ed esplicito di utilizzare descrittori abbastanza aperti proprio per rispettare la varietà delle situazioni esistenti nelle diverse regioni.

Per gli indicatori relativi alle attività svolte nell'ambito delle singole funzioni si rinvia, ovviamente, alle relative Schede Funzioni, ma abbiamo pensato di garantire la minima "funzionalità" necessaria al Sistema e alle attività del "soggetto richiedente" in quanto organizzazione dedicata all'EA, includendo, per ognuna delle funzioni proposte, quel "minimo" che tutti dovrebbero avere. In particolare, poiché la nostra *mission* è di proporre indicatori di qualità delle *reti* regionali, un aspetto su cui abbiamo focalizzato l'attenzione è quello – appunto - dello stare in rete (e del contribuire alla rete regionale).

Non abbiamo inserito riferimenti alle condizioni di sicurezza (ad esempio la L. 626/94): a nostro avviso questi non vanno considerati indicatori (o descrittori) di qualità, trattandosi di obblighi di legge per una struttura che svolge una funzione pubblica (e quindi ogni Regione potrà decidere di richiedere l'autocertificazione nella scheda con la quale il soggetto si presenta).

Abbiamo invece considerato come elemento di qualità le attenzioni all'accessibilità (e ai percorsi educativi e formativi) per i portatori di handicap, al di là di quel minimo previsto dalla normativa.

La scheda soggetto è stata separata da quella dedicata alle strutture, proprio perché mentre la prima dovrà sempre essere compilata, la seconda si riferisce solo a quelle strutture che hanno una funzione educativa (e non riguarda quindi soggetti quali un ufficio di coordinamento, un istituto di ricerca o un centro di documentazione).

In grassetto sono stati evidenziati i descrittori prioritari.

Scheda Soggetti	
Indicatori	Descrittori
<p>1. La <i>mission</i> è coerente con il Quadro di riferimento regionale e con i principi nazionali e internazionali dell'EA e costituisce identità del soggetto</p>	<p>Nei documenti che istituiscono formalmente il soggetto o che ne indicano la <i>mission</i> (norme, statuti, documenti istitutivi, POF per le scuole...) sono ripresi i principi che guidano l'EA a livello regionale, nazionale (Carta di Fiuggi) e Internazionale (ad es. Cap. 36 dell'Agenda 21 di Rio de Janeiro, Raccomand. di Johannesburg, Documento Unesco 2004 su Educazione allo Sviluppo Sostenibile).</p> <p>Il soggetto svolge le sue attività in coerenza con la sua missione e con i principi espressi da tali documenti e norme.</p> <p>Il soggetto costruisce una visione condivisa all'interno e verso l'esterno.</p>
<p>2. Competenze professionali adeguate sotto i profili sia quantitativi che qualitativi</p>	<p>Livelli di preparazione professionale, ed esperienza formativa e non (ricerca, coordinamento, ecc.), adeguati in relazione alle attività svolte e alla tipologia di utenti.</p> <p>Personale numericamente congruo in relazione a volume e tipologia di attività svolte</p> <p>Presenza di formatori con preparazione in diversi campi disciplinari in relazione alle attività svolte.</p> <p>Presenza di ruoli differenziati e corrispondenti alle funzioni svolte (incluse le attività amministrative, di gestione finanziaria e di ricerca di finanziamenti); i ruoli sono ben definiti.</p>
<p>3. Il clima interno all'organizzazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - è aperto all'apprendimento e alla sperimentazione; - favorisce attività, all'interno della funzione prescelta, con caratteristiche di qualità ed innovative; - favorisce le relazioni tra il personale e tra questo e gli utenti. 	<p>Buoni livelli di comunicazione tra il personale, anche grazie a canali adeguati (riunioni, lavoro per équipe, scambi di esperienze e metodologie).</p> <p>Coinvolgimento (ad esempio tramite riunioni periodiche) di tutto il personale nella definizione e realizzazione della <i>mission</i> dell'organizzazione; il personale è attivamente coinvolto nelle scelte strategiche e nella progettazione, nella definizione degli obiettivi e nella gestione dell'organizzazione.</p> <p>Al personale vengono proposte frequenti opportunità di formazione e aggiornamento.</p>
<p>4. Prospettiva temporale: l'organizzazione opera in un'ottica di lungo respiro</p>	<p>Il soggetto opera in base a un piano strategico pluriennale.</p> <p>Stabilità e continuità nel tempo di almeno la metà del personale effettivamente operante.</p> <p>Le funzioni per le quali è richiesto l'accreditamento (educativa, formativa, di animazione sul territorio ecc.) sono svolte in maniera continuativa e corrispondono alla pianificazione strategica pluriennale.</p>

<p>5. Capacità finanziaria</p>	<p>Il soggetto (quando sia “a regime”) opera nella prospettiva di raggiungere un’autonomia finanziaria, almeno parziale, entro un ambito temporale definito (ad es.: entro 5 anni dall’accreditamento del soggetto); almeno una parte del budget per le funzioni e le attività di EA deriva da partecipazione a bandi, progetti regionali o nazionali o europei, e non da finanziamento stabile istituzionale. Inoltre dimostra capacità di spesa e una quota significativa della spesa é rivolta all’utenza esterna piuttosto che alla gestione interna.</p>
<p>6. Capacità riflessiva</p>	<p>Il soggetto fissa i propri obiettivi e le modalità che orientano i propri processi.</p> <p>Esistono procedure di monitoraggio e di valutazione interna periodiche dell’attività svolta, e i risultati sono oggetto di riflessione e di nuovi piani d’azione.</p> <p>Il soggetto documenta regolarmente le attività svolte, secondo le indicazioni del Sistema regionale e in base alle risorse umane disponibili.</p> <p>Esiste un’attenzione nei confronti delle proposte, critiche e richieste che provengono dagli utenti (anche potenziali) o da altri soggetti operanti sul territorio e in genere da parte del Sistema regionale, in rapporto alle risorse disponibili.</p>
<p>7. Capacità informativa e comunicativa</p>	<p>Il soggetto comunica regolarmente all’interno del Sistema, utilizzando la rete e gli strumenti proposti dal coordinamento regionale e locale, e partecipa ai dibattiti offrendo le proprie competenze e riflessioni sui temi proposti.</p> <p>Il soggetto comunica regolarmente verso l’esterno, al fine di far conoscere e promuovere le proprie attività e i servizi offerti (campagne, siti, materiali divulgativi).</p> <p>Il soggetto garantisce la fruibilità della documentazione realizzata e dei materiali prodotti anche attraverso un servizio informativo apposito (sportello informativo, sito web, centro di documentazione).</p> <p>Il soggetto partecipa alle iniziative di promozione e comunicazione del Sistema regionale organizzate a livello locale, regionale e nazionale.</p>

<p>8. Capacità di fare rete</p>	<p>Il soggetto si impegna nella creazione e/o nello sviluppo della rete regionale, in particolare attraverso la co-progettazione.</p> <p>Il soggetto ricerca attivamente rapporti di collaborazione e di partenariato con altre istituzioni presenti sul proprio territorio, e in particolare con la scuola e altre agenzie educative.</p> <p>Il soggetto è aperto a proposte di collaborazione da parte di altri soggetti regionali, nazionali o europei e a sua volta ricerca proattivamente forme di collaborazione con tali soggetti.</p>
<p>9. Capacità relazionale con il territorio e contributo alla promozione della sostenibilità</p>	<p>Interazioni continuative con altri soggetti presenti nel medesimo ambito territoriale.</p> <p>Il soggetto svolge un ruolo di stimolo nei confronti degli altri soggetti, istituzionali e non, presenti nel territorio in merito alle problematiche e alle opportunità connesse alla sostenibilità.</p> <p>Promuove processi di coinvolgimento diretto ed attivo dei cittadini nell'individuazione di problematiche ed opportunità e nell'effettuazione delle scelte delle politiche da adottare.</p> <p>Promuove la diffusione delle buone pratiche.</p>

Scheda Struttura	
Indicatori	Descrittori
<p>1. Coerenza della struttura e del sito con i principi della sostenibilità</p>	<p>Impegno in direzione di un uso razionale/consapevole delle risorse (acqua, energia, rifiuti, alimenti, arredi, materiali, edilizia, trasporti). Beni e servizi utilizzati sono a ridotto impatto ambientale, oppure provengono dalla comunità locale, oppure dal mercato equo e solidale.</p> <p>Cura della struttura dal punto di vista estetico, di integrazione con la cultura e l'ambiente locale, di visibilità delle scelte educative e formative effettuate (spazi per attività creative, stazioni meteorologiche, laboratori ecc.).</p> <p>Cura degli spazi esterni (se esistono) in funzione anche delle attività educative e formative.</p> <p>Comunicazione agli utenti delle scelte fatte in direzione della sostenibilità della struttura.</p>
<p>2. Congruità degli spazi e delle dotazioni strumentali in relazione alle attività educative svolte, sotto il profilo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualitativo - quantitativo 	<p>Spazi e strumenti disponibili consentono agli utenti di fare esperienze dirette e costruire conoscenze in maniera autonoma. Rapporto corretto tra strumentazione utilizzata e numero di utenti.</p> <p>Se la struttura ospita utenti per soggiorni più lunghi di un giorno, è adeguata per svolgere questa attività.</p> <p>Esistono spazi e strumenti per la socializzazione adeguati al numero dei partecipanti e alle caratteristiche dell'esperienza.</p> <p>Congruenza dell'ubicazione della struttura in relazione alle attività di EA svolte (o in "positivo" - ad es. presenza di risorse ambientali di pregio - o in "negativo" - presenza di fenomeni di degrado o di inquinamento, oppure di processi o conflitti socio-ambientali - e utilizzazione di tali caratteristiche nelle attività di EA.</p>
<p>3. Accessibilità e fruibilità da parte degli utenti</p>	<p>Visibilità della struttura, sia su scala locale che su scala regionale (indicazioni logistiche, turistiche, materiale illustrativo).</p> <p>Accessibilità della struttura con mezzi pubblici e/o ecologici, almeno per parte del tragitto (quando compatibile con l'ubicazione).</p> <p>Attenzione all'accessibilità da parte di utenti "deboli" quali portatori di handicap, anziani, bambini piccoli.</p>

Conclusioni

Siamo arrivati con molta soddisfazione alle conclusioni di questa pubblicazione che presenta il prodotto finale del Progetto interregionale *Sistema di indicatori di qualità da applicare ai sistemi regionali INFEA*. Tale progetto ha preso avvio dalla decisione della Conferenza Stato-Regioni nel luglio 2003 e ha visto l'adesione e la partecipazione di tredici Regioni: Toscana (capofila), Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia Romagna, Friuli - Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria e Veneto, con la partecipazione della Regione Basilicata in qualità di "uditrice".

L'obiettivo del progetto era quello di individuare aree comuni di certificazione, al cui interno definire un set minimo di "indicatori di qualità" che potesse essere applicato, con la necessaria flessibilità, su scala regionale e territoriale, secondo le indicazioni del documento *Linee di indirizzo per una programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome in materia di INFEA*, del novembre 2000, redatto sulla scia delle conclusioni della Conferenza Nazionale per l'Educazione ambientale tenutasi a Genova nell'aprile precedente.

Il lavoro svolto, coordinato da ARPAT in stretto collegamento con Assessorato all'Istruzione e Assessorato all'Ambiente, si è caratterizzato come un vero e proprio percorso di ricerca partecipata che, con la collaborazione di quattro consulenti di livello nazionale che hanno messo in campo le loro specifiche e diversificate competenze, ha coinvolto tutte le Regioni partecipanti e, nella sua fase finale, anche il Ministero (MATT) e funzionari di altre Regioni, attraverso momenti in presenza, organizzati come seminari residenziali, e lavoro a distanza, coordinato da ARPAT.

Si tratta di un progetto che, come Regione coordinatrice, abbiamo voluto con forza e alla cui importanza abbiamo creduto fin dall'inizio, per diverse motivazioni.

Alcune di carattere specificamente regionale:

- la tradizione della Regione Toscana, che ha scelto di fare della sostenibilità dello sviluppo il proprio obiettivo, lavorando e impostando le proprie strategie - come ricordava il Presidente Claudio Martini nell'introduzione di questo volume - sui temi dell'integrazione e della partecipazione, e sulle politiche della prevenzione, ragion per cui l'educazione alla sostenibilità diventa elemento fondamentale nel processo di costruzione di cittadinanza attiva;

- la scelta, anch'essa toscana, di lavorare in forma integrata per le politiche di educazione ambientale, attraverso due fondamentali punti di riferimento normativi: la L.R. 32/2002, che ha definito l'impianto del Sistema regionale integrato per il Diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, e il PRAA - Piano Regionale di Azione Ambientale, strumento di governo finalizzato a formare comunità capaci di partecipare responsabilmente e criticamente alla gestione ecologica ed ecoefficiente del proprio territorio;
- il consolidamento, sul terreno dell'educazione ambientale, di una pratica di integrazione non solo in termini di politiche settoriali, legata alla trasversalità propria del tema, ma anche intesa come integrazione di competenze: per dare compiuta attuazione al principio di sussidiarietà si è lavorato con il coinvolgimento attivo dei diversi Enti locali, Amministrazioni e Istituzioni pubbliche, sia nei livelli istituzionali e di governo del Sistema Toscano di EA, sia nel livello operativo che ripropone gli stessi soggetti come potenziali attori, insieme a tutti gli altri;
- l'importanza che il Programma di Educazione Ambientale, redatto dall'Assessorato all'Ambiente e dall'Assessorato all'Istruzione con la collaborazione di ARPAT, ha assegnato al tema della qualità, individuando tra le sue priorità la realizzazione di uno specifico progetto per la definizione di indicatori di qualità, che si è già concretizzato, dopo un percorso di ricerca azione, in una prima proposta operativa per il Sistema Toscano.

Altre motivazioni di carattere nazionale:

- la valenza di un Sistema di qualità applicabile, nelle sue linee generali, a tutte le diverse Regioni, pur con le loro specificità e quindi la possibilità, attraverso un tale strumento culturale, di parlare un linguaggio comune;
- l'importanza di una proposta da costruire insieme, attraverso un percorso di lavoro partecipato, che permettesse il confronto, la riflessione, la concertazione;
- il rafforzamento del senso di appartenenza a un *sistema nazionale di educazione ambientale* che, a partire dai programmi INFEA e dalle reti regionali, è cresciuto e si è consolidato progressivamente e ci coinvolge ormai da anni, anche attraverso momenti di lavoro comune nei tavoli tecnici, nazionali e interregionali.

Il progetto di cui questa pubblicazione raccoglie i risultati, accanto agli altri due progetti Interregionali finanziati dal Ministero - quello sulla formazione e quello sull'editoria - diventa così valore aggiunto, implementazione di nuove competenze e saperi *della e per le* reti del Sistema INFEA, che si identificano come reti di competenze diffuse, come *strutture che connettono*, per ricordare ancora una volta Gregory Bateson, più volte citato in questo volume.

È particolarmente significativo che i tre progetti si siano conclusi proprio nell'anno di apertura del decennio dedicato all'educazione, intesa in senso lato e permanente, alla sostenibilità. I principi e i valori che l'UNESCO enuncia nel documento presentato per l'apertura del decennio sono stati un punto di riferimento di questi lavori. Nella strategia che l'Italia intende presentare attraverso il proprio coordinamento nazionale (Commissione italiana UNESCO) tali documenti potranno rappresentare materiali di lavoro, punti di partenza che dimostrino come l'educazione ambientale in Italia stia andando avanti e si stia interrogando sul proprio ruolo e sulle funzioni che le sono proprie.

Il progetto interregionale Qualità, nel suo sviluppo e durante la sua realizzazione, è cresciuto, ha allargato i suoi confini spingendosi anche al di là degli obiettivi immediati per cui era nato, diventando sempre più, inevitabilmente, un terreno di riflessione per le Regioni partecipanti. I rappresentanti di Regioni e Agenzie per la protezione dell'ambiente hanno dibattuto a lungo sui valori e principi di riferimento dello scenario dell'EA, sul senso stesso del proprio agire. *In tal modo il progetto si è proposto non solo come esempio concreto e rilevante di "buona pratica" di per sé, ma ha acquisito un'importante valenza intrinseca di ricerca e di costruzione di senso che, negli ultimi anni, ha purtroppo raramente trovato spazi di sviluppo e dibattito.*

La Toscana si è dunque candidata a coordinare questo progetto, sulla traccia del lavoro già avviato che, come precedentemente ricordato, ha portato alla redazione di una prima proposta di Indicatori di qualità per il nostro Sistema regionale dell'EA, sempre attraverso un percorso di ricerca partecipata.

Riproponendo, anche in questa occasione, la stessa metodologia, il lavoro ha rappresentato un momento di confronto e di impegno sul campo dell'integrazione: dall'integrazione dei soggetti a livello locale del Sistema toscano, al salto di scala verso l'integrazione di soggetti a livello nazionale attraverso il rapporto tra le regioni e non solo, viste le relazioni e le reti che i Sistemi regionali a loro volta coinvolgono, come è apparso con chiarezza dall'approfondita indagine ricognitiva sui contesti regionali, realizzata nell'ambito del progetto.

Pur sapendo che lavorare in forma integrata è molto faticoso, abbiamo scelto questa via e siamo stati premiati dalla risposta più che positiva dei partecipanti al progetto.

Oltre ai rappresentanti delle Amministrazioni regionali hanno partecipato al percorso proposto numerosi rappresentanti del Sistema delle Agenzie di protezione ambientale, che a vario titolo partecipano alla gestione dei singoli Sistemi

regionali: ciò a dimostrare come la sinergia e l'integrazione istituzionale stiano diffondendosi sempre più.

Anche in questo caso, come nel percorso toscano, abbiamo proposto un progetto che lavorasse sul "che cosa" si fa (e dunque sulle funzioni) e non sul "chi" fa (le strutture). Questa scelta concettuale di ampio respiro, che ci auguriamo abbia contribuito e continui in futuro ad alimentare la riflessione sulle funzioni, e dunque le azioni, che caratterizzano i Sistemi regionali di EA, ci ha anche permesso di superare l'ostacolo delle differenze tra le strutture organizzative delle diverse Regioni, nel rispetto dell'autonomia politica e normativa delle amministrazioni coinvolte.

Adesso crediamo che sia importante "spendere" questo lavoro sullo scenario nazionale, e ci auguriamo di poter attivare, anche con la collaborazione del Ministero, una fase sperimentale nei diversi Sistemi regionali, condividendo la proposta che presentiamo con gli attori delle diverse e specifiche reti regionali. Insieme a loro potranno essere costruiti percorsi di validazione delle schede predisposte, inizialmente confrontandosi con i criteri di riferimento per poi lavorare sulle funzioni e sugli indicatori che permettano la coerenza con il quadro di riferimento individuato.

Aver suddiviso l'analisi in *macro* e *micro*, e quindi nel livello di coordinamento, sia regionale che territoriale, e nel livello delle azioni svolte dal singolo operatore, ci auguriamo possa facilitare la riflessione permettendo ai "Sistemi" di interrogarsi sul proprio operato, di *vedersi*, rispettando il punto di vista di chi opera in una visione generale del Sistema, ma anche quello del singolo soggetto, permettendogli di riconoscersi come elemento fondamentale di una rete più ampia.

Tutta da scoprire, e da adattare alle diverse realtà, la declinazione degli indicatori nei relativi descrittori, che possano facilitare la lettura degli indicatori stessi e della documentazione di supporto. Anche la definizione di questi elementi potrebbe prevedere la predisposizione di percorsi comuni in modo da permettere nuovamente il confronto e lo scambio di esperienze.

I risultati del progetto potranno dunque diventare un punto di partenza per migliorare e continuare a promuovere il dialogo tra i diversi Sistemi regionali che a loro volta dovranno confrontarsi con il loro livello operativo: si tratterà di implementare la comunicazione delle terminazioni dei Sistemi e, dunque, delle strutture operative, dei centri, dei laboratori, delle varie realtà spesso collocate in

territori diversi e lontani tra loro, valorizzando la ricchezza della loro biodiversità culturale e facilitando anche il confronto tra realtà di Sistemi diversi.

La proposta che presentiamo è ricca e forse ambiziosa. Una delle sue caratteristiche è stata quella di tener conto della continuità storica dell'educazione ambientale in Italia negli ultimi vent'anni ed in particolare di quanto è stato fatto sul tema della qualità. L'ampiezza delle dimensioni esplorate ha rappresentato una scelta del Gruppo di progetto, perché ciascun Sistema regionale possa riuscire a trovare, nel complesso o in una parte del lavoro fatto, la propria dimensione, quella che lo caratterizza e lo valorizza, pur mantenendosi all'interno di un quadro di riferimento comune.

Il lavoro fatto, per il quale ringraziamo tutti coloro che a vario titolo hanno contribuito, rappresenta un importante punto di arrivo, ma vorremmo che fosse contemporaneamente, proprio per lo spirito con cui è stato costruito, un punto di partenza per continuare a lavorare insieme, sperimentando nuovi percorsi di ricerca e di ricerca-azione perché, come dice Marianella Selvi, *non bisogna avere fretta di arrivare a delle conclusioni: le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.*

Riferimenti bibliografici

Ammassari R., Palleschi M.T. (a cura di), *Educazione Ambientale: gli Indicatori di qualità*, Isfol SR, Franco Angeli, Milano 1991.

Augè M., Lezione magistrale all'incontro "Il mondo di domani tra solitudine e solidarietà", Festival Filosofia sul mondo, Modena, 18 settembre 2004.

Authier M., Levy P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano 2000.

Bagliani M., Dansero E., *Territorializzare lo sviluppo sostenibile: un approccio per sistemi locali territoriali*, in Dematteis G., Governa F. (a cura di) in corso di stampa

Bardulla E., *Pedagogia. Ambiente. Società Sostenibile*, Anicia, Roma 1998.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984.

Bateson G., *I cambiamenti nelle relazioni umane e nella psicologia individuale* (1952), in "Out out" n° 313-314, La Nuova Italia, Milano 2003

Baumann Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002.

Baumann Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002.

Beccastrini S. e Cipparone M. (a cura di) *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*. Regione Sicilia - ARPA Sicilia, Palermo 2005

Beccastrini S., Gardini A., Tonelli S., *Il piccolo dizionario della qualità*, CSE, Torino 2001.

Beccastrini S., *L'UE, il diritto di cittadinanza ambientale, il Lifelong Learning*, in Beccastrini S. e Cipparone M., 2005

Beck U., *Che cos'è la globalizzazione*, Carocci, Roma 1999.

- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bion W., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972.
- Bonora P. (a cura di), *SloT quaderno 1*, Baskerville, Bologna 2001.
- Bonzanino C., *Le regioni e l'educazione ambientale in Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*. Beccastrini S., Cipparone M., Palermo 2005.
- Borgarello G., Bottiroli A., *Progettazione e ricerca in educazione ambientale*, Regione Piemonte/Consorzio Pracatinat, Torino 1997.
- Borgarello G. (a cura di), *La ricerca educativa*, Regione Piemonte/Consorzio Pracatinat, Torino 1999.
- Borgarello G., Castiglione C., *Progetto strategico volontariato della Provincia di Torino*, work-paper, Provincia di Torino/Consorzio Pracatinat, 2004.
- Borgarello G., *Come una danza. Modelli di organizzazione e di gestione delle agenzie educative sul territorio*, in Atti del 3° Seminario del Sistema INFEA Emilia Romagna "Esperienze europee e lavoro per progetti in educazione ambientale", 2005.
- Borgarello G., Mayer M., Tonucci F., *Indicatori di Qualità per i Centri di Esperienza*, in Spazio Ambiente, Regione Umbria, giugno 2000.
- Breiting S., Mayer M., Mogensen F., *Criteri di qualità per 'Scuole per lo Sviluppo Sostenibile'*, Pubblicazione in più lingue, Rete SEED, Ministero dell'Educazione, Austria, 2005.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cipolla C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Cronbach U., *Designing evaluations of Education and Social Programs*, Jossey Bass, San Francisco 1983.

D'Aiutolo C., Traquandi S., *Strumenti per il miglioramento continuo della qualità*, in Beccastrini S., Cipparone M., 2005

D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999.

D'Angella F., *Ritrovarsi a progettare la salute*, in AA.VV., *La partnership nel lavoro sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999.

Dematteis G., *Per una geografia della territorialità attiva e dei valori territoriali*, in Bonora P. (a cura di), SloT quaderno 1, Baskerville, Bologna 2001.

De Rita G., Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

Donegà C., *Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo*, in De Rita G., Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

Eide K., *The need for statistical indicators in éducation. OECD Washington Conference on Educational Indicators (1987)*, in Scuola Democratica, Vol. XII, n. 1-2, pp. 87-93, 1989.

Enriquez E., *Per un approccio psico-sociologico alla valutazione*, in Spunti, n.7 ottobre 2003.

Galetto C. (a cura di), *Progetto "Occhi per la Rete"*, work-paper, Regione Piemonte/Consorzio Pracatinat, 2004.

Gareth M., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1991.

Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, Torino 1986.

Global Forum di Rio, *La "Carta della Terra". Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, UTET, Torino 1993.

Guba E., Lincoln Y., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park (CA) 1989.

Gutierrez Perez J., *Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales*, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid 1995.

Gutierrez Perez J., Benayas J., Pozo T., *Modelos de calidad y practicas evaluativas predominantes en los equipamientos de educacion ambiental*, *Topicos*, vol.1, no.2, pp. 49-63, 1999.

IISD, *Measurement and indicators for Sustainable development*, IISDnet, 2000.

Innocenti S., Bernardini A., L'Abate I., Martini P., Sbaffi E., *Verso un Sistema di Indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata*, ARPAT, Firenze 2005.

Jickling B., *Why I don't want my children to be educated for sustainable development*, in *Journal of Environmental Education*, 23 (4), 5-8, 1992.

Kaneklin C., Olivetti Manoukian F., *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Laporta R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2001.

Lanzara G., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993.

Leff E. (a cura di), *La complejidad ambiental*, Siglo XXI-Pnuma-Unam, Mexico 2000.

Lewanski R., *L'educazione ambientale come strumento della politica ambientale e della sostenibilità*, in Beccastrini S. e Cipparone M., 2005

Liriakou G., Flogaitis E., *Quelle évaluation pour quelle Education relative à l'Environnement? Approche comparative de trois paradigmes pour l'évaluation en ErE*, *Education relative à l'environnement. Regard, Recherche Reflexions*, vol. 2, pp. 97-118, 2000.

Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina Editore, Milano 2004.

Magnaghi A., *Il Progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

Marangon F., *Progetto di ricerca orientato alla funzionalità della Rete Regionale di Informazione Formazione Educazione Ambientale (INFEA) e riguardante la definizione di standard e criteri di qualità per le strutture, i programmi e le*

iniziative di educazione ambientale regionali, anche al fine di realizzare sistemi di certificazione, ARPA Friuli Venezia Giulia e Università di Udine, 2004.

Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1999.

Mayer M., *Indicateurs de qualité pour l'ErE: une stratégie évaluative possible?, Education relative à l'environnement. Regard, Recherche Reflexions*, n.2, pp. 91 ss., 2000

Mayer M., *Complexity, quality and evaluation: a challenge for Environmental Education*, UNESCO *Nuevas propuestas para la acción*, Incontro Internazionale di esperti in Educazione Ambientale, Santiago de Compostela, 15-24 novembre 2000, Xunta de Galicia, Conselleria de Medio Ambiente, 2001.

Mayer M., *Educazione ambientale: agente o oggetto di cambiamento?*, in Ferrari I., Vianello G. (a cura di) *Un Po di acque*, Reggio Emilia, Diabasis, 2003 (a).

Mayer M. (a cura di), *Qualità della scuola ed eco-sostenibilità*, Franco Angeli, Milano 2003.

Mayer M., *L'Educazione Ambientale nelle proposte delle Organizzazioni Internazionali*, in Beccastrini S. e Cipparone M., 2005 (a).

Mayer M., *Criteri di qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa*, in AAVV: *L'Europa sostenibile ha bisogno di educazione*. Regione Emilia-Romagna, Servizio Comunicazione Educazione Ambientale Agenda 21 locale. Quaderni INFEA Emilia-Romagna 6, 2005 (b).

Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1983.

Milanaccio A., *I processi di partecipazione*, in Salcuni F. P. (a cura di), *Progettazione e partecipazione*, Legambiente Scuola e Formazione, Roma 2001.

Milanaccio A., *Dallo sviluppo alla società sostenibile*, in Quaderni di sociologia, *Politiche ambientali e società sostenibile*, Vol. XLII, Rosenberg & Sellier, Torino 1998.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

New Zealand Parliamentary Commissioner for the Environment, *See Change: Learning and education for sustainability*, Wellington: PCE, 2004.

Nuttal D., *Les indicateurs internationaux de l'enseignement: leurs fonction et leurs limites*, in CERI/OECD, L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse, p. 15-25, OECD, Paris 1992.

Oakes J., *Educational Indicators. A guide for Policymakers*, Conferenza sugli indicatori in educazione. Washington, novembre 1987, in Scuola democratica, XII, n.1-2, pp. 56-86, 1989.

Olivetti Manoukian F., *Produrre servizi*, Il Mulino, Bologna 1998.

Seminario permanente sobre evaluaciòn de programas de educaciòn ambiental, *Educaciòn ambiental para el desarrollo sostenible*, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid 1997.

Olivetti Manoukian F., Mazzoli G., D'Angella F., *Cose (mai) viste. Riconoscere il lavoro psicosociale dei Ser.T.*, Carocci, Roma 2003.

Pirsig R., *Lila*, Adelphi, Milano 1992.

Posch P., *The educational perspective*, in Environment, Schools and Active Learning, OCSE-CERI: Paris 1991.

Prigogine I., Stengers I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1999.

Recagno S., Antonini F., Calvillo S., Cecconi R., Marcello L., Scalabrino C., *Il percorso partecipato del Sistema Ligure INFEA verso la qualità*, ARPAL - Regione Liguria, 2005.

Rossignolo C. e Imarisio C.S. (a cura di), *SLoT quaderno 3. Una geografia dei luoghi per lo sviluppo locale. Aspetti metodologici e studi di caso*, Baskerville, Bologna 2003.

Sauvè L., *Recherche et formation en éducation relative à l'environnement: une dynamique réflexive*, in *Pour une écoformation. Former à et par l'environnement*, Education Permanente, 148/2001-3, Arcueil (France).

Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

Sterling S., *Issues within and beyond Environmental Education*, European Conference on Environmental Education and Training, EC, DG XXI, Bruxelles 1999.

Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 1994.

Tilbury D. e Wortman D. *Engaging People in Sustainability*, IUCN Commission on Education and Communication, Gland 2004.

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Cortina, Milano 1998.

Touraine A. e Khosrokhavar F., *La ricerca di sé*, Il Saggiatore, Milano 2003.

UNESCO, *Teaching and learning for a sustainable future*, 1997
(programma di aggiornamento multimediale scaricabile dal sito:
<http://www.unesco.org/education/tlsf/>).

UNESCO, *Nuevas propuestas para la acción*, Incontro Internazionale di esperti in Educazione Ambientale, Santiago de Compostela, 15-24 novembre 2000, Xunta de Galicia, Conselleria de Medio Ambiente, 2001.

UNESCO, *United Nation Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International. Implementation Scheme*, Parigi, October 2004.

Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano 1993.

Zobel B., *Sviluppo sostenibile e organizzazioni territoriali temporanee*, in Mazzoli G. (a cura di), *Il welfare come leva dello sviluppo locale*, Animazione Sociale, n. 1/2004, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004.