



REGIONE SICILIANA
Assessorato Territoriale
ed Ambiente



AGENZIA REGIONALE PER LA PROTEZIONE DELL'AMBIENTE

Linee Guida per l'Accreditamento dei Centri e delle Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità del Sistema Regionale IN.F.E.A.

La proposta per un percorso comune
per la costruzione e la gestione
partecipata del Sistema di Indicatori
di Qualità in Sicilia



UNIONE EUROPEA



POR Sicilia 2000-2006



INFEA
Istituto Nazionale per lo Sviluppo
Educativo Ambientale



Linee Guida per l'accreditamento dei centri e delle Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità del Sistema Regionale In.F.E.A.

La proposta per un percorso comune
per la costruzione e la gestione partecipata
del Sistema di indicatori di Qualità in Sicilia



ARPA Sicilia - Programma Regionale di Educazione Ambientale nelle Aree Protette - Attuazione della misura 1.11 del Complemento di Programmazione del POR Sicilia 2000/2006 - Azione A2 - Sistemi Territoriali ad Alta Naturalità
Progetto realizzato da WWF Ricerche e Progetti S.r.l. (capofila RTI), UNION CONTACT S.r.l., PRODEA S.p.A.; ITALPRESS S.r.l., Antonello Blandi, Palma Nana Soc. Coop.

REALIZZAZIONE:

WWF Ricerche e progetti Srl

RESPONSABILE:

Adriano Paoella

COORDINAMENTO TECNICO:

Rosario Aiello e Simona Bardi

COORDINAMENTO E REVISIONE SCIENTIFICA:

Silvio Improta, WWF Ricerche e progetti Srl e **Lillo Di Chiara**, ARPA Sicilia

COORDINAMENTO EDITORIALE:

Giovanna Segreto, ARPA Sicilia

TESTI:

Giovanni Borgarello, Consorzio Pracatinat (Capitoli 2 e 3);

Antonio Bossi, WWF Ricerche e progetti s.r.l. e Programma Educazione WWF Italia (Capitolo 1)

I testi relativi al Sistema In.F.E.A. Regionale sono stati curati da **Lucia D'Agostino e Giacomo Scalzo**, ARPA Sicilia

PROGETTO GRAFICO E IMPAGINAZIONE:

Antonello Blandi

Novembre 2008 - Tutti i diritti riservati

Presentazione

La Regione Siciliana ha formalmente aderito al Sistema In.F.E.A. Nazionale nell'anno 2003, con la sottoscrizione dell'Accordo con il Ministero dell'Ambiente che ha di fatto approvato il "*Piano di Avvio della organizzazione In.F.E.A. in Sicilia*".

Il Sistema è stato organizzato su due livelli fondamentali di responsabilità, attribuiti ai seguenti soggetti:

- per i compiti di indirizzo e di valutazione delle attività a livello regionale, il Comitato Direttivo della Struttura Regionale di Coordinamento, che ha sede presso l'Assessorato Regionale Territorio ed Ambiente;
- per i compiti di gestione e coordinamento, il Laboratorio Regionale In.F.E.A., che ha sede presso l'Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale.

Per la realizzazione dei programmi regionali di Educazione Ambientale, in particolare per quelle azioni finalizzate alla costruzione ed alla diffusione della rete a livello territoriale, il Sistema agisce mediante i Laboratori Territoriali, che sono stati attivati a livello provinciale e presso gli Enti Gestori delle Aree Naturali Protette.

Questa struttura organizzativa, implementata dalla collaborazione con i Dipartimenti Provinciali dell'Agenzia, ha favorito l'espletarsi di azioni a livello territoriale, che sono state caratterizzate da una intensa partecipazione da parte dei vari soggetti, pubblici o privati, interessati al processo educativo e operanti nei diversi ambiti dell'educazione formale, informale e non formale.

Così come la collaborazione con l'Ufficio Regionale Scolastico, sancita dalla sottoscrizione di un protocollo di intesa, ha favorito la partecipazione ai vari livelli degli insegnanti e dei docenti e, attraverso loro, degli alunni.

La recente realizzazione del Centro di Documentazione per l'Educazione Ambientale e l'attivazione del Portale dedicati alle attività del Sistema, determinano le condizioni per un rafforzamento della comunicazione tra i vari soggetti della Rete In.F.E.A. e ci permettono di puntare, con maggiore fiducia, ad un reale potenziamento delle attività, attraverso il quale garantire la continuità ai progetti ed ai processi già avviati.

Del resto nell'annunciare questo proposito siamo consapevoli, da un lato, di agire in coerenza con il "*Nuovo quadro programmatico Stato - Regioni e province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e alla soste-*

nibilità" e, dall'altro, che la nostra Regione potrà avvalersi dei benefici dallo stesso previsti.

Attraverso la pubblicazione delle Linee Guida si vuole fornire al Sistema In.F.E.A. siciliano un ulteriore strumento per incoraggiare la continuazione di un percorso caratterizzato dalla partecipazione e dalla ricerca della qualità, per ampliare quella rete di soggetti, a dire il vero già numerosi, che accettino la sfida, oggi imperativa, di ricercare e percorrere insieme le strade della sostenibilità. Strade a basso impatto e con leggera impronta ambientale, ma con un alto impatto sociale e con un profondo coinvolgimento culturale che ci conducano, consapevolmente, verso un comune obiettivo di miglioramento delle condizioni ambientali e sociali della nostra Isola.

SERGIO MARINO

Direttore Generale ARPA Sicilia

Il quadro di riferimento

1.1 L'educazione ambientale: definizioni e significati in evoluzione¹

" Educare per la Vita. Educare dalla Vita. Educare per tutta la Vita"

MAHTAMA GANDHI

L'*Educazione Ambientale* è un settore di studi pedagogici e di pratiche di intervento abbastanza recenti. La sua nascita ed il suo affermarsi vanno di pari passo con l'acuirsi di fenomeni degenerativi che hanno portato a grandi catastrofi ecologiche, capaci di mettere in discussione il futuro stesso del nostro pianeta. Il termine, l'espressione, meglio sarebbe dire il concetto di educazione ambientale è caratterizzato dal mettere insieme due entità culturali, l'*Educazione* e l'*Ambiente*, entrambe già complesse di suo nonché ulteriormente rese complesse dal loro mettersi assieme.

Per molti anni l'educazione ambientale ha coinciso con l'impegno per la difesa dell'ambiente naturale o delle specie in via di estinzione. Secondo il concetto (in verità non sempre vero) che più si è informati e più ci si comporta responsabilmente.

Oggi noi tutti diamo per scontato che "*educare*" non significa insegnare, e che l'educazione è il mettere in grado le persone di riconoscere e valorizzare quello che hanno dentro di loro. Per "*ambiente*" si intende il contesto spaziale nel quale la vicenda delle collettività umane si manifesta e si trasforma nel procedere della storia. Questo contesto non si riferisce solo al campo dei fenomeni fisici e naturali che contraddistinguono l'ambiente naturale, ma si riferisce anche alla manifestazione dei modi con cui l'uomo si rapporta all'ambiente, strutturando il territorio (ambiente costruito) e vivendo in esso fenomeni personali e sociali (ambiente sociale).

Ecco allora che gli scopi fondamentali dell'educazione ambientale diventano quelli di sviluppare la conoscenza e le azioni dell'uomo, in modo tale che egli riesca ad analizzare i vari aspetti del contesto spaziale, ne conosca le caratteristiche, comprenda sempre più profondamente i modi attraverso i quali salvaguardare e sviluppare le risorse di varia natura presenti in esso.

¹ Parte di questo paragrafo è tratto da Maurilio Cipparone, "*L'Educazione Ambientale. Definizioni in divenire*" in "*Tutto è Connesso*", Palermo - 2005, Regione Siciliana/ARPA Sicilia/Ministero dell'Ambiente.

L'iniziativa educativa in questi ultimi anni si è fatta sempre più massiccia. Occorre ricordare al riguardo le campagne per le raccolte differenziate dei rifiuti, i cittadini che adottano monumenti od opere d'arte, i piani regolatori delle città che cominciano a porsi i problemi della vivibilità e del recupero dei centri urbani e non solo dello sviluppo quantitativo legato al profitto, l'integrazione dei disabili, l'accoglienza degli immigrati, etc.

La prima definizione moderna, condivisa a livello internazionale, la dobbiamo all'IUCN che nel 1970 ha proposto quella che ancora oggi viene considerata una definizione valida dell'Educazione Ambientale, ovvero:

"L'educazione ambientale è il processo di riconoscimento dei valori e di chiarimento dei concetti in ordine allo sviluppo di capacità ed attitudini necessarie per capire ed apprezzare le interrelazioni tra l'uomo, la sua cultura e l'ambiente biofisico che lo circonda. L'educazione ambientale coinvolge i processi decisionali e la formulazione di un codice di comportamento per il raggiungimento degli obiettivi della qualità ambientale".

Nel 1977 l'UNESCO, che si occupa per le Nazioni Unite di Educazione e Cultura, propone una propria visione/definizione dell'Educazione Ambientale, secondo la quale è suo compito: *"Promuovere una chiara consapevolezza nonché l'interesse sull'interdipendenza economica, sociale, politica ed ecologica nelle aree urbane e rurali. Fornire a tutti l'opportunità di acquisire le conoscenze, i valori, le attitudini, l'impegno e le capacità necessarie per proteggere e migliorare l'ambiente. Creare nuovi schemi di comportamento verso l'ambiente nei singoli, nei gruppi e nella società in generale".*

Ma la ricerca e l'elaborazione teorica proseguono; nel 1993 la definizione di Educazione Ambientale è stata semplificata, ma in un certo senso è stata resa più dinamica, completa e più "moderna", essendo stata arricchita dall'esperienza maturata dal lavoro della Commissione Educazione.

Oggi, dunque, *"l'Educazione Ambientale è un processo per mezzo del quale gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente; acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini esperienze, come anche la determinazione e la motivazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente".*

Come si può vedere, sono stati introdotti altri concetti, tra cui quello della collaborazione e dell'agire in "previsione" dei problemi futuri e non soltanto di quelli attuali. Il concetto di educazione ambientale si è, quindi evoluto verso la concezione di educazione alla sostenibilità.

Ancora, per l'IUCN, le "parole chiave" per le iniziative di educazione ambientale (oggi divenuta appunto educazione allo sviluppo sostenibile) sono la *"flessibilità, la complessità, il coinvolgimento, la concretezza, la responsabilità,*

l'azione, la durata nel tempo” ed è forse grazie all'integrazione del lavoro delle diverse Commissioni dell'Unione se si è fatta strada, nel mondo, la concezione che senza la *“partecipazione”* non è possibile raggiungere gli obiettivi di tutela e conservazione delle risorse naturali che sono alla base di ogni ipotesi di sviluppo sostenibile.

Questa idea deve guidare l'agire quotidiano degli amministratori, delle forze produttive, delle associazioni, del mondo della scuola, di tutti i cittadini di tutte le età. Per questo l'educazione ambientale non può essere una nuova materia d'insegnamento, non può essere circoscritta al solo tempo scolastico, ma deve contribuire a *“ricostruire il senso di identità e le radici di appartenenza, dei singoli e dei gruppi, a sviluppare il senso civico e di responsabilità verso la res pubblica, a diffondere la cultura della partecipazione e della cura per la qualità del proprio ambiente, creando anche un rapporto affettivo tra le persone, la comunità ed il territorio”*².

Negli ultimi decenni sono venuti progressivamente definendosi e affinandosi gli obiettivi strategici dell'educazione ambientale fino a definire un quadro orientativo di riferimento nel quale collocare le diverse iniziative. Riprendendo i temi toccati dalla ricerca fatta in Toscana nel 2005³, si può sintetizzare che l'educazione ambientale oggi è un processo che:

- deve essere orientato, implicitamente e esplicitamente, alla costruzione di una società sostenibile, e non può quindi riguardare conoscenze disciplinari o specialistiche avulse dai contesti locali e dalle azioni concretamente possibili;
- affronta le tensioni tra globale e locale, contribuisce a costruire il senso di identità e di appartenenza e a radicare una pratica della cura e della manutenzione (del pianeta, del territorio e delle relazioni sociali) fondamentale per la formazione di una cittadinanza attiva;
- si fonda su processi di partecipazione e di mediazione, riconosce come prioritari i processi di costruzione di relazioni e rappresentazioni comuni come premessa alla soluzione dei problemi, affronta e gestisce i conflitti;
- propone contesti e metodologie coerenti con una modalità di costruzione delle conoscenze che rispetta non solo la complessità e l'incertezza dei fenomeni sociali e naturali ma anche la complessità dell'individuo e l'incertezza del suo apprendimento;

² (art. 7 della Carta dei Principi dell'Educazione Ambientale approvata al convegno di Fiuggi il 24 Aprile 1997).

³ Beccastrini S., Borgarello G. Lewanski R, Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, ARPAT, Firenze 2005.

- riconosce la ricerca e la riflessione come strumento per la propria evoluzione, accetta i vincoli e le possibilità di errore come parte intrinseca dei propri processi evolutivi, e utilizza i processi di valutazione ed auto-valutazione per procedere nell'incertezza;
- deve essere diffusa sul territorio, integrata ad altre 'educazioni' con obiettivi simili, e estesa a tutte le età e i ruoli.

Il processo internazionale che vede una convergenza tra l'Educazione ambientale e le diverse "educazioni" che contribuiscono concettualmente e praticamente alla "visione" e alla costruzione di un "futuro sostenibile" è espresso non solo nei documenti UNESCO del 2004 e del 2005 ma anche nei documenti che diverse regioni del mondo (per l'Europa l'UNECE) e diverse associazioni internazionali (l'IUCN ad esempio) hanno elaborato.

I documenti dell'UNESCO⁴, dell'IUCN⁵, dell'UNECE⁶ pongono al centro delle strategie per l'educazione ambientale il lavoro in rete, i partenariati e le sinergie, e la arricchiscono di nuove "partnership": se infatti l'obiettivo è la costruzione di un futuro sostenibile, consapevole e responsabile, l'Educazione Ambientale dovrà necessariamente collegarsi a quelle educazioni che sono già impegnate per le stesse finalità: l'educazione alla salute insieme all'educazione alla cittadinanza, l'educazione alla pace insieme all'educazione interculturale.

Dunque l'Educazione Ambientale si è fatta adulta. Da educazione alla natura è diventata educazione per la gestione sostenibile delle risorse della natura. Da stimolo alla contemplazione ed al rispetto si è evoluta verso la capacità di saper accettare i cambiamenti, di apprezzare le differenze culturali, di saper "negoziare" per risolvere i conflitti. Dalla natura all'ambiente, dalle risorse biologiche a quelle culturali nonché alle società nel loro complesso. Ma non ha rinnegato le sue radici, al contrario cerca di valorizzarle con tutti i moderni mezzi di comunicazione, per promuovere il nuovo orizzonte della sostenibilità e della "soddisfazione dei bisogni di oggi senza pregiudicare quelli delle generazioni future".

⁴ Documento UNESCO "Decennio 2005 - 2014 per l'educazione allo sviluppo sostenibile" www.unesco.org/education/index

⁵ "The IUCN Programme 2009–2012" Adopted at the World Conservation Congress Barcelona, Spain, 5 – 14 October 2008

⁶ La Strategia UNECE ha lo scopo di promuovere il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella regione UNECE (United Nations Economic Commission for Europe). Essa delinea specifici obiettivi e strumenti d'attuazione. È stata approvata dai Ministri dell'ambiente e dell'istruzione dei Paesi dell'area UNECE nel corso della conferenza di Vilnius (maggio 2005).

1.2 Il sistema In.F.E.A. Nazionale

L'educazione ambientale negli ultimi anni ha assunto in Italia un particolare interesse ed uno spazio sempre crescente, non solo per i contenuti di elevato profilo che una pluralità di soggetti ha prodotto ma, anche per la sua collocazione all'interno di un disegno istituzionale che vede coinvolti a pieno titolo lo Stato, le Regioni e gli Enti Locali. Essa consente di comprendere la complessità delle relazioni tra natura ed attività umane, tra risorse che sono ereditate, che vanno risparmiate, migliorate e trasmesse alle generazioni future. Consente, infine, di comprendere le dinamiche della produzione, del consumo e della solidarietà. L'informazione, l'educazione e la formazione ambientale costituiscono un elemento strategico per la promozione di comportamenti critici e propositivi dei cittadini verso il proprio contesto ambientale.

In questa direzione, il Ministero dell'Ambiente, attraverso i programmi triennali di tutela ambientale 1989/91 e 1994/96, ha avviato il progressivo sviluppo del Sistema Nazionale dell'Informazione e dell'Educazione Ambientale, con la finalità di mettere a sistema le differenti esperienze maturate sul territorio in tema di educazione ambientale, favorendo la costruzione di reti locali caratterizzate da obiettivi e linguaggi comuni.

L'insieme dei soggetti, delle strutture e dei progetti condivisi è chiamato, appunto, Sistema In.F.E.A. (acronimo di Informazione, Formazione ed Educazione Ambientale) che, a sua volta, si è sviluppato sul territorio costruendo alleanze con Enti, Università, Istituti di ricerca, scuole, mondo del volontariato ed imprese. Infatti, alla crescita del Sistema In.F.E.A. hanno partecipato, in modo sostanziale, diversi soggetti che hanno consentito all'EA di affermarsi nelle politiche di governo, a livello regionale e nazionale. Per raggiungere tale obiettivo, lo Stato e le Regioni hanno operato affinché si costituissero, a scala regionale, reti di strutture, che con le necessarie competenze e risorse organizzative hanno assunto un ruolo d'innegabile rilievo nello scenario nazionale favorendo l'integrazione delle politiche ambientali, nell'ottica della sostenibilità. Nel 1977 viene stilata a Fiuggi la *Carta dei principi per l'educazione ambientale*, che attraverso 10 articoli fornisce le linee guida per promuovere un'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole. Si rivolge ai cittadini di ogni età, alla Pubblica Amministrazione, alle imprese, ai lavoratori, alle scuole, alle agenzie educative del territorio.

Nell'aprile 2000, presso la Conferenza Stato-Regioni, è stato costituito formalmente il Tavolo tecnico In.F.E.A. Stato - Regioni che rappresenta uno strumento idoneo per attuare le scelte di indirizzo, coordinamento e verifica del Sistema Nazionale, quale integrazione dei sistemi a scala regionale. Il Tavolo, inoltre,

rappresenta il luogo deputato alla concertazione ed al confronto fra lo Stato e le Regioni, al fine di affrontare in modo sinergico le problematiche connesse alla funzionalità e all'efficacia dell'azione congiunta. Con tale logica il Tavolo Tecnico In.F.E.A. ha redatto un Documento⁷ che, approvato ufficialmente dalla Conferenza Stato-Regioni nel novembre del 2000, rappresenta ancora oggi lo strumento di riferimento per lo sviluppo del Sistema.

Nelle Linee di indirizzo si rileva anche l'opportunità che lo sviluppo di Reti Nazionali possa coinvolgere anche altre reti tra cui: il Coordinamento delle Aree Protette, il Sistema APAT - ARPA, il Coordinamento delle Agende 21 Locali, il Coordinamento Città sane, le Reti di associazioni ambientaliste, ecc.

Il Documento prevede, in aggiunta alle già menzionate forme di concertazione territoriale locale, l'istituzione di un gruppo di lavoro permanente rappresentativo di diverse realtà istituzionali, scientifiche, professionali ed associative d'interesse nazionale ed impegnate nello sviluppo di processi educativi inerenti all'ambiente ed alla sostenibilità. Questo gruppo deve operare come alimentazione culturale, metodologica e di indirizzo tematico a supporto del Sistema Nazionale In.F.E.A.. Di conseguenza, il percorso istituzionale e politico intrapreso è quello di attribuire, da parte dei Governi Regionali e dello Stato, al Sistema In.F.E.A. un ruolo di coordinamento, di promozione e di facilitazione, mantenendo, al contempo, cospicui gradi di libertà. Negli ultimi anni l'operatività del Sistema Nazionale In.F.E.A. si è sostanziata attraverso una Programmazione congiunta e coordinata che ha seguito la via dei singoli Accordi Stato - Regione, nell'ambito dei quali le Regioni e le Province Autonome, hanno contestualizzato le programmazioni in relazione alle specifiche esigenze espresse dal territorio.

Il Sistema Nazionale In.F.E.A. è organizzato in reti di Centri di coordinamento regionali, Laboratori di Educazione Ambientale (L.E.A.), Centri di Educazione Ambientale (C.E.A.) e Centri di esperienza (C.E.). L'articolazione in un sistema a rete, finalizzato ad incrementare il processo di condivisione e costruzione, può consentire un supporto versatile e dinamico in grado di valorizzare il patrimonio di lavoro, di esperienze e di cultura ambientale creato negli ultimi anni.

Gli strumenti utilizzati sono quelli della partecipazione, della condivisione, della mediazione e della coesione sociale e, tutti i soggetti istituzionali finalizzano la loro azione a facilitare lo sviluppo di reti territoriali per la sostenibilità.

⁷ "Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano in materia In.F.E.A.: verso un sistema nazionale In.F.E.A. come integrazione dei sistemi a scala regionale", approvate in Conferenza Stato-Regioni il 23 novembre 2000.

Queste possono rappresentare un supporto versatile e dinamico per la Pubblica Amministrazione, che ha il compito di sviluppare l'azione educativa, informativa, formativa, di sensibilizzazione, e, più in generale, di sostegno al processo di crescita culturale.

Il Sistema In.F.E.A. nazionale, secondo quanto dettato dalle suddette Linee guida, è "costruito" come integrazione delle reti regionali e richiede che siano messi in campo degli strumenti di valutazione da applicare sia ai nodi fisici del Sistema, sia all'attività proposta (funzioni svolte, servizi offerti e promossi). L'attivazione e l'accreditamento di ulteriori nodi del Sistema In.F.E.A. consente di sviluppare ulteriormente, in maniera organica e coordinata, l'azione educativa, di informazione, di sensibilizzazione, di formazione e di sostegno al processo di crescita culturale in materia ambientale. Tutte le Regioni, in attuazione del programma In.F.E.A. hanno attivato i Sistemi In.F.E.A. a scala regionale utilizzando significative risorse organizzative e finanziarie. Ciascuna Regione ha redatto e attuato i propri Programmi dando continuità e sistematicità alle iniziative e coordinando strutture che sul territorio promuovono l'educazione ambientale.

Oggi il contesto orientativo e la strategia in cui si muovono le politiche di Educazione Ambientale sono cambiati e sono in rapida evoluzione. A partire dal quadro internazionale, caratterizzato dal "*Decennio per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile 2005-2014*" proclamato dall'ONU e dalla Strategia elaborata dall'UNECE come contributo al Decennio, si è aperta una nuova fase di lavoro che vede accentuarsi l'evoluzione dell'educazione ambientale verso i più ampi orizzonti della educazione alla sostenibilità.

Questo cambiamento è stato sancito dal Sistema In.F.E.A. Nazionale che è stato protagonista di un processo di elaborazione, concertata con gli altri soggetti che a livello regionale svolgono un ruolo nella promozione delle politiche di sostenibilità, concludendosi con l'accordo sancito in Conferenza Stato-Regioni il 1° agosto 2007. Il documento approvato⁸ si pone come strumento strategico e di pianificazione fondamentale "*sulla base del quale lo Stato, le Regioni e le Province autonome, ciascuno con le proprie competenze e specificità, svolgeranno il ruolo d'integrazione tra le politiche di settore e le proposte/progettualità che provengono dal territorio, e il coordinamento e l'integrazione delle stesse in un quadro di riferimento orientato alla qualità, all'innovazione e alla cooperazione*".

⁸ "*Nuovo quadro programmatico Stato - Regioni e province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e alla sostenibilità*" approvato in conferenza Stato-Regioni il 1° agosto 2007.

In tale contesto le " *Amministrazioni Regionali sono chiamate a rafforzare, fornendo opportuni strumenti e competenze, le Strutture Regionali di Coordinamento che devono acquisire la dimensione di "cabina di regia" volta, come già ampiamente espresso, ad integrare le politiche regionali con la proposta territoriale, svolgendo, in ultima analisi, il compito di facilitatore dei processi, prestando particolare attenzione a creare occasioni e momenti di partecipazione rivolti ai cittadini e alle organizzazioni di varia natura. Acquisendo, pertanto, il ruolo d'interfaccia tra gli indirizzi e le linee guida di politiche integrate orientate alla sostenibilità e i processi/progettualità del territorio* " .

Le strutture territoriali e il sistema organizzativo definito dal PTTA 1994/1996

Il *Laboratorio Territoriale di educazione ambientale* nasce, come definizione, nell'ambito del Programma triennale di Tutela e Salvaguardia ambientale del Ministero dell'Ambiente, in particolare nel quadro delle iniziative comprese nell'Area In.F.E.A dei due Programmi relativi al triennio 1989/1991 e 1994/1996. È in questa fase, infatti, che emerge con forza l'esigenza di potenziare lo sviluppo delle attività di educazione ambientale anche attraverso l'individuazione di un criterio che aiuti a definire meglio ruoli e funzioni delle strutture educative promotrici di tali attività. Nel corso degli anni, le strutture hanno assunto denominazioni a volte diverse solo sotto il profilo terminologico, le stesse possono essere sostanzialmente ricondotte a due categorie principali: i Laboratori Territoriali e i Centri di esperienza.

Il *Laboratorio Territoriale*⁹ si caratterizza come un centro di risorse e di iniziative finalizzate a svolgere una funzione di stimolo, di sensibilizzazione, di formazione orientata sui temi propri della tutela e salvaguardia ambientale e più in generale su quelli legati allo sviluppo sostenibile. È generalmente una struttura pubblica, gestita direttamente da un ente pubblico o affidata in gestione ad Associazioni ambientaliste o cooperative di servizio, che si rivolge ad una pluralità di soggetti. La scuola, quale componente essenziale del processo formativo dell'individuo, costituisce un referente privilegiato nei confronti del quale promuovere una migliore conoscenza delle problematiche ambientali e sviluppare la capacità di ciascuno di affrontare e di governare i processi che legano sviluppo e ambiente secondo quanto indicato dall'Agenda XXI.

⁹ Il termine è presente in alcuni documenti di indirizzo elaborati dal Ministero dell'Ambiente e dal Ministero della Pubblica Istruzione:- Programma d'intervento in materia di educazione ed informazione ambientale relativo al triennio 1994-1996 del Ministero dell'ambiente pubblicato sulla G.U. n. 83 dell'8.4.1995;- Accordo di programma tra Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Ambiente in materia di educazione ambientale sottoscritto il 6.2.1996. E inoltre presente in alcuni atti o protocolli d'intesa sottoscritti dalle Regioni con i Provveditorati.

Nei confronti della scuola il Laboratorio Territoriale si presenta come un centro orientato a promuovere, sperimentare ed attivare progetti di educazione ambientale e ad offrire il supporto metodologico necessario alla loro realizzazione. Nei confronti degli altri interlocutori (cittadini, liberi professionisti, artigiani, amministratori pubblici, associazioni di categoria, ecc.) il Laboratorio Territoriale si caratterizza come centro di iniziative finalizzate alla conoscenza del territorio locale, all'analisi dei problemi determinati dalla compatibilità sviluppo-ambiente, alla promozione di cambiamenti nei comportamenti individuali e collettivi funzionali ad interventi di politica ambientale quali ad esempio quelli legati alla tematica dei rifiuti. Il Laboratorio Territoriale, oltre a svolgere una funzione di riferimento e di stimolo nei confronti della comunità locale, può svolgere anche una funzione di riferimento sul piano nazionale, raccogliendo le informazioni e la documentazione relative ad attività di educazione ambientale di un determinato territorio (generalmente assimilabile alla provincia di riferimento) che possono poi essere riunite in un archivio regionale o nazionale.

Il termine *Centro di Esperienze* viene utilizzato, all'interno del " *Programma di intervento per l'informazione e l'educazione ambientale relativo al triennio 1994/1996*"¹⁰. Questa particolare categoria dei Centri di educazione ambientale è stata introdotta per identificare meglio quelle strutture che propongono una attività di educazione ambientale attraverso l'esplorazione diretta di un determinato ambiente attraverso la quale scoprirne le caratteristiche, le specificità, le diversità. Il soggiorno presso queste strutture consente, infatti, ai ragazzi ed ai loro docenti, di sperimentare un percorso educativo legato prevalentemente ad un ambiente naturale o, in alcuni particolari casi, di partire dall'esplorazione di questo ambiente per affrontare in modo significativo alcuni aspetti del legame uomo-ambiente: gli aspetti valoriali che sottendono tale relazione, il significato delle precognizioni, l'incidenza della componente emotiva ed affettiva. In questo caso, a differenza del Laboratorio Territoriale di educazione ambientale, ciò che caratterizza l'azione dei Centri di esperienza è la presenza di una proposta educativa ben definita nelle finalità, negli obiettivi e nelle metodologie di lavoro. Il progetto educativo che anima, infatti, le loro proposte è connotato e ben evidenziato fin dall'inizio. Sono in alcuni casi strutture pubbliche, ma per la maggior parte sono gestiti da Associazioni ambientaliste o da cooperative specializzate nella proposizione di percorsi naturalistici.

¹⁰ elaborato dal Ministero dell'Ambiente all'interno del Programma Triennale di Tutela e Salvaguardia Ambientale 1994-96 (Area INFEA)

I Centri di Educazione Ambientale o Centri di Esperienza, secondo la dizione del Programma INFEA, sono dunque strutture che hanno l'obiettivo specifico di realizzare attività educative in ambiti territoriali caratteristici della regione; sono attrezzati con locali espressamente finalizzati ad attività e/o programmi di educazione ambientale, nei quali si possano ospitare gruppi e/o classi anche in modalità residenziale. Per la conduzione di attività educative i CEA si avvalgono di personale qualificato, dedicato in maniera prevalente e continuativa all'attuazione dei programmi di educazione ambientale. I CEA si caratterizzano anche per avere rapporti sistematici e continuativi con le scuole del territorio regionale, con particolare riguardo a quelle che si trovano nell'ambito territoriale nel quale il Centro è ubicato, offrendo ad esse programmi vari ed articolati di educazione ambientale, utilizzando metodologie innovative ed efficaci di educazione e didattica ambientale.

1.3 Il Sistema In.F.E.A. in Sicilia¹¹

Con il documento "*Linee d'indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano in materia di informazione, formazione ed educazione ambientale*", approvate dalla Conferenza Stato – Regioni, nella seduta del 23 novembre 2000, le Regioni si sono impegnate al graduale potenziamento e irrobustimento del "*Sistema regionale per l'educazione ambientale*", nonché a realizzare, come recita testualmente il succitato documento, "*l'attivazione e/o il potenziamento di Strutture regionali di coordinamento con funzioni di promozione, collaborazione, riferimento, orientamento, verifica a favore della molteplicità di soggetti e progettualità che intendono confrontarsi e riferirsi al processo e ai criteri ispiratori del Sistema nazionale*".

In linea con queste disposizioni, il Governo della Regione, tra l'altro, ha previsto un "*incremento dell'attività di educazione e informazione ambientale nel quadro di una più matura politica di tutela del territorio...*" come si legge nel documento di programmazione economica e finanziaria della Regione Siciliana per il settennio 2000-2006.

¹¹ Parte di questo paragrafo, così come del seguente, è tratto da "*L'Educazione Ambientale in Sicilia: Il Piano Regionale 2002-2003 per l'avvio dell'organizzazione In.F.E.A. in Sicilia*", approvato dalla Giunta Regionale il 29 maggio 2002 con Delibera n. 177 e "*Linee guida per la stesura del progetto di massima di cui alla Misura 1.11 CdP POR Sicilia per il triennio 2006/2008*" approvate dal Comitato Direttivo della Struttura Regionale di Coordinamento con il verbale n. 3 del 18.05.2006.

Il Governo - XIII legislatura – con il programma 2001-2006 si è posto come obiettivo prioritario la coniugazione delle esigenze proprie di un ordinato sviluppo sociale ed economico con la difesa e valorizzazione dell'ambiente, ritenendo indispensabile la promozione "*della crescita nei cittadini di una sensibilità ambientale affinché si sentano essi stessi protagonisti dell'ambiente e responsabili della qualità e della vivibilità del loro territorio*".

In questa ottica, la Regione Siciliana, con atto di Governo n. 177 del 29.05.02, ha dato avvio al Sistema In.F.E.A. in Sicilia delineando un programma di interventi su scale temporali differenziate. Ad oggi si può affermare, anche a seguito della recente disponibilità dei finanziamenti della Misura 1.11 - azione a2 del POR Sicilia 2000/2006, che gran parte delle azioni previste, sia quelle a *breve* termine (quali ad esempio l'attivazione dei Laboratori Territoriali) che a *medio* e *lungo* termine (quali ad esempio gli interventi previsti nei Piani di Educazione Ambientale 2005 e 2006/2008), sono state realizzate.

Le strutture, il ruolo e le funzioni dei livelli della Rete.

La Rete Siciliana è articolata su due livelli: la Struttura Regionale di Coordinamento ed i Laboratori Territoriali. La *Struttura Regionale di Coordinamento* è composta dal *Comitato Direttivo* (di cui fanno parte l'Assessore Regionale per il Territorio e l'Ambiente, il Dirigente Generale del Dipartimento per il Territorio e l'Ambiente ed il Direttore Generale di ARPA Sicilia) e dal *Laboratorio della Regione Siciliana per l'In.F.E.A.* (denominato La.R.S.In.F.E.A) incardinato in ARPA Sicilia.

Attraverso la Struttura Regionale di Coordinamento, la Regione Siciliana fornisce al Sistema siciliano gli indirizzi tecnico-politici in materia di educazione ambientale, elabora le modalità organizzative della Rete Regionale, programma gli interventi e le iniziative e procede alla valutazione dei processi della Rete medesima.

L'azione Regionale sul territorio è garantita dal La.R.S.In.F.E.A., che funge da centro di coordinamento, garantendo all'interno del Sistema il "*Coordinated management meaning*"¹², rispetto alla molteplicità dei soggetti che operano nel campo dell'educazione ambientale, in collaborazione con i Laboratori Territoriali. Il Laboratorio Regionale ha la funzione di dare attuazione operativa e di sviluppare gli indirizzi tecnico-politici della Regione in materia di educazione ambientale, di co-programmare con la Regione gli interventi e le iniziative, di orientare i progetti e le attività proposte dai Laboratori Territoriali.

¹² Barnett W. Pearce "*Comunicazione e condizione umana*", 1989

La Struttura Regionale di Coordinamento ha il compito di:

- favorire e promuovere, in coerenza con gli orientamenti internazionali e le direttive comunitarie e nazionali, lo sviluppo della cultura ambientale per orientare gli individui e le organizzazioni in cui questi operano ad una cittadinanza responsabile in materia di comportamenti ambientali e come occasione di nuova occupazione e di innovazione tecnologica;
- favorire la diffusione della cultura della sostenibilità, sviluppando le azioni di comunicazione e sensibilizzazione relative alla strategia ambientale promossa dall'UE attraverso i Fondi Strutturali;
- orientare, coordinare, pianificare le attività relative alla informazione, formazione ed educazione ambientale che saranno realizzate presso tutti i punti periferici della rete, costituendone pertanto il centro nevralgico, la partecipazione attiva di Enti Locali, amministrazioni, imprese ed associazioni di categoria, ordini professionali, Organizzazioni senza fini di lucro, cittadini e consumatori, attraverso specifiche campagne (promozione di Agenda 21 locale, EMAS, certificazioni ambientali, etc.) e diffondere ad ogni livello e in ogni ambito dell'amministrazione regionale e delle amministrazioni locali la cultura e la pratica della sostenibilità ambientale;
- promuovere e sostenere lo sviluppo del Sistema regionale di educazione ambientale, attraverso il sostegno della ricerca e delle attività in materia di educazione ambientale da parte di università, scuole, Organizzazioni senza fini di lucro;
- favorire la collaborazione tra istituzioni, scuole, associazioni, categorie economiche, parti sociali;
- promuovere e sostenere progetti speciali su base interprovinciale, regionale e interregionale e campagne di informazione, comunicazione e sensibilizzazione ambientale;
- Individuare le priorità finanziarie, e le linee di finanziamento complessive per sostenere il processo di costruzione del Sistema Regionale IN.F.E.A., sia per quanto concerne gli strumenti tecnico-operativi che le attività specifiche.

I *Laboratori Territoriali* rappresentano le strutture di riferimento in ambito territoriale, con il compito di concorrere allo sviluppo di programmi e progetti in materia di educazione ambientale e di sostenibilità, in accordo con gli indirizzi tecnico-politici della Regione. Essi sono stati attivati attraverso la sottoscrizione di appositi accordi di programma, con le nove Province Regionali, con gli Enti gestori dei Parchi Naturali Regionali e delle Riserve Naturali.

I Laboratori territoriali svolgono un ruolo fondamentale per l'attivazione, la promozione della RETE a livello del territorio. Ad essi sono attribuite le funzioni di coordinamento, di gestione e di valutazione dei processi attivati, di concerto

con il Laboratorio Regionale ed in coerenza con le Linee di indirizzo fornite dalla Struttura Regionale di Coordinamento.

Il processo adottato per la costituzione della RETE siciliana è stato quello di favorire la qualificazione e il rafforzamento del legame tra i soggetti che operano nel campo dell'EA, e di ognuno di essi con il territorio di riferimento. Ciò ha determinato le condizioni di partecipazione attiva dei referenti In.F.E.A. ai percorsi di elaborazione progettuale finalizzati ad operare le scelte di pianificazione/programmazione dello sviluppo sostenibile nei propri territori di riferimento. Altro elemento notevole del percorso di costruzione del Sistema regionale è rappresentato dal coinvolgimento delle istituzioni, tra le quali ad esempio l'Ufficio Regionale Scolastico, la cui collaborazione è stata sancita con la sottoscrizione di appositi accordi di programma.

1.4 Le strategie del sistema In.F.E.A. siciliano

La Regione Siciliana intende riconoscere il ruolo fondamentale dell'educazione ambientale nell'assicurare il diritto di tutti i cittadini alla salute e alla sicurezza ed a una migliore fruizione dell'ambiente, come strumento di prevenzione e tutela del patrimonio ambientale, grazie alla diffusione della sensibilità ambientale e di comportamenti responsabili e consapevoli e come fattore di facilitazione e accompagnamento della partecipazione di tutta la comunità alla costruzione di un futuro sostenibile, rispettoso dei diritti delle generazioni future, degli equilibri del pianeta e della biodiversità. Si fanno quindi propri gli orientamenti assunti dall'UNESCO – la cui Commissione Nazionale Italiana è stata incaricata di coordinare, a livello del paese, le azioni finalizzate all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile – che vuole *"mettere in grado ogni individuo, mediante l'educazione, di fornire un contributo allo sviluppo sostenibile"* attraverso un insieme di interventi che mettono al centro la realizzazione dei diritti di cittadinanza in condizioni di sostenibilità, secondo le indicazioni della Conferenza di Santiago di Campostela.

Il compito del Sistema In.F.E.A. è quello di favorire il processo di integrazione e armonizzazione di tali interventi e di creare le condizioni a che vengano definiti degli indicatori di qualità capaci di orientare le scelte progettuali ed esecutive dei soggetti finanziatori ed attuatori. Le attività dei Piani Regionali di Educazione Ambientale si rivolgono a tutti i cittadini nelle varie fasce di età, in attuazione del principio *"lifelong learning"*, anche attraverso l'attuazione di percorsi finalizzati alla integrazione tra i sistemi formale, informale e non formale dell'educazione.

Con la pubblicazione di queste Linee Guida, si fornisce, al Sistema Regionale In.F.E.A., un quadro di riferimento metodologico e concettuale, che è stato costruito tenendo conto di alcune scelte fondamentali, sulle quali sono state impiantate le attività di questi anni. La *partecipazione*, alle fasi di riflessione/progettazione/realizzazione, estesa, attraverso l'azione dei Laboratori Territoriali, ai vari soggetti che operano a livello locale. La *qualità* del Sistema, e dei processi attraverso i quali esso si manifesta, che ha rappresentato la meta di un processo di ricerca e di riflessione comuni, caratterizzato da significative tappe di sperimentazione che hanno portato alle conclusioni temporanee riportate nelle "*Linee Guida per la promozione e la gestione delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia*", pubblicate nell'anno 2007.

I contenuti della seconda parte di questo volume trovano la loro motivazione anche nell'esperienza che qui si richiama ed alla quale l'autore ha direttamente partecipato.

Verso un sistema d'indicatori di qualità. Valutare in educazione ambientale: perchè, chi e come

La valutazione non si dà se non attraverso un'esperienza interiore (soggettiva) ed una esperienza relazionale ... per cui si tratta di mettere le persone in condizione di "imparare a vedersi", a vedersi come sono per potersi costruire e per poter imparare

EUGÈNE ENRIQUEZ

2.1 Premesse

Le Regioni italiane, anche a seguito degli accordi Stato/Regione del 2000 e 2007, si sono poste nel tempo il problema di come valutare e promuovere la qualità degli interventi di educazione ambientale - o di educazione alla sostenibilità, che dir si voglia - che vengono attivati sul proprio territorio. Si riesce a sviluppare percorsi efficaci, incisivi? Quali caratteristiche devono avere gli interventi per essere di qualità ovvero per promuovere cambiamenti culturali e di azione negli individui, nelle organizzazioni, nei territori; quei cambiamenti necessari per comprendere, affrontare e, forse, risolvere i complessi problemi di relazione uomo/ambiente che interrogano i sistemi sociali ed i sistemi educativi?

Le Regioni si sono impegnate in questi anni nel dar vita a dei veri e propri Sistemi per l'EA (i Sistemi In.F.E.A.). Sistemi a volte molto articolati capaci di far lavorare insieme molti soggetti e di attivare servizi ed interventi.¹³

Nel far questo le Regioni sono partite da storie e situazioni diverse, hanno adottato una pluralità di soluzioni organizzative e si trovano oggi a diversi livelli di esperienza e di attivazione. Molte di esse si sono dotate di Sistemi di Indicatori di Qualità (d'ora in avanti, in sigla SIQ), facendo riferimento all'elaborazione sviluppata a livello nazionale che ha messo a disposizione una sorta di prototipo di SIQ a cui le regioni possono guardare come "modello" di riferimento¹⁴.

¹³ "Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano in materia In.F.E.A.", Documento programmatico approvato dalla conferenza Stato-Regioni il 23 novembre 2000.

¹⁴ Il SIQ nazionale è stato definito lungo un percorso di progettazione partecipata con 13 regioni italiane, coordinato dalla regione Toscana, ed è presentato nel volume Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M. *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, Ministero Ambiente-Regione Toscana, 2005.

Alcune hanno proceduto ad adottare il SIQ nazionale tal quale; altre invece hanno dato vita ad originali percorsi di lavoro per costruirsi il proprio SIQ. Sono questi a mio avviso i casi più interessanti.

Sì, perchè fare un SIQ ha senso solo all'interno di un processo che veda dialogare e confrontarsi gli attori del Sistema. Ha senso solo come esito di una elaborazione originale il cui primo prodotto non sta tanto nel SIQ in sé ma in un valore aggiunto di coesione, fiducia, condivisione di problemi ed obiettivi, di una cultura che faccia da collante e riferimento a ciò che ciascuno fa nel quotidiano. In questo senso impegnarsi a costruire un SIQ è uno dei modi per costruire la rete stessa.

Una rete che non sia solo una opportunità di comunicazione tra nodi, ma sia comunità di pratica e di ricerca. Una comunità di individui e di organizzazioni che si riconoscono reciprocamente e che intendono lavorare insieme per essere insieme più intelligenti ed efficaci, che condividono terreni comuni (d'altra parte comunità significa proprio questo: un insieme di soggetti che hanno qualcosa di comune e che ne hanno coscienza).

È in tale contesto che si inserisce questo lavoro: formulare una proposta di un percorso, sulla base di analoghe esperienze sviluppate in Italia ed in Sicilia, sulla quale avviare il confronto, la condivisione dei significati e delle metodologie, e il processo di costituzione di una Rete Regionale.

2.2 Perché valutare?

Le organizzazioni che producono servizi lavorano su relazioni e tramite relazioni. Rientrano certamente in questa tipologia i Sistemi In.F.E.A. (ma anche una scuola, un Assessorato, l'ARPA e quant'altro). I prodotti realizzati sono beni relazionali ed in quanto tali non perfettamente pre-definibili, dipendono dal gioco delle relazioni tra individui (a volte tra molti individui), in cui ha grande peso la dimensione affettiva; sono in qualche modo idiosincratici ed irripetibili. Ciò che i soggetti coinvolti - chi offre il servizio ed i destinatari - producono, si realizza in un circuito continuo in cui ciascuna azione (e ciascuna comprensione) è in qualche modo una risposta ad un'altra azione (alla comprensione di altri) e viceversa. In questa condizione è vitale chiedersi che effetti producono le nostre azioni e qual è il senso di ciò che si sta facendo per poter modulare i processi e tentare di migliorarli e renderli più soddisfacenti e di qualità. Ed è vitale non chiederselo da soli ma insieme agli altri che con noi (siano essi committenti, partner, stake-holders, destinatari) danno vita ai processi.

Inoltre, dobbiamo ricordarci come l'EA si occupi di problemi complessi, difficili

da “pensare” (circoscrivere, comprendere, descrivere, trattare) e di cui non si conoscono soluzioni certe ed indiscutibili. Tutto ciò per di più in contesti socio-economici, culturali, normativi, organizzativi in continuo movimento e trasformazione. È quindi quanto mai essenziale dotarsi di modi, tempi e strumenti per costruire conoscenze su come si sviluppano i processi e su quali effetti producono le nostre azioni.

2.3 Le esperienze europee e i principali paradigmi¹⁵

Le pratiche di valutazione in EA non sono ancora molto diffuse, in Europa ed in Italia, come rileva una bella ricerca svolta da Michela Mayer per la Regione Emilia-Romagna (M. Mayer, 2005).

Naturalmente sono molto più diffuse le riflessioni, le ricerche, le pratiche di valutazione relative in generale all’educazione e all’istruzione, con particolare riguardo ai Sistemi scolastici e formativi (OCSE, 1994).

In questo caso la tendenza maggioritaria è quella del ricorso ad una logica e ad un’impostazione oggettivista, incentrata sulla misura e su una concezione della qualità come soddisfazione del cliente. Un esempio: *“...tra gli obiettivi europei troviamo ad esempio ‘migliorare la formazione e l’aggiornamento di insegnanti e formatori’ (Obiettivo 1.1), ma l’indicatore proposto per valutare il suo raggiungimento è ‘il numero di iscrizioni a corsi di formazione’... che così formulato non informa neanche sulla quantità, dal momento che non richiede di indicare le ore, la durata, le cadenze, per non dire della qualità del percorso formativo o delle crescita personale/professionale in termini di competenze effettivamente acquisite”* (M.Mayer, 2005).

Si assiste ad un riverbero di concezioni mutuata dal mondo dell’economia e dell’azienda. Prevalgono paradigmi meccanicisti diversamente denominati ed analizzati dai vari autori. Un modello interpretativo messo a punto da Jan Robottom e Paul Hart (J.Robottom e P.Hart, 1993) ed assunto in forma rivisitata nell’ambito della rete europea REVERE (*Réseau pour l’Evaluation en Education Relative à l’Environnement*) mette a confronto tre paradigmi denominati rispettivamente:

1. paradigma positivista
2. paradigma relativista o interpretativo
3. paradigma socio-critico

¹⁵Parte di questo paragrafo, così come dei seguenti paragrafi 2.4 e 2.5 è tratto da Borgarello G., *La valutazione nei sistemi a legami deboli*, in Borgarello G. (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Regione Umbria/Ministero Ambiente, Perugia, 2005.

Lo schema che segue mette in evidenza le loro differenze e somiglianze. Il primo paradigma assume come oggetto della valutazione i risultati, esprime giudizi di fatto a partire da criteri prestabiliti ed in relazione agli obiettivi e adotta metodi quantitativi. La caratteristica precipua del valutatore è l'obiettività; la valutazione è pianificata e definita a monte; le parole chiave sono misurare, controllare, predire. Il secondo – il paradigma relativista/interpretativo (*responsive evaluation*) – indica come oggetto del valutare "i processi"; riconoscendo che non vi è un punto di vista assoluto da cui guardare ad essi, ma tanti punti di vista diversi, punta a giudizi di valore negoziati e consensuali. I metodi adottati sono conseguentemente di tipo qualitativo; il ruolo del valutatore è di ascolto, orientato a comprendere i diversi punti di vista e di facilitare il dialogo tra essi. In questo caso le parole chiave sono: descrivere ed interpretare. Il terzo – il paradigma socio-critico – fa riferimento ad uno sfondo epistemologico molto simile a quello *responsive* ma si fa carico della funzione di decisione a cui è sempre connessa un'operazione valutativa e distingue livelli e scopi di valutazione, non escludendo il ricorso a dati e metodi quantitativi, da integrare con altri metodi più qualitativi. In questo caso, l'oggetto sono certamente i processi, ma anche i risultati; i giudizi sono giudizi di valore a partire da criteri concordati e consensuali (richiede un lavoro a monte di costruzione di quadri di riferimento comuni); i metodi sono sia qualitativi che quantitativi; il valutatore è un valutatore partecipante (che condivide senso e obiettivi dei percorsi che valuta), ma si pone come negoziatore nel dialogo tra punti di vista diversi; l'impostazione della valutazione è partecipativa, si iscrive in percorsi di progettazione partecipata. Le parole chiave sono: prestare attenzione alle emergenze e cambiamento, innovazione.

Oggetto	Positivist	Relativista/Interpretativo	Socio-critico
	Risultati	Processi educativi e relazioni tra i diversi attori	Processi educativi, relazioni tra gli attori e i risultati
Tipo di giudizio	Giudizi di fatto a partire da criteri prestabiliti e obiettivi	Giudizi di valore negoziati e consensuali	Giudizi sul valore a partire da criteri negoziati e consensuali
Metodi	Quantitativi	Qualitativi	Qualitativi e quantitativi
Valutatore	Obiettivo	Neutro, negoziatore, consensuale	Imparziale, negoziatore, attore coinvolto (partecipativo)
Impostazione della valutazione	Pre-ordinata	Reattiva, dialogante, orientata a "comprendere"	Partecipativa
Parole chiave	Misurare, controllare, predire	Descrivere, interpretare	Far emergere, cambiare

Tabella 1 - Paradigmi valutativi in EA (G. Liarakou, E. Flogaitis, 2000 adattato da J. Robottom e P. Hart, 1993)

La differenza tra gli ultimi due paradigmi non è così netta e sembra soprattutto essere dovuta ad una presa di distanza dei fautori del paradigma socio-critico dal pericolo ravvisato nel paradigma relativo/interpretativo di dar vita ad un confronto di punti di vista che non si proponga e non porti a conclusioni di alcuna sorta (per cui in realtà non viene espresso alcun giudizio di valore, nel rispetto di una sorta di democrazia dei punti di vista), mentre per essi è rilevante l'efficacia o comunque la presa in carico del problema di scegliere, che si pone costantemente nei reali processi di produzione di servizi.

2.4 Un modello dialogico

Il modello di valutazione che propongo, in consonanza con le proposte avanzate dagli autori che hanno sviluppato la propria ricerca nell'ambito della psicologia sociale (E. Enriquez, 2003; Studio APS, 2003), è un modello di valutazione dialogico. Modello che è fortemente consonante anche con il paradigma socio-critico, pur occupandosi di aspetti che esso lascia in ombra (G. Liarakou, E. Flogaitis, 2000; M. Anadon, L. Sauvé, M. Torres Carrasco, A. Boutet, 2000; M. Mayer, 2000 e 20005; A. Bernardini, S. Innocenti, I. L'Abate, P. Martini, E. Sbaffi, 2005).

Il punto di partenza è dato dall'interpretazione dei contesti socio-economici in cui viviamo come realtà complesse, incerte, fluide, imprevedibili - la modernità liquida come dice Zygmunt Baumann (Z.Baumann, 2002) - e dall'interpretazione delle organizzazioni nei termini di sistemi a legame debole, caratterizzati dall'essere "creati" dai soggetti che ne fanno parte, di essere un prodotto delle loro interazioni e dei loro accordi o disaccordi cognitivi ed operativi.

In questa prospettiva le organizzazioni sono viste come flussi di eventi, sovente ambigui, da interpretare, che richiedono da parte dei soggetti azioni flessibili e modulabili, e si reggono su una continua attività di produzione di senso e di auto-riflessione.

Si tratta di ricontrattare tutte le volte che ce n'è bisogno le premesse ed i significati di ciò che si fa.

Valutare, allora, assume innanzitutto il significato di una continua attività di conoscenza dei processi (e dei risultati) per poter produrre servizi e attività e per poter riprodurre le condizioni di esistenza delle organizzazioni di cui si fa parte (una funzione autopoietica), tra cui anche la fiducia e la coesione sociale, la capacità di ascolto e di lavoro insieme, senza i quali l'organizzazione non funziona.

Inoltre la valutazione è una attività strategica perché:

- assicura un contributo essenziale nel leggere la complessità delle situazioni, delle reti di relazione, delle dinamiche, dei processi;
- aiuta le persone a imparare a “vedersi” a riflettere su potenzialità e limiti di ciò che fanno e dei modi in cui lo fanno, a vedere gli effetti del proprio lavoro, ciò che essi producono;
- dà sostegno all’agire, sia nel senso di sviluppare un’attività conoscitiva di supporto ed orientamento all’azione, sia per sostenere la disponibilità e la voglia di azione delle persone.

Ma si possono indicare ancora due ulteriori importanti ragioni del perché valutare, strettamente connesse alla natura di sistemi a legame debole delle organizzazioni dedicate alla produzione di servizi.

La valutazione è un potente strumento per l’integrazione delle diverse fasi del processo di lavoro sociale. Fasi (semplificando si possono indicare le principali nella ideazione – prefigurazione – realizzazione) che sempre più sono affidate a soggetti diversi (si pensi, ad es., al fenomeno dell’esternalizzazione di importanti funzioni realizzative che si afferma sempre più nel campo del sociale, del sanitario, della formazione, ...).

La valutazione serve a promuovere integrazione tra parti diverse dell’organizzazione, tra fasi diverse dei processi di produzione dei servizi e soprattutto **per mettere in dialogo stretto pensiero ed azione.**

Per ridurre le frammentazioni, contenere le radicalizzazioni conflittuali e favorire lo sviluppo di processi co-costruttivi occorre allora ritornare e riscoprire lo scopo sociale di ogni servizio e a quello scopo connettere l’operazione valutativa (per quanto riguarda i Sistemi In.F.E.A. lo scopo è quello di produrre educazione, formazione, facilitazione di processi di sostenibilità nel territorio, ...): *“la valutazione può essere intesa, allora, come quella operazione che attribuisce valore alle trasformazioni dei problemi realizzata, evidenziando i fattori (tecnici, organizzativi, normativi, economici, sociali, culturali, ...) che facilitano od ostacolano quelle trasformazioni”* (Studio APS, 2003).

2.5 Chi valuta in un Sistema In.F.E.A.?

In un Sistema In.F.E.A. vi sono molti soggetti, molti livelli operativi, molti ruoli diversi. Tutti, ciascuno dal proprio punto di vista, hanno necessità di partecipare alla conoscenza del funzionamento del Sistema e di dare valore agli aspetti positivi delle cose che si fanno. I dati che servono, però, le modalità di valutazione messe in atto, si diversificano a seconda dei livelli organizzativi a cui ciascun soggetto è collocato. Ciò che unifica è la condivisione, da un lato, dello scopo

del servizio, della *mission*, e del quadro di riferimento, dall'altro, dei problemi di cui ci si intende occupare (ciascuno naturalmente per la sua parte ed il suo ruolo). Si tratta di attivare "accordi valutativi".

Provo a descrivere e sintetizzare questa complessa dinamica tramite il modello che segue:

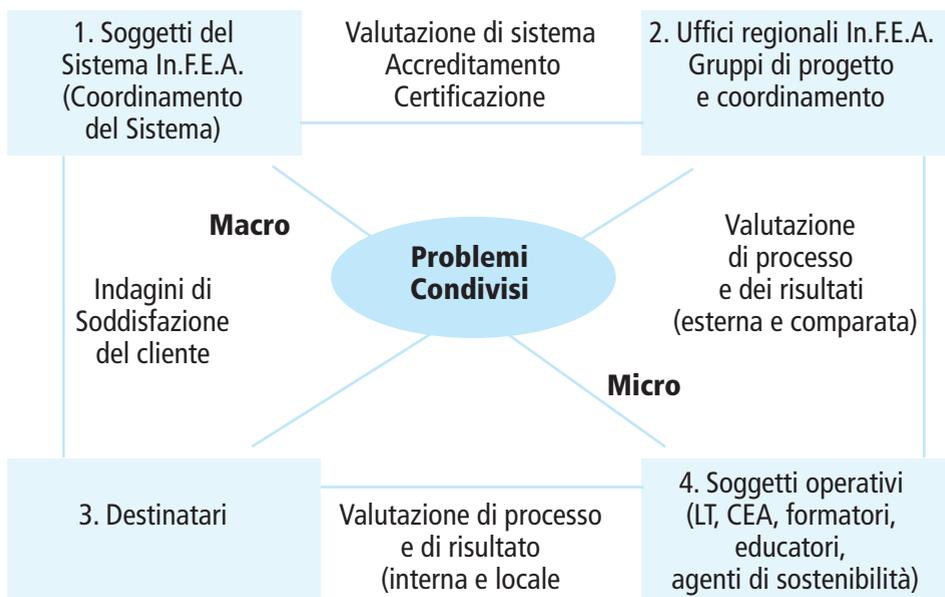


Fig. 1 - Modello di valutazione dialogica nei Sistemi regionali In.F.E.A.

Il modello individua quattro principali categorie di soggetti che debbono/possono partecipare alla valutazione:

1. i Soggetti che promuovono il Sistema e che in genere siedono ad un Tavolo di coordinamento politico/strategico (Regione, Province, ARPA, Direzione scolastica generale, IRRE, Università, ...) e si occupano di fissare gli indirizzi, assumere le decisioni strategiche, governare complessivamente il sistema, rappresentarlo verso l'esterno (per es., verso il Sistema Nazionale ed i Ministeri);
2. le articolazioni organizzative che si interfacciano direttamente con il Tavolo di coordinamento: Tavoli di lavoro specifici, i Laboratori Territoriali che costituiscono la struttura di coordinamento a livello provinciale, Gruppi di progetto temporanei, ...;

3. i Soggetti che fanno EA sul campo: i CEA, le fattorie didattiche, i parchi, associazioni, cooperative, ...;
4. i destinatari delle azioni del Sistema: i soggetti territoriali, le scuole e gli insegnanti, i ragazzi che partecipano ai progetti promossi dal Sistema, amministratori e tecnici, famiglie, cittadini, associazioni....

Per poter lavorare insieme e, anche, per poter valutare, è necessario che questi soggetti condividano problemi ed oggetti di lavoro: ad esempio, come fare formazione ed estenderla su tutto il territorio regionale? Come aumentare la qualità media dei progetti di EA? Come funzionare come rete?... Alcuni però li trattano a livello *macro* ed altri a livello a *micro*, a livello locale. Il livello *meso* può essere collocato nell'area che va dalle Strutture di coordinamento e progettazione ai Soggetti operativi.

La tipologia delle azioni valutative nei diversi casi cambia molto, così come i dati che servono ai diversi soggetti ed ai diversi livelli:

Livello macro - Controllo delle scelte strategiche sulla base di dati sintetici di risultato.

- Soddisfazione destinatari (su elaborazioni statistiche di questionari con indicatori sintetici e generali).
- Accredimento (indirizzi sulle modalità; validazione dei risultati dei percorsi di accreditamento; approvazione formale dell'accREDITamento).
- Bandi (indirizzi sulle modalità; valutazione sui dati complessivi; valutazione strategica).

Livello meso - Valutazione di processo, analisi comparativa delle diverse situazioni locali.

- Valutazione di risultato.
- Certificazione (istruttoria e gestione).
- Accredimento (istruttoria e gestione).
- Bandi (istruttoria e gestione).

Livello micro - Valutazione di processo e di risultato all'interno delle situazioni locali.

- Certificazione (visite, dialogo con i soggetti richiedenti, ...).
- Accredimento (istruttoria).
- Bandi (istruttoria e gestione di dettaglio).

Proviamo a fare un esempio: poniamo che il Sistema si sia posto il problema di come diffondere l'EA nelle scuole presenti nel territorio regionale e contestualmente promuovere un elevato livello di qualità dei progetti. La definizione e l'analisi di questo problema avviene in un dialogo tra livello strategico, strutture di progettazione (ad esempio, viene costituito un apposito Gruppo di progetto regionale) e formatori (ad esempio è operativa un'équipe regionale di formatori oppure il Sistema si avvale di un'agenzia qualificata che fa parte del sistema

stesso). Poniamo ora che si sia scelto di dare vita a percorsi formativi come leva dell'operazione "diffusione dell'EA nelle scuole e promozione della sua qualità". Il Gruppo di progetto, sulla base degli indirizzi ricevuti dal Tavolo di coordinamento e nel dialogo con i formatori e con i destinatari (per es., una rappresentanza di insegnanti), costruisce una proposta formativa. Questa viene sottoposta a validazione, modifica, arricchimento a vari livelli del Sistema. Dopodiché si avviano i percorsi, inizialmente in forma sperimentale. Il Gruppo di progetto concorda con i formatori (i Soggetti operativi in questo esempio) le modalità di valutazione dei percorsi sperimentali. I formatori gestiscono i percorsi formativi. All'interno di ciascuno di essi con tutto il gruppo di insegnanti in formazione (i Destinatari) si svilupperanno forme di valutazione che consentano di produrre delle conoscenze sul processo, in modo da modularlo in corso d'opera (in un'ottica di ricerca/azione si produce documentazione, si svolgono riflessioni sull'andamento del corso di cui si tiene memoria scritta, ecc.). Durante e al termine dei percorsi formativi si sviluppano attività valutative da parte del Gruppo di progetto con i formatori: si analizza documentazione, si fanno colloqui e interviste con alcuni insegnanti, ecc.. Al termine, utilizzando diverse modalità (gruppi di discussione, stesura di report, questionari, ecc.), ciascuno gruppo produce un'auto-valutazione del proprio percorso. Il Gruppo di progetto analizza e confronta tutti i dossier di tutti i gruppi di formazione, utilizzando una griglia di lettura che consenta la comparazione e che sia coerente con gli obiettivi iniziali del progetto formativo e della sperimentazione. Gli esiti di questa analisi in forma sintetica vengono proposti dal Gruppo di progetto al Tavolo di coordinamento. In questa sede avviene un'analisi macro-sistemica dei risultati: i corsi attivati hanno coperto l'intero territorio regionale? Vi ha partecipato il numero di insegnanti previsto? La proposta formativa ha promosso progettualità nelle scuole? Questa progettualità ha le caratteristiche di qualità previste? Gli insegnanti hanno apprezzato la proposta formativa sotto svariati aspetti (indagine di soddisfazione, affidata magari ad un soggetto esterno al sistema)? Se l'analisi conduce ad individuare esiti soddisfacenti il Tavolo può decidere di confermare la proposta formativa ed estenderla negli anni successivi.

2.6 I Centri e le Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità e la valutazione

Come si vede nello schema precedente i soggetti che fanno Educazione all'Ambiente e alla Sostenibilità sono interessati a fare valutazione per diversi motivi ed in diversi modi:

- per condividere il senso di quello che si sta facendo con i destinatari del proprio intervento;
- per capire con tutti i partecipanti alle attività cosa si sta producendo e poter modulare i percorsi, utilizzando al meglio "incidenti critici", sorprese, errori, nuove comprensioni;
- per capire cosa si è prodotto e cosa ha generato la propria attività, nell'immediato e nel lungo periodo;
- per confrontarsi e per condividere senso con altri soggetti e livelli del Sistema;
- per migliorare sempre più la qualità di quello che si fa (perseguire obiettivi di miglioramento e di eccellenza);
- per essere riconosciuto e accreditato dal resto del Sistema.

2.7 Come valutare?

La valutazione va vista all'interno di un circuito ricorsivo di ricerca-azione in modo da essere un "apprendere insieme nell'azione" (M. Anadon, L. Sauvé, M. Torres Carrasco, A. Boutet, 2000).

Su cosa si possa intendere per ricerca/azione vi sono diversità di punti di vista e di scuole di pensiero. Per quanto ci riguarda intendiamo la R/A come una ricerca orientata a costruire conoscenza nell'azione, mediante l'azione e per l'azione, ricerca contestualizzata, ricerca che vede come protagonisti gli attori stessi impegnati nei processi territoriali; ovvero, ancora, come un'azione capace di riflettere su sé stessa (F. Olivetti Manoukian, 1998 e 2003; CIRFIP, 2001; J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, 2005).¹⁶

Valutare può produrre spazi di convergenza tra i diversi soggetti del sistema, creando terreni comuni.

¹⁶ Riprendiamo la definizione riportata nel "Dizionario di psicopsicologia" (a cura di J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, in "Ricerca-azione e intervento", Jean Dubost, André Lévy, Ed. italiana a cura di C. Kaneklin e F. Olivetti Manoukian, 2005, Raffaello Cortina Editore): "La ricerca-azione è un modo di fare ricerca che si fonda su una particolare concezione dell'azione sociale: (...) un'azione vista come continuamente e strettamente connessa a un processo di elaborazione di conoscenze, un'azione che associa ricercatori, attori, utilizzatori potenziali, collegati tra loro da relazioni suscettibili di scoprire nuove verità significative per loro e per altri. Elementi caratterizzanti sono: 1) un punto di vista olistico (che consiste nel considerare soggetti individuali o sociali come un "tutto", di rifiutare di dividerli in funzioni separate e autonome); 2) la volontà di agire congiuntamente, più attori insieme, in rapporti di cooperazione tra ricercatori, che perseguono obiettivi di conoscenza e di aiuto, e attori, che si confrontano con dei problemi del vivere e dell'operare; 3) la considerazione del coinvolgimento dei ricercatori (in posizione di non estraneità) nell'oggetto del lavoro di ricerca e nelle modalità con cui tentano di conoscerlo (...)"

Per sviluppare una valutazione dialogica è necessario attivare alcune operazioni essenziali, tra cui la principale, non solo perché segna l'avvio del processo, è la costruzione di problemi condivisi.

Cosa vuol dire lavorare insieme intorno ad un problema?

Si tratta di effettuare un passaggio da semplici DOMANDE, DISFUNZIONI, DESIDERI a PROBLEMI e, quindi, a OGGETTI di LAVORO ed OBIETTIVI più circoscritti e "prendibili".

Che differenza c'è tra domande/difficoltà, problema e oggetti di lavoro?

Un disagio è un vissuto negativo, di mal-essere, che si stenta a mettere a fuoco e a cui si stenta a dare un contorno, una forma. L'individuo, il gruppo, l'organizzazione si rappresentano la mancanza di qualche cosa, la distanza da una condizione desiderata. Potrà essere la mancanza di un bene, di una conoscenza, di una abilità o il piacere d'essere o avere qualcosa di differente. E' difficile - per i soggetti, per la loro organizzazione, per la loro comunità - darne un significato. Un disagio da luogo ad un domanda individuale e sociale.

Il problema, invece, può essere definito come una rappresentazione più chiara e articolata rispetto al disagio o al desiderio. Nel problema sono rappresentati differenti elementi, spesso in forma di narrazione, e sono posti in relazione causale.

L'oggetto di lavoro, infine, può essere definito come il problema o la parte dei problemi sui quali decidiamo di intervenire (problemi quindi di cui ci prendiamo cura). I PROBLEMI sono molteplici. Si accetta che siano difficili da individuare. E' necessario fare un lavoro. Solo alcuni problemi possono diventare OBIETTIVI e questi sono "circoscritti", "prendibili".

Un problema non esiste di per sé ma è una costruzione cognitiva, individuale e sociale. I problemi hanno bisogno di essere pensati per esistere. E' necessario che qualcuno si rappresenti una concatenazione di elementi, di eventi, di ipotesi causali, all'interno di un quadro che le dia un senso e lo etichetti per l'apunto come un problema.

Inoltre, non sempre un problema è un problema o, per lo meno, non è detto che un problema resti sempre uguale a sé stesso. Ad uno sguardo attento essi non sono oggetti statici, ma risultano essere anche, o piuttosto, degli elementi dinamici, instabili. I problemi sono in divenire. Vanno collocati su un asse temporale. Costruire un problema è un processo, richiede un lavoro e questo lavoro è sempre un lavoro sociale (anche quando sembra del tutto individuale ed intimo).

Altri capisaldi metodologici sono rappresentati da:

1. rendere protagonisti gli attori dando valore ed utilizzando innanzitutto quello che pensano, le loro idee e le loro rappresentazioni (esplicitare le rappresentazioni, lavorarci su come adottare metodi coerenti);

2. adottare una visione a spirale del processo produttivo, dove la valutazione entra in gioco e riguarda tutte le fasi, non solo quella di valutazione finale dei risultati;
3. raccogliere dati, che è già di per sé una raffinata operazione, perché vi deve essere congruenza tra problemi, obiettivi, metodi di raccolta dati e tipi di dati di cui si va in cerca; non esistono modi oggettivi e neutri e buoni in ogni occasione di trovare i dati che servono;
4. interpretare i dati: e qui la valutazione assume con grande evidenza la sua natura di operazione interpretativa, che richiede l'incrocio di punti di vista (triangolazione o intreccio di punti di vista multipli); servono confronti, serve discutere e interpretare insieme;
5. finalizzare la valutazione all'azione e sostenere la disponibilità e la voglia di azione delle persone;
6. dare tempo, riconoscere tempo all'attività valutativa. È inutile affermare la sua importanza strategica per l'insieme della vita del Sistema se poi non si assicurano risorse finanziarie e spazi organizzativi per poterla sviluppare.

A proposito di come valutare sono stati messi a punto e sperimentati in questi anni strumenti di complessi e di ampie potenzialità: i Sistemi di Indicatori di Qualità (in sigla SIQ), che sono in grado di unificare in una logica complessiva tutti i capisaldi metodologici sopra ricordati e anche le varie modalità di raccolta ed analisi dei dati.

2.8 Cos'è un SIQ?

Un Sistema di Indicatori di Qualità è una modalità ed uno strumento per valutare progetti educativi e soggetti che svolgono o si propongono di svolgere attività di educazione ambientale.

È composto da:

- un Quadro di Riferimento (in sigla QdR) che esplicita le teorie e le concezioni che vengono assunte come base per parlare di qualità e per individuare degli elementi che la descrivano. Il QdR ha senso se è condiviso;
- un set integrato di indicatori, indizi o descrittori, modalità di documentazione;
- modalità d'uso che ne descrivono l'impiego in percorsi di accreditamento o di altri percorsi di rete.

Va costruito in modo partecipato dai soggetti che lo vogliono utilizzare. Questo può significare un coinvolgimento diretto nella costruzione dello strumento o un'attività di condivisione del senso del SIQ che viene presentato in bozza o in forma già strutturata a seguito di un lavoro svolto da altri, in genere un gruppo

di progettazione più o meno vasto e significativo.

Può essere utilizzato per progettare, così come per focalizzare la costruzione di conoscenze sui processi in corso o per valutare gli esiti di quanto è stato fatto. Essendo un sistema e non una sommatoria di singoli indicatori, la qualità risulta dell'interazione di tutti gli indicatori ovvero di tutti gli aspetti presi in considerazione della realtà educativa oggetto di valutazione.

2.9 I SIQ Italiani: somiglianze e differenze

Questi SIQ presentano somiglianze e differenza riguardo a tre principali aspetti

- nella costruzione,
- nella strutturazione,
- nell'uso.

Le Regioni italiane che si sono dotate o si stanno dotando di un Sistema di Indicatori di Qualità attraverso un percorso di progettazione partecipata sono 6. Altre regioni hanno adottato quello nazionale, come la Lombardia, ed altre hanno intrapreso percorsi diversi, come il Friuli che ha commissionato la determinazioni di criteri e modalità di valutazione all'Università degli Studi di Udine. I sei SIQ sono:

quello dell'Umbria, il primo in Italia in ambito In.F.E.A., è stato definito lungo un percorso partecipato ed è utilizzato per l'accreditamento dei Centri di Educazione Ambientale del Sistema In.F.E.A. Umbro¹⁷;

il SIQ della Regione Toscana; costruito in modo partecipato con il coordinamento di Michela Mayer; che ha introdotto delle innovazioni rispetto a quello umbro, proponendo un impostazione per funzioni che è poi stata fatta propria dal "modello" nazionale¹⁸;

il SIQ della Liguria, costruito dalla Regione, ARPAL e CEA "storici", con la consulenza di G. Borgarello e di M. Mayer¹⁹;

il SIQ della Basilicata²⁰;

¹⁷ è descritto in Borgarello G., Mayer M., Tonucci F. *Indicatori di Qualità per i Centri di Esperienza*, in Spazio Ambiente, giugno 2000, Regione Umbria

¹⁸ è descritto in Bernardini A., Innocenti S., 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.

¹⁹ descritto in AA.VV., *Sistema di Indicatori di Qualità per l'Educazione Ambientale in Liguria*, Regione Liguria, ARPAL, Genova, 2005.

²⁰ descritto in Baffari P. (a cura di), *Un sistema di Indicatori di Qualità: verso una rete di educazione per una comunità sostenibile*, Regione Basilicata-Centro Regionale Coordinamento In.F.E.A., Potenza, 2006.

Il SIQ progettato dal Sistema In.F.E.A. della Sicilia per avviare un sotto-sistema di Fattorie Didattiche²¹.

Il SIQ della Regione Piemonte in corso di costruzione da parte di un gruppo di lavoro che vede la partecipazione dei referenti del sistema In.F.E.A. di tutte le province piemontesi ed il coordinamento di G. Borgarello.

Tutti e sei le esperienze regionali di costruzione partecipata di un SIQ hanno assunto come riferimento diretto e immediato il prototipo nazionale ed hanno come referente più distante il SIQ costruito a fine anni 80 dall'ISFOL nell'ambito del Progetto EnSI dell'OCSE²².

Inoltre, appartengono a questa "famiglia" altri SIQ, ad esempio quello costruito da una rete nazionale di Organizzazioni Non Governative che operano nel campo della cooperazione internazionale e decentrata per l'educazione allo sviluppo (SIQUEAS).

Tutti i SIQ sono stati costruiti con una logica mista *top down* e *bottom up*, dove il momento dall'alto è in genere rappresentato da documenti nazionali ed internazionali e dagli esperti chiamati ad interagire con il Sistema In.F.E.A. regionale; mentre quello dal basso è rappresentato da un percorso più o meno articolato di progettazione partecipata tra soggetti del sistema.

Tutti i SIQ presentano l'articolazione in un Quadro di riferimento, set di indicatori, e modalità d'uso.

Per individuare gli indicatori, tutti hanno adottato uno schema come quello che segue:

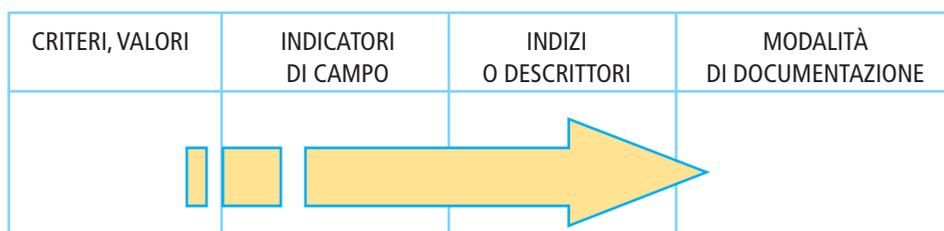


Fig. 2 - Logica di produzione di indicatori di qualità

²¹ descritto in Borgarello G., Sancassiani V., *La Rete delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia. Linee Guida per la promozione e gestione*, Regione Siciliana/ARPA Sicilia, Palermo, 2007

²² descritto in Ammassari R., Paleschi M.T. (a cura di), *Educazione ambientale: gli indicatori di qualità*, Franco Angeli, Milano, 1991.

o se si vuole

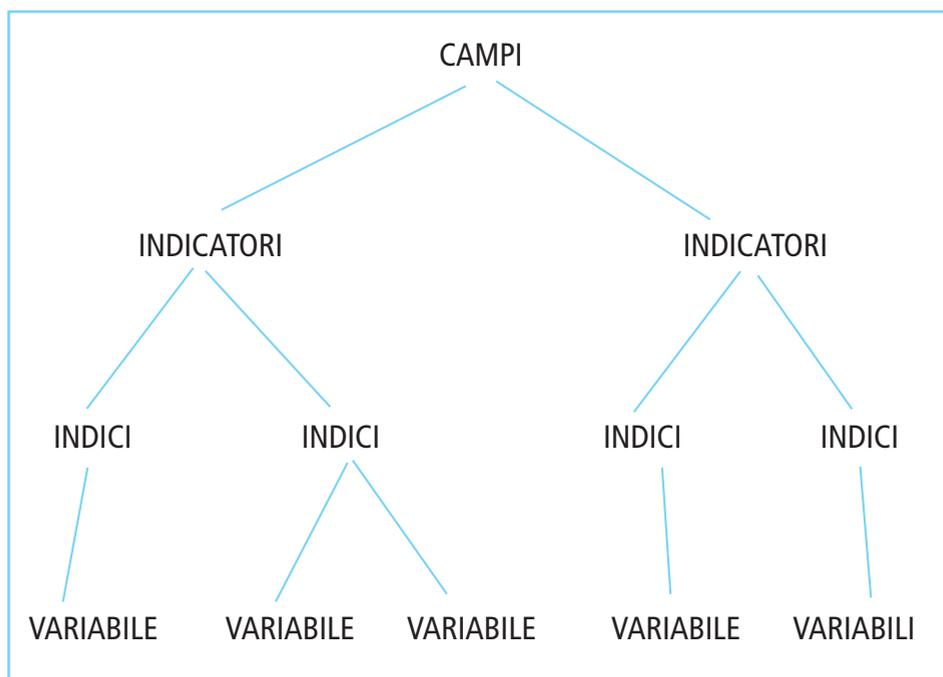


Fig. 3 - Schema ISFOL per la costruzione di un Sistema di Indicatori di Qualità in Educazione ambientale

L'uso del 'termine' indicatori in questi modelli non coincide quindi con quello più genericamente in uso in altri contesti, sia di tipo economico sia di tipo sociale, in cui gli indicatori sono in genere 'numeri' o statistiche significative, o considerate significative, per rappresentare il problema in esame. Nell'uso che proponiamo gli 'indicatori' corrispondono invece ancora ad affermazioni di tipo generale, e 'indicano' un orientamento verso il quale procedere.

Gli indicatori, infatti, per potersi applicare ad un processo come quello di produzione di servizi in contesti diversissimi devono mantenere ancora una certa generalità, saranno poi i 'descrittori' a specificare 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 implicati nella progettazione e nel lavoro territoriale, 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 saranno invece il più possibile definiti localmente e dovranno rispondere alle esigenze di qualità e di sviluppo locale.

Le differenze tra i diversi SIQ riguardano i seguenti aspetti:

- **l'oggetto.** L'alternativa è impostare il SIQ incentrandolo sulla qualità di una certa tipologia di soggetti (tipicamente, come nel caso dell'Umbria, i Centri di esperienza) impostarlo incentrandolo sulle funzioni (educativa, formativa, comunicativa, ecc.) che possono essere ricoperte da soggetti diversi, (è questo il caso della Toscana) o avere una impostazione mista, come quella figure o della Basilicata;
- **i "livelli" del sistema In.F.E.A. presi in considerazione.** Il modello nazionale prende in considerazione una dimensione *macro* relativa al Sistema nel suo complesso (per cui, ad es., prende in considerazione una funzione di coordinamento a questo livello) ed una *micro* a livello locale, che può voler dire una certa area territoriale oppure un certo soggetto ed il suo ambito operativo (per cui, ad es., anche in una certa area o all'interno di una singola progettualità si può porre la questione del coordinamento); altri SIQ prendono in considerazione solo il livello *micro*;
- **gli aspetti o funzioni che vengono presi in considerazione**

SIQ	FUNZIONI
NAZIONALE	<p>6 Funzioni (viste tutte sia a livello <i>macro</i> che <i>micro</i>):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educazione ambientale orientata alla cittadinanza in una società sostenibile (formale e non formale, diretta a tutte le età). 2. Formazione ambientale orientata alla cittadinanza in una società sostenibile (formale e non formale, mirata a competenze specifiche in contesti operativi e/o lavorativi). 3. Animazione e supporto dei processi di sviluppo territoriale. 4. Informazione e comunicazione orientata all'Educazione Ambientale. 5. Ricerca e Valutazione. 6. Coordinamento. <p>A cui si aggiungono una Scheda "Soggetto" ed una scheda "Strutture".</p>
UMBRIA	<p>5 Aree:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Luoghi e strutture. 2. Organizzazione. 3. Progetto educativo e metodologia. 4. Relazioni con le scuole. 5. Relazioni con il territorio.

TOSCANA	<p>4 Funzioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative nell'ambito dell'apprendimento formale. 2. Progettazione e realizzazione di azioni educative e formative nell'ambito dell'apprendimento non formale. 3. Coordinamento e cura del lavoro di rete, supporto attivo alla progettazione e realizzazione di iniziative educative. 4. Documentazione e ricerca su una EA orientata a una società sostenibile e responsabile. <p>A cui si aggiunge una Scheda "Soggetto".</p>
LIGURIA	<p>MacroArea Organizzazione-Risorse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizzazione. 2. Risorse Materiali: spazi. 3. Risorse materiali: attrezzature. 4. Risorse umane. 5. Risorse Finanziarie. <p>MacroArea Funzioni-Metodo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informazione. 2. Formazione. 3. Proposta educativa. 4. Progettazione territoriale. 5. Fare sistema tra centri.
BASILICATA	<p>Il SIQ ha adottato un'articolazione che incrocia Aree tematiche e Funzioni, tranne che nel caso dell'Area 2 che è invece sotto-articolate in 5 sub-aree.</p> <p>Aree Tematiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verifica ed autovalutazione del Sistema In.F.E.A. 2. Accredimento dei nodi della Rete al Sistema In.F.E.A. <p>2. Organizzazione.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Risorse materiali (spazi). 2. Risorse materiali (attrezzature). 2. Risorse umane. 2. Risorse finanziarie. <ol style="list-style-type: none"> 3. Certificazione delle funzioni afferenti a ciascun nodo della Rete. 4. Valutazione di bandi, programmi e progetti. <p>Funzioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proposta educativa. 2. Formazione.

SIQ	FUNZIONI
BASILICATA	3. Animazione e progettazione territoriale. 4. Comunicazione e informazione. 5. Coordinamento e capacità sistemica.
RETE ONG	3 Funzioni: 1. Educazione allo sviluppo orientata alla cittadinanza attiva (formale e non formale, diretta a tutte le età). 2. Accompagnamento e supporto dei processi di cooperazione decentrata 3. Informazione e comunicazione.
SICILIA (Fattorie Didattiche)	3 Funzioni: 1. Coerenza ecologica/territorialità. 2. Funzione educativa. 3. Fare/essere rete.
PIEMONTE (in corso di definizione)	6 funzioni, le stesse previste dal prototipo nazionale. A cui si aggiungono una Scheda "Soggetto" ed una scheda "Strutture".

Tab. 3 - funzioni e/o aree prese in considerazione dai SIQ regionali

- **Il numero di indicatori e descrittori** (anche se tutti hanno cura nel circoscrivere il numero degli indicatori per evitare che lo strumento sia ridondante e poco maneggevole e, quindi, prendono in considerazione per ogni funzione non più di 10/15 indicatori).

SIQ	N° Funzioni o Aree	N° Indicatori	N° descrittori
NAZIONALE	6 Funzioni	38 Macro 52 Micro	130 Macro 185 Micro
UMBRIA	5 Aree	18	69
TOSCANA	2 Schede: "Soggetto" e "Struttura" 4 Funzioni	15 7 48	23 24 132
LIGURIA	2 Macro-Aree 5 Micro-aree 5 Funzioni	12 19	60 118

BASILICATA	5 funzioni x 3 Aree Tematiche + un'Area tematica articolata in 5 sub-aree	109	401
RETE ONG	3 Funzioni + 2 Schede per soggetti (CEAS e Centri Risorse)	+ 17	+ 34
SICILIA (Fattorie Didattiche)	2 aree (Soggetto/ Struttura e Funzioni) L'Area "Soggetto" + 3 Funzioni	5 + 11	6 + 35
PIEMONTE	6 funzioni	Ca. 12/15 per funzione	Ca. 3-4 per indicatori per un totale di ca. 48/60 descrittori

Tab. 4 - Numero di indicatori e di descrittori previsti dai SIQ regionali

- l'accuratezza con cui si individuano le modalità di documentazione;
- gli scopi e nei modi di utilizzarli. In genere, lo scopo principale è l'accreditamento, ma il SIQ può essere utilizzato in una molteplicità di percorsi di lavoro.

Per quanto riguarda l'ACCREDITAMENTO possiamo fare riferimento allo schema metodologico elaborato, con modalità partecipata, per l'accreditamento delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia.²³

Il percorso di accreditamento che è stato individuato risponde ai criteri di attivazione di un dialogo tra Sistema regionale e l'azienda che chiede di essere accreditata, nel cui contesto sia possibile capire in modo non burocratico e formale ciò che effettivamente l'azienda fa e vuole fare e porre le basi per una fattiva e reale partecipazione della stessa alla vita di un Sistema che si pensa come una comunità di pratica e di ricerca volta alla sostenibilità. Si tratta di una ricognizione cognitiva che non può che vedere il ruolo attivo e interattivo dei diversi soggetti.

²³ Borgarello G., Sancassiani W., *La Rete delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia 1. Linee guida per la promozione e la gestione*, ARPA Sicilia, Palermo, 2007.

- Il percorso prevede i seguenti passaggi:
- L'Azienda agricola interessata fa domanda.
- La Commissione di valutazione accoglie o meno la domanda; se la domanda è accolta si avvia il processo.
- L'Azienda agricola fa un Dossier ed un Portfolio e lo invia alla Commissione.
- Analisi del Dossier da parte di valutatori intesi come "amici critici" (i valutatori sono membri della Commissione).
- Interlocuzione tra amici critici e Azienda per concordare tempi, focalizzazioni e modalità di una visita.
- Visite.
- Report di visita da parte degli "amici critici".
- Decisione della Commissione e deliberazioni ufficiali.

Una premessa necessaria alle VISITE ed alla scrittura dei RAPPORTI di VISITA è che un confronto tra Fattorie Didattiche ed altri partecipanti al Sistema In.F.E.A. si possa assimilare ad un incontro/confronto tra culture, ad un processo interculturale': persone che non possono dare per scontato di condividere tutte quelle "premesse" - cognitive, esperienziali, ecc. - che sono necessarie per capirsi, ma che sono reciprocamente interessate all'altro e a quello che fa, si incontrano e cercano di costruire terreni comuni e comprensioni reciproche.

Altra premessa necessaria è che, se condividiamo l'idea che ogni operazione di valutazione così come di autovalutazione sia in realtà un lavoro di riflessione e di ricerca (sui presupposti di quello che facciamo, sulle nostre teorie implicite e sui valori di cui siamo spesso inconsciamente portatori) i rapporti possono anche configurarsi come resoconti di una ricerca, in cui i visitatori giocano il ruolo di 'amici critici' ovvero di osservatori esterni, ma partecipanti, che non svolgono certo un ruolo ispettivo ma sono tutti coinvolti in una comunità di pratica e di ricerca.

Riguardo al primo punto, se la relazione tra gli operatori della Fattorie Didattiche e gli amici critici è assimilabile ad una relazione interculturale assumono grande importanza gli aspetti affettivi: cose che non si capiscono o lasciano sorpresi, interdetti o incuriosiscono sono altrettanti segnali di differenze culturali che vale la pena di indagare e di comprendere.

In questa logica è necessario che i rapporti di visita non si presentino né come aride ricostruzioni formali né come resoconti "oggettivi" e neutri, ma al contrario come narrazioni partecipate che evidenziano punti di vista, domande, dubbi, messe a fuoco rese possibile dal dialogo.

In questo tipo di rapporto è essenziale intanto che emerga da parte degli operatori "chi siamo noi", e perché siamo quelli che siamo (la nostra storia).

Riguardo al secondo punto va sottolineato che nel dialogo tra Fattorie Didat-

tiche e amici critici non si tratta di rendicontare successi ad ogni costo, ritenendo così che si sarà ben giudicati e si potrà accedere a risorse e riconoscimenti, quanto di riuscire a rappresentare a sé stessi e agli altri i percorsi reali con tutti i loro accidenti, imprevisti, scoperte, rimodulazioni e riformulazioni. Percorsi di lavoro presentati come se non si fossero mai incontrate criticità sono in effetti poco credibili, e rimaneggiare a posteriori storie ed esperienze complesse non è affatto utile per comprenderle davvero, per poter imparare dall'esperienza ed anche dagli "errori", sola cosa che può far migliorare e conquistare livelli di qualità sempre maggiori e più soddisfacenti.

Ciò che sono davvero importanti sono i problemi individuati ed affrontati, le domande di ricerca, i dati raccolti e le loro diverse interpretazioni. Il ruolo dell'amico critico è anche quello di 'spiazzare', ovvero di aiutare gli operatori a vedere la propria esperienza ed i problemi da altri vertici, da altri punti di vista, di riuscire a distanziarsi per comprendere diversamente e con la maggior ricchezza possibile ciò che si fa. Nel rapporto dovranno essere descritte le situazioni di spiazzamento costruite e i confronti a cui hanno dato luogo.

Infine, in una fase sperimentale in cui l'obiettivo è proprio quello di sperimentare il SIQ e le possibili procedure per la sua applicazione, al rapporto di visita, andrà aggiunta una sezione di riflessione sul SIQ e la sua effettiva utilizzabilità. In questo percorso chi fa cosa e quando?

Chi riceve la visita prepara un dossier, e un portfolio collegato al dossier, che viene inviato almeno 1 mese prima una possibile data di visita, si incontra con il gruppo dei visitatori per discutere il dossier e per negoziare i termini della visita, reagisce al rapporto di valutazione (nel senso che esprime accordo o disaccordo).

Chi fa la visita, legge il dossier e lo discute, negozia dati e contenuti della visita/delle visite, cercando di focalizzare l'attenzione su alcuni nodi (impossibile osservare tutto in così poco tempo!) considerati 'critici', o in senso di eccellenze (i punti di forza più promettenti) o in senso di possibili sviluppi futuri. Una volta negoziati i momenti e i contenuti della visita, si preparano gli strumenti (griglie di osservazione, domande relative alla documentazione fornita, schemi di interviste, ecc.) cercando di costruire situazioni di spiazzamento e di mantenere l'attenzione aperta all'imprevisto.

Il percorso per l'accreditamento: imparare a vedersi per poter migliorare

*Cattivi testimoni sono gli occhi e le orecchie degli uomini,
se non v'è una mente che permetta la comprensione del loro linguaggio.*

ERACLITO

Nessuno crea senso da solo.

KARL WEICK

3.1 L'albero dei problemi e delle scelte

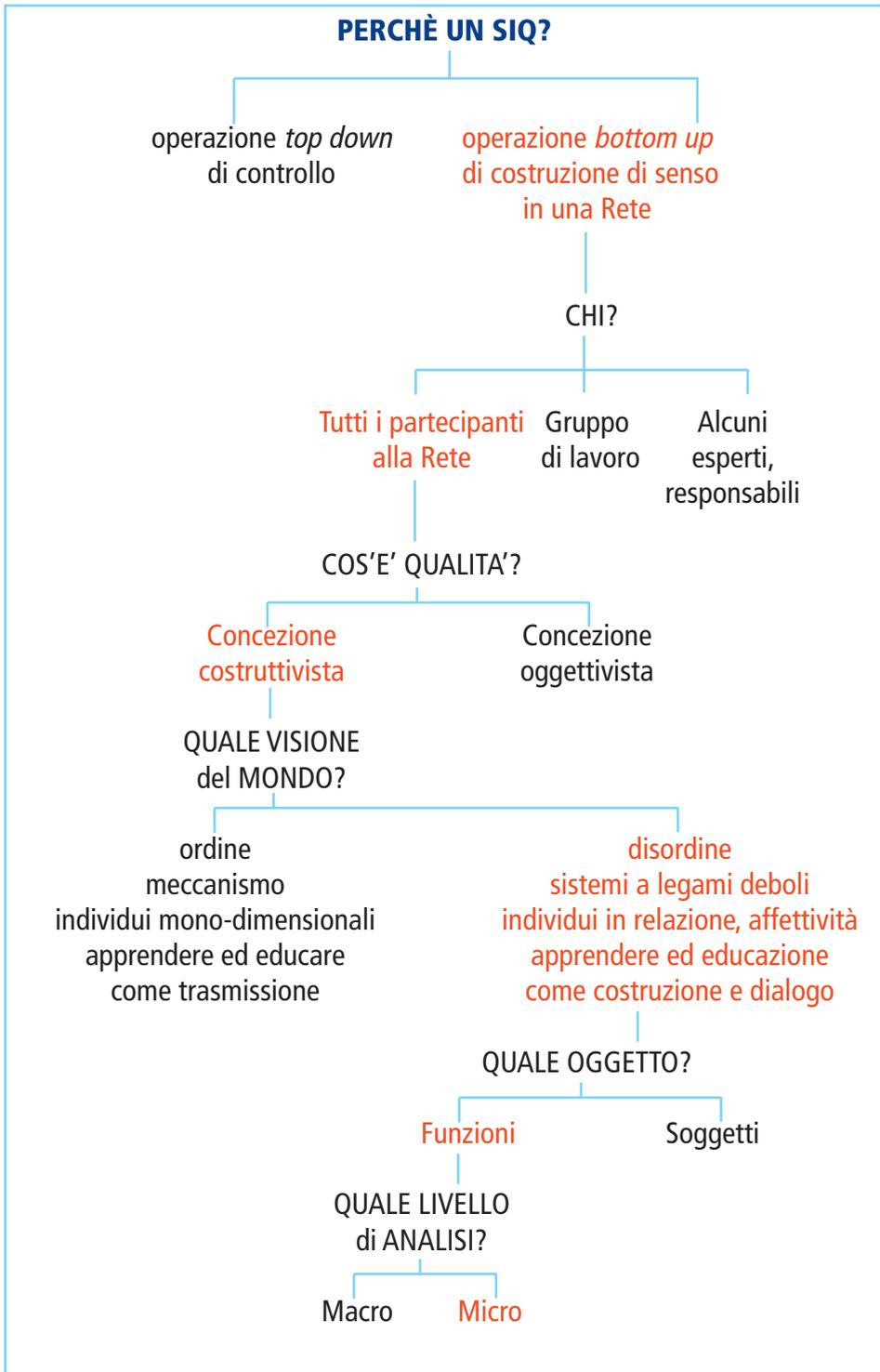
Chi si accinge a costruire ed utilizzare un Sistema di Indicatori di Qualità si viene a trovare nella necessità di mettere a fuoco alcuni problemi e di scegliere più volte, in più passaggi, fra una o più alternative, fra una o più strade da prendere. I percorsi possibili sono molti e solo un concreto gruppo di soggetti al lavoro può delineare il proprio personale e originale percorso.

Le righe che seguono vanno nella direzione di aiutare il Sistema In.F.E.A. siciliano nel dotarsi di un SIQ e nell'avviare un processo per costruirlo ed utilizzarlo, cercando di indicare sia le criticità che si possono incontrare sia alcune condizioni che possono invece supportarla e facilitarla.

Nel far questo intendo proporre alcuni esempi pratici tratti dalla proposta nazionale, da alcune esperienze regionali e dal lavoro svolto dall'ARPA Sicilia, dai Laboratori Territoriali e da altri per mettere a punto le Linee guida per le fattorie didattiche.

Tutto ciò non si propone, quindi, di configurare un set di indicatori già concluso, ma di additare un percorso aperto, un lavoro da fare, che può poggiare però su alcuni esempi consolidati.

Propongo un "albero dei problemi" articolato in biforcazioni successive:



3.1.1 Il senso di costruire un SIQ

Il primo bivio, che incontriamo proprio all'inizio del percorso, riguarda il senso dell'intera operazione: "perchè vogliamo fare un SIQ?". Le risposte possono essere molte. Semplifichiamo indicando due alternative: perchè si vuole attivare una vera e propria *comunità di pratica e ricerca*, che necessita di strumenti per confrontarsi, dialogare, concordare le questioni su cui lavorare, capire come vanno le iniziative, in una logica di sempre maggior qualità (logica *bottom up* e di costruzione di senso); oppure perchè chi coordina il Sistema vuole avere uno strumento per orientare e valutare ciò che fanno gli altri attori, anche per scegliere come utilizzare le risorse finanziarie disponibili (logica *top down* e di comando/controllo). Propongo di prendere la prima strada, che è più coerente con l'idea che i Sistemi In.F.E.A. appartengano alla tipologia dei sistemi a legame debole, dove i diversi attori non sono di per sè obbligati a lavorare insieme, ma devono concordare senso, obiettivi, regole del gioco, ecc.. L'obiettivo allora per i soggetti della Rete è quello di dotarsi di modalità e strumenti che consentano di valutare ciò che fanno, lungo il processo, per poter meglio modulare i percorsi, per capire gli effetti prodotti, per effettuare scelte a diversi livelli. In questo caso valutare ha il senso di saper riconoscere e mettere in valore gli aspetti più significativi di ciò che si fa. Per far questo è necessario che siano coinvolti tutti i soggetti che partecipano a realizzare le iniziative (committenti, promotori, educatori, destinatari, ecc.) e che vi sia una produzione di conoscenza basata sulla più ampia ed approfondita convergenza possibile di rappresentazioni circa i processi e le situazioni.

3.1.2 I soggetti

Il secondo bivio riguarda il problema di chi debba costruire ed utilizzare il SIQ, dei soggetti e del loro ruolo. Le alternative che si possono dare sono tra un SIQ costruito da un gruppo di esperti e/o di responsabili (dirigenti, referenti), da un gruppo ristretto che confeziona un prodotto che gli altri attori del Sistema utilizzeranno per quello che è senza poterlo nè definire nè modificare; e un SIQ costruito in modo partecipato da tutti i soggetti. Ciò non significa per forza che tutti fanno le stesse cose nello stesso momento: si possono pensare modalità, luoghi e tempi differenziati (si procede allora per bozze ed avvicinamenti successivi, ogni volta arricchiti da ulteriori apporti). Il punto è che tutti e ciascuno possano sentire come proprio questo strumento, ne condividano il senso.

3.1.3 Cos'è Qualità?

Terzo bivio: che cosa intendiamo per qualità? Qui l'alternativa è tra una concezione oggettiva ed una costruttivista. Nel primo caso la qualità è pensata come determinabile sulla base di criteri veri, certi, assoluti. Nel secondo caso, ciò che è di qualità viene concordato tra un numero più o meno grande di interlocutori (ad esempio, la comunità di pratica e ricerca di cui si diceva prima). Il riferimento è a concezioni del conoscere che riconoscono una impossibilità di fondamenti certi su cui poggiare, in favore di dialoghi che producono conoscenza contestualizzata, ogni volta con propri limiti, come fasci di luce che, accanto ad aree illuminate, inevitabilmente scontano punti ciechi e zone d'ombra.

Ne deriva che non è possibile costruire degli indicatori di qualità che vanno bene per chiunque ed in ogni caso, ma che essi dipendono dalle teorie, dall'epistemologia sottostante. Lo schema che segue dice proprio questo: la realtà è di per sé enigmatica e muta, non può essere compresa se non viene letta e messa in forma attraverso qualche schema interpretativo; diventa intelleggibile grazie agli sguardi attraverso cui ci rapportiamo ad essa, alla teorie implicite ed esplicite che impieghiamo per decrittirla. Se cambia il Quadro di Riferimento cambia ciò che è qualità e gli indicatori che la descrivono.

Il problema è come si riesce a ridurre la forbice tra realtà e teorie ovvero a porre in risonanza, in accoppiamento strutturale pensiero e realtà. Gli indicatori hanno a che fare con questa opera di avvicinamento, di messa in relazione di soggetto ed oggetto, e consentono di procedere da assunti e proposizioni generali a descrizioni sempre più puntuali e ravvicinate delle "cose".

Anche se in ogni caso mai una rappresentazione della realtà potrà coincidere con essa: come ci ha insegnato Bateson la mappa non è mai il territorio!²⁴

D'altro canto proposizioni descrittive, se non sono in rapporto con indicatori e teorie, non hanno significato, è come guardare troppo da vicino un oggetto: si perde il rapporto con il contesto, ed è naturalmente proprio l'insieme delle relazioni contestuali che rende significativo un indizio. Poniamo, ad esempio che un insegnante che crede in un insegnamento di tipo trasmissivo voglia individuare degli indicatori di qualità dei processi educativi. In quel caso il quadro di riferimento di quell'insegnante propone l'equivalenza educazione = trasmissione della conoscenza. Gli indicatori allora potranno riguardare elementi quali il far bene una lezione o una interrogazione (e cosa significa far bene va ulteriormente specificato).

²⁴Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.

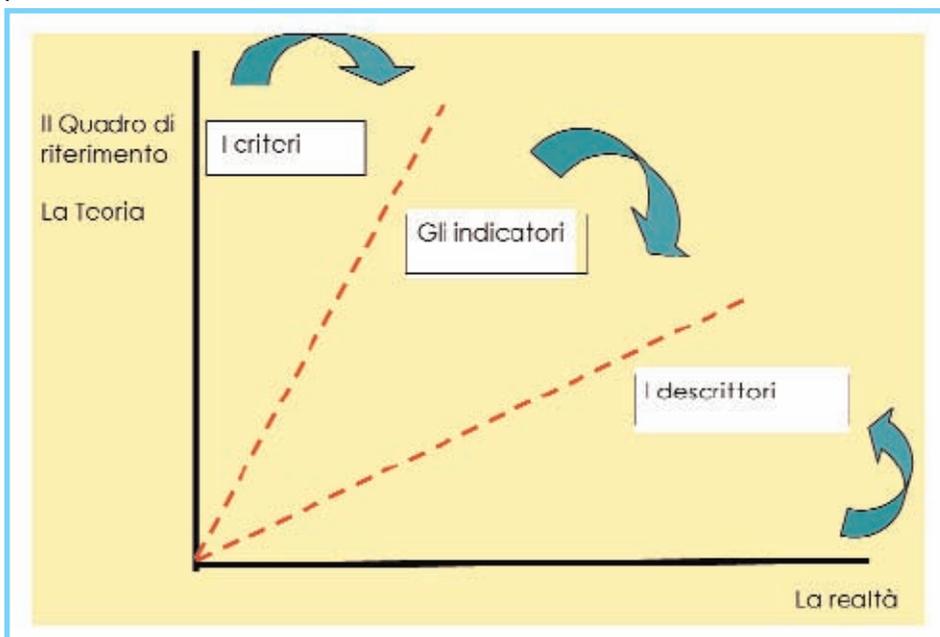
Vale a dire che il sistema di indicatori di qualità in questo caso è tutto definito dal paradigma educazione = trasmissione. Se invece il nostro insegnante ha un'altra idea di educazione in testa, per esempio la concepisce come un processo di costruzione di conoscenza, gli indicatori di qualità validi per la precedente situazione, vale a dire lezioni ed interrogazioni, il modo in cui si fanno, se vengono fatti errori oppure no (naturalmente gli errori in questo caso sono visti come qualcosa di negativo e da evitare), se vi è corrispondenza tra quanto spiegato e quanto "ripetuto" dagli allievi, ecc., in questo caso non lo saranno più. Altri aspetti acquisteranno importanza, come promuovere scambio, dialogo, lavoro insieme. Un altro indicatore significativo in questo caso potrebbe essere sviluppare processi metacognitivi. Il problema è che se qualcuno entra in un'aula dove si sta lavorando secondo una pedagogia costruttivista non è che possa vedere e toccare con mano i processi metacognitivi. È necessario trovare dei descrittori che precisino cosa possa essere inteso come processo meta-cognitivo, qualcosa di osservabile e di documentabile.

Cosa succede quando vengono attivati processi metacognitivi? Per es.: le domande che si fanno in quel contesto sono le stesse domande che caratterizzano una interrogazione? No, non sono le stesse domande. In questo caso si tratta di "domande aperte" anziché di domande "retoriche", di cui già si conosce la risposta, domande che generano una ricerca. Cosa succede, come si comportano le persone quando producono meta-cognizione? Pensano, elaborano ed esplicitano pensieri, tutti intervengono ed interagiscono, vogliono dire la loro, poi si raggiunge una sintesi, un accordo anche temporaneo, viene messo in relazione ciò che si capisce con i modi per conoscere, si fanno esperienze e si producono pensieri su ciò che si è esperito, ecc. Questi sono "fatti" che si possono osservare e documentare tramite registrazioni, report di osservatori, ricostruzioni del percorso con i protagonisti, prodotti e analisi di prodotti (scritti, grafici, ecc. ...). Questi descrittori però, come si è detto, non sono di per sé significativi, perché che significato ha vedere dei bambini che ragionano sul percorso fatto? Possiamo dire che questi bambini stanno sviluppando processi metacognitivi, perché utilizziamo una teoria esplicativa capace di interpretare un insieme complesso di fatti nei termini di qualcosa che chiamo meta-cognizione; per es.: nel mio sistema di riferimento ho incluso le teorie di Bateson relative ai processi di deutero-apprendimento o apprendimento di secondo e terzo tipo²⁵.

²⁵Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

Come dice Edgar Morin "una teoria non è la conoscenza ma permette la conoscenza. Una teoria non è un punto di arrivo, è la possibilità di partenza. Una teoria non è la soluzione, è la possibilità di trattare un problema".

Nel costruire un sistema di indicatori di qualità vi sono, quindi, livelli diversi di cui bisogna tener conto: vi è il piano della teoria e vi è il piano dei fatti, della realtà. Come articolare e mettere in risonanza, in accoppiamento questi due piani?



In questo schema, si utilizza il concetto di **indicatore** per il livello intermedio di incontro tra teoria e realtà. In questo senso gli indicatori sono già proposizioni circoscritte, ma ancora troppo astratte per metter capo ad osservazioni puntuali, pur avendo il pregio di poter essere condivise in modo più generale e applicabili a molti contesti; inoltre debbono essere in numero limitato altrimenti non sono "maneggevoli". Utilizziamo il termine di **descrittore** (o indizio) per proposizioni che indicano operazioni e fatti osservabili. Per questo i descrittori sono sicuramente più numerosi, più "locali" e più contestuali (e quindi possono descrivere meglio le diversità delle singole situazioni).

3.1.4 Quale Quadro di riferimento?

Arriviamo così al quarto bivio che riguarda, possiamo dire così, la visione del mondo a cui facciamo riferimento. Naturalmente si tratta di questione di grande

complessità che implica una molteplicità di aspetti. Diciamo che per costruire un SIQ coerente ed efficace, è necessario impegnarsi come prima cosa nel concordare un Quadro di riferimento in cui sia esplicitato da parte dei partecipanti:

- l'idea di società e di dinamica e trasformazione sociale,
- cosa si intende per educazione,
- come si intende per apprendimento,
- cosa si intende per EA,
- cosa si intende per sostenibilità.

Non è questa la sede per una trattazione ampia, argomentata ed approfondita di tali questioni. Ci si può limitare a dire, semplificando molto, che l'alternativa è tra una visione meccanicista ed una visione dialogica. Nel primo caso la società è vista come un meccanismo, che ha un suo funzionamento ottimale, delle sue regole, ed in cui le disfunzioni sono qualcosa da eliminare. Gli individui in questo caso sono visti in modo mono-dimensionale (solo razionale). Nell'altro caso la società è qualcosa di caotico, è carica di disordine, è qualcosa di complesso, di dinamico; i conflitti sono ineliminabili. Gli individui non sono pensabili se non in relazione con gli altri; i comportamenti sono reazioni a comportamenti altrui (vi è una circolarità relazionale).

L'apprendere nel primo caso è un processo di addizione, modificazione, sostituzione di conoscenze grazie alla trasmissione da chi sa a chi non sa. Nel secondo caso l'apprendere è un continuo processo di costruzione di conoscenze, in gran parte inconscio (quello che Bion chiama "apprendere dall'esperienza").

Nel primo caso, la sostenibilità viene espressa in formule sintetiche ed apodittiche, per molti versi anche condivisibili, ma in cui prevale un certo determinismo (anche se ecologico e sistemico). Ad es.: la capacità di futuro, di non distruggere ed anzi incrementare le condizioni di produzione delle condizioni eco-sistemiche della sopravvivenza delle società umana, che può ridursi ad una contrarietà di principio verso qualsiasi iniziativa che implichi un certo impatto ambientale. Nel secondo caso si sottolinea la natura processuale e relazionale della sostenibilità (ciò che è sostenibile viene definito nel dialogo tra soggetti territoriali, specificando i contesti di riferimento). Si sottolinea l'interazione di dimensioni diverse: economica, eco-sistemica, sociale, culturale, tecnologica.

Ma soprattutto si dà peso al fatto che ciò che è possibile concepire come sostenibile dipende dall'interazione emotiva e cognitiva di una pluralità di soggetti (organizzazioni, società locali, territori, sistemi più vasti, ecc.) e che quindi è proprio la capacità di prendersi cura delle relazioni tra persone (fiducia e coesione sociale; possibilità di assumersi responsabilità e di darsi potere, di vedere i legami che ci connettono agli altri, ai contesti eco-sistemici, di ascoltarsi e di lavorare insieme) che qualifica *in primis* la sostenibilità, insieme ad altre varia-

bili quali la capacità di radicare lo sviluppo nella cura del *milieu* complessivo delle società umane.

Nel complesso dibattito su cosa si possa intendere per sostenibilità e su come si possa concretamente perseguirla, costruendola giorno per giorno, può aiutare fare riferimento al concetto di "bene comune".

Per bene comune possiamo intendere le "**cose**" necessarie ai singoli e alla società per vivere e sopravvivere. Tra queste tutte quelle (acqua, aria, terra, ecc.) che implicano reti di legami con gli altri viventi e con il mondo non vivente. Quindi "cose" materiali, certamente, che rinviano però immediatamente a beni immateriali (linguaggi, saperi, fiducia, coesione, la sicurezza, la pace, leggi e norme, ecc.).

Nel bene comune e nei beni comuni sono implicati quindi non solo il naturale, ma anche il culturale ed il sociale, non solo il presente ma anche il rapporto con le generazioni future, non solo la dimensione locale o globale, ma una dimensione globale e locale insieme. Parlare di beni comuni ci mette direttamente a confronto con una realtà complessa in cui ciò che è necessario per vivere è generato e curato dalle relazioni tra gli uomini, che a loro volta necessitano di beni immateriali per vivere e così via; tant'è che siamo costretti a parlare e a pensare in termini di realtà complesse, quelle che Morin chiama eco-socio-...-sistemi.

Tutto ciò rinvia alla *polis* e alla politica, che non a caso può essere intesa come cura del bene comune.

Se oggi parliamo di *beni comuni* è forse perché crediamo necessario, ad esempio, trovare un modo di mettere in sintonia, di armonizzare la dimensione individuale e quella collettiva: le rappresentazioni dei diversi attori e le visioni collettive; ciò che ciascuno fa nella vita quotidiana, nelle sue vesti di genitori/coniugi/figli, lavoratori, abitanti, automobilisti, turisti, amministratori, imprenditori, ecc., con quanto fanno le istituzioni e con le dinamiche generali.

È occupandosi di costruire e mantenere insieme tanti beni comuni, che si potrà riscoprire il senso della *polis*, del vivere sociale, e costruire pian piano ogni giorno una sostenibilità "sufficientemente buona".

Infine, quale concezione abbiamo di educazione e di educazione ambientale? In questi anni le concezioni di Educazione Ambientale (in sigla EA) sono molto cambiate. Non più un'EA intesa come educazione naturalistica o ecologica, come semplice scoperta o ricerca d'ambiente, né come modo di educare ai "comportamenti giusti", non più solo un'EA rivolta solo ai bambini o ai ragazzi, da fare nei soli contesti scolastici, ma un'EA intesa come percorsi di apprendimento, individuali e collettivi, collegati a ricerche di sostenibilità che si svolgono nei contesti territoriali, nel tentativo di mettere a fuoco e di affrontare

problemi complessi e di grande importanza per la sopravvivenza delle società umane.

Si è diffusa la consapevolezza che un'EA efficace non può essere sviluppata solo in contesti educativi auto-referenziali, ma che ciò che viene insegnato a scuola deve trovare una qualche corrispondenza e risonanza con processi che avvengono nella "realtà", nella consapevolezza che i contesti di vita in cui i bambini e ciascuno di noi è immerso formano modi di pensare e di agire più profondi e durevoli di quelli costruiti in ambienti educativi "artificiali".

L'obiettivo che può accomunare i percorsi dei ragazzi con quelli dei tecnici, degli amministratori, dei cittadini, degli abitanti, ecc. ... quelli della Scuola con quelli dei soggetti che fanno educazione all'ambiente ed alla sostenibilità, degli Enti locali o degli attori economici e sociali operanti sul territorio, è quello di riscoprire e tornare ad occuparsi insieme di **beni comuni**: la convivenza tra diversi, la qualità del vivere, l'ambiente, la salute, la sicurezza, il patrimonio culturale, il paesaggio, la coesione e la fiducia sociale, ecc.

Si tratta quindi di costruire ambienti educativi in cui le persone possano occuparsi insieme di problemi e possano apprendere, a partire dalla possibilità di superare schemi e conoscenze già consolidate e di vedere con occhi nuovi.

L'apprendere è un processo a più livelli, che vive di dialoghi: si basa sulla produzione di un discorso intorno a domande aperte, a partire da sorpresa, spiazzamento, in cui le rappresentazioni - diversi tipi di rappresentazioni - dei ragazzi e degli adulti si esplicitano, vengono messe alla prova ed in cui si costruiscono significati, interpretazioni, rappresentazioni comuni, attraverso tentativi di rapporto con il contesto e con la "realtà" e di integrazione, messa alla prova e messa a punto di strategie, ecc., in cui vi è una funzione di supporto, di sostegno da parte di educatori e del gruppo nel suo insieme che aiuta a sopportare l'ansia di non aver subito la risposta e di avere la ragionevole fiducia di arrivare a scoprire e capire qualcosa.

3.1. 5 Qual'è l'"oggetto" di un SIQ?

La quinta biforcazione è in realtà a tre uscite ed è relativa all'oggetto di cui si occupano i SIQ. Nelle esperienze italiane l'alternativa è data da un'impostazione per funzioni o da una per soggetti o da una mista. Nel primo caso l'oggetto di cui si valuta la qualità sono le funzioni esplicitate dal e nel Sistema In.F.E.A.. Nella vasta letteratura che si occupa dei sistemi organizzativi, le *funzioni* sono intese come le *finalità complessive* del sistema organizzativo di riferimento, ne costituiscono il *mandato*.

Varie funzioni (quali coordinamento, formazione interna, comunicazione interna ed esterna) sono tipiche di qualunque sistema organizzativo. Mentre soltanto alcune differenziano un sistema dall'altro.

Ciascuna funzione del Sistema In.F.E.A., per poter essere realmente e proficuamente svolta, deve articolarsi, disaggregarsi per così dire, in *attività* (in azioni concrete e coerenti tra loro, la cui sommatoria va a costruire, astrattizzandosi e generalizzandosi, questa o quella funzione del sistema nel suo complesso).

La proposta nazionale ne individua 6 che vanno viste come nello schema seguente in connessione sistemica (vale a dire che la qualità ad esempio di un progetto non è data da un solo indicatore ma dall'insieme degli indicatori).



In altre esperienze, invece, l'attenzione è posta ai soggetti, ad esempio ai CEA o ai Laboratori Territoriali.

In altre ancora come ad esempio quelle della Liguria e della Basilicata è stato adottato un approccio misto.

In sintesi si può dire che per quanto riguarda i Centri e le Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità è più interessante utilizzare un'impostazione per funzioni per quanto riguarda ad esempio la progettualità educativa o il ruolo di animazione e di facilitazione territoriale, perchè in questo modo è possibile istituire confronti con altre progettualità prodotte anche da soggetti diversi. Si può poi aggiungere, per rendere conto della qualità dei soggetti che sviluppano i progetti, una SCHEDA SOGGETTI relativa a chi gestisce i Centri o le Attività ed una SCHEDA STRUTTURE per analizzare la qualità degli edifici e delle dotazioni che ospitano le attività di EA in forma giornaliera o residenziale.

3.1.6 Quale livello di analisi?

Infine, il sesto bivio è dato dal livello dell'analisi in cui si vuole impegnare il SIQ. L'alternativa è tra un livello *macro* relativo al funzionamento del Sistema In.F.E.A. in quanto tale (per cui, ad esempio, la funzione formativa o quella di coordinamento riguardano ciò che si fa come sistema per formare figure interne o esterne e sull'effetto di tale formazione sul funzionamento complessivo del sistema oppure su ciò che si fa per garantire la coerenza del sistema) ed uno *micro*, più locale riferito a quello che fanno i singoli soggetti o i singoli progetti. Un SIQ orientato ai Centri ed alle Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità si colloca senz'altro nella dimensione *micro*.

3.2 Come costruire gli indicatori

Il primo passo è rappresentato nel scegliere, da un lato, i criteri/valori che devono ispirare la produzione degli indicatori (che rappresentano una formulazione sintetica, una sorta di condensato del Quadro di Riferimento) e, dall'altro, le funzioni di cui ci si vuole occupare e di incrociarle in una MATRICE che aiuti a identificare gli indicatori più significativi. Lo schema seguente illustra la matrice adottata per costruire gli indicatori della proposta nazionale.

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)	Attento al territorio - LOCALE - e attento al pianeta - GLOBALE -	Orientato ai CAMBIAMENTI (flessibilità, capacità di confrontarsi con l'incertezza)	Che sviluppa INTEGRAZIONE (di saperi, di metodologie, di politiche)	Che amanda 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	1-6	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	2-3	D 10	E 6-7-8-9-11
3. ANIMAZIONE e SUPPORTO dei processi di sviluppo territoriale	Macro: D Micro: 3-4	B 3-6	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 Micro: 1-2-4	3-5-6	A - B - C 4-5-7	E 2	F 8-9	C - D 6-7-9-10
5. RICERCA e VALUTAZIONE	Macro: B - C Micro: 1-2-6-9	A - B - C - D 3-7-8	1-5	C - D 1-9	B - D 3-3-5-7-8	A - B - D - E 1-4-5-6-7-8-10
6. COORDINAMENTO inteso come promozione e manutenzione della coerenza tra obiettivi ed azioni	Macro: D - E - M Micro: 2	A		M	A - D - E - G - S 2-4-8	A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - O 1-2-3-4-5-6-7-8

Fig. 1 - Matrice adottata per costruire gli indicatori della proposta nazionale

Le funzioni significative per i Centri e le Attività di Educazione all’Ambiente ed alla Sostenibilità sono a mio avviso:

- la funzione educativa,
- la f. formativa,
- la f. di animazione, di accompagnamento e di facilitazione dei processi territoriali volti alla sostenibilità,
- la f. di rete e di partecipazione al sistema,
- la f. comunicativa e informativa.

Per creare gli indicatori è utile seguire lo schema già riportato per altri motivi nel capitolo secondo.

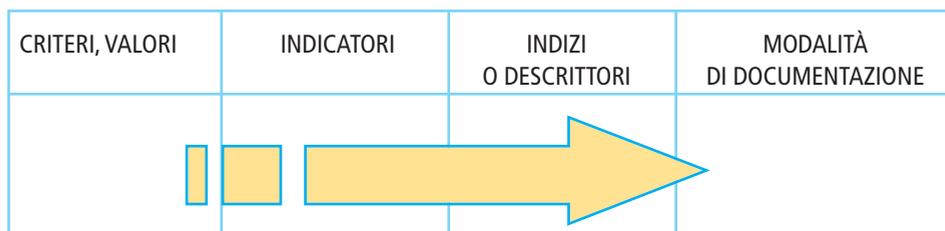


Fig. 2 - Logica di produzione di indicatori di qualità

Nel momento in cui si creano gli indicatori (all’incrocio per l’appunto di criteri e funzioni) vanno adottate alcune “regole”:

- evitare i discorsi o le formulazioni troppo astratte ed incerte, usando un linguaggio operativo (l’azione, il cosa fa il progetto o il soggetto),
- evitare ripetizioni,
- integrare in un’unica formulazione indicatori simili o correlati,
- inserire rinvii ad un Glossario per alcuni termini “ambigui”,
- indicare tramite mezzi grafici (l’uso del grassetto o di caratteri e colori diversi) quali indicatori (e quali descrittori) sono di base o minimi per poter parlare di qualità e quali invece sono da considerarsi di eccellenza e caratterizzanti specifiche situazioni. Naturalmente, se in un dato contesto si è alle prime esperienze e vi sono pochi soggetti impegnati nella Rete, si cercherà di tenere bassa la soglia, in caso contrario la si alzerà,
- limitare il numero di indicatori.

Questa ultima regola è molto importante perchè un SIQ deve essere maneggevole per cui per ciascuna funzione non devono esserci di più di 10/15 indicatori di cui 5/6 di base.

3.3 La questione della misura e della documentabilità

Modalità di raccolta dati	Tipo di dati	Strategie di analisi
1. ANALISI di DOCUMENTI Documenti ufficiali, report, relazioni di laboratorio, relazioni interne dei diversi gruppi di lavoro e delle strutture di coordinamento, materiali di formazione, atti di seminari, ecc. ...	<ul style="list-style-type: none"> - fatti, eventi - posizioni - evoluzioni, tendenze - rappresentazioni - 	Analisi tematica dei contenuti
2. OSSERVAZIONE <ul style="list-style-type: none"> - osservazioni dirette - osservazioni partecipate 	<ul style="list-style-type: none"> - caratteristiche o proprietà dei fenomeni - azioni, interazioni - incidenti critici, - fatti ricorrenti 	Analisi dei contenuti per categorizzazione
3. INTERVISTA <ul style="list-style-type: none"> - interviste individuali - semi-strutturate su temi diversi - colloqui - interviste di gruppo centrate - (focus group) o gruppi - di discussione - schede ricognitive - e loro discussione 	<ul style="list-style-type: none"> - fatti osservati e/o opinioni - controllo e validazione - di informazioni - rappresentazioni 	Analisi del discorso (enunciazioni e argomentazioni)
4. NARRAZIONI BIOGRAFI-CHE <ul style="list-style-type: none"> - narrazioni, storie - ricostruzione della storia - (di progetti o di percorsi - (o dell'organizzazione - diari 	<ul style="list-style-type: none"> - fatti osservati e/o opinioni - punti di vista, sensibilità, - modi di guardare - dati affettivi 	Analisi del discorso (enunciati, parole chiave e argomentazioni)

Tab. 5 - Principali modi di raccolta e di analisi dei dati (adattamento da M. Anadon, L. Sauvé, M. Torres Carrasco, A. Boutet, 2000).

3.4 Come usare il SIQ?

Un SIQ anche se riferito in particolare ai Centri ed alle Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità può avere una molteplicità di usi:

1. Può essere uno strumento utile per gli Operatori dell'Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità per riflettere sul proprio lavoro. Ciascuno può chiedersi: cosa faccio e quali sono gli effetti che produco? Ed utilizzare il SIQ per avviare e sviluppare questa riflessione.
2. Può essere un aiuto per condividere qualcosa con altri. Ad esempio, per individuare ambiti ed oggetti di ricerca su cui lavorare tutti insieme (scuole, laboratori, responsabili del Sistema, CEA, ecc. ...).
3. Può essere lo strumento di riferimento per percorsi di accreditamento.
4. Può essere lo strumento utilizzato per impostare e valutare i progetti.

Le diverse possibilità possono essere così sintetizzate lungo una scala che va dall'utilizzo in proprio da parte di ogni singolo Operatore o CEA fino ad una dimensione di Rete e di Sistema:

- impostazione di progetti,
- auto-valutazione dei progetti,
- ricerca di eccellenza,
- confronto tra i vari soggetti e strumento per individuare piste di ricerca comuni,
- percorsi valutativi di rete,
- accreditamento in un Sistema per l'Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità,

Per uno sguardo più ravvicinato alle modalità di accreditamento rinviamo a quanto detto nell'ultimo paragrafo del secondo capitolo.

3.5 Per concludere

Impegnarsi nella costruzione di un Sistema di Indicatori di Qualità per il Sistema In.F.E.A., rappresenta un percorso che può essere anche molto faticoso. D'altro canto ogni tentativo di lavorare con gli altri e di migliorarsi, in modo da sviluppare un'esperienza reale profonda, non adempistica nè di facciata, è un'impresa che richiede investimenti personali, affettivi e cognitivi, da parte dei singoli e da parte delle organizzazioni di appartenenza, ed è per di più un'impresa dagli esiti incerti. Al contempo, è un processo ricco di opportunità di crescita, di costruzione di legami forti e duraturi, di costruzione di conoscenza e di sviluppo di sé e delle proprie organizzazioni.

Un processo che ci può mettere in condizione di riflettere su quanto facciamo e di produrre un migliore servizio agli altri, una educazione ambientale sempre più significativa ed efficace.

E' questo un contributo che i Centri e le Attività di EA possono offrire ad una più generale e necessaria "ecologia della mente" (e della società).

Già Gregory Bateson negli anni settanta indicava come massimamente urgente una sorta di "rivoluzione culturale" per uscire dall'epocale crisi ecologica in cui siamo immersi; un cambiamento capace di coinvolgere il mondo della cultura e della scienza così come quello politico ed economico, fino ai singoli cittadini, per individuare nuovi strumenti di comprensione delle realtà naturali e sociali e di azione in esse.

Si tratta di fare quello che indica Italo Calvino in un bel passaggio delle sue "Le Città Invisibili":

*.... L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno,
è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni,
che formiamo stando insieme.*

Due modi ci sono per non soffrirne.

*Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno
e diventarne parte fino al punto di non vederlo più.*

*Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui:
cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno,
e farlo durare, e dargli spazio....*

Allegati

La costruzione degli indicatori

Alcuni esempi di indicatori qualità per i Centri e le attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità

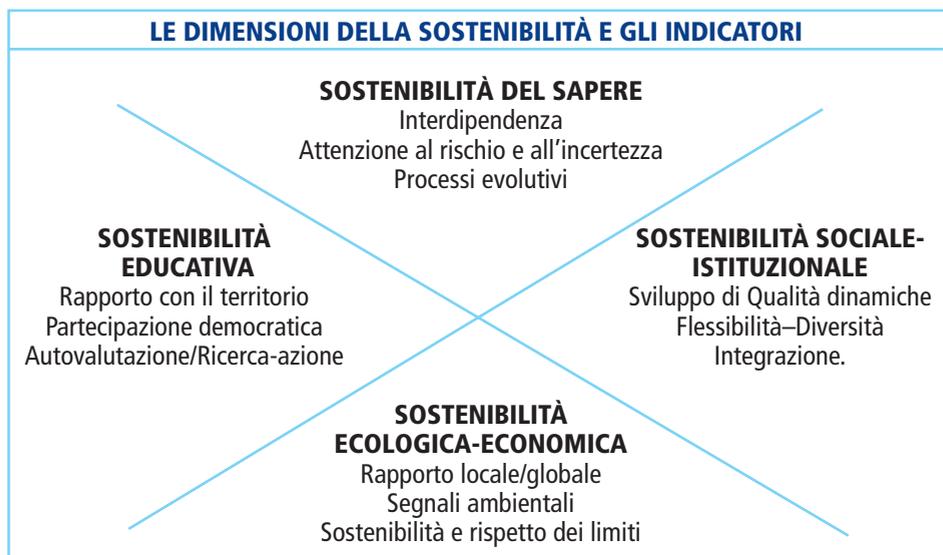
AVVERTENZE

Negli Allegati proponiamo alcuni esempi di set di indicatori.

Nell'Allegato 1 riportiamo quanto elaborato dalla Regione e ARPA Toscana riguardo la Funzione 1

del loro SIQ denominata **"Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative nell'ambito dell'apprendimento formale"**²⁶.

L'elaborazione della Toscana può essere assunta come punto di riferimento per l'analisi della qualità dei progetti, dei percorsi e delle attività posti in essere da vari tipi di soggetti. Per una migliore comprensione del documento va precisato che l'impostazione della Toscana fa riferimento a 4 principali valori/criteri sintetizzati nello schema che segue



²⁶Bernardini A., Innocenti S., 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, pagg. 135,13.

Negli Allegati 2 e 3 invece riproponiamo la **Scheda soggetti** e la **Scheda strutture** incluse nel prototipo nazionale²⁷.

Ricordiamo che questi set di indicatori non vanno presi ed utilizzati così come sono ma possono costituire degli utili esempi per una lavoro elaborativo che va comunque svolto nel contesto siciliano attraverso l'attivazione di riflessioni e di processi partecipati.

²⁷Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ARPAT, Firenze, 2005.

**Indicatori e descrittori relativi alla Funzione 1
"Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative
nell'ambito dell'apprendimento formale"**

Indicatore di campo: A - SOSTENIBILITÀ del SAPERE

Indicatori	Indizi (I descrittori in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	Basi documentarie e/o elementi verificabili
<p>1. Le attività proposte permettono di cogliere l'interdipendenza tra l'uomo e l'ambiente, tra l'osservatore e il sistema osservato, tra i fenomeni locali e quelli globali</p>	<p>a) Progetto e attività dedicano tempi adeguati all'identificazione delle molteplicità di relazioni presenti nel problema in esame. b) Vengono proposti contesti ed occasioni per 'costruire' nuove relazioni tra i partecipanti e l'ambiente. c) progetto e attività dedicano tempi adeguati alla identificazione degli effetti possibili di una singola azione, e discutono l'interdipendenza a livello anche planetario (effetto farfalla).</p>	<p>a) Documenti di progetto, raccolta argomentata di materiali e documenti relativi alle attività. b) Diari dei partecipanti, interviste, schede di valutazione. c) Documenti di progetto, raccolta argomentata di materiali e documenti relativi alle attività.</p>
<p>2. Le attività educano alla consapevolezza della non eliminabilità dei rischi e delle incertezze e alla necessità quindi di seguire il principio di precauzione.</p>	<p>a) Le attività mettono 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. b) Nella costruzione di conoscenze e di proposte di azione si utilizza esplicitamente il "principio di precauzione" collegandolo ai rischi e alle incertezze individuali.</p>	<p>a) Documenti di progetto, diari dei partecipanti, interviste, schede di valutazione. b) Documenti di progetto, raccolta argomentata di materiali e documenti relativi alle attività.</p>
<p>3. Le attività sottolineano la necessità di seguire processi evolutivi e di valorizzare quindi le diversità in quanto potenziali strumenti per ottenere i migliori risultati all'interno dei vincoli di sistema.</p>	<p>a) Le attività tengono presente, esplicitano e valorizzano le diversità dei punti di vista sullo stesso problema e stimola la discussione critica. b) Le attività invitano a riconoscere i vincoli (di spazio, di tempo, legati ai limiti delle risorse, ecc.) presenti nel problema affrontato. c) le attività valorizzano la diversità di risorse e di soluzioni utilizzabili per risolvere il problema affrontato.</p>	<p>a) Documenti di progetto, diari dei partecipanti, interviste, schede di valutazione. b) Documenti di progetto, raccolta argomentata di materiali e documenti relativi alle attività. c) idem</p>

Indicatore di campo: B - SOSTENIBILITÀ EDUCATIVA

Indicatori	Indizi (I descrittori in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	Basi documentarie e/o elementi verificabili
<p>1. Le metodologie adottate sono finalizzate allo sviluppo di atteggiamento critico, qualità dinamiche, capacità di azione competente.</p>	<p>a) Il percorso proposto prevede momenti in cui i partecipanti sono chiamati a intervenire in maniera autonoma e responsabile.</p> <p>b) Il percorso evita di proporre soluzioni predefinite ma richiede ai partecipanti di costruire collettivamente gli elementi del problema.</p> <p>c) I progetti prevedono, quando possibile, il coinvolgimento dei partecipanti in azioni concrete di cambiamento rivolte al territorio.</p>	<p>a) Documenti di progetto relativi agli aspetti metodologici, diari dei partecipanti.</p> <p>b) Protocolli metodologici come esempio di modalità di gestione delle attività.</p> <p>c) Documentazione delle azioni svolte e di come sono state prese le decisioni in merito.</p>
<p>2. Le metodologie adottate tengono conto delle diversità, dei bisogni e degli interessi dei partecipanti, per realizzare interventi diversificati e flessibili.</p>	<p>a) Il percorso viene adeguato alle competenze individuali presenti e ai tempi necessari per l'apprendimento.</p> <p>b) I progetti prevedono l'utilizzazione di una varietà di metodologie, per valorizzare diversi competenze ed interessi.</p> <p>c) I progetti prevedono la possibilità di ridefinire il percorso durante il suo svolgimento, chiedendo periodicamente un <i>feedback</i> sulle azioni svolte e tenendone conto.</p>	<p>a) Diari dei partecipanti, documentazioni realizzate durante lo svolgimento del progetto.</p> <p>b) Documenti di progetto, <i>timetable</i>, schede di attività.</p> <p>c) Documento preliminare del progetto e relazione finale, <i>feedback</i> raccolti durante il percorso.</p>
<p>3. Nei percorsi educativi proposti vengono integrate diverse discipline, competenze e metodologie didattiche.</p>	<p>a) I progetti prevedono, e hanno come presupposto, l'integrazione dei diversi saperi/punti di vista disciplinari/competenze.</p> <p>b) i progetti vengono costruiti in <i>équipe</i>, coinvolgendo tutti gli attori in percorsi di progettazione condivisa/partecipata.</p>	<p>a) Documenti di progetto, rapporto finale, portfolio.</p> <p>b) Elenco dei partecipanti al gruppo di progetto, documento di progetto, schede delle attività svolte.</p>

Indicatore di campo: C - SOSTENIBILITÀ ECOLOGICA ED ECONOMICA

Indicatori	Indizi (I descrittori in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	Basi documentarie e/o elementi verificabili
1. I temi affrontati sono rilevanti localmente, concretamente affrontabili dalla popolazione alla quale l'azione educativa si riferisce, e vengono inquadrati globalmente .	a) I progetti considerano il territorio e la realtà locale come ambiente di apprendimento e dedicano almeno un terzo del tempo al lavoro sul campo. b) I progetti mettono in evidenza le relazioni fra i temi affrontati localmente e i problemi del pianeta.	a) documento di progetto, diari dei partecipanti e altra documentazione scritta (dati e informazioni raccolte durante il lavoro sul campo), b) Documento di progetto.
2. I progetti individuano i cambiamenti ecologici, economici, sociali e culturali dai segnali ambientali presenti sul territorio.	a) I progetti prevedono di cogliere i cambiamenti ecologici, economici, sociali e culturali dell'ambiente oggetto di studio e di metterli in relazione con altri contesti dotandosi dei mezzi per monitorarne le evoluzioni. b) I progetti sono coerenti con gli indirizzi internazionali nazionali regionali (Piano Regionale Ambientale) per lo sviluppo sostenibile. c) i progetti affrontano le criticità ambientali individuate dal PRAA e/o riconosciute a livello provinciale, dei sistemi Educativi Locali, comunale, ecc. ...	a) Documentazione raccolta, dati scientifici e culturali elaborati, prodotti realizzati. b) Documento di progetto. c) Documento di progetto.
3. I progetti riconoscono i vincoli e i limiti del sistema in esame, le risorse disponibili e abitano all'uso di bilanci economici ed ecologici.	a) I progetti propongono o favoriscono azioni coerenti con l'adozione di comportamenti responsabili su scala locale e planetaria. b) I progetti valorizzano le risorse ambientali del territorio, e valutano gli ecobilanci correlati ai problemi e alle azioni considerate.	a) Documento di progetto, questionari di valutazione. b) Diari dei partecipanti, osservazione delle attività.
Indicatore di campo: D – SOSTENIBILITÀ SOCIALE e ISTITUZIONALE		
Indicatori	Indizi (I descrittori in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	Basi documentarie e/o elementi verificabili
1. Le attività e i progetti sono svolti in stretta relazione con il territorio , anche attraverso progetti comuni e partenariati con organizzazioni,	a) Le tematiche affrontate sono strettamente legate al territorio e vengono offerte occasioni di incontro con i problemi e i saperi	a) Documenti di progetto, produzioni finali, documentazione scritta, foto, rapporto e portfolio

Indicatore di campo: D - SOSTENIBILITÀ SOCIALE E ISTITUZIONALE

Indicatori	Indizi (I descrittori in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	Basi documentarie e/o elementi verificabili
<p>1. Le attività e i progetti sono svolti in stretta relazione con il territorio, anche attraverso progetti comuni e partenariati con organizzazioni, istituzioni, altri soggetti.</p>	<p>a) Le tematiche affrontate sono strettamente legate al territorio e vengono offerte occasioni di incontro con i problemi e i saperi locali.</p> <p>b) I progetti e i loro risultati vengono comunicati al territorio e alla rete.</p> <p>c) Quando possibile i progetti prevedono un rapporto con la comunità locale (enti pubblici e privati, cittadini, associazioni, ecc.) ciascuno con le proprie competenze e ruoli.</p>	<p>a) Documenti di progetto, produzioni finali, documentazione scritta, foto, rapporto e portfolio sulle attività realizzate, uscite realizzate.</p> <p>b) Documentazione della comunicazione avvenuta.</p> <p>c) Verbali degli incontri con i soggetti coinvolti, documenti di progetto, relazione sull'attività intrapresa, protocolli firmati, partenariati, altra documentazione disponibile.</p>
<p>2. Metodi e procedure costituiscono modelli concreti di partecipazione democratica alla gestione e manutenzione dell'ambiente sociale e naturale.</p>	<p>a) Tra gli obiettivi principali dei progetti c'è quello di promuovere una cittadinanza attiva e consapevole.</p> <p>b) Il progetto è condotto utilizzando pratiche democratiche di discussione e decisione che vengono poi proposte alla riflessione.</p> <p>c) Il progetto prevede metodologie di progettazione partecipata e dialogica per la costruzione di linguaggi e rappresentazioni comuni.</p> <p>d) Il progetto si prefigge di gestire, e non di negare, i "conflitti".</p>	<p>a) Documento di progetto.</p> <p>b) schede di attività e metodologie utilizzate, diari dei partecipanti.</p> <p>c) Verbali degli incontri.</p> <p>d) idem</p>
<p>3. Attività e processi sono sottoposti a percorsi di autovalutazione/valutazione/ricerca-azione e i risultati sono pubblici e diffusi.</p>	<p>a) Vengono organizzate attività dedicate alla riflessione e valutazione da parte dei partecipanti.</p> <p>b) per ogni progetto viene costruito un portfolio contenente i materiali considerati più rilevanti (materiali distribuiti o prodotti, verbali di discussioni, frammenti di diari dei partecipanti o degli operatori, foto, video, ecc.).</p> <p>c) La documentazione dei processi e dei risultati raggiunti è accessibile, per chi ne fosse interessato, all'interno della rete.</p> <p>d) Sono previsti momenti strutturati di supervisione esterna o comunque di osservazione da parte di esperti esterni.</p>	<p>a) Verbali degli incontri, registrazioni, ecc. ...</p> <p>b) Portfolio sull'attività realizzata.</p> <p>c) pubblicazioni, documentazione sul web, altre forme di "socializzazione" dei risultati.</p> <p>c) Verbali e documenti realizzati dall'osservatore, documenti comprovanti l'affidamento di incarichi.</p>

Scheda soggetti

Indicatori	Descrittori
<p>1. La <i>mission</i> è coerente con il Quadro di riferimento regionale e con i principi nazionali ed 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, ecc.) sono ripresi i principi che guidano l'EA a livello regionale, nazionale (Carta di Fiuggi, Accordo Stato/Regioni) e Internazionale (ad es., il cap. 3 dell'agenda 21 di Rio de Janeiro, le Raccomandazioni di Johannesburg, il documento UNESCO 2004 su Educazione allo sviluppo Sostenibile)</p> <p>Il soggetto svolge le sue attività in coerenza con la sua <i>mission</i> 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.) degli operatori 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: - è aperto all'apprendimento e alla sperimentazione - favorisce attività, all'interno della funzione prescelta, con caratteristiche di qualità ed innovazione - favorisce le relazioni tra il personale e tra questo e gli utenti</p>	<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 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>

5. Capacità finanziaria	<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 è rivolta all'utenza esterna piuttosto che alla gestione interna.</p>
6. Capacità riflessiva	<p>Il soggetto fissa i propri obiettivi e le modalità che orientano i propri processi.</p> <p>Esistono procedure di monitoraggio e 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, second le indicazioni del Sistema regionale e in base alle risorse umane disponibili.</p> <p>Esiste una attenzione nei confronti delle proposte, critiche 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>
7. Capacità informativa e comunicativa	<p>Il soggetto comunica regolarmente all'interno del Sistema, utilizzando la rete e gli strumenti proposti dal coordinamento regionale e locale, e partecipa i 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 dl Sistema regionale organizzate a livello locale, regionale e nazionale.</p>
8. Capacità di fare rete	<p>Il soggetto si impegna nella creazione e/o 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 attivamente forme di collaborazione con tali soggetti.</p>
	<p>Interazioni continuative con altri soggetti presenti nel medesimo ambito territoriale.</p>

Scheda strutture

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 metereologiche, 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"> - quantitativo - qualitativo 	<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>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>

Bibliografia

- AA.VV., *Actualité de la recherche-action*, Actes du colloque International, CIRFIP - Centre International de Recherche, Formation et Intervention Psychosociologiques, Paris, 2001.
- AA.VV., *Evaluation of competencies in environmental education*, Legambiente, Roma, 2003.
- AA.VV., *Sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Liguria*, workpaper, Regione Liguria/ARPAL, 2005
- Ammassari R., Palleschi M.T. (a cura di), *Educazione ambientale: gli indicatori di qualità*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Anadon M., Sauvé L., Torres Carrasco M., Boutet A., *Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action*, in « Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Reflexions », 2000 n. 2.
- Ankonè H., Kuypers B., Pieters M., van Rossum J., *Quality indicators for Environmental Education*, National Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands, 1998.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- Bateson G. (1979), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Baumann Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2002.
- Baumann Z. (2001), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Beccastrini S., Gardini A., Tonelli S., *Piccolo dizionario della Qualità*, Centro Scientifico editore, Torino, 2002.
- Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ARPAT, Firenze, 2005.
- Beccastrini S., Cipparone M. (a cura di), *Tutto è connesso*, Regione Siciliana/Ministero Ambiente, Palermo, 2005.
- Bernardini A., Innocenti S., 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.
- Bonomi A., De Rita G., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Borgarello G. (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Regione Umbria/Ministero Ambiente, Perugia, 2005.
- Borgarello G., Mayer M., Tonucci F., *Indicatori di Qualità per i Centri di Esperienza*, in Spazio Ambiente, giugno 2000, Regione Umbria;
- Borgarello G., Dansero E., Dematteis G., Governa F., Zobel B., *Linee guida per lavorare-insieme nei sistemi territoriali locali*, Unione Europea-Provincia di Torino, Torino, 2007.
- Borgarello G., Sancassiani W., *La Rete delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia 1. Linee guida per la promozione e la gestione*, ARPA Sicilia, Palermo, 2007.
- Borgarello G., Carrillo L., *Una montagna per tutti. Turismo, disabilità e fruizione del territorio montano*, Unione Europea-Consorzio Pracatinat, 2008.
- Brunod M., *Aspetti metodologici in una progettazione partecipata*, in Mazzoli G. (a cura di), *Il welfare come leva dello sviluppo locale*, Animazione Sociale, Torino, 2004.

- D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Dematteis G., Governa F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il Modello SLoT*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- De Rita G., Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.
- Dubost J., Lévy A., *Ricerca-azione e intervento*, in Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (a cura di), *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Enriquez E., *Per un approccio psico-sociologico alla valutazione*, in "Spunti" n.7 ottobre 2003.
- Fattorie didattiche Forlì-Cesena, *Guida ai percorsi per scuole e gruppi organizzati*, Provincia Forlì/Cesena, 2006.
- Favà O.C., *El debate de la Calidad en los Equipamientos para la educación ambiental en Espana*, in Atti del 3° Seminario del Sistema IN.F.E.A. Emilia Romagna "Esperienze europee e lavoro per progetti in educazione ambientale", 2005 (di prossima pubblicazione).
- Gargani A., *Il sapere senza fondamenti*, Einaudi, Torino, 1979.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Giovanelli, Di Bella, Coizet (a cura di), *Ambiente condiviso*, Edizioni ambiente, Milano, 2005
- Kolakowski L., *Breviario minimo*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Lanzara G., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Liarakou G., Flogaitis E., *Quelle évaluation pour quelle éducation à l'environnement ?*, in « Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Reflexions », 2000 n. 2
- Losito B., Mayer M., *Educazione Ambientale: un banco di prova per l'innovazione*, Rapporto Nazionale Italiano per la ricerca EnSI, CEDE, Frascati, 1995.
- Magnaghi A., *Il Progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.
- Mayer M., (a cura di), *Una scuola per l'ambiente. Risultati di una ricerca promossa dall'OCSE*, I quaderni di Villa Falconieri n. 18, CEDE, Frascati, 1989.
- Mayer M. (a cura di), *L'educazione ambientale come terreno di mediazione: una ricerca su competenze e ruoli degli operatori dei Laboratori Territoriali*, CEDE, Frascati, 1999.
- Mayer M., *Indicateurs de qualité pour l'ErE: une strategie evaluative possibile ?* in « Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Reflexions », 2000 n. 2.
- Mayer M. (a cura di), *Qualità della scuola ed eco-sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Mayer M., *Criteri di qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa. Rapporto finale della ricerca*, workshop e CD Rom, Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2005.
- Milanaccio A., *Dallo sviluppo alla società sostenibile*, in Quaderni di sociologia, *Politiche ambientali e società sostenibile*, vol. XLII, Rosenberg & Sellier, Torino, 1998.
- Morin E., *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*, Ed. Du seuil, Paris, 1977.
- Morin E., *La Méthode. 2. La Vie de la Vie*, Ed. Du seuil, Paris, 1980.
- Morin E., *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*, Ed. Du seuil, Paris, 1986.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2001.
- OCSE, *Indicatori di qualità dell'Istruzione*, Armando, Roma, 1994.
- Olivetti Manoukian F., *Produrre servizi*, Il Mulino, Bologna, 1998.

- Olivetti Manoukian F., Mazzoli G., D'Angella F., *Cose (mai) viste. Riconoscere il lavoro psicosociale dei Ser.T.*, Carocci, Roma, 2003.
- Quaglini G.P., Casagrande S., Castellano A., *Lavoro di gruppo. Gruppo di lavoro*, Cortina, Torino, 1992.
- Radice L. (a cura di), *Manuale delle Fattorie Didattiche*, Quaderno n. 4, Confederazione Nazionale Coldiretti, 2002.
- Sachs W. (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le vespe, Pescara-Milano, 2000.
- Sclavi M. e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano, 2002.
- Sen A., *Lo Sviluppo è Libertà*, Mondadori, Milano, 2000.
- Studio APS, "La valutazione nei servizi: alcune coordinate storiche e culturali", in "Spunti" n.7 ottobre 2003.
- Taylor C. (1991), *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 1994.
- Touraine A., *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano, 1993.
- Touraine A. (1997), *Libertà, uguaglianza, diversità*, Cortina, Milano, 1998.
- Touraine A., Khosrokhavar F. (2000), *La ricerca di sé*, Il Saggiatore, Milano, 2003.
- UNESCO, *United Nation Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International. Implementation Scheme*, Paris, October 2004.
- UNDP, *Rapporto sullo Sviluppo umano 10. La globalizzazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1999.
- Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano, 1993.
- Wuppertal Institut, *Futuro sostenibile. Riconversione ecologica, Nord-Sud, Nuovi stili di vita*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 1997.

Appendici

Accordo Stato Regioni – Educazione Ambientale 2007

Accordo tra il Ministro dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, il Ministro della pubblica istruzione, il Ministro dell'università e della ricerca e i Presidenti delle Regioni e delle Province autonome di Trento e di Bolzano per l'attuazione del "Nuovo quadro programmatico Stato - Regioni e province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e alla sostenibilità". Punto 13B - Repertorio Atti n. 162/CSR del 1° agosto 2007

A CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO nell'odierna seduta del 1° agosto 2007

VISTO l'articolo 1, commi 1124 e 1125, della legge 26 dicembre 2006, n. 296, con cui è stato istituito un apposito fondo per lo sviluppo sostenibile presso il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare allo scopo di finanziare progetti per la sostenibilità ambientale di settori economico-produttivi o aree geografiche, l'educazione e l'informazione ambientale e progetti internazionali per la cooperazione ambientale sostenibile;

VISTO il decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, recante "Definizione e ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie e i compiti di interesse comune delle Regioni, delle Province e dei Comuni, con la Conferenza Stato – Città e Autonomie locali", che all'articolo 4 dà facoltà a Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, in attuazione del principio di leale collaborazione e nel perseguimento di obiettivi di funzionalità, economicità ed efficacia dell'azione amministrativa, di concludere accordi in questa Conferenza, al fine di coordinare l'esercizio delle rispettive competenze e svolgere attività di interesse comune;

VISTO il Quadro Strategico Nazionale per la politica regionale di sviluppo 2007 – 2013, approvato dal CIPE con delibera n. 174 del 22 dicembre 2006;

VISTO il documento "Orientamenti e obiettivi per il nuovo quadro programmatico Stato – Regioni per l'Educazione all'ambiente e allo Sviluppo Sostenibile", sul quale Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano hanno sancito accordo nella seduta di questa Conferenza del 15 marzo 2007 ai sensi dell'art. 4 del richiamato decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 (Repertorio n. 49/CSR del 15 marzo 2007);

VISTO il documento approvato il 1° agosto 2007 da questa Conferenza denominato "Nuovo quadro programmatico Stato - Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e alla sostenibilità";

VISTO il proprio atto del 23 novembre 2000 (repertorio n. 1081), con il quale, ai sensi dell'art. 7, comma 2, del decreto legislativo del 28 agosto 1997, n. 281, è stato istituito un tavolo tecnico permanente Stato - Regioni per l'espletamento delle attività istruttorie in materia di informazione, formazione ed educazione ambientale e quale sede istituzionale di indirizzo, coordinamento e verifica del Sistema nazionale di cui all'articolo 3, comma 5 della legge 9 dicembre 1998, n. 426;

VISTO il proprio atto del 24 luglio 2003 (repertorio 1795), e in particolare l'articolo 8 con il

quale è stato istituito un Gruppo di lavoro permanente per l'alimentazione culturale, metodologica e di indirizzo tematico a supporto del Sistema nazionale In.F.E.A., unitamente agli articoli 9 e 10 che ne indicano la composizione e le funzioni;

VISTA la proposta di accordo elaborata nell'ambito del predetto tavolo tecnico permanente per definire le azioni e fissare i criteri di attuazione del richiamato documento di indirizzo "Orientamenti e obiettivi per il nuovo quadro programmatico Stato-Regioni per l'Educazione all'ambiente e allo Sviluppo Sostenibile", nonché il riparto per l'assegnazione alle Regioni e alle Province autonome delle risorse da destinare alle azioni di intervento comune Stato - Regioni in materia di educazione e informazione ambientale;

ACQUISITO l'assenso del Governo e dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome;
SANCISCE ACCORDO

ai sensi dell'art. 4, comma I, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, con le modalità di cui al comma 2 dello stesso citato art. 4, nei termini di seguito riportati:

Articolo 1

Finalità

1. Lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano riconoscono all'educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile un ruolo strategico nelle politiche nazionali per la definizione di un modello di sviluppo coerente con i principi della sostenibilità.
2. Lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano sottoscrivono il presente Accordo di Programma in attuazione del documento "Nuovo quadro programmatico Stato-Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e alla sostenibilità" come indicato nelle premesse.
3. Il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, promuove l'interconnessione istituzionale e funzionale con il Ministero della pubblica istruzione e con il Ministero dell'università e della ricerca attraverso lo strumento dell'accordo di programma per favorire la diffusione della cultura della sostenibilità negli ambiti d'intervento di rispettiva competenza. Il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare promuoverà altresì analoghe azioni nei confronti di altre amministrazioni centrali dello Stato al fine di garantire le necessarie collaborazioni e sinergie.
4. Il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, nel quadro delle proprie attività internazionali, promuoverà l'integrazione del Sistema nazionale In.F.E.A. nei processi attuativi del decennio per l'educazione per lo sviluppo sostenibile 2005-2014 promosso dall'ONU.

Articolo 2

Strumenti

1. Lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano si impegnano a rilanciare il processo di concertazione in materia di In.F.E.A. (Informazione, Formazione e Educazione Ambientale) e di educazione allo sviluppo sostenibile mediante la sottoscrizione di specifici accordi di programma, da stipularsi tra il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare e le singole amministrazioni per il cofinanziamento di programmi regionali, predisposti con il coinvolgimento di tutti i soggetti e degli interlocutori pubblici e privati attivi nei processi dell'educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile. I programmi regionali stabiliscono gli obiettivi, le attività e il piano delle risorse finanziarie regionali e nazionali e comunitarie per contribuire al raggiungimento degli obiettivi indicati dal documento "Nuovo quadro programmatico Stato - Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano per l'educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile", di cui alle premesse.
2. Al fine di migliorare e facilitare a qualsiasi scala territoriale la partecipazione e lo sviluppo di

strumenti orientati a integrare le politiche di sostenibilità con le dinamiche sociali e culturali del territorio, lo Stato, le Regioni e le Province autonome riconoscono un ruolo e una funzione fondamentale al Gruppo di lavoro permanente per l'alimentazione culturale, metodologica e di indirizzo tematico di cui in premessa, rideterminandone ove necessario la composizione.

3. Le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano predisporranno programmi triennali per l'educazione all'ambiente ed allo sviluppo sostenibile che saranno cofinanziati dallo Stato, come previsto all'articolo 3, in sinergia con i documenti di programmazione strategica regionale.

4. Per il 2007, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, elaboreranno un programma stralcio annuale, quale parte integrante del programma triennale di ciascuna regione.

Articolo 3

Risorse finanziarie

1. Per il raggiungimento degli obiettivi indicati nel documento "Orientamenti e obiettivi per il nuovo quadro programmatico Stato-Regioni per l'Educazione all'ambiente e allo Sviluppo Sostenibile", di cui in premessa, approvato con accordo sancito da questa Conferenza nella seduta del 15 marzo 2007, il Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare cofinanzierà i programmi triennali regionali con risorse finanziarie a valere sullo stanziamento di cui all'articolo 1, comma 1124 e 1125 della legge 26 dicembre 2006, n. 296, di cui in premessa, con le procedure ivi previste e con eventuali ulteriori risorse derivanti dalla programmazione negoziata in ambito CIPE.

2. Per l'annualità 2007, stante l'attuale livello delle programmazioni regionali in corso, le risorse finanziarie per il cofinanziamento dei programmi di cui al comma 4 art. 2 saranno suddivise in parti uguali tra le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano.

3. Per i successivi esercizi finanziari i criteri di ripartizione delle risorse saranno individuati su proposta del Tavolo Tecnico INFEA, anche sulla base di meccanismi di premialità.

Articolo 4

Monitoraggio dei programmi regionali

1. Su proposta del Tavolo tecnico In.F.E.A., sentito il Gruppo di lavoro permanente per l'alimentazione culturale, metodologica e di indirizzo tematico, lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano adotteranno un sistema omogeneo di indicatori atti a monitorare, anche nelle fasi intermedie, la realizzazione dei programmi regionali 2007 – 2009 e il conseguimento degli obiettivi indicati. Il sistema di indicatori sarà riportato in allegato agli accordi di programma di cui al precedente articolo 2, comma 1.

IL PRESIDENTE

On. Prof. Linda Lanzillotta

IL SEGRETARIO

Avv. Giuseppe Busia

Scheda siti utili per approfondimenti

In questa pubblicazione sono citati alcuni importanti documenti di riferimento nazionali e internazionali, reperibili facilmente in rete.

- **Carta di Fiuggi dei Principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole**

http://www.arpa.fvg.it/ea/fileadmin/EDUCAZIONE/Carta_Fiuggi_1997.pdf

Nota. Il sito Internet del Laboratorio Regionale di Educazione Ambientale del Friuli Venezia Giulia contiene un percorso molto aggiornato sulla storia dell'educazione ambientale, con rimandi ai principali documenti di riferimento

- **Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile**

<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf>

- **Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile**

http://www.unescodess.it/implementation_scheme

- **Accordo Stato Regioni – Sistema Infea 2007**

http://www.appa.provincia.tn.it/binary/pat_appa/educazione_amb/Nuovo_quadro_programmatico_ea_ss.1198145528.pdf

Indice

PRESENTAZIONE	3
----------------------------	---

CAPITOLO 1 - IL QUADRO DI RIFERIMENTO

■ 1.1 L'Educazione ambientale: definizioni e significati in evoluzione.....	5
■ 1.2 Il Sistema In.F.E.A. Nazionale.....	9
■ 1.3 Il Sistema In.F.E.A. in Sicilia.....	14
■ 1.4 Le strategie del sistema In.F.E.A. siciliano.....	17

CAPITOLO 2 - VERSO UN SISTEMA DI INDICATORI DI QUALITA': VALUTARE IN EDUCAZIONE AMBIENTALE, PERCHÉ, CHI E COME

■ 2.1 Premesse.....	19
■ 2.2 Perché valutare?.....	20
■ 2.3 Le esperienze europee e i principali paradigmi.....	21
■ 2.4 Un modello dialogico.....	23
■ 2.5 Chi valuta in un Sistema In.F.E.A.?.....	24
■ 2.6 I Centri e le Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità e la valutazione ...	27
■ 2.7 Come valutare?.....	27
■ 2.8 Cos'è un SIQ?.....	30
■ 2.9 I SIQ Italiani: somiglianze e differenze.....	31

CAPITOLO 3 - IL PERCORSO PER L'ACCREDITAMENTO: IMPARARE A VEDERSI PER POTER MIGLIORARE

■ 3.1 L'albero dei problemi e delle scelte.....	40
■ 3.1.1 Il senso di costruire un SIQ.....	42
■ 3.1.2 I soggetti.....	42
■ 3.1.3 Cos'è Qualità?.....	43
■ 3.1.4 Quale Quadro di riferimento?.....	45
■ 3.1.5 Quale è l'"oggetto" di un SIQ?.....	48
■ 3.1.6 Quale livello di analisi?.....	50
■ 3.2 Come costruire gli indicatori.....	50
■ 3.3 La questione della misura e della documentabilità.....	52
■ 3.4 Come usare il SIQ?.....	53
■ 3.5 Per concludere.....	53

ALLEGATI - LA COSTRUZIONE DEGLI INDICATORI: ALCUNI ESEMPI DI INDICATORI QUALITÀ PER I CENTRI E LE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE ALL'AMBIENTE ED ALLA SOSTENIBILITÀ

- ALLEGATO 1 - Indicatori e descrittori relativi alla Funzione 1 "Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative nell'ambito dell'apprendimento formale"57
- ALLEGATO 2 - Scheda soggetti61
- ALLEGATO 3 - Scheda strutture63

BIBLIOGRAFIA.....64

APPENDICI

- Accordo Stato Regioni - Educazione Ambientale 200767
- Scheda siti utili per approfondimenti.....70



REGIONE SICILIANA
Assessorato Territorio
ed Ambiente

ARPA
AGENZIA REGIONALE PER LA PROTEZIONE DELL'AMBIENTE