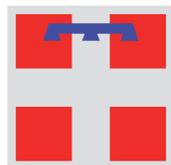




**“PROGETTARE PERCORSI DI QUALITÀ:
IL RUOLO DELLA RIFLESSIONE E DELLA VALUTAZIONE
NELL’EDUCAZIONE AMBIENTALE E ALLA SOSTENIBILITÀ”**

**Uso del S.I.Qua nelle diverse fasi progettuali.
Esiti delle prime sperimentazioni**



**REGIONE
PIEMONTE**

Assessorato Ambiente

**“PROGETTARE PERCORSI DI QUALITÀ:
IL RUOLO DELLA RIFLESSIONE E DELLA VALUTAZIONE
NELL’EDUCAZIONE AMBIENTALE E ALLA SOSTENIBILITÀ”**

**Uso del S.I.Qua nelle diverse fasi progettuali.
Esiti delle prime sperimentazioni**

Regione Piemonte

Assessorato Ambiente, risorse idriche, acque minerali e termali, difesa del suolo, attività estrattive, economia montana, protezione civile

Direzione DB 10.00 Ambiente

Settore DB 10.12 Sostenibilità e Recupero Ambientale, Bonifiche

Tavolo Tecnico per le attività di coordinamento per l'implementazione delle reti locali nel campo dell'educazione ambientale e alla sostenibilità sul territorio regionale

(Istituito con Determinazione Dirigenziale DB 10.01, n.244 del 27 luglio 2011)

Sottogruppo: Uso del S.I.Qua nelle diverse fasi progettuali sulla base di prime sperimentazioni

Coordinatrice: Anna Maria Sacco, *Regione Piemonte*

Consulente e facilitatore: Giovanni Borgarello, *Pracatinat s.c.p.a.*

Bigo Marisa, *Laboratorio Territoriale di Educazione Ambientale del Pinerolese*

Borasi Davide, *Provincia di Novara*

Borella Francesca, *Provincia del Verbano Cusio Ossola*

Erra Luisa, *Provincia del Verbano Cusio Ossola*

Marello Luca, *Regione Piemonte*

Musso Katia *Laboratorio Territoriale di Educazione Ambientale di Chiusa Pesio*

Pagano Raffaella, *Provincia di Vercelli*

Varvello Franca, *Provincia di Asti*

Vincelli Eleonora, *Provincia di Torino*

Testi

Anna Maria Sacco: Cap. 2.1, Cap. 3.1, Appendici.

Giovanni Borgarello: Cap. 2.2, 2.3, Cap. 3.2, 3.3, 3.4, Cap.4.

Revisione editoriale: Anna Maria Sacco, Luca Marello

Editing grafico: Luca Marello, Anna Maria Sacco

Partecipanti alla Sperimentazione

- a. i referenti provinciali In.F.E.A. e dei Laboratori Territoriali di Educazione Ambientale: Armando Antonella, *Provincia di Alessandria*; Bigo Marisa, *Lab Territoriale Comunità Montana Pinerolese*; Borasi Davide, *Provincia di Novara*; Borella Francesca, *Provincia VCO*; Di Ciccio Francesca, *Provincia di Torino*; Erra Luisa, *Provincia VCO*; Genta Roberto, *Comune Asti Lab. Territoriale*; Pagano Raffaella, *Provincia di Vercelli*; Sciutto Manuela, *Lab. Territoriale Alba/Bra*; Torrielli Marco, *Provincia di Cuneo*; Varvello Franca, *Provincia di Asti*; Vincelli Eleonora, *Provincia di Torino*;
- b. i facilitatori di Pracatinat s.c.p.a.: Borgarello Giovanni, Liliana Carrillo, Eugenio Gobbi, Floriana Montani;
- c. i soggetti territoriali: 12 sono i progetti oggetto della sperimentazione, che ha coinvolto ca. 300 persone tra cui Amministratori locali, Funzionari Enti Locali, educatori, insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole primarie e secondarie, bambini e ragazzi, genitori, soggetti attuatori dei progetti (Associazioni, Cooperative, ecc.), organizzazioni varie (Consorzi, Pro Loco...), Parchi Regionali.

Prov. Alessandria

1. Progetto "AL Monferrato": Daniela Roncarolo, Soc. Coop. Ar.Tur.O, Assessore Comune di Ozzano, Sindaco Comune di Cerrina.

Prov. Asti

2. Progetto "Acqua azzurra, acqua chiara": le insegnanti: Manuela Pia, Elisa Rampazzo, Maria Luisa Cerrato, Elisa Garbarino, Simona Orecchia, Patrizia Morotti, Silvia Cappellino, Paola Quirico, Cerrato Daniela, Stefania Deiedo, Giuseppa Ambrogio, Rosalba Cornero, Agnese Ziliotto; Stefania De Ieso (tirocinante di Scienze dell'Educazione presso l'Ufficio Scolastico Comune di Asti).
3. Progetto "Il Belbo: il fiume, l'uomo, il territorio": Silvana Caligaris - coordinamento referenti (IC di S. S. Belbo;), Melissa Abbà (IC di S. S. Belbo), Sara Ostanel (IC di Canelli), Donatella Garrone (IC di Canelli), Mariangela Balbo (IC di Canelli), Ornella Urso (Scuola Media di Incisa Scapaccino), Graziella Icardi (IC di Nizza), Luisa Cannova (IC di Nizza).

Prov. Cuneo

4. Progetto "Ortobello": Giulio Rastelli, educatore professionale di riferimento; operatrici socio-sanitarie; maestre delle classi del Circolo "Gianni Rodari" di Alba.

Prov. Novara

5. Progetto "Differenziamoci per un futuro diverso": Davide Corona, Consorzio Gestione Rifiuti Medio Novarese, Elena Broggi, Cooperativa Erica.
6. Progetto "Un arcobaleno di sapori": Monica Spadacini, Ecomuseo Cusius
7. Progetto "In ... patto ambientale. Riambientiamoci": Marinella Cestagalli e Maria Rita Mainardi, Comune di Novara; Mariano Rognoni, Pro Natura Novara Chiara Sangiovanni e Umberto Riboni, Associazione L'Ontano.

Prov. Torino

8. Progetto "Kilomangia? IO – Mense scolastiche a KiloMetriZero per modificare il clima": le insegnanti della Scuola d'infanzia dell'Istituto Comprensivo Rodari di Torre Pellice: Silvana Braga, Elisabetta Dagotto, Patrizia

Benedetto, Manuela Galbiati e dei plessi di Villar Pellice: Gabriella Bruno e Fabrizia Angelino; di Bobbio Pellice: Luisella Cravero e Stefania Lanza; di Angrogna: Gisella Favout e Francesca Demichelis; della Scuola d'Infanzia dell'Istituto Comprensivo di Luserna San Giovanni De Amicis: Luisa Tibald. Marisa Bigo, in qualità di Responsabile del Laboratorio Territoriale di Educazione Ambientale del Pinerolese, Claudia Capato, Gabriella Cogotzi e Nicolas Macello come attuatori del progetto.

9. Progetto “Dalla conoscenza alla consapevolezza, dalla consapevolezza all’azione”: Piergiorgio Tenani, associazione Il tuo Parco; prof. Magarelli, preside IIS Vittone di Chieri; prof.sse Raffaella Gastaud ed Emma Caldelara, Scuola sec. 1° grado “Oscar Levi” di Chieri; professe Annamaria Vallory, Milena Caudana e Rosanna Montrucchio, Scuola sec. 1° grado “Falcone e Borsellino” di San Raffaele Cimena; prof.ssa Silvana Rigo, IIS Vittone; prof.sse e insegnanti Rossella Fogliato, Camilla Sosso, Pasquale Falcone e Chiesa, IC “Giovanni Falcone” di Santena; Ivano Casalegno, Anna Ferrero, Arianna Abis, Davide Dezzani, Associazione Il tuo Parco; Alberto Martano, Assoc. Patchanka; Rita Bevegni, Assoc. Centro Famiglia; Alberto Guggino, Progetto Chiereat; Daniele Fina, Assessore Ambiente Comune S.Raffaele Cimena; Fogliato, consigliere delegato Comune di Santena; Alessandra Tosi e Fabrizio Radicati, Assessori Comune Pino Torinese; Piero Salsano, funzionario Comune Pino torinese; 17 studenti delle classi 1°,1°B, 2°A, 2°B, 3°A, 3°B dell'IC di S.Raffaele Cimena; Chiumento Paola, Benedetti Chiara, Miglioretti Camilla, Galdolfo Filippo, Vacanti Eric, Vetuzi Federico, Simone Fiumara, Francesca Baroni, Lorenzo Crudo, gruppi interclasse 1°F, 2°F, 3°A della Sc. Sec. 1° grado “Oscar Levi”.

Prov. Verbano Cusio Ossola

10. Progetto “Rischio Naturale e paesaggio”: Andreina Savia, IC “Galilei” di Gravellona Toce; Emilio Motta, CEA “La Torre di Mattarella” del Sacro Monte di Domodossola; Marilena Boga, Cristina Pasquali, Istituto Comprensivo “Carmine” di Cannobio, Maria Luisa Botta, Direzione Didattica Verbania 1; Filippo Pirazzi, libero professionista; Andreina Savia.
11. Progetto “Consumo critico e consapevole” - Coinvolgimento degli adulti in attività educative: Rosella Conti, Società Cooperativa Ar.Tur.O; Carmen Visconti, CEA “Acquamondo” del Parco Nazionale Val Grande- Valgrande Società Cooperativa; Monica Bocci, Cooperativa Vaina; Daniela Cottini, Scuola Media “Beltrami” di Omegna; Chiara Signorini, Associazione Il Baobab: l’albero della ricerca; Arianna Bertoni, Associazione Accompagnatur.

Prov. Vercelli

12. Progetto “I Parchi, le città, le reti ecologiche”: alunni, insegnanti, referenti di enti e associazioni. Classe I C “Lannino” di Vercelli: Tiziana Bongianino; Classe I C “Serra” di Crescentino: Antonella Dassano; Classe IC “Ferraris” di Livorno Ferraris: Anna Rosa Rongoni; Classe IC di Trino e comune di Palazzolo: Giovanna Petri; Parco del Po: Carmela Caiazza; Parco delle Lame del Sesia: Agostino Pela; WWF Biella: Fabrizio Bottelli.

PREFAZIONE

Il dibattito che si sta sviluppando a tutti i livelli sulla difesa dell'ambiente nella sua complessità testimonia come l'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità (EAS) svolga un ruolo fondamentale per il perseguimento delle sfide dello sviluppo sostenibile.

Il percorso evolutivo dell'educazione ambientale di questi decenni ha portato questa materia a misurarsi non solo con l'ambiente, ma anche con le dinamiche sociali ed economiche determinando un intenso lavoro di confronto e di collaborazione tra le diverse espressioni istituzionali, private ed associate.

Tale approccio ha consentito di definire nel 2010 un "Sistema di Indicatori di Qualità (S.I.Qua) per la valutazione delle progettualità in educazione alla sostenibilità ambientale nel sistema In.F.E.A. piemontese" che ha rappresentato un contributo importante ed uno strumento di riferimento per le attività in questo campo.

Il complesso dei principi e delle enunciazioni ivi contenute nella loro sperimentazione d'uso, hanno poi costituito sia un'occasione per avviare un percorso di condivisione degli orizzonti teorici e valoriali, sia un importante strumento metodologico contribuendo all'innovazione e al miglioramento dei progetti attraverso veri e propri percorsi partecipati.

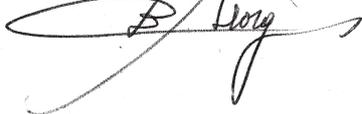
La presente pubblicazione raccoglie questo insieme di esperienze che hanno permesso di evidenziare i processi attivati sul territorio e le problematiche riscontrate testimoniando il grado di qualità raggiunto dai progetti e fornendo un gran numero di informazioni che hanno determinato confronti e riflessioni complesse.

Da una valutazione dell'esperienza sugli strumenti utilizzati e sui risultati raggiunti, è derivato il bisogno della disamina che la pubblicazione intende diffondere e portare ad esempio come buona pratica, pur nella consapevolezza del carattere dinamico e di continua evoluzione che la materia comporta.

Ci auguriamo che il materiale qui presentato possa offrire ai soggetti e alle persone che, a vario titolo, si occupano di percorsi educativi orientati alla sostenibilità ambientale uno spunto interessante verso una maggiore consapevolezza nelle attività di indirizzo, progettazione e valutazione.

Si ringraziano tutte le persone per l'impegno dimostrato e la collaborazione che hanno reso possibile quanto contenuto nelle prossime pagine.

Ing. Salvatore De Giorgio
Direttore Direzione Ambiente



Roberto Ravello
Assessore all'Ambiente





SOMMARIO

PREFAZIONE

PREMESSA

...il significato di questo lavoro..... pag 9

CAPITOLO 1

La valutazione nella progettazione in Educazione Ambientale e alla Sostenibilità..... pag 12

CAPITOLO 2

La sperimentazione del Sistema di Indicatori di Qualità (S.I.Qua)..... pag 22

2.1 Uso del S.I.Qua in diverse fasi e a diversi livelli pag 22

2.2 La fase di impostazione dei progetti (valutazione ex-ante) pag 27

2.3 La fase di sviluppo (valutazione in itinere) e la fase di bilancio e sintesi (valutazione finale) pag 33

2.3.1 L'impostazione della sperimentazione in queste fasi..... pag 33

2.3.2 Le schede di valutazione pag 37

2.3.3 Le istruzioni d'uso pag 38

2.3.4 Chi è stato coinvolto pag 41

2.3.5 Organizzazione e interpretazione dei dati pag 42

CAPITOLO 3

Esiti della sperimentazione..... pag 43

3.1 Presentazione dei diversi "casi studio" pag 43

3.2 Esiti della sperimentazione indicatore per indicatore pag 49

3.3 Modalità di coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi nella valutazione pag 60

3.4 Considerazione dei partecipanti rispetto la sperimentazione pag 67

CAPITOLO 4

Considerazioni generali, conclusioni e rilanci: verso un modello di lavoro condiviso pag 69

APPENDICI

1. Gli strumenti di lavoro per la valutazione

1.a Scheda per l'impostazione di progetti educativi..... pag 75

1.b Scheda per la valutazione del progetto *in itinere* pag 79

1.c Scheda per la valutazione del progetto *in fase finale* pag 84

1.d Profilo di progetto..... pag 85

2. Come comunicare meglio i contenuti del S.I.Qua

2.a Presentazione del S.I.Qua ai decisori/amministratori..... pag 89

2.b Sintesi degli Indicatori di Qualità per la funzione educativa..... pag 91

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI..... pag 93



PREMESSA

....IL SIGNIFICATO DI QUESTO LAVORO

Il presente lavoro ha raccolto e ha cercato di mettere in valore le esperienze derivanti da una prima applicazione sperimentale del Sistema di Indicatori di Qualità (S.I.Qua)¹ per le progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità (EAS) nel sistema In.F.E.A. piemontese.

Il S.I.Qua, che rappresenta un contributo tecnico - scientifico ed uno strumento di indirizzo metodologico per chi opera in questo campo, è il frutto di un intenso lavoro che ha costituito un importante momento di crescita collettiva per i soggetti del sistema In.F.E.A. nel suo insieme e anche nell'esperienza dei singoli. Ha permesso di costruire e poi di assumere un quadro di riferimento comune in cui collocare questa materia ed avviare un percorso di condivisione degli orizzonti teorici e valoriali entro i quali è stato individuato un sistema di indicatori di qualità. Si parla di "sistema" di indicatori di qualità in quanto gli indicatori non possono essere considerati in modo isolato, ma ciascuno trova il suo valore solo se è messo in relazione con gli altri e l'insieme degli indicatori possiede poi una propria logica esplicitata nel quadro di riferimento etico ed epistemologico prima richiamato.

Si è scelto un approccio per Funzioni, ossia una modalità teorica ed operativa sulla base della quale i soggetti coinvolti sono stati chiamati ad interrogarsi sul proprio "fare", piuttosto che "l'essere" prendendo in considerazione delle funzioni che costituiscono ad oggi il mandato del sistema regionale In.F.E.A., e che sono: la funzione Educativa, la funzione Formativa, la funzione di Animazione ed Accompagnamento dei processi di sviluppo locale territoriale, la funzione di Ricerca, la funzione di Comunicazione e di Informazione orientata all'educazione ambientale e alla sostenibilità.

Una volta predisposta la versione del S.I.Qua si è proceduto a verificarne la leggibilità, l'applicabilità complessiva, nonché sperimentarne le modalità del possibile utilizzo.

Questo lavoro di sperimentazione si è realizzato nell'ambito della progettazione delle attività In.F.E.A. dei Programmi provinciali 2010/2012, cofinanziati, dalla Regione Piemonte, ed ha impegnato le Province, nel loro ruolo di soggetto coordinatore, i Laboratori Territoriali di Educazione Ambientale e le numerose reti locali rappresentate sia da soggetti pubblici che privati.

Poiché ciascun indicatore di qualità rimanda a complessi processi di lavoro di natura educativa, culturale e sociale e la loro traduzione in azione richiede altrettante complesse conoscenze e competenze, sono stati organizzati e realizzati (nel corso del 2010 e del 2011 e mentre si scrivono queste righe si stanno sviluppando per il 2012) percorsi formativi rivolti ai soggetti coinvolti nelle progettazioni provinciali (soggetti promotori, attuatori e partner di progetti inseriti nelle programmazione In.F.E.A e a operatori dei Parchi regionali), alle scuole, a educatori ed operatori di associazioni culturali, ambientaliste, di promozione sociale, di cooperative sociali che collaborano con le scuole.

La formazione, a diversi livelli, svolta a livello regionale e locale, ha permesso di riflettere sui principi e sui contenuti del S.I.Qua, sui valori di riferimento che un sistema di educazione ambientale e alla sostenibilità, innovativo e al passo con i tempi, deve condividere e praticare.

¹ Deliberazione di Giunta Regionale 23-13301 del 15 febbraio 2010
 (scaricabile da www.regione.piemonte.it/ambiente/tutela_amb/documentazione)

Questi approcci con il S.I.Qua hanno fatto emergere la convinzione che tale Sistema, oltre a rappresentare uno strumento di metodo ed indirizzo, mira a favorire la riflessione e la condivisione di principi, di riferimenti culturali afferenti alla materia e permette di aprirsi al contesto locale facilitando la comunicazione e lo scambio con altri soggetti del territorio in cui si opera e lavora.

Questa dimensione legata al proprio contesto locale può e deve aiutare a vedere i legami e le connessioni tra aspetti che si è soliti tenere separati: i problemi ambientali con i problemi sociali, i territori locali con i sistemi più vasti, la dimensione individuale con la dimensione collettiva ed istituzionale. In sintesi, questo implica un'elevata attività relazionale e un saper lavorare insieme in scenari complessi e in continua evoluzione.

L'avvicinamento al S.I.Qua ha comportato anche alcune momenti di difficoltà.

Da una parte, si è incontrata qualche forma di resistenza al cambiamento, dovendo rinunciare a propri metodi di lavoro. Infatti, molti sono ancorati a letture e modalità di lavoro pregresse e hanno difficoltà a concepire relazioni con i soggetti e modi di lavorare nuovi. Questo aspetto, che poteva rappresentare un ostacolo, è stato comunque vissuto come occasione per considerare i processi attivati ed i ruoli esercitati da ciascuno, e ha permesso di mettere a fuoco il valore aggiunto di questo strumento che consente di migliorare la qualità dei processi educativi, valorizzando i soggetti e le persone, indirizzandone la loro crescita attraverso il confronto culturale e lo scambio di punti di vista.

Dall'altra parte, si è verificata talvolta una certa difficoltà nella condivisione del linguaggio, una certa disomogeneità nel livello di consapevolezza sul piano teorico che, in alcuni momenti, ha determinato rallentamenti e comunque velocità diverse di applicazione del metodo di lavoro. Le perplessità, relativamente al senso di adeguatezza della preparazione di ciascuno, si sono affrontate nella consapevolezza che il S.I.Qua rappresenti un punto di partenza teorico su cui confrontarsi per migliorare il proprio lavoro e non un punto di arrivo.

Da sottolineare in ultimo una certa difficoltà ad appropriarsi dell'ipotesi teorica di riferimento dei S.I.Qua. in merito ad alcuni nodi tra i quali è risultato comune una certa problematizzazione nel loro uso ai fini della valutazione.

C'è consapevolezza che l'atto valutativo non sia rappresentato da un accertamento formale, ma rappresenti un processo dinamico il cui oggetto è in continuo cambiamento, essendo la valutazione in ambito educativo un'operazione complessa, sempre parziale e relativa che comporta l'assunzione di scelte e decisioni da parte dei soggetti coinvolti per le quali possono essere utili degli strumenti di rappresentazione numerica e/o verbale.

La valutazione nel campo dell'educazione ambientale non può prescindere, quindi, da una riflessione sui paradigmi e le teorie che esplicitamente o implicitamente ne guidano la pratica, alla ricerca di una coerenza tra quanto si va predicando in campo educativo e le metodologie, gli strumenti, le azioni che si utilizzano in campo valutativo.

L'esperienza derivante da una prima applicazione del S.I.Qua ha rappresentato, pertanto, un patrimonio considerevole di indicazioni e di questioni aperte sulle quali si è tornati a riflettere e a lavorare decidendo di accogliere gli stimoli e le indicazioni ricevute.

In continuità con il percorso svolto per il S.I.Qua, si è proceduto in questo impegno con modalità partecipative attraverso il lavoro del Tavolo Tecnico, istituito nel luglio del 2011. Questo Tavolo Tecnico ha coinvolto le strutture già attive nel sistema regionale nel campo dell'educazione ambientale e alla sostenibilità con il compito da un lato di implementare

le reti locali e dall'altro di dare sviluppo ai percorsi intrapresi con il Sistema di Indicatori di Qualità.

Gli aspetti affrontati e contenuti nel presente lavoro, pertanto, riguardano:

- a) l'uso del S.I.Qua nelle diverse fasi progettuali;
- b) la dimensione della valutazione;
- c) la costruzione condivisa di strumenti per la valutazione

La collocazione della dimensione valutativa in una seconda fase non deve far pensare ad una secondarietà dell'obiettivo, tutto il percorso proposto attraverso il S.I.Qua tiene conto infatti della valutazione, ma si è deciso di dedicare un ragionamento su questo aspetto solo dopo aver praticato il S.I.Qua. nelle fasi di progettazione e di co-progettazione e averne verificato gli effetti ed i risultati.

La progettazione in corso ha infatti permesso di focalizzare l'attenzione sulla valutazione per verificare la coerenza delle azioni intraprese rispetto al riferimento valoriale del S.I.Qua e per valutare i risultati ottenuti rispetto gli obiettivi di partenza, analizzarne le deviazioni e permettendo di migliorare le successive azioni.

Si è, infine, deciso di sviluppare il discorso della valutazione in riferimento alla Funzione Educativa del S.I.Qua essendo questa la funzione che meglio connota ad oggi il sistema piemontese In.F.E.A. in quanto finalizzato, principalmente, a promuovere progetti e percorsi di educazione ambientale e alla sostenibilità.

CAPITOLO 1

La valutazione nella progettazione in Educazione Ambientale e alla Sostenibilità

“Cattivi testimoni sono gli occhi e le orecchie degli uomini, se non v'è una mente che permetta la comprensione dell'orolinguaggio”.
(Eraclito)

Nell'ambito In.F.E.A. emerge sovente, da parte di chi opera sul campo come educatore o insegnante, così come da chi svolge il ruolo di referente di progetto, di rete o di sistema provinciale e regionale, la richiesta di mettere a punto modalità condivise, sperimentate ed efficaci di valutazione .

Le ragioni dell'importanza del valutare in ambito educativo e in generale in ogni contesto dedicato alla produzione di servizi sono note:

- risorse sempre minori costringono a fare scelte basate su criteri razionali e condivisibili;
- si assiste al passaggio da un modello burocratico ad uno orientato ai risultati, si cerca quindi di migliorare la qualità di quanto si fa e l'efficacia degli interventi;
- vi è la necessità, in organizzazioni e sistemi a legame debole (vedi **Box 1**), di costruire accordi affettivi, cognitivi ed operativi per poter operare al meglio. È necessaria una continua attività di costruzione di senso che coinvolga tutte le parti ed i soggetti che compongono il sistema;
- vi è la necessità di orientarsi all'interno di processi incerti, come sono tipicamente quelli educativi, dal momento che avvengono tra persone e riguardano dinamiche di conoscenza e di sviluppo di sé, e in quanto avvengono in contesti complessi ed in continua trasformazione.

Ma è paradossale constatare come, a fronte di questa riconosciuta importanza, valutare è in realtà un'operazione poco praticata nei concreti contesti educativi.

Ciò è vero anche in ambito In.F.E.A. In una ricerca condotta un paio di anni fa, infatti, è emerso come per la gran parte dei progetti di EAS che facevano parte dei programmi provinciali In.F.E.A. erano previste scarse operazioni di valutazione.

In molti casi, la valutazione era sì prevista, ma limitata ad operazioni circoscritte, sovente un po' adempistiche e di superficie: questionari per indagare la soddisfazione dei clienti rispetto al progetto o alle attività svolte; una riunione per riflettere sull'andamento del percorso o sui risultati, senza per altro utilizzare strumenti e metodi formalizzati, ma “a ruota libera”; schede per raccogliere il punto di vista dei ragazzi o di altri destinatari (pochi aspetti esplorati, ci si accontenta di risposte poco circostanziate); redazione di report, sovente vissuti come pratica formale per chiudere percorsi di lavoro e poter attivare risorse a consuntivo.

Box 1

Quasi sempre si trattava di operazioni condotte a progetto ultimato, che, quindi, non sono servite per illuminare, modulare e migliorare il percorso. Operazioni che hanno coinvolto in genere un solo soggetto, rappresentato dal referente/responsabile del progetto o, in ogni caso, pochi soggetti, senza prendere in considerazione tutti coloro che a diverso titolo vi hanno partecipato, a cominciare dagli allievi delle scuole, dalle famiglie e dai cittadini.

Scarse, inoltre, le modalità utili di documentazione, di raccolta ed interpretazione dati. Utili nel senso di venire impiegati a supporto di azioni conoscitive capaci di fornire indicazioni alla pratica professionale o al fine di impostare azioni educative e sociali. In molti casi si sono accumulati documenti (prodotti, immagini, video, ecc. ...), ma senza un criterio esplicito di scelta, di significatività, di leggibilità. Documentazione che spesso resta nel cassetto e non genera, né supporta ulteriori tentativi.

Sovente, si fa fatica a distinguere la valutazione da operazioni analoghe, ma diverse, come documentare, monitorare, verificare e valutare (vedi **Box 2**). Per altri versi, inoltre, si fatica a identificare modalità di valutazione diversificate e specifiche a seconda degli scopi, dei contesti, dei soggetti coinvolti. Ma su questo si tornerà tra poco.

Vi sono molte ragioni per cui valutare risulta difficile.

Una prima ragione:

valutare viene vissuto come un'esperienza in cui si è indagati e giudicati da altri, come un'intrusione in esperienze articolate, complesse, difficili da cogliere in tutta la loro ricchezza e significatività da chi non le vive, caratterizzate sovente da importanti investimenti affettivi; intrusioni da cui, inoltre, può dipendere - o così si crede -

Sistemi a Legame Debole

I sistemi a legame debole sono quelle organizzazioni - in particolare quelle dedicate alla produzione di servizi, ma non solo - in cui eventi e persone sono legati e reagiscono l'uno all'altro, ma allo stesso tempo mantengono ciascuno una propria identità: “...i nodi o i sistemi sono le parti costitutive di una rete organizzata, sono entità grandi o piccole orientate ai risultati, relativamente autoregolate, capaci di cooperare con gli altri e di interpretare gli eventi esterni. Gran parte dei nodi nelle forme di imprese ... sono soprattutto “vitali”, ossia capaci di una condotta autonoma, al tempo stesso autoreferenziale per la propria sopravvivenza (Maturana e Varela) e interattiva (Bertalanffy, Emery, Prigogine)...” [K. Weick, 97]

Sistemi in cui le dinamiche organizzative (ciò che si riesce a fare, la qualità che si riesce a produrre) dipendono dalle rappresentazioni dei singoli soggetti e parti dell'organizzazione, che guidano le loro azioni. Occorre quindi, affinché il sistema funzioni, costruire **accordi e rappresentazioni condivise**, bisogna attivare **costruzione di senso**, vale a dire che occorre attivare **apprendimento organizzativo**.

Possiamo denominare “dialogica” una valutazione pensata e condotta in questi termini.

In questo senso la valutazione dialogica è caratterizzata dalla capacità di condividere tra soggetti che fanno parte di un sistema a legami deboli:

- il riconoscimento e la selezione degli elementi più significativi della realtà operativa;
- la costruzione di rappresentazioni in grado di rendere visibili e nel contempo afferrabili le complessità esistenti;
- l'attribuzione di significati a ciò che si è osservato e rappresentato;
- l'individuazione di ambiti di azione che permettano di farsene qualcosa di ciò che si è compreso.

l'apprezzamento di istanze superiori e forse la possibilità di essere ancora sostenuti e finanziati, per cui è necessario presentare al meglio ciò che si è fatto, depurandolo da errori, difficoltà, disagi, scarti e riformulazioni.

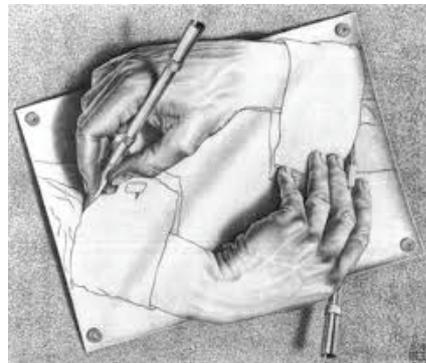
Una seconda ragione:

riflettere su se stessi è difficile. Nel disegno di Escher si vede una mano che disegna una mano che a sua volta la disegna.

Quando si valuta un percorso di lavoro di cui si è parte integrante è proprio questo che accade: si ha bisogno di vedere e comprendere nello stesso tempo ciò che accade, noi che lo facciamo accadere (e lo osserviamo) ed il legame che unisce le due cose.

Ogni valutazione è in realtà sempre anche un'auto-valutazione interna al processo, qui ed ora, e si rischia di non vedersi, di essere collocati in un "punto cieco" [F. Varela, H. Maturana, 1987].

C'è bisogno di altri per rispecchiarsi, per riuscire a vedersi. C'è bisogno di distanziarsi, di vedere le cose anche con altri occhi ed attraverso altri punti di vista. Tutto ciò non è facile né ovvio e richiede apprendimento e metodo.



Una terza ragione:

valutare è impegnativo, richiede tempo, attenzioni ed un lavoro appositi. Se il tempo è una risorsa scarsa e se si deve scegliere, allora il rischio è che valutare venga percepito come un'attività aggiuntiva e non essenziale.

Nonostante queste difficoltà, valutare in educazione e in particolare nei processi educativi orientati alla sostenibilità è assolutamente necessario: i percorsi educativi sono processi relazionali che coinvolgono tante persone e sono incerti, cioè non definibili a priori, come tutti i processi relazionali: "la via si fa con l'andare" dice la poesia di Machado¹.

I percorsi di lavoro e gli apprendimenti che in essi maturano sono il prodotto del gioco relazionale tra soggetti e menti diversi, in cui ogni passaggio diventa la base per i passi successivi.

Certo, si può programmare, ma poi le cose vanno sempre, tanto o poco, in modo diverso da quanto prefigurato, contano gli imprevisti, le deviazioni, la capacità di interagire con contesti mutevoli.

Per questo motivo, nel lavoro educativo serve una bussola per orientarsi nel cammino. Da questo punto di vista, la valutazione coincide con operazioni di riflessione sul percorso capaci di dare senso a quanto si sta facendo, di discernere all'interno di tutto ciò che accade e che stiamo generando con le nostre e le altrui azioni ciò che vale, ciò che è da sostenere.

Concepita in questo modo, la valutazione, ovvero la riflessione sui processi e sui prodotti, è una competenza strategica che consente di promuovere ogni altra competenza, e in particolare quelle che vengono definite competenze trasversali. Oggi, è diventato centrale pensare l'educazione e l'efficacia dei sistemi educativi nei termini di promozione e costruzione di competenze. Si pensi alle otto competenze chiave su cui l'Europa punta per il proprio sviluppo futuro e che sono state assunte dai paesi dell'Unione, compresa

¹ "Viandante, sono le tue orme / la via, e nulla più; / viandante, non c'è via, / la va si fa con l'andare. / Con l'andare si fa la via, / e nel voltare indietro lo sguardo / si vede il sentiero che mai si tornerà a calcare. / Viandante non c'è via / ma solo scie nel mare." [Antonio Machado]

l'Italia, come obiettivi di fondo dei propri sistemi educativi nazionali e dei percorsi di longlife learning². Ebbene, si vede facilmente come riflettere sui processi e su di sé, la capacità di valutare, sia essenziale per costruire tutte le competenze chiave, in particolare “imparare ad imparare” ed “essere cittadini attivi” e, più in generale, per riuscire ad evolvere, partecipare ad una società flessibile.

Ciò è tanto più vero per l'EAS che ha a che fare con questioni complesse e con la produzione di saperi, di attitudini e di competenze che attrezzino gli individui, le organizzazioni, le società ad affrontare problemi inediti, epocali, rispetto a cui nessuno può vantare comprensioni e ricette certe e sicure.

Afferma, infatti, il documento strategico adottato dall'UNECE, la commissione economica delle Nazioni Unite per l'Europa, per il decennio dedicato all'Educazione alla sostenibilità 2005/2014: “Lo sviluppo

di una società sostenibile dovrebbe essere visto come un continuo processo di apprendimento, che esplori argomenti e scelte difficili, dove risposte e soluzioni appropriate potrebbero cambiare con la crescita dell'esperienza per il quale serve un'educazione che fornisca 'capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi’ [Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, Vilnius, 2005].

Venendo al nesso tra il valutare ed il progettare, va sottolineato come si tratti di un legame molto forte. Naturalmente, dipende da come si concepisce ed imposta il progetto, non solo nel senso pratico di prevedere tempi e modalità per fare valutazione sin dalla fase di ideazione, ma nel senso che ciò che si valuta, ed il modo in cui si valuta, cambia a seconda dell'impostazione e della epistemologia di riferimento.

Se ciò che chiamiamo progetto rappresenta sostanzialmente un canovaccio a cui fare riferimento e non un rigido piano da attuare fedelmente e puntualmente punto per punto,

Box 2

Definizioni

Documentazione:

acquisizione di dati relativi ad aspetti del percorso attivato. La documentazione realmente significativa ed utile è quella che rende disponibili dati pertinenti rispetto a precise domande di ricerca, e che è dimensionata e gestibile rispetto agli usi che se ne vuole fare, nonché rispetto le risorse disponibili, ad esempio il tempo (Losito B., 2001).

Monitoraggio:

operazione attraverso cui si fa il punto di un percorso, di un progetto (ma anche del funzionamento routinario di un'organizzazione), attraverso strumenti e procedure predefinite e standardizzate.

Verifica:

operazione attraverso cui si accerta la conformità di quanto è stato fatto in relazione a ciò che era stato pianificato o la conformità degli apprendimenti reali rispetto agli apprendimenti attesi. In un'ottica meno burocratica e più dialogica può assumere il valore di ri-conoscimento di problemi, individuazioni di elementi utili per ri-orientare e ri-formulare, in modo condiviso, i processi operativi e il coinvolgimento dei contesti sociali.

Valutazione:

processo di costruzione di un senso condiviso dei problemi da parte dei diversi soggetti coinvolti, dei processi operativi e sociali attivati e del grado di utilizzazione delle risorse. Il processo implica un grado più o meno elevato di integrazione delle conoscenze e dei sistemi valoriali dei partecipanti.

² Le competenze individuate dal documento “Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo” sono:

“comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa imprenditoriale; consapevolezza ed espressione culturale”. [Allegato alla raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006, G.U.E. 30 dicembre 2006/L394]

modulo dopo modulo, allora è necessario dotarsi di modalità di riflessione, di modalità di osservazione e raccolta dati, di messa a punto e ri-odulazione dei percorsi.

Anzi, un progetto di questo genere presta necessariamente molta attenzione al protagonismo dei partecipanti, a prevedere momenti e modalità ricorrenti di confronto e di decisione comune, momenti in cui si ragiona su come si è fatto, cosa è emerso, cosa si è appreso, cosa resta ancora da fare.

Un protagonismo da attivare a tutti i livelli: tra educatori/insegnanti/allievi, nel gruppo di progetto in cui gli attuatori governano il progetto stesso, tra chi porta avanti il progetto ed i committenti e i partner, ecc.

Deve altresì prestare attenzione a dotarsi di un'organizzazione che renda flessibile e modulabile il percorso.

Si vede, dunque, come in quest'ottica, che è fortemente coerente e sintonica con la natura complessa delle questioni relative alla sostenibilità e con un pensiero ecologizzato capace di affrontare la complessità, valutare diventa strategico e centrale per percorsi che si precisano via via nel tempo e che si connotano come percorsi di ricerca/azione.

Poter far conto su uno strumento che aiuti a pensare il progetto in questi termini così dinamici, individuando elementi di qualità di cui prendersi cura, e che al contempo sia la base su cui impostare gli strumenti di valutazione, è di grande aiuto per la coerenza complessiva del percorso educativo e per comunicare tra livelli diversi dell'organizzazione progettuale, creando attenzioni, concettualità e linguaggio comuni. Ed è proprio questo il ruolo del S.I.Qua piemontese.

Forte è anche il nesso tra valutare e l'obiettivo di sviluppare azioni educative di qualità, incrementando anzi, se possibile, la qualità nel tempo.

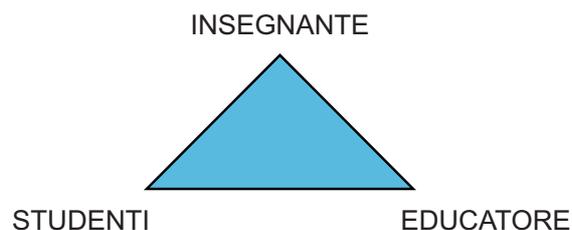
La qualità è un processo continuo, che bene può essere rappresentata da una spirale (come d'altro canto la conoscenza). Per crescere qualitativamente è necessario interrogarsi e costruire un sapere su quello che si fa, affrontare problemi, costruire ipotesi, provare a trovare altri modi di fare.

Tutto ciò è possibile solo con gli altri: non tutti hanno la stessa posizione nei contesti educativi, ognuno è portatore di un punto di vista irriducibile agli altri e prezioso. Non c'è un punto di vista più vero di un altro o più completo o più oggettivo e tutti hanno diritto di farsi un'idea e di esprimere un giudizio, compresi i destinatari, siano essi gli studenti o gli adulti.

In questo senso, parlare della valutazione non è che un altro modo di affrontare la questione, di imparare a fare rete (sempre più e sempre meglio).

Possiamo quindi intendere la valutazione come capacità di "triangolare", per usare un'espressione della metodologia della ricerca/azione, punti vista e di accordarsi su un'interpretazione.

Ad esempio, tra educatori, insegnanti e allievi.



Naturalmente, non in modo arbitrario e svincolato da controlli e procedure, ma sulla base di dati.

Cos'è un dato? Un dato non esiste di per sé, ma è il punto di incontro tra una domanda e la realtà. I dati sono le informazioni di cui abbiamo bisogno per trattare un certo problema. Non tutte le informazioni sono utili e necessarie, ma solo quelle pertinenti rispetto al problema che stiamo affrontando.

Se, ad esempio, il nostro problema è quello di far emergere le idee che i bambini hanno rispetto una certa questione e di costruire una visione comune (su come si può organizzare la raccolta differenziata a scuola, oppure su quali sono le cause di una mobilità poco sostenibile o, ancora, sulle difficoltà a convivere tra gruppi sociali diversi in un quartiere, ecc..), in chiave valutativa ci interesserà sapere cosa è stato detto, se tutti hanno avuto modo di esprimersi, se vi è stato ascolto reciproco, se vi è stata un'interazione proficua, se il clima di lavoro è stato positivo e produttivo, se si è riusciti a concordare una visione comune e quale, ecc.

I dati che servono in questo caso sono del tipo: chi è intervenuto, quali sono state le reazioni degli altri, cosa è stato detto, il percorso fatto da una certa argomentazione è stato ripreso da altri, arricchito, trasformato?. Inoltre, ci interesseranno anche informazioni sui vissuti dei partecipanti, che si possono ottenere solo attraverso strumenti che facciano emergere le percezioni personali (interviste, colloqui, diari, conversazioni, ecc.), dal punto di vista di ciascun partecipante, c'è stato tempo per esprimersi? Le cose dette dagli altri sono state interessanti? Si ha avuto la sensazione di essere ascoltati e compresi? Si ritiene di aver raggiunto un risultato comune? Si ritiene di avervi contribuito? Lo si sente come proprio?

Alcuni dati sono relativi a fatti osservabili (dati osservabili), altri invece a percezioni dei soggetti (dati di giudizio).

Vi è poi da tenere presente la distinzione tra raccogliere dati, elaborare dati e interpretare dati.

Le tre operazioni non sono la stessa cosa e richiedono modalità diverse:

- raccogliere dati/documentare consiste nel reperire, tramite strumenti adeguati, dati pertinenti, ad esempio l'opinione dei partecipanti tramite un questionario o colloqui/interviste o una conversazione di gruppo;
- elaborare i dati consiste nell'attivare una serie di operazioni che ordinano e sistematizzano i dati raccolti, li rendono leggibili (ad esempio, si leggono le interviste e si tabulano le risposte procedendo per parole o frasi chiave sintetiche, in modo da avere tutte le risposte date dai vari intervistati ad una stessa domanda ordinate sull'asse verticale oppure, viceversa, avere le risposte di ciascun soggetto a tutte le domande ordinate sull'asse orizzontale. Si tratta di rendere leggibili i dati, anche sintetizzandoli in schemi, grafici, ecc.);
- interpretare i dati: consiste nell'attribuire significato ai dati raccolti ed elaborati in relazione al problema di cui ci si occupa.

Vi sono diverse modalità di raccolta dati. A tal proposito di seguito si riporta la tabella presente a pag. 76 del S.I.Qua³.

	MODALITÀ DI RACCOLTA DATI	TIPO DI DATI	STRATEGIE DI ANALISI
1	<p>Analisi di documenti</p> <p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fatti, eventi - posizioni - evoluzioni, tendenze - rappresentazioni - 	Analisi tematica dei contenuti
2	<p>Osservazione</p> <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	<p>Interviste e colloqui</p> <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	<p>Narrazioni biografiche</p> <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)

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

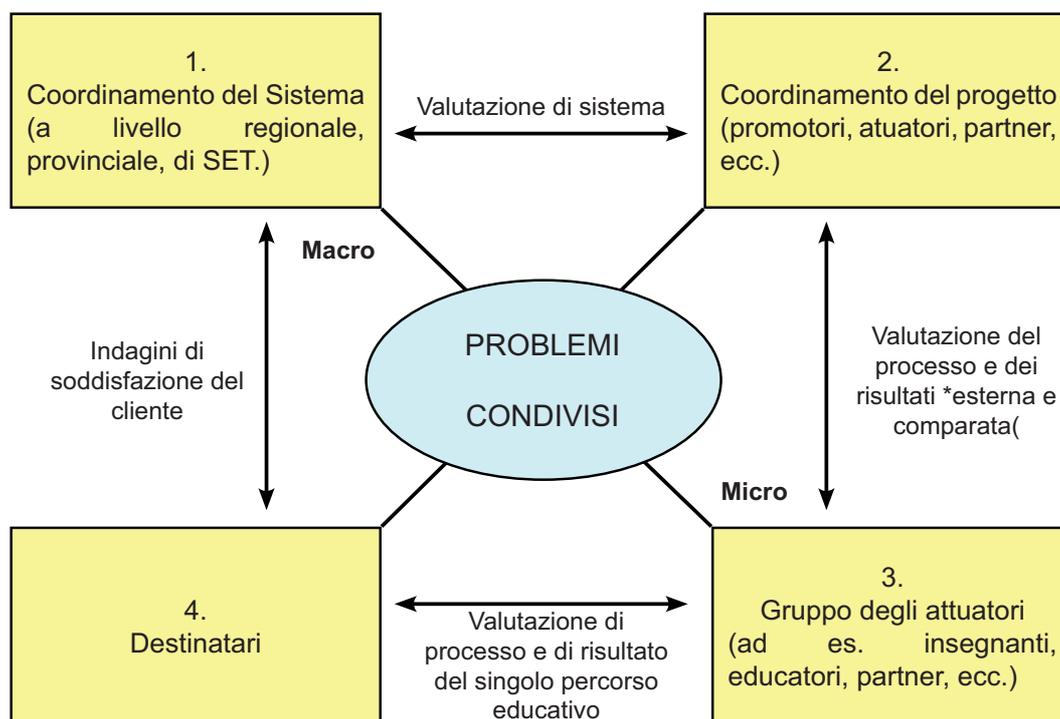
In un contesto di rete, come il sistema In.F.E.A. molti soggetti hanno diritto/dovere di valutare. Oggetti e modi, però, variano a seconda dei soggetti e dei livelli organizzativi.

Tutti i soggetti che agiscono in un sistema, ciascuno dal proprio punto di vista, hanno necessità di partecipare alla conoscenza del funzionamento del sistema stesso 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 i diversi punti di vista 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".

Proviamo a descrivere e sintetizzare questa dinamica tramite il modello che segue, che riprende e rielabora quanto proposto nella pubblicazione del S.I.Qua a pag. 24.

³ "Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione delle progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema In.F.E.A. piemontese" [Regione Piemonte, Assessorato Ambiente, febbraio 2012]



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

1. Il livello di Coordinamento del sistema.

Può essere di livello territoriale, così come di area vasta e/o regionale.

I Soggetti che partecipano al coordinamento sono quelli che promuovono e sostengono il Sistema, ovvero la Regione, le Province (allo stato attuale del lavoro) ma nell'ipotesi dei Sistemi Educativi Territoriali (vedi **Box 3**), anche enti locali e soggetti territoriali.

Il ruolo è di fissare gli indirizzi, assumere le decisioni strategiche, governare complessivamente il sistema.

2. Il livello di coordinamento del progetto, che sovente si presenta articolato in diversi percorsi o sotto-progetti.

Ne fanno parte i soggetti promotori (in genere enti locali), gli attuatori (Laboratori Territoriali di Educazione Ambientale, i Parchi regionali, associazioni, cooperative, ecc.) ed i partner strategici del progetto.

3. Il livello di attuazione del progetto.

Coinvolge i soggetti che operativamente gestiscono il percorso educativo sul campo: attuatori, insegnanti, esperti, ecc..

4. Il livello dei destinatari delle azioni progettuali.

Gli allievi delle scuole, famiglie, cittadini, associazioni, amministratori e tecnici, ecc.

Per poter lavorare e, anche, valutare insieme, è necessario che questi soggetti condividano problemi ed oggetti di lavoro: ad esempio, come promuovere una sempre maggiore qualità dei progetti e dei percorsi educativi.

Alcuni soggetti però trattano le domande a livello macro ed altri a livello a micro, a livello del singolo percorso educativo. Il livello meso corrisponde in linea di massima con l'area vasta ed i suoi luoghi di confronto.

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

Riprendendo l'esempio della promozione della qualità progettuale a livello macro avremo dati relativi alla partecipazione, ai soggetti coinvolti, al tipo e quantità di azioni messe in atto, ecc.

A livello meso avremo un confronto ed una comparazione tra percorsi educativi, per cui servono in questo caso dati confrontabili sull'andamento dei diversi percorsi, delle difficoltà incontrate delle soluzioni adottate e la loro efficacia.

A livello micro interessa sapere cosa ha prodotto ciò che abbiamo fatto, le criticità incontrate, l'emergere di elementi inattesi e cosa farne, se i modi di lavorare adottati sono efficaci, ecc..

Un processo valutativo si può considerare riuscito appieno, se sono stati attivati i diversi livelli organizzativi, con tutti i soggetti partecipanti, e messi in dialogo ed integrati punti di vista e "letture" di livello diverso.

Questo è quello che abbiamo tentato nella sperimentazione relativa all'uso del S.I.Qua in diverse fasi di sviluppo dei progetti.

Box 3

I Sistemi Educativi Territoriali (SET)

Sintesi della proposta maturata nell'ambito del "Tavolo Tecnico per le attività di coordinamento per l'implementazione delle reti locali nel campo dell'educazione ambientale e alla sostenibilità sul territorio regionale"

Definizione

Un SET raccoglie e fa lavorare insieme tanti e diversi soggetti territoriali, che condividono l'idea che i processi educativi e la loro qualità sono essenziali per cogliere obiettivi complessi di sostenibilità, per formare cittadini informati e attivi, per promuovere cultura, saperi e competenze diffuse su tutto il territorio all'altezza delle sfide poste da quegli obiettivi.

È un processo riconosciuto e formalizzato, un accordo, un'alleanza, attraverso cui il territorio condivide domande, individua obiettivi, mette a punto e sviluppa concreti percorsi educativi. Si tratta di un processo che si sviluppa per successivi ampliamenti, sia in termini di inclusione di ulteriori soggetti, sia di maggior profondità ed efficacia delle relazioni e delle azioni.

La natura flessibile del SET risponde bene all'incertezza e alla mobilità dei contesti normativi, sociali e culturali di riferimento.

Dimensioni

La dimensione ottimale deve, da un lato, essere tale da consentire una rappresentazione funzionale significativa delle principali dinamiche territoriali (economiche, scolastiche, amministrative, ecc.) e, dall'altro, deve consentire relazioni vis à vis dei soggetti territoriali e l'attivazione di reali modalità di coinvolgimento diretto dei cittadini.

Facendo riferimento alla classificazione NUTS dell'Unione Europea si possono considerare come ambiti ottimali i territori collocati nella fascia più bassa dei NUTS 3 ed in quella dei NUTS 4 (indicativamente almeno dai 15.000 ai 120.000 abitanti).

Elementi caratterizzanti

a) il SET è un processo volontario.

La volontarietà rispetto al consenso e all'adesione ai percorsi rappresenta un elemento fondante del processo ed un punto di forza in quanto permette di selezionare i soggetti che realmente sono interessati a questo tipo di proposta.

Si potrà verificare il caso che alcuni soggetti percepiscano solo in un secondo tempo, a processo già avviato e alla luce di risultati concreti, il valore di quanto si sta proponendo adesso e che quindi manifestino in seguito la volontà di aderire.

b) ottica di "governance".

I SET si basano sulla condivisione e l'esplicita corresponsabilità del processo e delle specifiche azioni individuate, in un'ottica di governance. Risulta, pertanto, di fondamentale importanza da parte di tutti i soggetti coinvolti, sia pubblici che privati, la piena assunzione del proprio ruolo in relazione alle competenze e alle proprie potenzialità.

Ogni soggetto che intende partecipare al SET è chiamato ad interrogarsi se l'espletamento del suo mandato sociale è perseguibile in solitudine o se la complessità degli oggetti di lavoro non richieda piuttosto di lavorare e cooperare con altri. Inoltre, è chiamato ad interrogarsi se questo lavoro con gli altri non comporti una ridefinizione delle proprie routines organizzative e dei propri modi di interpretare mandato e ruolo.

c) finalità strategiche di un SET.

- allestire contesti e processi di dialogo, di esperienza e di lavoro insieme tra molti e diversi soggetti interessati a promuovere sostenibilità e convinti della necessità a tal fine di prendersi cura della dimensione educativa;
- riconoscere, individuare in modo condiviso i problemi e gli oggetti su cui si intende lavorare, costruire un lessico comune;
- attivare percorsi di lavoro in una logica di co-progettazione e di riflessione condivisa sia tra le organizzazioni che aderiscono sia con i cittadini;
- ricercare ed attivare risorse umane, strumentali e finanziarie.

CAPITOLO 2

La sperimentazione del Sistema di Indicatori di Qualità (S.I.Qua.)

2.1 Uso del S.I.Qua in diverse fasi e diversi livelli

Occuparsi di EAS è sempre più connesso alla realizzazione di percorsi di qualità: dopo più di vent'anni di lavoro in questo campo, non è più pensabile proporre ed attivare esperienze che appaiano prive delle necessarie competenze e della dovuta complessità. Per questo motivo, in Piemonte si è lavorato per promuovere e valutare la qualità degli interventi e delle iniziative in EAS dotandosi di un sistema di indicatori: il S.I.Qua.

Il S.I.Qua piemontese, come abbiamo detto in premessa, è uno strumento che sintetizza e specifica una filosofia di EAS ed è il risultato di un percorso comune e partecipato tra i soggetti istituzionali che rappresentano il sistema In.F.E.A. piemontese che ha comportato anche momenti di condivisione con altri soggetti (pubblici e privati) che, a vario titolo, contribuiscono alla progettazione e all'attuazione delle iniziative in questo campo. Il S.I.Qua, infatti, per essere davvero utile va metabolizzato e sentito come proprio dai diversi soggetti che fanno EAS. Per questo, è stato discusso, usato e sperimentato come se fosse una mappa orientativa, che aiuta a collocare ogni progetto in un orizzonte di qualità comune che si è d'accordo raggiungere.

Valutare, come detto, è un aspetto molto importante perché permette di sviluppare nel modo migliore i percorsi educativi perseguendo la maggior qualità possibile. I percorsi progettuali sono sempre in qualche misura incerti, le cose non vanno mai così come sono state previste sulla carta, sono ricchi di sorprese, di opportunità impreviste accanto ad ostacoli o difficoltà.

Dotarsi di modalità per riflettere sul percorso, su ciò che si sta producendo veramente è il modo migliore per poter fare scelte e modulare il percorso stesso.

Il significato e le modalità variano molto a seconda delle **fasi** in cui ci si trova, dei **soggetti coinvolti** e del **livello** a cui si vuole fare valutazione.

Schematizzando, da un punto di vista temporale le principali **Fasi di un progetto** sono:

- I. la fase di predisposizione (valutazione ex-ante);
- II. la fase in itinere, di sviluppo concreto delle iniziative;
- III. la fase finale, a conclusione delle iniziative.

I soggetti coinvolti in queste fasi sono tutti quelli che, a diverso titolo, dovranno dar vita al percorso di lavoro: i destinatari - allievi delle scuole, i cittadini - oltre che i decisori, i funzionari, gli educatori, gli insegnanti, ecc., ma anche i referenti provinciali, i decisori regionali, ecc..

Nella prima fase, quella dedicata alla predisposizione del progetto, il ruolo dei destinatari è in genere nullo, anche se vi sono situazioni in cui ciò non è necessariamente vero (si pensi, ad esempio, ad un progetto in cui anche gli allievi che hanno partecipato ad

una prima esperienza possono dire la loro su come impostare una fase ulteriore o una seconda annualità del progetto).

I Livelli organizzativi coinvolti nella definizione di un progetto sono, in un Sistema In.F.E.A. o comunque in un sistema di area vasta, almeno tre:

1. livello locale, interno al singolo progetto;
2. livello di area vasta (laboratorio territoriale di educazione ambientale e/o provincia e/o SET);
3. livello regionale.

Dall'incrocio della **Fasi** e dei **Livelli** si ricava la tabella seguente, dove ad ogni casella corrispondono specifiche iniziative e modalità di valutazione.

LIVELLI FASI	Valutazione locale	Valutazione di rete	Valutazione di referente
I. Fase di ideazione/ predisposizione di un progetto (valutazione ex-ante)	Costituzione di Gruppi di progetto locale; Incontri per condividere il S.I.Qua; Declinazione del proprio progetto nei termini previsti dal S.I.Qua sulla base di una Scheda proposta dal sistema In.F.E.A.	Analisi e discussione delle idee progetto alla luce degli Indicatori S.I.Qua in Gruppi e Tavoli di area vasta.	Profilo di progetto discussione con i progettisti locali promozione di miglioramenti, integrazioni, modifiche varie
II. Fase in itinere (valutazione di processo)	Soste valutative in cui si riflette sull'andamento del progetto e sui risultati fin lì conseguiti alla luce degli Indicatori S.I.Qua. Questa riflessione è facilitata da indicazioni e da Strumenti proposti dal Sistema In.F.E.A. Sono coinvolti anche i destinatari ciascuno attraverso modalità e strumenti appropriati all'età; Discussione/i dove si triangolano punti di vista.	Le sintesi delle riflessioni sviluppate all'interno di ciascun progetto a livello locale vengono analizzate e discusse a livello di area vasta.	Ripresa dei profili dei progetti e confronto prima/dopo. Interlocuzione con le situazioni locali, laddove serve, per supportare e promuovere ri-modulazioni dei progetti
III. Fase finale (valutazione finale)	Valutazione finale alla luce del S.I.Qua, tramite modalità e strumenti proposti dal Sistema In.F.E.A. Tutti i soggetti partecipanti, compresi i destinatari, sono coinvolti in questa operazione.	Le sintesi delle valutazioni locali sono analizzate in modo comparato a livello di area vasta.	Ripresa dei profili dei progetti e confronto prima/dopo. Report di sintesi finale.

Proviamo a vedere da vicino i diversi momenti valutativi per comprenderne meglio la specificità.

1. Valutazione nella Fase di predisposizione del progetto (valutazione ex-ante).

In questa fase si attiva un'intensa dinamica di interlocuzione tra chi intende proporre un progetto e, inizialmente, produce un'idea Progetto e gli altri attori del Sistema: i referenti di Laboratorio, i referenti Provinciali, altri soggetti territoriali che partecipano a tavoli di area vasta.

2. Valutazione nella Fase in itinere.

2a. Livello locale, all'interno di ciascun progetto.

Gli attuatori, coinvolgendo tutti i diversi partecipanti, promuovono un momento di valutazione in itinere.

Lo scopo è quello di fare il punto su quanto fatto e prodotto fino a quel momento, in modo da individuare criticità o aspetti su cui lavorare, apportando trasformazioni al progetto, correzioni di rotta, inserimento di novità.

Si parte dagli indicatori considerati più significativi. Se all'inizio del percorso gli indicatori erano stati esplicitati si fa riferimento ad essi, se non lo si è fatto a suo tempo lo si fa in questo momento.

Le domande che ci si può porre sono del tipo:

- QUALI indicatori caratterizzano in particolare il nostro progetto?
- COSA abbiamo pensato di fare per realizzare gli indicatori?
- COSA abbiamo già fatto, COSA stiamo per fare?
- QUALI momenti, attività, passaggi possiamo documentare?
- COME documentiamo?
- COSA emerge dalla riflessione sui dati?

Queste domande possono essere poste e trattate all'interno di specifiche attività. Si individuano così i momenti più significativi del percorso che si sta facendo e si mette a fuoco il modo di documentarli (ad esempio, se si vuole documentare un processo decisionale che coinvolge gli studenti si può registrare o video-registrare la conversazione ad essa dedicata oppure ricorrere ad un osservatore esterno che prende nota di ciò che viene detto...).

La documentazione fornisce i dati su cui basare la riflessione valutativa. È necessario individuare attività utili per facilitare la valutazione con gli allievi, soprattutto quando si tratta di bambini piccoli o per facilitarla in situazioni come il lavoro con gli adulti sul territorio.

Ciò che emerge dalla valutazione in itinere va sintetizzato in un testo (report locale, scheda di valutazione), che viene anche inviato al Referente di area vasta (ad oggi, le province).

2b. Livello di Rete

Ad un tavolo di area vasta i referenti dei diversi progetti In.F.E.A. portano il proprio Report o Scheda i quali vengono raggruppati in ragione degli indicatori che trattano. L'andamento dei progetti viene analizzato dal tavolo sulla base degli indicatori di riferimento.

2c. Livello del Referente

I referenti di area vasta (ad oggi, provinciali) possono riprendere i Profili dei progetti (ved. Appendice 1.d) e farne una nuova versione sulla base delle informazioni che provengono dai gruppi progettuali, contenute nei Report o Schede locali o che emergono da colloqui individuali.

Il confronto tra il prima ed il dopo può dare indicazioni su quanto è successo e su quanto si è ottenuto nei diversi percorsi progettuali.

3. Valutazione finale

3a. Livello locale, all'interno di ciascun progetto

Si può utilizzare uno strumento – ad es., una scheda in cui le domande esplorino e facciano riferimento a tutti gli indicatori e forniscano la base di una riflessione collettiva in cui verranno socializzati i pensieri di ciascuno.

Si possono fare interviste/colloqui o focus group con tutti o alcuni (un campione) dei partecipanti per preparare la discussione collettiva con una raccolta di dati e di punti di vista.

3b. Livello di Rete

Ad un tavolo di area vasta (al momento provinciale) i referenti dei diversi progetti In.F.E.A. in corso portano il proprio Report locale.

I Report vengono raggruppati in ragione degli indicatori che trattano: l'andamento dei progetti viene analizzato dal tavolo sulla base degli indicatori di riferimento.

3c. Livello del Referente

I referenti di area vasta possono riprendere i Profili dei progetti (grafici a stella) e farne una nuova versione sulla base delle informazioni che provengono dai gruppi progettuali, contenute nei Report o Schede locali o che emergono da colloqui individuali.

Il confronto tra il prima ed il dopo può dare indicazioni su quanto è successo e su quanto si è ottenuto nei diversi percorsi progettuali.

Come si vede, punto di riferimento per tutte le fasi e per ogni livello di predisposizione e valutazione dei progetti è dato dal S.I.Qua. Per la sua illustrazione dettagliata rinviamo a "Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione delle progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema In.F.E.A. piemontese" (Regione Piemonte, 2010).

Ma da qui in avanti, utilizzeremo un versione sintetica della Funzione Educativa del S.I.Qua, resa di più immediata comprensione sul piano linguistico. Infatti, proprio la necessità di disporre di una tale versione è uno degli elementi che emerge dalla sperimentazione di cui diamo conto nei capitoli successivi.

Ora ci basti anticipare tale versione che vediamo nel riquadro che segue.

INDICATORI “FUNZIONE EDUCATIVA”

1. Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura di beni comuni;
2. Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle sue modalità organizzative;
3. Il progetto si basa sulla condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e su oggetti di lavoro “prendibili” (circoscritti, contestualizzati, affrontabili sulla base delle risorse disponibili);
4. Nel progetto conoscenza e azione e riflessione sono strettamente legati;
5. Il progetto mette in evidenza il legame tra situazioni locali e globali;
6. Il progetto vive della capacità di lavorare insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro;
7. Il progetto è caratterizzato da cura della relazione educativa, dal protagonismo dei soggetti, da promozione di competenze trasversali (imparare ad imparare, saper lavorare con gli altri, saper avere visione saper progettare..);
8. Il progetto è flessibile, aperto a modulazioni che tengono conto di quanto via via emerge dalla relazione educativa e dalle variazioni dei contesti, con l'emergere di nuove possibilità, aperture e imprevisti.;
9. Nel progetto vi è cura dell'organizzazione che sostiene il percorso progettuale;
10. Il progetto prevede modalità di valutazione, di documentazione, di disseminazione;
11. Il progetto si avvale di operatori adeguatamente formati che lavorano in équipe; il rapporto educatore/partecipanti è adeguato;
12. Il progetto sa valorizzare saperi e punti di vista multipli e diversi; utilizza una molteplicità di linguaggi per consentire a ciascuno di esprimersi e per costruire rappresentazioni articolate del mondo e dei fenomeni.

Sintesi degli Indicatori di Qualità per la funzione educativa.

2.2 La fase di impostazione dei progetti (valutazione ex-ante)

Una prima sperimentazione del S.I.Qua e del suo utilizzo si è avuta nel momento in cui sono stati predisposti gli ultimi Programmi In.F.E.A. (2010-2012).

Questa sperimentazione non ha avuto caratteri di piena sistematicità ed organicità, perché le tempistiche amministrative di presentazione dei Programmi provinciali In.F.E.A. non hanno permesso, in tutti i casi, un uso approfondito dello strumento nella fase di impostazione dei progetti.

Il S.I.Qua, attraverso ogni singolo indicatore, rimanda a processi complessi che richiedono un tempo ed un lavoro per la loro traduzione in competenze e conoscenze. Proprio a questo fine, nel corso di questi due anni sono stati realizzati sul territorio piemontese percorsi formativi, declinati anche a livello locale, che hanno sviluppato le tematiche contenute nel S.I.Qua. destinati agli insegnanti, agli educatori, ai tecnici e a chi, a vario titolo, opera in questo ambito. Si è cercato di costruire un linguaggio comune e di riflettere sui valori di riferimento che un sistema di EAS al passo con i tempi, deve condividere tenuto conto delle indicazioni nazionali ed internazionali.

In occasione della definizione dei progetti e dei Programmi In.F.E.A. 2010/2012 si è quindi provveduto, per quanto possibile, a coinvolgere tutti gli attori interessati ai Programmi provinciali invitando ad un primo utilizzo del S.I.Qua, quale strumento di orientamento capace di offrire indicazioni e metodi per progettare, coordinare, realizzare e valutare le iniziative di EAS, focalizzando i punti di forza ed evidenziandone le criticità.

Va rilevato come i progetti di EAS inclusi in tali programmi, nascono a partire da percorsi diversificati in ciascun territorio provinciale, le cui differenze vanno tenute presente per comprendere le diverse soluzioni adottate per condividere il S.I.Qua e renderlo uno strumento operativo nelle progettazioni locali.

E' però rinvenibile, tra le differenze, uno schema generale, condiviso da ogni realtà:

- la Provincia (domani potrebbe trattarsi di un altro soggetto di area vasta) invita tutti i soggetti potenzialmente interessati a presentare idee e proposte progettuali. In genere, si procede tramite invito pubblico ed un incontro iniziale aperto a tutti in cui si presentano obiettivi e criteri (ad esempio fare riferimento a linee strategiche di sviluppo sostenibile per individuare oggetti, temi e problemi intorno a cui costruire i propri progetti), si raccolgono interrogativi e prime idee, nonché la disponibilità dei soggetti territoriali a partecipare alla copertura dei costi con co-finanziamenti (ad esempio hanno proceduto in questo modo le amministrazioni provinciali di Novara, Vercelli, Torino); in seguito su proposte progettuali omogenee si costituiscono gruppi di co-progettazione;

oppure, variante,

- si parte da idee e proposte emerse in Tavoli di coordinamento (ad esempio l'esperienza dell'Amministrazione provinciale di Alessandria e di Asti) o da Forum territoriali (procede così il Comune di Asti) o raccolte dai referenti provinciali sul territorio (è questo il caso della Provincia del VCO) intorno a cui si costruiscono Gruppi di lavoro

composti da chi è interessato, da chi ci sta, che devono procedere alla definizione co-progettuale delle iniziative vere e proprie.

Tenuto conto di questi diversi modi di procedere, il S.I.Qua è stato presentato ai territori con queste modalità:

- ai Tavoli tecnici;
- ai Tavoli provinciali;
- negli incontri preliminari plenari.

La raccolta delle diverse iniziative intraprese, il racconto delle modalità adottate, ha impegnato per alcuni mesi il Tavolo regionale che ha costruito una tavola sinottica secondo il seguente schema:

FASI	PROVINCE								
	AL	AT	BI	CN	NO	TO	VCO	VC	
1	Elaborazione delle prime idee progetto								
2	Analisi delle idee progetto da parte referenti o tavoli/gruppi								
3	Interlocuzione tra referenti e soggetti per migliorare progetti								
4	progettazione di dettaglio								
5	costruzione/presentazione programma provinciale								
6	Sviluppo progetti. Valutazione in itinere all'interno dei singoli progetti								
7	Sviluppo progetti. Valutazione in itinere da parte di gruppi e tavoli provinciali								
8	Valutazione finale all'interno dei singoli progetti (con coinvolgimento dei destinatari)								
9	Valutazione finale nell'ambito del tavolo provinciale								
10	Valutazione finale a livello regionale								

L'impatto del S.I.Qua sulla progettazione, che emerge da questo lavoro comparativo, è stato sostanzialmente quello di influenzare ed orientare il processo progettuale, dal momento che i partecipanti sono stati invitati a presentare prima le idee progettuali e poi i progetti definitivi esplicitando in che modo gli elementi di qualità rappresentati nel Sistema di Indicatori erano presenti ed attivati nei loro progetti.

A tal fine, sono state utilizzate schede apposite predisposte dal Tavolo regionale (ved Appendici 1 a-b-c) che hanno la finalità di far riflettere sui percorsi progettuali e permettono di procedere ad una valutazione delle attività oggetto del progetto.

Per capire il senso ed il significato del termine *progettare* può essere di aiuto ricordare il suo etimo. *Progettare* deriva dal latino *proicere* (gettare avanti) e mette in evidenza l'aspetto previsionale del progetto, ossia l'insieme delle attività che si intendono realizzare e degli obiettivi che si vogliono raggiungere nel corso d'opera. Progettare significa pianificare una serie di attività in relazione a dei risultati attesi, significa tenere conto del contesto reale, delle risorse disponibili, ma anche dei limiti e dei vincoli, significa porsi delle domande su come andare avanti e quale direzione intraprendere.

Possiamo affermare che il lavoro svolto sta dentro questo significato e si è articolato in relazione alle variabili incontrate.

I referenti provinciali hanno garantito una fitta interlocuzione con i soggetti territoriali aiutandoli a dare via via ai progetti una forma e contenuti coerenti con criteri, valori ed indicazioni metodologiche del S.I. Qua. A tal proposito si sono utilizzati appositi strumenti come i Profili dei progetti, tramite Grafici a stella (ved. Appendice 1.d).

Le difficoltà emerse da questa prima esperienza di utilizzo del S.I. Qua sono state sostanzialmente cinque.

1. **Difficoltà**, da parte di alcuni soggetti, **a comprendere il significato di (alcuni) indicatori** e più in generale la filosofia, certamente complessa, retrostante. Questa difficoltà può avere cause diverse ed essere interpretata in molti modi.

In alcuni casi, segnala differenze, più o meno profonde, tra epistemologie, vale a dire che gli interlocutori aderiscono in modo più o meno consapevole a valori e modi di guardare alla realtà che sono incommensurabili rispetto a quelli del S.I. Qua, nel senso che si basano su presupposti così distanti da rendere difficile un dialogo ed un'integrazione.

Se, ad esempio, qualcuno dice di non riuscire a capire, non riesce proprio a darsi una rappresentazione di cosa significhi rendere gli allievi protagonisti, anzi "autori" dei percorsi che li riguardano, probabilmente è perché l'idea che ha del processo di insegnamento/apprendimento è altra, ad esempio di tipo trasmissivo. Un'idea in cui il sapere si trasmette da chi sa a chi non sa, tramite lezioni, ed in cui chi ascolta è recettore della comunicazione, relegato quindi in ruolo di dipendenza e di passività (anche se, come è noto, anche recepire è un'operazione attiva ed interpretativa del sistema cognitivo). Un'idea gerarchica in cui gli allievi sono chiamati ad aderire e adattarsi a quanto programmato e non è previsto che possano assumersi la responsabilità del percorso, costruire senso, proporre idee ed azioni, cooperare.

In questi casi, non vi è alternativa ad un lungo e paziente lavoro di confronto sulle premesse.

Uno strumento efficace per promuovere elaborazioni culturali profonde e creare accordi cognitivi è senz'altro la formazione.

Nel riquadro riproponiamo i valori assunti come riferimento per elaborare il S.I. Qua piemontese (pag. 33). Come si vede un'impostazione di tipo trasmissivo mal si concilia con i valori della tabella seguente

Criteri/Valori di riferimento sui quali è fondato il S.I.Qua.	
1	L'EAS promuove e mette al centro la sostenibilità (intesa come riconoscimento, cura e promozione dei beni comuni).
2	L'EAS promuove integrazione di politiche, saperi e progettualità territoriali.
3	L'EAS promuove cittadinanza attiva, facilitando lo sviluppo di competenze e di autonomia. Unisce la costruzione di conoscenza con l'agire sociale.
4	L'EAS riconosce, tiene conto e si rapporta alla complessità (dell'ambiente, del pensiero e dell'apprendimento).
5	L'EAS è attenta al territorio (locale) e al pianeta (globale).
6	L'EAS ha come presupposto, modalità e fine la costruzione di senso e partecipazione. Pertanto basa il proprio funzionamento sulla capacità di riflettere sui processi, che promuove atutti i livelli e presso tutti i soggetti.
7	L'EAS individua e persegue obiettivi prendibili, in un'ottica di efficacia e coerenza.
8	L'EAS, a fronte di un mondo che si trasforma, è capace di promuovere cambiamento, generare pensieri nuovi e dare apertura ai processi, proponendo sguardi e azioni innovativi.
9	L'EAS deve essere parte e favorire il lavoro di rete.

2. Difficoltà dovute ad una non condivisione dei codici linguistici.

Parlare ad esempio di "qualità dinamiche", che è espressione utilizzata nell'ambito delle ricerche OCSE relative all'EAS [Ammassari R., Palleschi M.T., 1991], può non significare nulla per chi non ha mai avuto occasione di conoscere tali ricerche. È legittimo attendersi, da chi opera nell'EAS, un certo sforzo per appropriarsi di un linguaggio e di concetti entrati ormai nell'uso. Uno sforzo che può trovare supporto in strumenti adeguati (va in questa direzione il Glossario inserito nel S.I.Qua).

Una questione che si pone a questo proposito è quella dell'utilità o meno di utilizzare un linguaggio tecnico. Ogni ambito di attività e di ricerca ha un suo linguaggio specifico, così è anche per l'educazione e per l'EAS. Una comunità non può evitare di costruire un lessico comune, anche se ciò può presentare anche inconvenienti nella comunicazione con chi non fa parte di quella comunità o vi è appena entrato con alle spalle storie diverse.

Ciò non toglie che si possa sempre cercare di spiegare un concetto in altro modo, con altre parole facendo esempi, utilizzando strumenti grafici ed iconici, ecc. È questo il tentativo fatto durante la sperimentazione in cui sono stati messi a punto strumenti quali una Versione sintetica degli indicatori (ved. Appendice 2.b) ed un testo breve ed il più chiaro e sintetico possibile per presentare l'EAS ed il S.I.Qua ad interlocutori istituzionali, che sovente non sono informati in merito, né dispongono di molto tempo per farlo (ved. Appendice 2.a).

Senza dimenticare, però, che così facendo si rischia di rimanere invischiati in un esercizio senza fine, perché le parole si spiegano con altre parole e si rischia di perdersi in una rete infinita di rimandi, in una "Biblioteca di Babele" come quella raccontata da Borges [L. Borges, 1944].

3. **Difficoltà per quanto riguarda l'integrazione dei progetti educativi con quelli territoriali**, su come intendere tale integrazione e praticarla.

Questa difficoltà rientra in parte in quanto detto per il primo punto, ma si configura in modo del tutto peculiare. La tradizione di una scuola, come luogo a parte rispetto al resto della società e del territorio, con tempi e regole suoi propri, rende davvero difficile concepire e ancor più praticare modalità di lavoro che facciano entrare in risonanza i percorsi educativi con ciò che accade nella realtà, con le vite degli allievi e ciò che interessa e sta a cuore a loro. Eppure, da più parti si lamenta la distanza tra ciò che si tratta e si fa a scuola rispetto le dinamiche di realtà, quanto non di veri e propri ritardi che rischiano di rendere obsoleto il ruolo della scuola.

Si pensi, ad esempio, alle nuove modalità di percezione, pensiero e relazione indotte dalle nuove tecnologie nei "nativi" digitali, ma anche alle opportunità di impostare diversamente i processi di insegnamento/apprendimento che esse offrono [P. Ferri, 2011]. Tutte questioni che registrano un ritardo fortissimo della scuola.

Per contro, i tentativi di costruire una società sostenibile, soft, smart, green, che vengono praticati nella società e sui territori, non senza luci ed ombre, costituiscono potenti opportunità per rimettere in sintonia ambienti educativi ed ambienti di vita. Ad esempio, l'obiettivo di costruire competenze come "imparare ad imparare" o quelle di cittadinanza attiva o, ancora, la costruzione di pensiero complesso, trovano in questi processi territoriali un contesto significativo in cui essere perseguiti e realizzati.

Non resta che procedere per piccoli passi, per tentativi, apprendendo dall'esperienza. I progetti di EAS sono fra le opportunità più significative per sperimentare soluzioni innovative.

4. **Un certo fastidio rispetto a strumenti formalizzati, un'idea di pesantezza e complessità**. Nei momenti di presentazione e condivisione del S.I.Qua abbiamo più volte registrato una certa reazione di resistenza. Gli insegnanti, e non solo loro, sono stati in questi anni investiti da compiti formali che, secondo molti di essi, rischiano di distoglierli da funzioni educative più proprie e più appaganti, per dedicare tempo ed energie ad adempimenti sentiti come burocratici.

Tutto ciò che si presenta con una veste molto tecnica e che ad un primo sguardo può apparire arida (schemi, tabelle, definizioni stringenti, ecc.), così come tutte le richieste di compilare schede, moduli, ecc., viene vissuto, da un lato, come pesante e, dall'altro, come una perdita di tempo, qualcosa che richiede uno sforzo non produttivo.

Si tratta allora di superare il primo impatto facendo vedere la ricchezza di pensiero che sta dietro le formule, di provare a giocare con lo strumento S.I.Qua, provare ad applicarlo a situazioni vissute, farne emergere le potenzialità. In questo senso, conviene concentrarsi su uno o pochi indicatori, esplorandoli in profondità.

Ecco allora che il lavoro nei gruppi diventa "caldo", intenso e gli strumenti diventano quelli che sono, ovvero davvero solo dei contesti/pretesti per pensare, confrontarsi, comprendere, discutere.

È di aiuto il ricorso a modalità di presentazione più creative e divertenti, come l'utilizzo di vignette o di materiali video.

5. **Senso di inadeguatezza, spavento, timore**. Un certo numero di soggetti che si sono avvicinati per la prima volta al S.I.Qua hanno provato la sensazione di doversi rapportare ad un modello troppo esigente, distante dall'operatività concreta di chi opera sul campo. Per rispondere a questa difficoltà vale l'indicazione di Vigotski di ricercare l'area prossimale, vale a dire presentare le questioni in un modo né troppo distante da ciò a cui i soggetti sono abituati, sul piano concettuale ed operativo, né

troppo vicino e solito, in modo da innescare interesse, senza cadere nella sensazione di avere a che fare con qualcosa di troppo grande, distante e irraggiungibile o viceversa di già conosciuto e quindi ovvio e banale..

In realtà, il S.I.Qua condivide con analoghe metodologie di valutazione, per le questioni che pongono all'attenzione di chi fa educazione, il fatto di essere uno stimolo esigente, che richiede di ripensare pratiche di lavoro e di riflettere su se stessi. Cosa che, come abbiamo visto nel Capitolo 1, è di per sé difficile e faticoso. D'altro canto come ci ricorda Eugene Enriquez: "... *la valutazione non si dà se non attraverso un'esperienza interiore (soggettiva) ed un'esperienza relazionale [...] per cui si tratterebbe di mettere le persone in condizione di "imparare a vedersi", a vedersi come sono per potersi costruire e per poter imparare*" [E.Enriquez, 2003].

Insomma, riflettere su se stessi e su ciò che si fa richiede un lavoro interiore ed una certa qual mobilitazione di energie: "...*ciò che assume pregnanza nel progetto osservativo è l'adesione ad un "setting mentale" interno, che limiti e colga il più possibile le prevaricazioni concettuali, emotive ed interpretative indotte dall'ansia connessa all'atto conoscitivo. Queste ultime costituiscono il vero "rumore" dell'osservazione psicologica, impedendo una visione totale dell'oggetto quale esso è e favorendo la politica dittatoriale del pensiero al posto del processo di conoscenza. All'osservatore è utile non un rituale esterno che depurifichi l'atto e la situazione dell'osservare, bensì una "depurazione interna" che miri a render sgombra la mente di idee, pensieri, preoccupazioni, fantasie. Una mente eccessivamente occupata uccide infatti l'osservazione e non coglie nulla al di fuori di ciò che ha in sé ...*" [F. Borgogno, 1978].

Per quanto riguarda il versante relazionale, riflettere e valutare implicano un dialogo con l'altro. Un'altro che non sempre condivide le nostre stesse premesse epistemologiche, culturali, esperienziali. Un dialogo che equivale, quindi, ad un vero e proprio lavoro interculturale.

Da questo punto di vista, conta molto la capacità di ascoltare, che come ci indicano "*Le sette regole dell'arte di ascoltare*" messe a punto da Marianella Sclavi [M. Sclavi, 2003] richiedono di:

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

Per concludere questa disamina degli esiti della prima fase di sperimentazione possiamo dire che tutti questi vissuti di difficoltà in un'ottica di lavoro cooperativo e di rete possono essere affrontati adottando una pluralità di soluzioni: formazione, confronto, ricerca, messa in circolo di buone pratiche.

2.3 La fase di sviluppo (valutazione in itinere) e la fase di bilancio e sintesi (valutazione finale)

2.3.1 L'impostazione della sperimentazione in queste fasi

La fase più innovativa e consistente della sperimentazione è stata sviluppata nella primavera 2012 con la finalità di mettere a punto e testare le modalità di valutazione in itinere e finale.

Si è svolta in un momento in cui i progetti, che fanno riferimento alla programmazione provinciale In.F.E.A. 2010/2012 erano in corso di realizzazione e, in alcuni casi, anche in conclusione.

Come è stata impostata la sperimentazione:

- Il Tavolo Tecnico di Lavoro, ha individuato delle situazioni da utilizzare come “casi” di studio con l'obiettivo di coinvolgere almeno una situazione per provincia. I casi su cui si è basata la sperimentazione sono infine stati n. 12 distribuiti in sette Province (non ha partecipato la provincia di Biella). La sperimentazione ha coinvolto ca. 300 persone tra cui amministratori locali, funzionari degli Enti Locali, educatori, dirigenti scolastici, insegnanti e allievi delle scuole primarie e secondarie di primo grado, famiglie, soggetti attuatori dei progetti (Associazioni, Cooperative, ecc.), organizzazioni varie (Pro Loco, Consorzi, ecc.). Va sottolineato come i “casi” quasi mai sono coincisi con singoli progetti, per lo più si è trattato di progetti “cornice” che contengono e coordinano una pluralità di sotto-progetti. Questo spiega l'elevato numero di persone coinvolte, ma anche la significatività del campione individuato.

In ciascuno dei 12 “casi” presi in considerazione sono stati attivati e coinvolti diversi tipi di soggetti. Il percorso seguito è stato il seguente: sono stati fatti incontri preliminari tra referenti provinciali e facilitatori, quindi sono stati organizzati uno o due incontri/ *focus group* (vedi **Box 5**) con i responsabili dei progetti, che in molti casi hanno a loro volta organizzato localmente incontri valutativi con gli altri partecipanti ai loro progetti; sono stati raccolti materiali documentari. A seguito degli incontri sono state compilate le schede a cura dei responsabili di progetto. Gli operatori di Pracatinat hanno svolto la funzione di facilitatori supportando i referenti provinciali e in alcuni casi i gruppi.

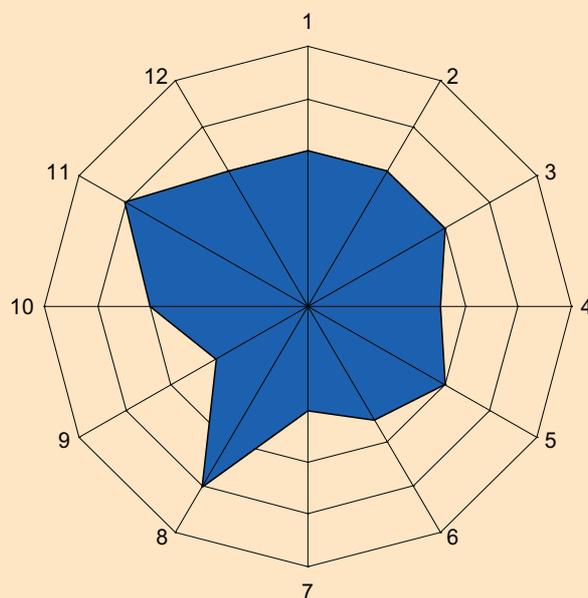
- L'intenzione è stata quella di fare ogni sforzo per coinvolgere tutti i soggetti partecipanti (naturalmente, visti i grandi numeri attivati da molti progetti, si è trattato di alcuni rappresentanti per ciascuna tipologia) con particolare attenzione ai

destinatari, sia allievi che adulti, che sovente sono del tutto trascurati nei processi di valutazione. La ragione di questo sforzo risiede nell'ipotesi di fondo che i processi di valutazione dei percorsi educativi consistano sostanzialmente in accordi valutativi che intercorrono tra i partecipanti all'esperienza. Quindi, una valutazione è efficace se riesce a produrre rappresentazioni convergenti su ciò che si è fatto e prodotto e a creare ipotesi condivise di rilancio, rimodulazione e miglioramento. "Fare ogni sforzo" ha significato tentare questi coinvolgimenti, tenuto conto dei vincoli di tempo ed organizzativi operanti nelle diverse situazioni e predisporre, di conseguenza, materiali ed approcci metodologici adeguati a tal fine.

- Predisposizione degli strumenti di valutazione da utilizzare nella sperimentazione, che sono stati:
 - a. **Schede di valutazione dei progetti:** sono state utilizzate tre schede tenendo conto delle fasi temporali dei progetti in cui si può/deve prevedere un tempo ed un lavoro dedicato alla valutazione. Le schede, riprendono, sotto forma di domande rivolte ai partecipanti al progetto, gli indicatori del S.I.Qua. Non si è partiti da zero nel far questo, ma si è potuto fare conto su strumenti già messi a punto in alcune realtà, rivedendoli ed adattandoli; (vedi par. 2.3.2, 2.3.3 e appendici 1 a-b-c)
 - b. **Istruzioni per l'uso,** condivise con i referenti e poi con i soggetti coinvolti nella sperimentazione; (vedi **Box 6**)
 - c. **Profili di Progetto:** è lo strumento utilizzato come modalità di rappresentazione visiva degli esiti dell'elaborazione e dell'interpretazione della scheda di valutazione in modo da renderli più facilmente ed immediatamente leggibili. Un Profilo di progetto è composto da un grafico a stella con dodici braccia, tante quanti sono gli Indicatori del S.I.Qua piemontese, da una tabella con punteggio/ponderazione degli indicatori (ad ogni indicatore viene attribuito un punteggio su una scala da 0 a 5), che rende immediatamente visibile il livello di qualità percepito da chi compila il profilo e le aree potenziali di miglioramento. La cosa interessante è che persone diverse producano ciascuno una propria versione del profilo di uno stesso progetto e lo mettano a confronto. Si potrà così discutere dei criteri di valutazione e di come ciascuno vede oppure no delle possibilità di miglioramento. Nel **Box 4** è riportato un esempio d'uso del Profilo di Progetto. (vedi Appendice 1.d)

Box 4

Esempio d'uso del Profilo Progetto



n. indicatore	Descrizione	Punteggio (da 0 a 5)
1	Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura di beni comuni	3
2	Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle modalità organizzative	3
3	Condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e oggetti di lavoro "prendibili"	3
4	Conoscenza e azione e riflessione sul percorso	2,5
5	Evidenziare i legami tra locale e globale	3
6	Lavoro insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro, ...	2,5
7	Cura della relazione educativa, protagonismo dei soggetti, promozione di "qualità dinamiche"	2
8	Flessibilità del progetto	4
9	Cura dell'organizzazione; ampliamenti e inclusioni successive	2
10	Prevede modalità di valutazione dialogica, di documentazione di disseminazione	3
11	Operatori adeguatamente formati; lavoro d'équipe; rapporto educatore/partecipanti adeguato	4
12	Saperi, punti di vista multipli, molteplicità di "media"	3

Box 5

I focus group

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un gruppo di persone. La finalità principale è quella di studiare un fenomeno o di indagare uno specifico argomento in profondità utilizzando, come base per la rilevazione, l'interazione tra i componenti del gruppo.

Un elemento caratterizzante il focus group è l'importanza ricoperta dall'interazione tra i partecipanti. A differenza di altre tecniche basate sul gruppo, nelle quali l'interazione è ridotta al minimo (Nominal Group Technique) o addirittura evitata (Delphi), nel focus group viene il più possibile stimolata la comunicazione tra partecipanti: domande reciproche, richieste di chiarimento, messa in evidenza di punti deboli, dichiarazione del proprio disaccordo, pur senza esprimere giudizi negativi, sono considerati importanti modalità per mettere in discussione la propria opinione iniziale, per far emergere altre posizioni e idee. Il gruppo viene appositamente costruito dai ricercatori secondo gli obiettivi della ricerca e può comprendere un numero di partecipanti variabili generalmente tra quattro e dodici.

I gruppi più grandi (full group) consentono di conoscere una gamma più ampia di posizioni, mentre i più ridotti (mini group) consentono di approfondirle. Per quanto riguarda l'omogeneità dei partecipanti, questo requisito va ponderato rispetto alla loro presunta facilità di interazione e allo specifico tema di discussione, anche se in generale occorre evitare quelle condizioni (es. diverso grado di istruzione) che potrebbero ostacolare la comunicazione e inibire l'intervento di alcune persone.

La discussione viene generalmente condotta da un moderatore che, a seconda della situazione contingente, può esercitare un vero e proprio ruolo di guida alla discussione, oppure può fornire un serie di stimoli e strumenti affinché i partecipanti riescano ad autogestirsi il più possibile le relazioni e l'interrelazione. Una distinzione corrente è tra i focus group "autogestiti", caratterizzati da un basso grado di strutturazione, e quelli "impostati" su una griglia di intervista in modo più o meno flessibile. In alcuni casi si preferisce variare in uno stesso focus group il livello di strutturazione, oppure includere nella stessa ricerca più serie di focus group, diversi per tipologia, o ancora si può chiedere ai soggetti di partecipare a più stadi di focus group, cioè a più gruppi.

Tutte le informazioni emerse nel corso della discussione di gruppo devono poi essere elaborate e interpretate. Il livello di elaborazione può variare da semplici sintesi narrative alla trascrizione integrale delle registrazioni, a seconda dell'uso che si farà dei dati.

["*Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*", Marianella Sclavi et al., Elèuthera, Milano, 2002, pag. 215/217]

2.3.2 Le schede di valutazione

Le schede, come si può meglio vedere in Appendice 1, sono divise in due parti:

- la prima, a cura del referente/responsabile, richiede di indicare alcuni dati circa il progetto, il suo stato di avanzamento, le prossime attività in programma (lo sviluppo futuro del progetto), e chi ha preso parte alla valutazione;
- la seconda, che fornisce la traccia per la riflessione valutativa vera e propria, è quella più ampia ed è organizzata intorno ai 12 indicatori previsti dal S.I.Qua, tradotti in domande

Per ciascun indicatore/domanda è chiesto di dire quali attività o modalità sono state concretamente messe in atto per assicurare quell'aspetto di qualità.

ESEMPIO: il settimo indicatore/domanda chiede se tutti i partecipanti sono stati protagonisti del percorso. Si può rispondere, ad esempio, sì, sono stati coinvolti, perché sono stati definiti gli obiettivi insieme e perché si dedica ricorrentemente un tempo per fare insieme il punto della situazione; oppure sì, perché sono gli allievi stessi (bambini/ragazzi) che hanno progettato i vari passaggi, inoltre, le attività svolte richiedevano un ruolo attivo ai partecipanti e i climi di lavoro sono stati sempre effervescenti e ricchi di contributi da parte di ciascuno, ecc.

Per ciascun indicatore/domanda è chiesto di dire attraverso quali materiali è possibile documentare quanto si dice e metterlo a disposizione (allegandolo).

ESEMPIO: sempre a proposito della partecipazione degli allievi (bambini/ragazzi) la documentazione può consistere in rendiconti delle sessioni di lavoro dove questi hanno progettato le attività (verbali, diari di bordo, magari audio o video registrazioni), oppure in testi in cui si riflette sul percorso fatto e sul proprio ruolo o, ancora, in cartelloni di sintesi di conversazione di gruppo o in "relazioni" prodotte dai bambini/ragazzi per presentare il proprio lavoro.
 Nel caso in cui non fosse disponibile alcun tipo di documentazione, perché a suo tempo non è stata prevista, è possibile pensare di pianificare la documentazione di attività o passaggi che si devono ancora fare.

Infine, per ogni indicatore/domanda è richiesta una valutazione quantitativa su una scala da 0 a 5.

2.3.3 Le istruzioni d'uso

Come si è detto le Schede erano accompagnate da indicazioni scritte su come procedere nel percorso di valutazione e come utilizzarle.

Riproduciamo, in modo pressoché integrale (vedi **Box 6**), il testo delle Istruzioni d'uso utilizzate nella sperimentazione, che rende evidente, l'intenzione di non ridurre il processo valutativo alla mera compilazione di una fredda scheda, ma di fornire una traccia per una riflessione vera, ampia, approfondita in cui contano tutti i punti di vista. Naturalmente, non bastano alcune Istruzioni affinché ciò avvenga, ma è essenziale che vi sia una gestione dei colloqui o dei focus group coerente con questo obiettivo.

Box 6

Istruzioni per l'uso

(scheda utilizzata nell'ambito della sperimentazione)

Presentazione: il senso della sperimentazione

Se stai leggendo queste righe è perché ti è stato proposto di partecipare ad una sperimentazione sull'uso del S.I.Qua piemontese nella valutazione dei progetti di educazione ambientale e alla sostenibilità

Si tratta di una sperimentazione impostata e coordinata da un Tavolo Tecnico di Lavoro costituito dalla Regione di cui fanno parte i referenti provinciali, l'ufficio regionale e Pracatinat s.c.p.a..

Valutare, come sai, è una funzione molto importante per sviluppare nel modo migliore possibile i percorsi educativi e per perseguire la maggior qualità possibile.

I percorsi progettuali sono sempre in qualche misura incerti, le cose non vanno mai così come sono state previste sulla carta, sono ricchi di sorprese, di opportunità impreviste, accanto ad ostacoli o difficoltà. Dotarsi di modalità per riflettere sul percorso, su ciò che si sta producendo veramente è il modo migliore per poter fare scelte e modulare il percorso stesso.

Naturalmente il significato e i modi di fare valutazione variano molto a seconda delle **fas**i in cui ci si trova (indicativamente ne distinguiamo tre: la fase di predisposizione del progetto; la fase in itinere, di sviluppo concreto del progetto; la fase finale a progetto concluso), dei **soggetti coinvolti** (tutti quelli coinvolti nel progetto locale – compresi bambini e ragazzi e cittadini – oltretutto decisori, funzionari, educatori, insegnanti, ecc. ..., ma anche i referenti provinciali, i decisori regionali, ecc.), del **livello** a cui si vuole fare valutazione (distinguiamo tra livello locale, interno al singolo progetto; livello di area vasta laboratorio e/o provincia; livello regionale).

La sperimentazione che vi proponiamo riguarda la valutazione in itinere ed il livello interno del singolo progetto.

Si tratta di mettere in atto un piccolo percorso valutativo caratterizzato dalla metodologia esposta nelle "Istruzioni per l'uso".

Gli esiti della sperimentazione saranno utilizzati per predisporre delle linee guida per la valutazione dei progetti in EAS.

Istruzioni

La valutazione è quel processo attraverso il quale i soggetti partecipanti ad un progetto costruiscono e verificano il senso di quello che stanno facendo, si chiedono cosa stanno producendo, se e come possono modulare il percorso per migliorarlo ed ottenere risultati più soddisfacenti e significativi.

Infatti valutare significa attribuire valore, distinguendo così gli aspetti positivi, da mantenere

e rinforzare, da quelli negativi.

Se è vero questo, allora un percorso valutativo deve coinvolgere tutti coloro che a diverso titolo partecipano al progetto, siano essi cittadini o allievi delle scuole, operatori e educatori e insegnanti

Per la nostra sperimentazione abbiamo predisposto una **Scheda** che serve da traccia per una riflessione valutativa.

ATTENZIONE !!!

La valutazione non consiste nel compilare la scheda, ma nel porsi insieme delle domande e insieme provare a rispondere. Non solo, consiste nello sviluppare questa riflessione basandosi se possibile su documentazione, su dati.

Per sgombrare il campo da equivoci: la compilazione della scheda è a carico del referente/ responsabile del progetto, mentre sono i vari soggetti che a diverso titolo vi hanno partecipato in modo organico e continuativo, che sviluppano la riflessione valutativa.

Se il progetto prevede un Gruppo stabile di coordinamento è quella la sede opportuna dove sviluppare la valutazione. Se non lo prevede, si tratta di invitare a fare la valutazione i partecipanti al progetto maggiormente significativi: ad esempio, il funzionario comunale che segue il progetto, gli educatori che lo portano avanti, gli insegnanti coinvolti (o una rappresentanza di essi se sono tanti), i referenti di associazioni che partecipano in modo organico e continuativo.

Si tratta di organizzare un paio di incontri a cui partecipano i soggetti adulti: un primo incontro in cui si vedono insieme le domande, si imbastisce la riflessione e si individuano i materiali documentari già disponibili oppure quelli da procurarsi.

Inoltre, si tratta di dare modo a bambini e ai ragazzi di dire la loro. In questo caso, le domande proposte dalla scheda vanno riformulate.

ESEMPI

Indicatore	Domande per gli adulti	Domande per allievi della scuola primaria/secondaria
1	Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e cura di beni comuni?	Ciò di cui ci siamo occupati [...] è importante? Che voi sappiate c'è chi se ne sta occupando o se ne deve occupare? Nel nostro progetto abbiamo incontrato persone che si occupano di ? Abbiamo fatto delle attività con loro? Chi? Cosa è stato fatto? Come è andato?
2	Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle modalità organizzative?	NO
3	I problemi (le questioni, i temi) di cui ci si occupa sono stati condivisi da tutti i partecipanti ? Avete dato un carattere "prendibile" al vostro oggetto di lavoro (circoscritto, contestualizzato, adeguato alle persone e alle risorse disponibili) ?	Avete deciso insieme all'insegnante o agli educatori di cosa occuparvi e come? Avete fatto delle attività in cui ciascuno poteva dire cosa pensava? Avete fatto delle attività per capire meglio la questione di cui vi siete occupati (raccolto informazioni, sentito testimoni ed esperti, ecc.)?
4	Il progetto prevedeva solo attività di conoscenza o anche di farsi carico di problemi e agire?	Avete provato a pensare soluzioni concrete al problema di cui vi siete occupati? Quali? Avete provato a metterle in pratica? Come è andata?

segue...

Indicatore	Domande per gli adulti	Domande per allievi della scuola primaria/secondaria
5	Il progetto mette in evidenza il legame tra situazioni locali e globali?	Il problema di cui vi siete occupati ha cause vicine o lontane? Avete visto come ci si occupa di questo problema in altre parti d'Italia o del mondo?
6	Si è lavorato insieme tra più soggetti, condividendo problemi obiettivi, modalità di lavoro?	Vale la domanda 1
7	Nello sviluppare il progetto vi è stata cura della relazione educativa, si è fatto in modo di promuovere il protagonismo dei soggetti partecipanti?	Rispetto il percorso fatto, vi siete sentiti protagonisti? Tutti hanno avuto la possibilità di dire le proprie opinioni e le proprie idee, di fare proposte? Avete lavorato bene tra voi? E con altre persone?
8	Il progetto ha avuto una impostazione e un andamento flessibile, in modo da cogliere nuove opportunità e far fronte a imprevisti e difficoltà?	Nel corso del progetto sono venute fuori idee e cose da fare nuove, non previste all'inizio? Avete modificato il percorso?
9	Nel progetto vi siete presi cura dell'organizzazione? Vi è stata inclusione di altri soggetti in corso d'opera?	NO
10	Il progetto prevedeva modalità di valutazione, di documentazione?	Avete documentato in qualche modo ciò che avete fatto? Vi sono stati dei momenti in cui vi siete chiesti come stava andando il progetto e cosa si poteva fare per fare meglio?
11	Avete lavorato in équipe? Il rapporto educatore/partecipanti è stato adeguato?	NO
12	Nel progetto sono stati utilizzati saperi e punti di vista multipli? Sono stati utilizzati linguaggi e media diversi?	Nel progetto avete usato solo parole o avete fatto altre cose come disegnare, giocare, costruire qualcosa, ecc.? Per occuparvi del vostro problema quali conoscenze avete usato (conoscenze di storia o di scienze o di qualche altra disciplina)?

Le domande vanno poste ai bambini ed ai ragazzi in contesti di conversazione, usando una modalità per sintetizzare i loro pareri come, ad esempio, utilizzare un grande cartellone in cui sono riportate le domande e per ogni domanda una Linea di valutazione (per nulla, poco, sufficiente, abbastanza, molto) su cui ciascun bambino può collocare un pallino, spiegando le ragioni del suo giudizio.

Se nel progetto sono coinvolti semplici cittadini, sarebbe utile avere il loro punto di vista raccolto tramite brevi interviste o conversazioni collettive.

UTILIZZO della SCHEDA

Le schede compilate con i loro allegati avranno un duplice uso:

- come materiale di riferimento per elaborare delle linee guida per la valutazione dei progetti di EAS;
- per sviluppare una riflessione di livello provinciale tra progetti diversi.

2.3.4 Chi è stato coinvolto

La tabella che segue mostra le tipologie e, laddove sono stati forniti i dati, i numeri dei soggetti che sono stati coinvolti nella sperimentazione. Un primo dato interessante da rilevare è il numero elevato di adulti e allievi partecipanti, ca. 300; un secondo dato è che laddove vi è stato tempo e modo di attuare la sperimentazione nel modo più completo - ad esempio, nel territorio del Chierese - si è visto come sia davvero possibile coinvolgere tutti i soggetti che, a diverso titolo, hanno partecipato al progetto, come destinatari o come promotori o come attuatori, individuando anche le modalità più opportune e adatte per farlo. Ma di questo parleremo tra poco.

Vi sono alcuni soggetti maggiormente ricorrenti: oltre ai referenti provinciali e ai facilitatori messi a disposizione da Pracatinat, sono coinvolti nella gran parte dei casi gli insegnanti (11 casi su 12) e gli educatori di cooperative o associazioni che hanno portato avanti i progetti. L'unico caso in cui ciò non accade è ad Asti, perché i due progetti presi in considerazione erano fortemente incentrati sulle scuole, con un forte ruolo degli insegnanti, e non prevedevano l'intervento di educatori. Ciò nonostante, a diverso titolo ed in diversi modi sono state molte le figure "esterne" alla scuola coinvolte anche in questi casi, ma più con il ruolo di esperti o di interlocutori territoriali rispetto le tematiche trattate che non di attuatori.

	AL	AT		CN	NO			TO		VCO		VC	Tot.
		1	2		1	2	3	1	2	1	2		
Referenti provinciali	1	1	1	/	1	1	1	2	2	2	2	1	15
Operatori Pracatinat	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Amministratori pubblici	2	/	/	/	/	3	/	/	5	/	/	2	12
Insegnanti	/	13	8	SI	3	11	8	SI	10	SI	1	86	140
Dirigenti scolastici	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	4	5
Educatori	1	/	/	1	4	5	1	1	SI	SI	SI	SI	13
Bambini, ragazzi	/	SI	/	/	75	60	130	SI	26	SI	SI	SI	291
Genitori	/	/	/	/	/	/	/	SI	/	/	SI	/	?
Operatori socio-assistenziali	/	/	/	SI	/	/	2	/	/	/	/	/	2
Referenti di associazioni	/	/	/	/	/	3	5	/	7	/	/	SI	15
Adulti	/	/	/	/	/	8	/	/	/	/	/	/	8
Produttori	/	/	/	/	/	3	/	/	/	/	/	/	3
TOTALE	5	15	10	2	84	95	148	4	52	3	4	94	516

Nota:

a) i progetti sono stati richiamati sinteticamente utilizzando la sigla provinciale. La numerazione progressiva (Progetto 1, Progetto 2, ecc..) segue l'ordine di esposizione utilizzato nel successivo paragrafo 3.1.

b) la dicitura SI è stata adottata in tutti i quei casi in cui non è stato possibile precisare il numero esatto di persone che hanno preso parte alla valutazione, ma si è voluto comunque segnalare la loro partecipazione.

È importante rilevare come, per quanto riguarda figure coinvolte in modo più sporadico, come gli amministratori pubblici o i dirigenti scolastici, l'esperienza di dialogo e di riflessione sui percorsi sia stata in ogni caso molto significativa.

Ciò deve essere da stimolo a perseguire maggiormente il loro coinvolgimento, anche quando, per molti motivi, può apparire difficile da realizzare, dal momento che produce contributi di grande interesse e stimola ad una partecipazione più profonda e sentita i decisori stessi, che sovente sono vissuti - e si vivono a loro volta - come distanti dai concreti percorsi che le loro decisioni consentono di sviluppare.

Non è questo che il contributo più piccolo che i progetti di EAS possono dare al fine di un ripensamento ed un riavvicinamento delle istituzioni rispetto i cittadini.

2.3.5 Organizzazione e interpretazione dei dati

Per tabulare le risposte delle Schede di valutazione è stata predisposta una tabella che riportava sull'asse verticale i casi presi in esame e sull'asse orizzontale gli indicatori/ domande trattati .

Negli spazi sono state riportate sinteticamente le risposte date, cercando di utilizzare a tal fine alcune parole chiave. Inoltre, è stato riportato in tabella l'indicazione di quali materiali documentari sono stati apportati a supporto delle valutazioni e, infine, la valutazione quantitativa, espressa su una scala da 0 a 5.

In questo modo, leggendo la tabella in orizzontale si hanno tutte le risposte date da uno stesso soggetto o gruppo rispetto il proprio progetto, mentre leggendola in verticale, colonna per colonna, si hanno le risposte date da tutti ad una stessa domanda ovvero il ventaglio delle risposte date.

Su questa base sono state svolte due altre operazioni: da un lato la costruzione di un Profilo per ciascuno dei casi coinvolti e, dall'altra, la redazione di schede interpretative di quanto emerge dalle risposte indicatore per indicatore.

CAPITOLO 3

Esiti della sperimentazione

3.1 Presentazione dei diversi “casi studio”

Per consentire una migliore comprensione di quanto è emerso dalla sperimentazione è necessario conoscere, almeno per sommi capi, il contesto, gli obiettivi, i contenuti e le modalità dei progetti coinvolti.

Provincia di ALESSANDRIA

Progetto “AI_Monferrato”

Il progetto educativo ha come obiettivo la migliore conoscenza del territorio e la sua cura tramite la realizzazione di un sentiero turistico. L'azione si colloca nell'ambito di un processo di riconoscimento del territorio del Basso Monferrato come patrimonio dell'umanità da parte dell'UNESCO. Sono coinvolte in questo percorso educativo due Scuole elementari e due scuole medie appartenenti a tre Comuni.

Il sentiero è stato progettato dai ragazzi con il supporto degli esperti della Soc. Coop. “Ar.Tur.O”.

A tal fine, sono stati svolti *focus group*, uscite ed esplorazioni sul territorio, approfondimenti delle diverse tematiche. Ha avuto un ruolo importante l'attività di comunicazione verso la popolazione.

Provincia di ASTI

Progetto 1 “Acqua Azzurra Acqua Chiara”

Il progetto fa parte del più ampio programma del Sistema Educativo Territoriale di Asti. Si tratta di un progetto “contenitore”, articolato in numerosi sotto-progetti, uno per ciascuna scuola partecipante.

In particolare è stato sviluppato il tema “acqua” sotto diversi aspetti:

- un percorso di ricerca scientifica e storica sulle fontane di Asti, traendo spunto dall'interesse manifestato dai bambini nel momento in cui hanno studiato gli acquedotti romani. Il percorso ha visto numerose uscite sul territorio, così come la raccolta ed interpretazione di dati e si è concluso con la produzione di uno spettacolo teatrale, che ha coinvolto e interessato anche le famiglie. Tutto il percorso è stato illustrato in un “librone” costruito dai bambini;
- è stato affrontato il tema acqua dal punto di vista scientifico, anche attraverso sperimentazioni pratiche;
- sono state effettuate gite sul torrente avvalendosi di esperti e una visita all'acquedotto;
- è stato preso in esame il tema dell'acqua in rapporto ai viventi analizzando fiumi e stagni attraverso uscite sul campo. Alla fine è stata prodotta un'ampia documentazione fotografica;
- il tema dell'acqua come fattore di modellamento del paesaggio (ghiacciai, pioggia, erosione, ecc.).

- l'acqua come filo conduttore di un discorso più ampio sul tema "Biodiversità e Sostenibilità", all'interno del quale è collocato il discorso dell'acqua come risorsa.

Progetto 2 "Il Belbo: l'uomo, il fiume, il territorio"

Il progetto è inserito in modo organico nell'ambito del Contratto di Fiume del Belbo, che vede l'intero territorio al lavoro per migliorare e valorizzare il fiume come fattore di "ben essere" e "ben abitare". Tutte le scuole coinvolte hanno lavorato con metodi attivi, laboratoriali ed interdisciplinari. Attraverso un percorso formativo specifico, articolato in 10 giornate di formazione, le insegnanti del Bacino del Belbo, in totale 40 docenti, hanno fatto esperienza diretta sul territorio, uscite didattiche, esplorazioni, osservazioni, rappresentazioni, analisi del torrente e delle sue caratteristiche in diverse situazioni: sorgente, corso medio, confluenza con il Fiume Tanaro, casse di espansione. Le insegnanti così formate a loro volta hanno accompagnato i ragazzi sul territorio e con loro hanno lavorato attraverso giochi di ruolo, simulazioni, esperimenti, ricerca di informazioni e approfondimenti, nonché preparazione di documentazione cartacea.

Sono state condotte indagini storiche, raccolto materiale documentario ed elaborato dati. Durante il percorso i bambini hanno incontrato geologi, naturalisti, ingegneri, nonni sapienti, esperti in campo letterario, cinematografico e teatrale, amministratori dei comuni dell'asta del Belbo. Hanno inoltre portato il loro contributo "sociale" al Contratto di Fiume partecipando alla 1ª Assemblea di Bacino del Belbo attraverso le video interviste proiettate durante l'evento.

Il ruolo dei genitori nell'ambito del progetto è stato collaborativo. I genitori hanno partecipato alla manifestazione "Crear Leggendo" dove è stata allestita una postazione dedicata al Contratto di Fiume e al progetto di educazione ambientale collegato.

Provincia di CUNEO

Progetto "Ortobello"

Il progetto è incentrato sull'attività di orto-giardinaggio sviluppata con soggetti disabili dalla Associazione Comunità "L'accoglienza" in collaborazione con il Centro Diurno Punto&Virgola e la Piccola Casa della Divina Provvidenza, coinvolgendo inoltre classi prime e seconde del Circolo didattico albese.

Il progetto educativo "Ortobello" è stato pensato e scritto con l'obiettivo di avviare le persone coinvolte ad esperienze quotidiane di presa in cura di un bene, quale il mondo vegetale, deperibile se c'è incuria. Oltre a ciò, sono previste sia azioni per informare, sia sinergie per condividere le idee alla base del progetto quali la coltivazione biologica, la raccolta differenziata e l'integrazione sociale.

Anche se il progetto "Ortobello" interessa una porzione di territorio molto piccola, alcuni degli obiettivi del medesimo riguardano temi d'interesse globale quali la riduzione dei rifiuti, i consumi a km zero, la riduzione dell'inquinamento chimico dei terreni a culture intensive.

Nel 2011 si è realizzata una collaborazione con una scuola elementare del territorio che ha permesso alle persone coinvolte nel progetto di incontrare e instaurare relazioni con estranei che sono entrati nei loro spazi di vita.

Provincia di NOVARA

Progetto 1 "Un arcobaleno di sapori"

È un progetto rivolto agli adulti (produttori, amministratori pubblici, associazioni, cittadini,

ecc. ...) e alle scuole. Quattro le azioni previste dal progetto, i cui temi dominanti sono l'uso, la rivalutazione e la promozione dei prodotti locali e l'attenzione alla filiera corta, attività di animazione e incontro con il territorio per ricreare le relazioni uomo-ambiente ed i legami tra le persone.

In particolare, le attività sono state:

- “che gusto c'è”: censimento e mappatura dei produttori locali e inserimento dei dati in un sito denominato Pagine Arcobaleno;
- “gastronomia”: incontri tra domanda e offerta per la promozione dei prodotti locali;
- “passeggiare con gusto”: valorizzazione e promozione del territorio anche attraverso la conoscenza dei prodotti e produttori locali, la messa in atto di buone pratiche per un turismo responsabile
- “il piatto del giorno”: attività di conoscenza del territorio, delle sue tradizioni alimentari e delle sue caratteristiche produttive con interventi interattivi e laboratoriali nelle scuole primarie e secondarie del territorio (16 le classi impegnate).

Progetto 2 “In.....patto ambientale. Riambientiamoci”

Il progetto è incentrato sulla ri-qualificazione dell'area periferica a nord-ovest della città di Novara, frazione Vignale, attraverso percorsi di coinvolgimento dei soggetti del territorio. L'ipotesi è che creare una rete sociale volta a conservare gli eco-sistemi naturali possa contribuire a salvaguardare la biodiversità in un'area di confine tra città e campagna.

L'obiettivo generale è di poter tornare a vivere in modo completo spazi “marginali” che hanno valenze agricole, culturali, storiche ed ambientali.

Sono state coinvolte le scuole del territorio, primaria e secondaria di secondo grado, la popolazione locale, Enti ed Associazioni del territorio.

Per arrivare a questo è necessario stimolare la curiosità e l'interesse di tutti i soggetti, educare a compiere percorsi di osservazione e comprensione dell'ambiente, promuovere un atteggiamento di rispetto. Piccole azioni, come uscite di studio sul campo per conoscere il mondo degli abitanti degli ecosistemi agricoli, in particolare insetti e molluschi, mostre itineranti per stimolare la curiosità, una semplice cartellonistica che favorisca la percorrenza in bici o a piedi, anche al di fuori della pista ciclabile realizzata lungo l'alzaia del canale Cavour, il recupero dell'oasi Lipu di Agognata, possono ampliare l'utilizzo dell'area interessata.

Progetto 3 “In.....patto ambientale. Riambientiamoci”

Il progetto è incentrato sulla ri-qualificazione dell'area periferica a nord-ovest della città di Novara, frazione Vignale, attraverso percorsi di coinvolgimento dei soggetti del territorio. Sono state coinvolte le scuole del territorio, primaria e secondaria di secondo grado, la popolazione locale, Enti ed Associazioni del territorio.

L'ipotesi è che creare una rete sociale volta a conservare gli eco-sistemi naturali possa contribuire a salvaguardare la biodiversità in un'area di confine tra città e campagna.

L'obiettivo generale è di poter tornare a vivere in modo completo spazi “marginali” che hanno valenze agricole, culturali, storiche ed ambientali.

Per arrivare a questo è necessario stimolare la curiosità e l'interesse di tutti i soggetti, educare a compiere percorsi di osservazione e comprensione dell'ambiente, promuovere un atteggiamento di rispetto. Piccole azioni, come uscite di studio sul campo per conoscere il mondo degli abitanti degli ecosistemi agricoli, in particolare insetti e molluschi, mostre itineranti per stimolare la curiosità, una semplice cartellonistica che favorisca la percorrenza in bici o a piedi, anche al di fuori della pista ciclabile realizzata lungo l'alzaia del canale Cavour, il recupero dell'oasi Lipu di Agognata, possono ampliare l'utilizzo dell'area interessata.

Provincia di TORINO

Progetto 1. “Kilomangia? IO – Mense scolastiche a KiloMetrizero per modificare il clima”

Il progetto consiste in percorsi di educazione alimentare sviluppati con la scuola materna, che si inquadrano in un più ampio percorso territoriale sull'agricoltura e alimentazione a Km zero che vede coinvolti i Comuni della Val Pellice, la Comunità Montana del Pinerolese, i produttori, le famiglie. Si tratta di ripensare le mense scolastiche.

Attraverso incontri con esperti e testimoni, uscite sul territorio e attività di laboratorio, il progetto è volto alla creazione di collegamenti tra le realtà territoriali, che promuovono il Km zero, con la finalità di rendere più sostenibili i consumi e di salvaguardare l'ambiente. Tale percorso si integra con le volontà delle Amministrazioni Comunali e Commissioni Mensa territoriali che si sono attivate per migliorare la qualità dei prodotti proposti alle mense scolastiche.

Il Laboratorio Territoriale ha proposto quindi di favorire la condivisione delle scelte inerenti le forniture delle mense scolastiche e sviluppare una comune conoscenza dei “prodotti di prossimità”. Questa esigenza è sorta dalle nuove linee guida che la Regione Piemonte ha tracciato per uniformare i capitolati d'appalto delle mense scolastiche e ospedaliere, al fine di sostenere il consumo di prodotti stagionali e territoriali a “filiera corta”.

Il progetto ha sviluppato attività mirate all'educazione alimentare dei bambini e alla scelta dei prodotti utilizzati dalle mense scolastiche attraverso incontri tematici, laboratori didattici, spettacoli teatrali, uscite didattiche sul territorio, realizzazione di un orto creato con i bambini

Progetto 2. “Dalla consapevolezza alla conoscenza”

Il progetto è molto ampio ed articolato ed include una molteplicità di percorsi relativi alla sostenibilità, declinata nei contesti e nei comportamenti quotidiani. Coinvolge 8 comuni, 16 scuole, organizzazioni territoriali varie (consorzio socio-assistenziale, Coldiretti, FAI, Circonscrizione 9 TO, ecc.), diverse associazioni. Il progetto proposto vuole coinvolgere il territorio nel suo complesso mettendo in relazione la scuola, le istituzioni, le organizzazioni sociali, gli imprenditori, le associazioni di categoria.

I temi spaziano dal turismo responsabile, alla finanza etica, al collegamento cibo e salute, al consumo consapevole, all'alimentazione, all'eno-gastronomia, alla produzione di qualità, al rapporto con i produttori e le manifatture del territorio, collegando ipotesi di scuola-lavoro, con particolare attenzione alla filiera di territorio. Gli argomenti sono stati individuati facendo riferimento ai processi territoriali volti alla sostenibilità, partendo da situazioni consolidate ed in progress, mettendo il più possibile a frutto alcune significative azioni presenti sul territorio

La rete di scuole del chierese ha assunto la responsabilità del progetto In.F.E.A., proponendosi di inserire le problematiche della sostenibilità trasversalmente nella quotidianità della proposta didattica e portare gli alunni dalla sensibilizzazione alla conoscenza e dalla scelta responsabile all'azione conseguente.

Gli Enti Locali ed i Consorzi accompagnano questo percorso sostenendolo dal punto di vista politico, sociale e finanziario riconoscendone la validità sia sul piano educativo/didattico garantito dalla scuola, sia sul piano territoriale, con la necessità di estendere il più possibile la riflessione e la crescita di conoscenza e sensibilità della popolazione su queste tematiche, con la ricerca di una maggiore sinergia tra le Istituzioni nell'analisi e nella definizione di proposte condivise.

Le associazioni hanno svolto un ruolo di approfondimento e di stimolo, come anello di congiunzione tra la realtà scolastica, le famiglie, il territorio e le istituzioni.

Gli adulti, organizzati e non, e le associazioni hanno sviluppato percorsi di

approfondimento promuovendo e stimolando la ricerca di soluzioni possibili, condivise ed esportabili, sia per problemi legati alla singola famiglia, sia per problemi di carattere più generale incoraggiando la nascita di comitati, GAS, consorzi di produttori, etc.

I ragazzi sono stati coinvolti nell'analisi delle problematiche e nella ricerca di soluzioni (es, analisi consumi della struttura scolastica ed individuazione di interventi legati al comportamento) e dove possibile a piccole modifiche strutturali, aiutandoli ad individuare obiettivi concreti e realizzabili.

La gestione complessiva del progetto, affidata alla "cabina di regia" composta dai referenti dei partner di progetto, con incontri a cadenza periodica ha definito le modalità di lavoro, attuato una costante analisi dell'andamento del processo, dove necessario una revisione delle organizzazione del lavoro.

Provincia del VERBANO CUSIO OSSOLA

Progetto 1. "Rischio naturale e paesaggio"

Il Progetto è, come in altri casi, un "contenitore", articolato in diversi sotto-percorsi e coordinato da un tavolo a cui partecipano i referenti di tali percorsi. Il Progetto è incentrato sulla prevenzione dei rischi idro-geologici in collaborazione tra settori diversi della Provincia ed ha coinvolto l'ambito scolastico.

In generale i sottopercorsi sono stati scelti con i ragazzi in relazione alla realtà territoriale di appartenenza o alle proprie esperienze personali di coinvolgimento in eventi legati al dissesto idrogeologico (esempio: alluvione di Omegna del 2000, interruzione della viabilità in Valle Cannobina per frane, frana di Oggebbio).

Sui vari territori i ragazzi hanno condotto uscite accompagnati sia da educatori sia da esperti geologi. C'è stato un grande lavoro da parte delle insegnanti di progettazione e raccordo tra le varie figure professionali impegnate nel progetto, sia per adattare i linguaggi specifici propri di chi svolge una professione tecnica, sia per armonizzare gli interventi rispetto l'obiettivo del progetto e il livello della classe.

Le sottotematiche affrontate sono state: la realtà delle cave, gli aspetti idrogeologici e le problematiche attuali del torrente Bogna, la frana che ha coinvolto la strada provinciale di accesso alle Frazioni di Barbè/Donego, la stabilità dei versanti della Valle Cannobina e della Valle Vigezzo, le problematiche evidenziate dall'alluvione del 2000 ad Omegna. Oltre agli aspetti tecnici di conoscenza del fenomeno e di studio della situazione locale i ragazzi hanno intervistato gli abitanti delle frazioni venendo a conoscenza dei disagi subiti.

Progetto 2. "Progetto Consumo consapevole"

Il progetto consumo consapevole nasce da un percorso di co-progettazione ed ha esplorato il seguente interrogativo Come coinvolgere il territorio ed in particolare gli adulti? Come creare interesse, partecipazione?.

Il risultato finale di questo percorso è stata l'organizzazione degli Eventi di consumo consapevole che hanno visto come momento culminante la realizzazione della Fiera del Consumo Consapevole del 3 giugno 2012.

Nel dettaglio tre sono state le principali azioni del progetto:

- organizzazione di laboratori pratici inerenti il consumo critico inserendoli in manifestazioni già presenti sul territorio a cui è stata data pubblicità con un cartellone unico;
- realizzazione, all'interno di supermercati, delle installazioni costituite da biciclette con l'obiettivo di fermare le persone e sensibilizzarle attraverso un gioco alle tematiche del consumo consapevole;

- organizzazione della fiera del consumo consapevole che si è tenuta il 3 giugno 2012 a Domodossola, caratterizzata dalla presenza di circa 40 espositori divisi in 5 tematiche (turismo consapevole, rifiuti, alimentazione sostenibile, consumo diverso, energia e trasporti), da un momento formativo legato all'uso consapevole della rete internet e dalla presenza dei laboratori ideati per le varie manifestazioni e delle installazioni e giochi realizzati nei supermercati.

Provincia di VERCELLI

Progetto 1. “I parchi, le città, le reti ecologiche”

Il progetto riguarda la biodiversità e le reti ecologiche in una area rurale del vercellese su cui sono in corso importanti progetti su questo obiettivo (Programma Europeo LIFE+). Anche in questo caso, si tratta di un progetto “contenitore”, articolato in diversi sottoprogetti e coordinato da un tavolo di referenti.

I percorsi educativi hanno coinvolto molte scuole del territorio e sono state realizzate molteplici attività di carattere ludico-educative finalizzate alla tutela della biodiversità, visite di studio e laboratori didattici.

Sono stati elaborati percorsi, organizzati per le diverse fasce di età, finalizzati alla conoscenza dei nodi culturali della rete ecologica inseriti nel territorio del Parco del Po e dell'Orba.

Si sono attuate iniziative di conoscenza, sensibilizzazione e divulgazione sui temi della tutela della biodiversità e delle reti ecologiche in ambiente di risaia sia con le classi che con gli adulti.

3.2 Esiti della sperimentazione indicatore per indicatore

La sperimentazione voleva accertare se vi è (o vi può essere) un uso significativo del S.I.Qua nel progettare, sviluppare e valutare i progetti di Educazione Ambientale e alla Sostenibilità.

La domanda di partenza era: il S.I.Qua è utilizzabile ed utilizzato nelle pratiche progettuali del Sistema piemontese In.F.E.A.? Quali sono le modalità più produttive di utilizzo?

Considerato che i progetti, al momento di avvio della sperimentazione erano in corso e, dunque, non erano ancora disponibili esperienze e dati utili su come fare valutazione in itinere e valutazione finale, si è reso necessario innanzitutto predisporre una metodologia e strumenti adeguati. Cosa che è stata fatta nei termini descritti nel Capitolo 2 (par. 2.3), laddove si parla di Schede di valutazione, Istruzioni d'uso, Profilo di progetto, ecc..

Le domande guida della sperimentazione in realtà si collocano a due livelli, intrecciati ma distinti:

- a. ci si chiedeva se il S.I.Qua, così come era nelle ipotesi iniziali, ispira concretamente ed in modo significativo l'ideazione dei progetti, il loro sviluppo, la riflessione su di essi. Ciò si può verificare solo andando a vedere se i progetti hanno incluso e perseguito concretamente e fattivamente gli elementi di qualità previsti dal S.I.Qua;
- b. su un piano di tipo meta-riflessivo, ci si chiedeva se la metodologia e gli strumenti ideati per fare valutazione in itinere e finale (Schede, Istruzioni per l'uso, Profilo dei progetti, ecc.) funzionano, sono compresi ed apprezzati da coloro che li devono usare.

Ma vediamo cosa emerge dall'analisi delle risposte alle 12 domande della schede di valutazione che ricordiamo corrispondono ai 12 indicatori del S.I.Qua, per poi vedere quale rappresentazione dei progetti, della loro qualità e della loro potenzialità di miglioramento emerge dall'analisi dei Profili.

INDICATORE/DOMANDA 1.

Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura di beni comuni?

Il presupposto è che progetti non avulsi dalla realtà, non autocentrati, condotti nel chiuso delle aule, ma dialoganti ed integrati in processi territoriali concreti e reali, siano più interessanti ed efficaci sia dal punto di vista educativo che da quello della ricerca di sostenibilità sul territorio.

Dal punto di vista educativo, perché consentono di affrontare situazioni complesse, non riducibili a schematismi e quindi di elaborare strumentazioni cognitive più adeguate nel pensare la complessità.

Dal punto di vista territoriale, perché i processi locali acquistano forza e dinamicità grazie, anche, all'interessamento degli allievi della scuola primaria/secondaria o dei cittadini (si pensi, ad esempio, alla video-registrazione con l'analisi del fiume e delle sue criticità preparata dai bambini delle scuole della Valle del Belbo che è stata presentata

all'assemblea del Contratto di fiume, ai decisori e ai cittadini, sviluppando riflessione e dibattito).

Le virtù, come ci ricorda il filosofo Kolakowski, si apprendono là dove esse sono praticate [L. Kolakowski, 2000] e le competenze si costruiscono in contesti significativi apprendendo dall'esperienza.

Tutti i progetti esaminati, anche se in modi diversi, sottolineano un forte legame tra i percorsi educativi ed il territorio. Il territorio viene però inteso e declinato in differenti maniere, alcuni più superficiali e deboli, altre più forti nella direzione indicata dal S.I.Qua. Riprendiamo la definizione dell'indicatore di riferimento che dice: *"Il progetto educativo si integra in processi di lavoro territoriale incentrati su "beni comuni" e volti alla sostenibilità, ne è parte integrante, ne cura in tutto o in parte la dimensione educativa"* [S.I.Qua, pag. 40] e, ancora, a proposito del concetto di "processi – territoriali": *"con questa locuzione si intende indicare le dinamiche attivate in un certo territorio da reti di soggetti locali, finalizzate allo sviluppo delle società locali. Affinché queste dinamiche siano sostenibili è necessario che l'uso delle risorse locali, sia naturali, che culturali e sociali, ne consenta la persistenza, la riproducibilità e, se possibile, l'aumento"* [S.I.Qua, Glossario, pag. 101].

Le accezioni di territorio maggiormente ricorrenti nelle Schede della sperimentazione sono:

- territorio inteso come le famiglie degli allievi che frequentano la scuola;
- territorio come oggetto di conoscenza (si presta ad un'ottica più tradizionale, soprattutto per la scuola, il cui compito è inteso sovente primariamente o, forse, esclusivamente come quello di costruire saperi rispetto a questo o quell'oggetto).
Interessanti molte esperienze raccontate nelle schede: ad esempio, il lavoro svolto dalla Scuola Media "Buonarroti" di Asti sulla biodiversità, in cui a partire dall'esplorazione/conoscenza di un fiume, in cui si sono avvalsi della collaborazione del Parco, sono state rielaborate conoscenze ed emozioni tramite la realizzazione di filmati di video-animazione, in cui tutto, dai testi agli story-board alle musiche alle animazioni e voci, sono state realizzate dai bambini con il supporto di esperti;
- territorio come ambito identitario di riferimento (e da cui si possono trarre motivazioni dovute all'attaccamento e agli investimenti affettivi).
Le insegnanti della scuola "Savio" di Asti, ad esempio, sottolineano che la zona in cui opera la loro scuola si caratterizza per una forte presenza di immigrati; questo fa sì che i bambini (e gli adulti di riferimento) non abbiano memoria e radicamento territoriale, quindi, attraverso i lavori educativi, si costruisce appartenenza, ovvero si contribuisce a migliorare la qualità complessiva della convivenza in quel territorio;
- territorio come ambito in cui sono reperibili esperti, collaboratori, testimoni con cui si può entrare in rapporto;
- territorio come contesto che presenta "problemi" di cui vale la pena di occuparsi, per la loro significatività rispetto la società locale;
- territorio come luogo dove sono operativi e riscontrabili progettualità, tentativi di affrontare problemi, istanze, a cui è possibile agganciarsi con i percorsi educativi. Ed allora si incontrano associazioni, cittadini che si occupano di parti del territorio, Comuni che sviluppano progetti, Parchi che promuovono iniziative di sostenibilità, ecc.. Può trattarsi di progettualità strategiche di Regione/Provincia, come di percorsi sviluppati localmente a partire da problemi sentiti nel contesto locale.

Solo negli ultimi due casi (o, per meglio dire, in modo particolare negli ultimi due casi) la scuola e/o il percorso educativo escono completamente da una logica "scolastichese" ed entrano in una logica di comprensione/trasformazione del territorio in cui le relazioni tra soggetti diversi assume il peso ed il significato di stare operando per un'impresa comune.

È ciò che accade, ad esempio, nel progetto di Contratto di fiume della Valle del Belbo (e forse potrebbe accadere con ancora maggior forza ed incisività, perché i percorsi delle classi, pur molto interessanti, si ha l'impressione che in molti casi si fermano sulla soglia del prendersi cura, progettare, sviluppare azioni, ecc., senza osare varcarli), oppure nel progetto di costruzione e gestione di orti "Ortobello" di Cuneo in cui si incontrano ed interagiscono bambini e diversamente abili. E ancora, nel progetto "In.....patto ambientale. Riambientiamoci" di Novara in cui scuole, associazioni, cittadini, tecnici e funzionari sono impegnati nel riqualificare un'area degradata del paese o in quello del Chierese dove il Consiglio comunale dei Ragazzi propone azioni di risparmio energetico, dell'acqua, uso dei cibi a km. 0.

Anche ciò che viene inteso come integrazione assume diverse connotazioni:

- integrazione all'interno dell'organizzazione scuola, dove ciò che conta è la coesione e la capacità di lavorare insieme tra insegnanti, tra classi, tra studenti, ma anche con le famiglie che vengono coinvolte nel ripensare stili di vita;
- integrazione tra la scuola ed il territorio, dove sovente si riscontra difficoltà nell'interagire con gli amministratori pubblici (è questo punto su cui sarà interessante lavorare in futuro nell'ambito del Sistema In.F.E.A.);
- integrazione tra soggetti territoriali, capacità o meno di fare rete, di convergere su obiettivi, fino ad arrivare ad una vera e propria co-progettazione;
- integrazione tra progetti diversi, sia all'interno della scuola o fra scuole, sia tra progetti espressi dal territorio e quelli educativi;
- integrazione tra istituzioni (ad esempio, capacità di lavorare tra uffici, settori, organizzazioni diverse). Interessante in questo senso, sia nei punti di forza che di debolezza, l'esperienza del progetto "Rischio Naturale" sviluppato nel VCO in cui settori amministrativi diversi hanno provato a collaborare ed ottimizzare risorse ed interventi.

Ciò che è certo e che viene sottolineato è che l'integrazione non si attua da sola, ma richiede un lavoro ed una cura metodologica elevate e continue.

In diversi casi, viene sottolineato il valore di essere e lavorare in rete (anche solo di scuole, meglio se tra soggetti territoriali diversi).

Mettere in risonanza percorsi educativi e processi territoriali è qualcosa che si impara a fare sempre più e sempre meglio. Richiede elaborazioni e tentativi. È un campo di ricerca aperto e dagli sviluppi notevoli.

Per questo motivo le Schede di valutazione riportano solo punteggi medi rispetto a questo indicatore, lasciando intendere che molte cose si fanno e si tentano, ma che molto è ancora da approfondire e da sperimentare.

Molti Profili indicano pertanto ampie aree di miglioramento in questa direzione.

INDICATORE/DOMANDA 2.

Il progetto si è fatto carico della sostenibilità ambientale anche nelle modalità organizzative?

In tutti i progetti si riscontra una notevole attenzione a garantire la coerenza tra gli obiettivi di sostenibilità perseguiti, le modalità organizzative ed i materiali attraverso cui si sviluppano. L'idea sottostante è che il "come si fa" rappresenta anch'esso un importante messaggio educativo (meglio ancora se "come si fa" è deciso insieme con i partecipanti).

Nei casi presi in considerazione, le forme più diffuse che assume questa attenzione e questa ricerca di coerenza sono:

- una mobilità sostenibile, ovvero evitare spostamenti inutili, esplorare ciò che è vicino; spostarsi a piedi o in bici; spostarsi con mezzi pubblici, (treno/ bus/metro);
- ridurre al minimo necessario il consumo di carta e, in ogni caso, uso di carta riciclata o altri supporti poveri e durevoli (ad esempio, cartelloni in tela);
- uso di materiali di recupero per le attività educative e per quelle comunicative ad esse connesse;
- uso (in alcuni casi produzione) di alimenti a km. 0 e bio;
- uso più sostenibile dell'acqua (acqua in caraffe dal rubinetto, in bottiglie di vetro, dispenser, ecc.);
- effettuare la raccolta differenziata;
- uso di stoviglie biodegradabili;
- produzione in proprio di piante da semina, ricorrere a vivai pubblici.

Tutte queste forme concrete di perseguimento di coerenze ecologiche tra ciò che si fa e si dice possono essere assunte nei diversi progetti di EAS e diventare per così dire degli standard che caratterizzano le progettualità In.F.E.A..

INDICATORE/DOMANDA 3.

Il progetto si basa sulla condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e su oggetti di lavoro "prendibili" (circoscritti, contestualizzati, affrontabili sulla base delle risorse disponibili)?

INDICATORE/DOMANDA 6.

Il progetto vive della capacità di lavorare insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro??

In questo caso, si sono presi in considerazione insieme due indicatori/domande in quanto rimandano entrambi, sotto una luce diversa, al concetto di condivisione tra i protagonisti e al saper lavorare insieme.

Si tratta di partire da interessi o da questioni che coinvolgono direttamente sia il mondo scolastico, che tutti i cittadini nella vita quotidiana.

Condividere i problemi e trasformarli in oggetti di lavoro significa pertanto esplorarli, comprenderli, far emergere cosa si sa già, mettere a confronto rappresentazioni.

Si raccolgono dati, si discute, si sentono altri punti di vista: testimoni, decisori come il Sindaco o altre figure, singoli esperti o "sistemi esperti". È necessario, poi, circoscrivere l'oggetto di cui ci si vuole occupare, uscire dal vago, mettere a fuoco.

Si prenda in considerazione, ad esempio, la sequenza di lavoro raccontata dall'insegnante del progetto "Rischio naturale": "la tematica di progetto (dissesti idrogeologici, alluvione del 2000) nasce a partire da un momento di confronto con i ragazzi i quali indicano l'alluvione del 2000 come oggetto di studio, perché nella loro scuola lavora la figlia di un'operatrice scolastica morta durante tale evento. Stimolati dall'insegnante i ragazzi autonomamente cercano materiale fotografico e tecnico anche andando a parlare con i referenti comunali. Dopo ogni momento (teorico o pratico) vissuto con l'esperto esterno o l'educatore, l'esperienza viene ripresa in classe e commentata nei suoi aspetti cognitivi ed emozionali. L'uscita sul territorio avviene nei luoghi coinvolti dall'evento alluvionale con il supporto sia di educatori che di "esperti" che lavorano specificatamente sulla tematica. Un gioco di ruolo conclude il percorso con i ragazzi ed essi sono invitati a mettersi nei panni di amministratori, addetti alla protezione civile, cittadini nell'affrontare un'emergenza idrogeologica". [dal verbale del Tavolo di coordinamento, incontro dedicato alla valutazione, del 6 giugno 2012)].

Queste operazioni non sono appannaggio degli adulti, di un gruppo lavoro o di un gruppo classe, ma richiedono l'interazione e l'accordo tra soggetti e livelli diversi. Qui sta la complessità. È molto importante dotarsi di un'organizzazione, anche leggera, che aiuti a tenere insieme il processo, individuando ruoli di raccordo, di comunicazione, di animazione e facilitazione del percorso.

Nelle varie esperienze ci sono cabine di regia (Chierese), tavoli di coordinamento (Asti), gruppi di lavoro ad hoc (Vercelli). In tutte queste situazioni sono individuate e riconosciute figure di referente, di responsabile, di facilitatore.

INDICATORE/DOMANDA 4.

Nel progetto conoscenza e azione sono strettamente legati e si attua una continua riflessione sul percorso?

Affinché i progetti diano luogo ad esperienze ed apprendimenti radicati e significativi, è necessario che i partecipanti si sentano autori del percorso e si sentano, qui ed ora, pienamente cittadini. Si tratta, allora, oltretutto di adottare metodologie "attive", di passare dal conoscere all'agire (o meglio ancora di costruire conoscenza agendo e di agire elaborando conoscenze: sia per gli investimenti affettivi che l'agire mobilita, sia perché agire modifica le stesse modalità di conoscenza).

Tra le azioni, che contribuiscono a mettere in evidenza il ruolo sociale dei percorsi educativi, le Schede di valutazione indicano:

- azioni di conoscenza, di studio, di messa a fuoco di problematiche complesse, che si intende diffondere sul territorio per promuovere attenzione intorno ad essi, con una funzione sociale di comprensione diffusa e condivisa dei problemi;
- azioni di comunicazione;
- smuovere attenzioni ed interessi dei soggetti territoriali (famiglie, amministratori, cittadini/consumatori, ecc.);
- suggerire ai decisori soluzioni dei problemi, promuovere azioni territoriali;
- migliorare in senso ecologico la scuola stessa, intesa come edificio e come organizzazione;
- promuovere trasformazioni di comportamenti a casa, nelle famiglie, ecc.;
- attivare concrete, anche se piccole, trasformazioni territoriali: piantare alberi

- (Vercelli), creare orti (Cuneo), realizzare sentieri (Alessandria), riconvertire un'area urbana abbandonata e fatiscente (Novara), ecc.;
- sviluppare esperienze quotidiane di cura. È questa una dimensione molto esplorata e curata nei progetti presi in esame che si traduce di volta in volta nel realizzare piccoli interventi (ad es., costruire ed utilizzare i bidoni dei rifiuti come a Novara) e nell'introdurre piccole ma significative trasformazioni nei contesti di vita (migliorare come nel caso del progetto Chierese l'alimentazione, le mense, l'uso dell'acqua, consumi energetici, ecc..)

Per quanto riguarda la riflessione continua su quanto si sta facendo, legata alla possibilità di costruire senso rispetto il proprio percorso, sono emerse molte indicazioni interessanti, concrete attività e modalità utilizzate nei progetti. Ne parliamo più diffusamente nel par. 3.3 dedicato a come si è tentato di coinvolgere gli allievi, dai piccolissimi ai ragazzi, nel riflettere e valutare le proprie esperienze ed i propri percorsi.

INDICATORE/DOMANDA 5.

Il progetto mette in evidenza il legame tra situazioni locali e globali?

La ricerca delle connessioni che legano ciò che accade nei contesti di vita a ciò che accade lontano, in altri luoghi o ad altri livelli, è la condizione per una comprensione dei problemi aderente alle dinamiche di realtà ed alla ricerca di possibili soluzioni, praticabili e sostenibili.

Ad esempio, esplorare i nessi locale/globale è fondamentale per individuare il complesso intreccio di cause che determinano tanti fenomeni che caratterizzano la vita quotidiana ed i processi in cui siamo immersi (mobilità, rifiuti, modalità di produzione e consumo, cura del paesaggio, manutenzione territoriale, modalità di alimentazione, ecc.).

Evidenziare i legami tra situazioni locali e globali ha un ampio ventaglio di implicazioni e può essere fatto in molti modi diversi.

Le modalità esplorate dai progetti coinvolti nella sperimentazione sono le seguenti e rendono bene le possibilità didattiche che possono essere attivate nei progetti di EAS:

- ancoraggio a progettualità di più ampio respiro quali, ad esempio, l'inserimento nel processo di riconoscimento del territorio del Basso Monferrato come patrimonio dell'umanità da parte dell'UNESCO (Progetto "*Al_Monferrato*"); oppure l'essere parte di un Contratto di fiume come nel caso dei percorsi educativi delle scuole della Valle del Belbo;
- mettere in relazione il percorso educativo con eventi di natura più globale che colpiscono e coinvolgono l'opinione pubblica, come l'alluvione a Genova (percorso educativo di una scuola di Asti), il terremoto in Emilia-Romagna (Progetto "*Rischi Naturali*" del VCO), il referendum nazionale sull'acqua (percorso educativo di un'altra Scuola di Asti);
- prevedere momenti formativi *ad hoc* proprio sui legami tra fenomeni trattati localmente e dimensione globale (le iniziative pubbliche di approfondimento per i cittadini del progetto Chierese; "lezioni" del WWF nell'ambito del progetto "*I Parchi, le città, le reti ecologiche*" di Vercelli);
- proporre attività finalizzate proprio a riflettere sui legami locale/globale a proposito di un certo tema (il gioco di simulazione "Occhio alle risorse" nel progetto "*Differenziamoci*")

per un futuro diverso" di Novara; gioco di simulazione nei supermercati nel progetto "Consumo consapevole" del VCO);

- inserire il percorso educativo in più ampi percorsi di Cooperazione Decentrata, in cui il territorio di appartenenza dialoga con territori di altre parti del mondo su questioni inerenti lo sviluppo sostenibile (una scuola di Asti racconta come "... *si è potuto fare confronti tra le fontane locali e la situazione africana, perchè era in corso un progetto per realizzare pozzi in Africa*"; il progetto della Val Pellice si è alimentato anche dell'interazione con il Progetto "Sole per l'acqua" della Rete Comuni Solidali a cui aderiscono il comune di Torre Pellice e la Comunità Montana del Pinerolese, che è volto a sviluppare le coltivazioni delle donne del Niger);
- utilizzo delle potenzialità di Internet e più in generale delle tecnologie multimediali digitali per fare ricerche ed entrare in contatto con il mondo (progetto "Consumo consapevole" del VCO);
- prestare attenzione nel corso di "lezioni" a puntuali riferimenti che evidenziano le connessioni tra la questione locale di cui si sta trattando e le dinamiche globali.

Anche in questo caso piste e modalità di lavoro possono essere adottate dai progetti EAS, in modo da dare concretezza all'indicazione metodologica di tenere insieme locale e globale come elemento di efficacia educativa e di migliore comprensione delle problematiche.

INDICATORE/DOMANDA 7.

Il progetto è caratterizzato da cura della relazione educativa, dal protagonismo dei soggetti, da promozione di "qualità dinamiche"?

Se si dovesse segnalare un elemento ricorrente, diffuso in tutti i progetti, che viene particolarmente curato, con intensità ed attenzione, questo è la cura delle relazioni, l'attenzione alla qualità dei climi di lavoro, al coinvolgimento emotivo nelle attività che si fanno.

Rappresenta anche l'aspetto di cui andare giustamente fieri. Le insegnanti e gli educatori ne parlano con orgoglio e soddisfazione. D'altro canto l'essenza del lavoro educativo risiede proprio nella relazione e nella sua qualità.

Questa cura assume diverse connotazioni e viene perseguita con una varietà davvero notevole di mezzi.

Si prenda ad esempio il progetto della Val Pellice. Si vede come è stata posta in ogni passaggio una grande attenzione al coinvolgimento dei bambini che, in questo caso, sono per di più piccoli, della scuola dell'infanzia. L'avvicinamento agli argomenti del percorso educativo avviene attraverso uno spettacolo teatrale costruito ad hoc; i cibi vengono trattati costruendo con frutta e verdura opere d'arte alla maniera dell'artista Carl Warner (ma si pensi ad Arcimboldo); si costruiscono e ascoltano storie; si fanno uscite in cui il contatto con i testimoni, sempre entusiasti e pazientissimi, e con gli animali costituisce la trama affettiva dentro cui collocare le scoperte e le conoscenze. La valutazione avviene attraverso il coinvolgimento di mamme, papà, nonni con cui si costruisce insieme un grande rotolone di impressioni, disegni e pensieri.

Tra gli elementi sperimentati nei progetti su cui basare un'attenta cura relazionale vale la pena di ricordare:

- il lavoro a gruppi;
- il contatto diretto con la realtà (effettuare uscite sul campo, toccare con mano, esplorare, scoprire);
- il ricorso al gioco (di percezione ed esplorazione; di simulazione o da tavolo; ecc.); più in generale, si presta attenzione a proporre attività divertenti o ad utilizzare modalità divertenti; si fanno attività in modo piacevole, in cui si scherza, in cui si interagisce in modo attento con gli interlocutori: insomma “si capisce se ci si diverte”;
- ricorso a modalità espressive proprie dell’arti visuali, del teatro, dell’animazione cinematografica, costruzione di libri (molto interessanti e significativi, ad esempio, quelli realizzati dalle scuole di Asti che ne hanno fatto dono alla Biblioteca, consentendo così una fruizione più ampia di quella della classe);
- adozione di modalità laboratoriali. Ricordiamo, facendo ricorso alle parole delle Linee guida per l’EAS del MIUR, che “ *...Il laboratorio didattico rappresenta la modalità operativa maggiormente utilizzata, senza escludere momenti di informazione da parte dei docenti, attività di studio personale e di gruppo, indagini e/o ricerche in archivi storici e biblioteche, comunali e/o del territorio provinciale sulla base di situazioni di compito ...[...] ... Il Laboratorio valorizza il lavoro su compiti di realtà, il lavoro di gruppo, il lavoro cooperativo, al fine di ottenere un esito formativo ed un “prodotto” spendibile a livello personale o dalla classe, nella scuola e/o nell’ambiente extra scolastico...*” [Linee guida, pag. 17];
- utilizzo di modi di parlare in gruppo, intorno alle cose, che rappresentino reali esperienze di espressione di sé, dei propri pensieri e punti di vista, e di ascolto degli altri: il conoscere è in questi casi un’impresa collettiva;
- il coinvolgimento in decisioni, nel costruire senso;
- responsabilizzare e responsabilizzarsi, assunzione di compiti (si pensi, ad esempio, all’adozione della metodologia della peer education nell’esperienza del Chierese o al tutoraggio dei bambini più piccoli da parte dei più grandi nel progetto “*I parchi, le città, le reti ecologiche*” di Vercelli);

Si tratta, insomma, di essere protagonisti, sentire che ciò che si pensa vale e conta. Da questo punto di vista, è la co-progettazione che consente un protagonismo a tutto tondo. In tutto questo, ricopre grande importanza una dimensione organizzativa capace di supportare climi positivi di lavoro. È molto importante ad esempio la qualità del rapporto tra gli educatori e gli insegnanti.

Questa dimensione è presidiata nei progetti analizzati, ma con molti sforzi e molta difficoltà, perché i contesti non aiutano: si pensi alla possibilità di impiegare un congruo tempo con un numero adeguato di persone.

INDICATORE/DOMANDA 8.

Il progetto è flessibile, aperto a modulazioni che tengono conto di quanto via via emerge dalla relazione educativa e dalle variazioni dei contesti con l’emergere di nuove possibilità ed aperture e di imprevisti?

I tempi di attuazione dei progetti e le risorse limitate non consentono sovente di sviluppare adeguate riflessioni sull’andamento dei progetti e di ri-progettare o ri-modulare i percorsi. Inducono una certa rigidità nella programmazione.

In questo, però, giocano non solo vincoli, ma anche abitudini culturali e metodologiche, modelli di programmazione educativa di tipo “ingegneristico”: previsione di tutti i passaggi

da parte di chi progetta ed esecuzione - la più fedele possibile - al programma.

In realtà, chiunque si è cimentato in progetti, sa che i percorsi non sono mai lineari, bisogna fare i conti con molti imprevisti, con cadute di interesse, con perdite di senso, ecc..

A volte gli incidenti e le deviazioni sono portatori di molte e ricche sorprese, che consentono, se opportunamente accolte, di aprire prospettive nuove.

Tipicamente, poiché parliamo di percorsi educativi che vivono di relazioni e di creatività, molti spunti emergono dai bambini e dai ragazzi, dai partecipanti in genere. Sono queste occasioni importanti e significative a cui rispondere in modo positivo.

Vi sono poi le valutazioni interne al processo fatte lungo il percorso dai partecipanti (come accaduto a Novara), che spingono a cambiamenti ed evoluzioni. La flessibilità è garantita da strutture di lavoro ad incontri periodici e ricorrenti (come nel caso del progetto del Chierese).

È necessario adattarsi, in modo creativo, a richieste e a situazioni impreviste proposte dai contesti in cui si opera (è ciò che è successo nei progetti di Asti, di Alba, di Novara). Tra queste, un fattore di obbligatoria e quasi mai positiva revisione dei progetti è data dal venire meno di risorse rispetto ad aspettative iniziali.

INDICATORE/DOMANDA 9.

Nel progetto vi è cura dell'organizzazione? (si parte con chi ci sta, ma sempre attenti ad ampliamenti e inclusioni successive)

Come si è detto presentando i diversi progetti coinvolti nella sperimentazione, si tratta in molti casi di progetti contenitore che raggruppano e coordinano diverse iniziative portate avanti da soggetti diversi.

In questi casi, è d'obbligo istituire un tavolo di coordinamento o una cabina di regia (progetto Chierese). Questi tavoli hanno bisogno di una figura di animatore/facilitatore che a volte è garantita dal referente del Laboratorio Territoriale (Asti, Val Pellice, Verbanò), in altri casi da figure carismatiche e di grande esperienza (progetto Chierese).

In ogni caso, anche un singolo progetto ha bisogno in genere di un Gruppo di lavoro che se ne prenda cura, di cui facciano parte tutte le figure operative nel progetto, ad esempio insegnanti ed educatori. Laddove partecipano al Gruppo i rappresentanti di realtà più ampie, ad esempio i referenti di scuola, è essenziale che essi garantiscano il raccordo con le proprie organizzazioni, assumendo pienamente il ruolo di ponte e di animazione del processo che spetta loro, perché è solo attraverso di loro che gruppi locali possono mantenere le fila del progetto e parteciparvi in modo effettivo.

Ad altro livello, si colloca la necessità di garantire rapporti e comunicazioni continui ed efficaci con i "decisori" (che hanno promosso e sostengono l'iniziativa, in genere amministratori pubblici), attraverso riunioni e produzione di "report" o altre comunicazioni, ed il loro coinvolgimento nei momenti di valutazione in itinere e finali.

Un altro aspetto delicato, soprattutto sotto il profilo di un'effettiva co-progettazione, è rappresentato dal rapporto tra educatori e insegnanti. È sempre in agguato il pericolo che gli educatori, che magari sono l'effettivo *trait-d'union* tra i diversi soggetti coinvolti e che sono coloro che hanno materialmente redatto il progetto, gestiscano il percorso. Fasi di condivisione in profondità del progetto e coinvolgimento professionale ed emotivo degli insegnanti costituiscono la reale garanzia di un percorso vivo e produttivo.

Importante poi è riuscire a mantenere i rapporti anche con chi è distante, nel senso

geografico (progetto “*In...patto ambientale*” di Novara) o nel senso di tendenziale distacco dal progetto.

In molti casi, inoltre, si parte con chi ci sta (non si può sempre pretendere che tutti siano subito disponibili ed interessati, né ha senso rimanere fermi per questo), ma con l'intenzione di ampliare via via il coinvolgimento ad altri e nuovi soggetti. Esperienza particolarmente significativa sotto questo profilo è quella di Asti che dal 2010 sta provando a costruire quello che, in ambito astigiano, è stato definito un Sistema Educativo Locale, che per l'appunto si propone di lavorare con chi ne intravede l'utilità e l'interesse e condivide un minimo di “quadro di riferimento” comune.

Tale logica di lavoro ha ispirato la proposta di costruzione e di attivazione dei Sistemi Educativi Territoriali elaborata dal Tavolo Tecnico regionale (vedi **Box 3**).

INDICATORE/DOMANDA 10.

Il progetto prevede modalità di valutazione, di documentazione di disseminazione?

Dal lavoro svolto è emerso che non sempre è prevista una significativa attività di valutazione. Là dove viene curata, è sempre legata a forme organizzative che prevedono incontri ricorrenti.

La sorpresa è data dal fatto che emergono molti ed interessanti tentativi di coinvolgere in modo non sporadico e non superficiale gli studenti (bambini/ ragazzi), i destinatari nelle operazioni di valutazione. Ma di questo parleremo in modo più disteso nel capitolo successivo a cui pertanto rinviamo.

Molta attenzione è data alla documentazione del percorso: fotografie, riprese video, raccolte sistematiche degli elaborati via via prodotti, diari di bordo collettivi e/o individuali, quaderni degli allievi, ecc..

Una questione che può essere sollevata è se tali raccolte documentarie non siano a volte ridondanti o eccessive. Una documentazione davvero utile è quella orientata a raccogliere dati intorno a questioni di ricerca ben focalizzate. Altrimenti, si rischia di essere sommersi da materiali di cui in realtà non si sa bene cosa fare. Un principio di ordine e di scelta è introdotto dall'obiettivo, presente in molti progetti, di realizzare prodotti di sintesi: videoracconti, mostre, libri, ecc. .. la cui elaborazione richiede in modo inevitabile di discernere tra tutto ciò che si ha a disposizione i materiali più significativi (bisogna quindi concordare dei criteri) e inserirli in una narrazione.

In molti casi, queste produzioni sono essenziali per coinvolgere i cittadini, gli amministratori, ecc., nell'ottica dell'integrazione dei progetti educativi nei percorsi di ricerca di sostenibilità territoriale, di cui abbiamo parlato a proposito del primo indicatore. A tal proposito, significativo è il caso della Valle del Belbo, dove un'analisi della situazione fiume e delle problematiche che l'investono sono stati al centro di un'assemblea di amministratori pubblici.

INDICATORE/DOMANDA 11.

Il progetto si avvale di operatori adeguatamente formati che lavorano in équipe; il rapporto educatore/partecipanti è adeguato?

Nei progetti presi in esame il rapporto operatori/studenti è sempre adeguato (1 a 20), a volte anche considerevolmente più basso (1 a 10 come nel caso del progetto di Alessandria).

Si sottolinea che la preparazione degli educatori è sviluppata sia sul versante educativo sia su quello dei contenuti. Molti operatori, infatti, hanno un'esperienza pluriennale ed hanno seguito nel tempo percorsi formativi proposti dal Sistema In.F.E.A..

Gli insegnanti che partecipano sono sovente molto esperti e tra i più sensibili all'EAS, ai suoi temi e alle sue metodologie innovative.

In molti casi, sono stati attivati corsi di formazione specifici per insegnanti in occasione dei progetti. Anche gli educatori impegnati nel sociale (progetto "Ortobello" di Alba) sono coinvolti in serie e consistenti attività di supervisione e di formazione continua.

INDICATORE/DOMANDA 12.

Il progetto sa valorizzare saperi e punti di vista multipli e diversi; utilizza una molteplicità di linguaggi per consentire a ciascuno di esprimersi e per costruire rappresentazioni articolate del mondo e dei fenomeni?

La domanda è molto articolata e, in realtà, prende in considerazione questioni diverse. Da un lato, si chiede se i progetti coinvolgano i partecipanti in esperienze che stimolano "intelligenze" diverse. Come hanno evidenziato gli studi di Gardner [H. Gardner, 1988] vi sono molti tipi di pensiero, caratterizzati da modalità specifiche e che diventano prevalenti in alcuni ambiti di attività e non in altre. Ad esempio, vi è un pensiero visivo, che funziona per immagini e che è particolarmente implicato dall'utilizzo di media fortemente iconici o da compiti di percezione estetica, di produzione visiva (la pubblicità ad esempio), ed è caratterizzato da proprie regole di funzionamento, ad esempio procede per gestalt, per connessioni immediate e plurime, ecc. [R. Arnheim, 1974].

Utilizzare allora media, linguaggi e modalità espressive diverse consente, non solo di vedere gli oggetti di conoscenza da una pluralità di punti di vista, e quindi in modo più ricco, ma anche a ciascuno di utilizzare le modalità di pensiero e di espressione, di conoscenza ed elaborazione, più adeguate per sé, senza doversi limitare ai soli linguaggi scritto e parlato dominanti nella cultura e pratica scolastiche.

I progetti considerati evidenziano una certa attenzione, probabilmente propria di una cultura pedagogica ormai diffusa, a variare i contesti di esperienza, utilizzando linguaggi, ad esempio video-animazioni o video-interviste, propri delle arti visuali (installazioni, modalità di pittura), teatrali, corporei.

Da un altro punto di vista, i progetti pongono attenzione ad un approccio multi o interdisciplinare. Si cerca di far convergere, rispetto agli oggetti di interesse, che in genere sono complessi problematiche ambientali, saperi e modelli interpretativi di discipline diverse, scienze naturali, storia, ecc.. Si tratta di vedere, ma questo rinvia a future possibili ricerche, quanto i contributi disciplinari procedano per accumulo, senza in realtà parlarsi ed integrarsi o attraverso quali accorgimenti metodologici sia possibile costruire visioni multi-prospettiche dei problemi.

Ulteriore modo di intendere l'integrazione di punti di vista diversi, è il coinvolgimento e l'ascolto di diversi soggetti nel comprendere meglio i problemi di cui ci si occupa. Anche se non sempre l'interlocuzione è ottimale.

È questo il caso del coinvolgimento di esperti, che presenta talvolta degli aspetti problematici. Una scuola di Asti sottolinea, ad esempio, " ... quando siamo andati all'acquedotto abbiamo notato che gli esperti non sapevano usare un linguaggio adatto ai bambini [...] ci vorrebbe un lavoro comune a monte di condivisione del progetto ..." e, ancora, "... in realtà, ci sono due tipi di esperti: quelli con cui si è co-progettato

(guardiaparco, biologo, regista, ...), con cui si lavora in modo molto efficace ed integrato; altri che incontriamo solo durante visite e con cui non c'è stato il tempo di condividere obiettivi e quant'altro [...] questi incontri sono più poveri ed esposti al rischio di una certa distanza tra esperto e visitatori [...]."

3.3 Modalità di coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi nella valutazione

Bisogna sfatare la credenza che i bambini, soprattutto quelli piccoli ed i ragazzi non siano in grado di valutare ciò che fanno, i percorsi in cui sono coinvolti, i prodotti della loro attività, cosa e quanto hanno appreso, ecc.. In realtà bambini e ragazzi non solo sono in grado di farlo, ma possono impegnarsi in questa funzione con coerenza, onestà ed efficacia, se solo ne hanno l'occasione e se sono supportati da adeguate condizioni metodologiche.

Anzi, non solo possono valutare e bene, ma hanno il diritto di essere coinvolti nella valutazione, perché è solo attraverso una continua costruzione di senso che ciascuno può sentire come suo un certo percorso di lavoro, non esserne distaccato e scisso.

Costruire conoscenza richiede riflessività e meta-cognizione.

Si può dire che il vero indicatore di una metodologia integralmente rispettosa delle persone e che punta alla costruzione di soggetti completi e capaci di pensare, non può che passare attraverso lo sviluppo di competenze valutative e riflessive.

Esperienze significative su come è stata fatta valutazione dai ragazzi:

- questionario (vedi **Box 7**);
- focus group (vedi **Box 8**);
- interviste. Interessante la modalità adottata dal progetto "*Rischio naturale e paesaggio*" del VCO, in cui i ragazzi si sono intervistati reciprocamente;
- le mappe concettuali, utilizzate come cartografia delle aree e degli argomenti esplorati, nel continuo confronto tra la mappa di partenza e gli stati d'avanzamento successivo;
- si utilizzano i diari o più semplicemente il quaderno dei bambini che via via ha raccolto le elaborazioni fatte durante il percorso, se ne leggono/scelgono i passaggi più significativi e si ricostruisce il percorso fatto insieme, con diverse voci e diversi punti di vista;
- le conversazioni, che possono utilizzare tecniche come il *Brain storming*, o svilupparsi a partire da analisi di materiali (visivi, interviste, diari, linee del tempo, mappe concettuali, ecc.);
- la scrittura di testi (ad esempio, un insegnante del Verbano ha dedicato un momento specifico alla valutazione finale chiedendo ai ragazzi di scrivere le proprie impressioni utilizzando una lista di domande. Durante la riunione legge alcune risposte dei ragazzi, da cui si evince l'alto grado di partecipazione degli stessi sia nella fase operativa e sia in quella decisionale e documentativa);
- la strutturazione di prodotti di sintesi (video, mostre, resoconti, ecc. ...) che richiedono la definizione di criteri di scelta e la definizione di una narrazione (fino ad arrivare a veri e propri story-board).

Dalla sperimentazione emergono inoltre indicazioni molto significative circa il fatto che si può fare valutazione, anche con i piccoli, e su come farlo:

- riordino e commento di materiale fotografico (a quale momento del percorso si riferisce la foto? cosa è stato fatto in quell'occasione? Cosa è stato scoperto, capito? Quali sono stati i momenti più significativi e perché?). Un gruppo che lavora intorno ad un ricco materiale fotografico discute sul senso di quello che si è fatto, ne costruisce una narrazione ed una interpretazione a posteriori;
- il rotolone delle idee: si commenta il percorso fatto facendo disegni e incollando pensieri su un rotolo molto lungo di carta da spolvero (anche decine di metri). È quello che hanno fatto in Val Pellice coinvolgendo bambini e genitori nel riflettere insieme in un pomeriggio di lavoro;
- la linea del tempo, ovvero un cartellone in cui si collocano eventi, cose fatte, cose capite lungo una linea del tempo che comprende l'intero percorso fatto (di alcune settimane, di mesi, di un anno);

Box 7

Esempio di valutazione attraverso un questionario

Ai ragazzi dell'Istituto Comprensivo di San Raffaele Cimena è stato proposto come strumento di valutazione un questionario, la cui articolazione si può vedere nel riquadro seguente.

QUESTIONARIO

- » Ciò di cui ci siamo occupati è importante? Perché?
- » Avete fatto delle attività in cui ciascuno poteva dire cosa pensava?
- » Avete fatto delle attività per capire meglio la questione di cui vi siete occupati (raccolto informazioni, sentito testimoni ed esperti, ecc.)? Pensa anche alle uscite fatte (es. Museo A come Ambiente, Arpa, Istituto Casale).
- » Avete provato a pensare soluzioni concrete al problema di cui vi siete occupati? Quali? Avete provato a metterle in pratica? Come è andata?
- » Il problema di cui vi siete occupati ha cause vicine o lontane?
- » Rispetto il percorso fatto, vi siete sentiti protagonisti?
- » Tutti hanno avuto la possibilità di dire le proprie opinioni e le proprie idee, di fare proposte?
- » Avete lavorato bene tra voi? E con altre persone ?
- » Avete documentato in qualche modo ciò che avete fatto (cartelloni, dossier, ecc)?
- » Nel progetto avete usato solo parole o avete fatto altre cose come disegnare, giocare, costruire qualcosa, ecc?
- » Per occuparvi del vostro problema quali conoscenze avete usato, conoscenze di storia o di scienze o di qualche altra disciplina?

I ragazzi coinvolti sono stati 15 : n.8 dalla 1^a media - n.7 dalla 2^a media - n.5 dalla 3^a media. Questi ragazzi sono stati impegnati durante l'anno in tre percorsi diversi:

1. Abbattiamo i consumi con piccoli grandi gesti – Acqua;
2. Abbattiamo i consumi con piccoli grandi gesti – Alimentazione a km. 0;
3. Abbattiamo i consumi con piccoli grandi gesti – Energia.

Ciò che emerge dalle risposte è una forte adesione e partecipazione ai percorsi fatti. La consapevolezza dell'importanza di ciò di cui sono occupati, anche per la vita di tutti i giorni, è elevata. Così come è netta la percezione di essere stati protagonisti e di aver potuto esprimere il proprio punto di vista.

Ma ascoltiamo la voce dei protagonisti attraverso una scelta di risposte tra le più significative: ciò che emerge dalle risposte è una forte adesione e partecipazione ai percorsi fatti. La consapevolezza dell'importanza di ciò di cui sono occupati, anche per la vita di tutti i giorni, è elevata. Così come è netta la percezione di essere stati protagonisti e di aver potuto esprimere il proprio punto di vista.

Ma ascoltiamo la voce dei protagonisti attraverso una scelta di risposte tra le più significative:

1) Ciò di cui ci siamo occupati è importante? Perché?

- a. Sì, perché ci insegna a rispettare l'ambiente e a non sprecare i beni comuni;
- b. sì, perché ci permette di accorgerci di quei piccoli sprechi che se fatti da tutti e sempre, si amplificano in un unico grande spreco. Dopo questa attività non sono più capitati questi sprechi;
- c. sì, è importante perché ci porta a risparmiare e a rispettare l'ambiente;
- d. è importante perché serve a salvare il pianeta e anche noi stessi;
- e. perché non si deve sprecare l'acqua visto che è un bene importante. È importante perché così riusciamo a salvare il mondo, e quindi abbattere i consumi con piccoli grandi gesti;
- f. sì, è importante perché riguarda anche la nostra salute e ciò che mangiamo oltre l'ambiente;
- g. sì, questo è importante perché ora sappiamo che certi alimenti sono stati trattati chimicamente, diversamente da quelli non trattati, hanno origini che non sono naturali. Abbiamo anche imparato che nei supermercati viene buttato via tanto cibo, questo avviene perché è a pochi giorni dalla scadenza, oppure perché non è esteriormente perfetto;
- h. sì, perché ci aiuta a mangiare in modo sano, a rispettare l'ambiente;
- i. sì, è importante prevenire gli sprechi alimentari, l'inquinamento dell'ambiente, per ridurre l'impronta ecologica, le emissioni di gas serra e l'energia che si consuma nel mondo;
- j. ciò di cui ci siamo occupati è importante, perché dobbiamo capire che il mondo non bisogna inquinarlo con le nostre impronte ambientali, perché non metteremo a repentaglio non solo la vita degli animali ma anche la nostra;
- k. sì, è molto importante perché se imparassimo a consumare i prodotti di stagione e che vengono coltivati vicino a noi proteggeremmo di più la nostra salute e quella dell'ambiente;
- l. è importante capire come inquinare meno il nostro pianeta con le energie pulite (impianto fotovoltaico, pale eoliche, ecc.);
- m. sì, perché ci ha insegnato cose che non sapevamo e queste cose sono molto importanti per ridurre i consumi delle nostre case.

2) Avete fatto delle attività in cui ciascuno poteva dire cosa pensava?

Sì, abbiamo affrontato l'argomento facendo discussioni e laboratori in classe, dove ognuno di noi poteva esprimersi la propria opinione.

3) Avete fatto delle attività per capire meglio la questione di cui vi siete occupati (raccolto informazioni, sentito testimoni ed esperti, ecc.)?

Sì, abbiamo consultato degli esperti che ci hanno aiutato ad approfondire l'argomento, guardando dei video, leggendo nuove informazioni e raccogliendo noi stessi dei dati nei luoghi di vendita (mercati, ipermercati, ecc.) per capire meglio la provenienza di ciò che mangiamo ogni giorno. [alunna].

4) Avete provato a pensare soluzioni concrete al problema di cui vi siete occupati? Quali? Avete provato a metterle in pratica? Come è andata?

- a. Sì, ad esempio, l'utilizzo dell'acqua del punto SMAT al posto di quella in bottiglia, in mensa. Questa idea è stata presentata dal consiglio comunale dei ragazzi a quello degli

- adulti; ci hanno fatto i complimenti per l'idea e ora, presi i provvedimenti per l'anno prossimo, avremo i primi risultati concreti;
- sì, ad esempio abbiamo pensato di usare mezzi di trasporto meno inquinanti (bici, bus, ..), di non sprecare luce e acqua;
 - sì, ci abbiamo pensato, per esempio: viaggiare in autobus, in bici o a piedi, o condividere in più persone un'auto; non si deve sprecare l'acqua e l'energia; comprare cibi freschi di stagione con l'imballaggio ridotto; consumare meno carne e più vegetali; bere acqua di rubinetto o comprarla in bottiglie di vetro;
 - abbiamo cercato nuove soluzioni, ritenendo la migliore: cercare tutti di evitare i prodotti che hanno percorso molti km. e preferibilmente comprare quelli di stagione".

5) Rispetto il percorso fatto, vi siete sentiti protagonisti?

- Sì, perché per primi abbiamo cercato di trovare soluzioni ai problemi;
- sì, perché siamo stati noi a tirare fuori le idee;
- sì, abbiamo partecipato attivamente al laboratorio, informandoci anche per conto nostro fuori dalla scuola.

6) Tutti hanno avuto la possibilità di dire le proprie opinioni e le proprie idee, di fare proposte?

- Sì, soprattutto con il Consiglio Comunale dei Ragazzi;
- sì, tutti abbiamo avuto possibilità di esprimerci;
- siamo riusciti a dire le nostre opinioni e le nostre idee, mentre la professoressa ci ha proposto un lavoro che siamo riusciti a realizzare;
- sì, ognuno di noi ha potuto fare proposte e fare riflessioni anche dalle proprie esperienze;
- sì, molte volte.

7) Avete lavorato bene tra voi? E con altre persone?

- Sì, abbiamo collaborato e abbiamo avuto risultati;
- sì abbiamo fatto lavori di gruppo;
- sì, penso che abbiamo lavorato molto bene, sia con gli esperti che tra noi;
- abbiamo tutti collaborato insieme come una squadra e ci siamo divertiti;
- sì, è stato un modo per collaborare tutti insieme come una classe unita ma è anche stato interessante avere il supporto di un esperto.

8) Avete documentato in qualche modo ciò che avete fatto (cartelloni, dossier, ecc)?

- Sì, con tutto ciò che è stato fatto e che noi ragazzi abbiamo riassunto è stato possibile fare cartelloni e dossier con tutto ciò che è stato detto;
- sì, abbiamo fatto dei grafici e dei cartelloni con i dati da noi raccolti;
- sì, abbiamo fatto dei cartelloni e abbiamo provato a costruire un modellino di casa passiva.

9) Nel progetto avete usato solo parole o avete fatto altre cose come disegnare, giocare, costruire qualcosa, ecc?

- Abbiamo completato delle schede per verificare quanto sprechiamo;
- abbiamo parlato e visto immagini alla LIM;
- abbiamo parlato, scritto e anche disegnato;
- abbiamo disegnato i cartelloni e fatto esperimenti;
- era basato quasi tutto sulla teoria a parte il laboratorio sulla degustazione;
- abbiamo anche fatto alcune attività per capire meglio, come nel museo A come Ambiente
- abbiamo parlato, discusso su ciò che pensavamo anche noi ragazzi, abbiamo visto delle immagini, dei video; delle uscite sul fiume Po, giochi sugli alimenti, ecc.;
- nel progetto abbiamo fatto dei giochi con lo scopo di capire meglio alcuni concetti; abbiamo fatto anche degli esperimenti;
- abbiamo costruito una casa di cartone da isolare.

Box 8

Esempio di Focus Group con i ragazzi

Il referente del progetto “Dalla consapevolezza alla conoscenza”, ha intervistato alcuni ragazzi dell’Istituto Comprensivo di Chieri che hanno partecipato ai corsi extra-curricolari ad adesione volontaria, dando vita ad una sorta di focus group.

Gli oggetti di lavoro di cui si sono occupati sono stati: ecosistema (interclasse 1^a media); rifiuti (interclasse 2^a media); inquinamento elettromagnetico (interclasse 3^a media).

La logica di lavoro che è stata seguita è quella della **peer education**, per cui i ragazzi partecipanti, dopo aver esplorato ed approfondito il tema, si sono fatti portatori di attività e riflessioni nei confronti di altri ragazzi e, in alcuni casi, nei confronti dei genitori.

Dalle risposte alle domande emerge che ciò che interessa di più sono le azioni, fare qualcosa, andare sul campo, interagire con gli altri, mentre sono vissute come pesanti o difficili le “lezioni” più o meno tradizionali, anche se viene riconosciuta l’importanza di informarsi e comprendere. Si può pensare di fare le lezioni attraverso modalità più interessanti (giochi, ricerche, ecc.).

È stata apprezzata molto l’attività di **peer education** anche se, paradossalmente, pare che si sia tradotta sostanzialmente proprio nel fare delle lezioni agli altri, vale a dire replicando quella modalità che è ritenuta da loro stessi la più noiosa. Questo la dice lunga sulla persistenza dei modelli a cui siamo abituati e sulla difficoltà di essere innovativi.

Riportiamo a titolo esemplificativo le risposte date dal gruppo che si è occupato dei rifiuti. La prima domanda ha avuto come corollario una richiesta legata ad un giudizio generale sull’intervento e alle loro motivazioni alla partecipazione (volontaria).

Domanda:	Da dove è partito il progetto ?	Cosa è piaciuto di più?
	La cosa più utile che avete fatto?	Quella meno utile?
	La cosa più difficile?	Di cosa vi siete occupati?
	Chi se ne dovrebbe occupare?	Descrivete il vostro percorso.
	Cosa potrebbe essere migliorato?	

Risposte:

Da cosa siamo partiti: “abbiamo scelto questa attività perché ci piace studiare scienze, è utile per avere un futuro migliore ed informarsi di più sull’ambiente”.

Cosa ci è piaciuto: “in generale ci è piaciuto tutto perché abbiamo parlato di cose che non sapevamo” (le cose che hanno colpito la fantasia).

“Abbiamo imparato come vengono smaltiti i rifiuti, l’impatto del non corretto smaltimento (in particolare dei RAEE), cosa fare per recuperarne sempre di più e avere meno rifiuti, cosa bisognerebbe fare per avere un futuro migliore”.

“Abbiamo capito che qualcuno si sta occupando del problema dai discorsi sul come ridurre rifiuti: opzione o, cambio elettrodomestici, il problema del non ritiro dell’usato. Bisognerebbe migliorare i controlli sull’indifferenziata per vedere cosa si può ancora recuperare”.

Più utile: “capire come vengono smaltiti - abbiamo imparato che fine fanno gli oggetti e i rifiuti - ai nostri compagni abbiamo spiegato come si fa un corretto smaltimento”.

Meno Utile: “tutto utile”.

Descrizione del percorso: “Il lavoro si è svolto in 4 fasi : lezioni - video – preparazione presentazione *power point* - confronto compagni e adulti.

Presentazione in *peer education* ai compagni ai quali non è piaciuto molto : voto 3. Presentazione buona ma argomento noioso per loro (ma non per noi). Pensavano che l’argomento non li riguardasse.

Il punto di partenza era che per loro era tutto nuovo e, quindi, difficile – prestavano poca attenzione – non ci ascoltavano.

Peer education adulti: la nota negativa è che sono venuti solo i genitori dei presentanti. Voto 2 (i ragazzi sono rimasti colpiti negativamente da questo!! ndr). Gli adulti ne sapevano di più - prestavano maggiore attenzione – sembravano interessati.

Da migliorare: alcune domande non hanno avuto risposta – approfondire l’argomento

su oli esauriti.

Presentare e visitare i consorzi per sapere dove sono, cosa e come fanno per smaltire i rifiuti (per motivi organizzativi all'ultimo momento non è stato possibile portarli al consorzio chierese!! ndr)

Per renderlo più efficace: giochi esercizi, il gioco dell'oca dei rifiuti (li avremmo catturati di più! ndr).

Domanda: Avete deciso insieme all'insegnante o agli educatori di cosa occuparvi e come?
Avete fatto delle attività in cui ciascuno poteva dire cosa pensava ?
Avete fatto delle attività per capire meglio la questione di cui vi siete occupati (raccolto informazioni, sentito esperti, ecc.)?

Risposte:

Le DIA (banca dati immagini utilizzata nelle attività didattiche della scuola) presentate sono state uguali per tutti, le abbiamo fatte insieme alla professoressa, ma nella presentazione dicevamo cose che non c'erano sulle DIA.

Abbiamo fatto una Ricerca nostra su giornali e su internet per trovare articoli per la presentazione in *power point*.

Argomenti da approfondire: l'impatto degli sprechi di energia, delle fonti rinnovabili.

Domanda: Avete provato a pensare soluzioni concrete al problema di cui vi siete occupati? Quali?
Avete provato a metterle in pratica? Come è andata?

Risposte:

"Smaltire correttamente gli oggetti e fare una raccolta differenziata corretta"; "migliorare i bidoni della spazzatura" (aggiungere quello per oli esauriti come per il resto della raccolta differenziata da casa); "abbiamo usato dei fogli da tutte e due le parti per la brutta"; "aiutiamo la raccolta differenziata in famiglia: occorre essere più attenti".

Domanda: Il problema di cui vi siete occupati ha cause vicine o lontane?
Avete visto come ci si occupa di questo problema in altre parti d'Italia o del mondo?

Risposte:

"Il problema dei rifiuti esiste dappertutto, soprattutto dove se ne producono di più. Il problema è quello degli smaltimenti giusti: c'è chi per risparmiare fa il furbo e li smaltisce in modo scorretto.

In Italia il problema delle aziende che non smaltiscono correttamente i rifiuti tossici è molto grande (scarico in mare, sottoterra vicino alle falde). Ci stiamo avvelenando con le nostre stesse mani.

Cosa possiamo fare noi? Più controlli sulle aziende, una corretta raccolta differenziata, "usare il cestino giusto", comprare meno articoli usa e getta, usare l'acqua dal rubinetto per bere, passare dalla plastica al vetro, imparare a valutare bene ("L'acqua delle bottiglie non è pura come quella del rubinetto", leggere le etichette, capire se e come vengono fatti i controlli, "sull'acqua in bottiglia controlli rari, in acquedotto controlli ogni giorno"), usare piatti e posate di ceramica, di acciaio riusabili"

Domanda: Ciò di cui ci siamo occupati [...] è importante?
Che voi sappiate c'è chi se ne sta occupando o se ne deve occupare?
Nel nostro progetto abbiamo incontrato persone che si occupano di?
Abbiamo fatto delle attività con loro? Chi ?
Cosa è stato fatto? Come è andata ?

Risposte:

“Non abbiamo incontrato persone che se ne occupano per lavoro, ma durante la presentazione abbiamo incontrato un papà che lavora al consorzio (CCS - rifiuti) e con il quale abbiamo discusso e ci ha raccontato come funziona il consorzio”.

Domanda: **Rispetto il percorso fatto, vi siete sentiti protagonisti? Tutti hanno avuto la possibilità di dire le proprie opinioni e le proprie idee, di fare proposte? Avete lavorato bene tra voi? E con altre persone? Nel corso del progetto sono venute fuori idee e cose da fare nuove, non previste all’inizio? Avete modificato il percorso?**

Risposte:

In futuro vorremmo scegliere insieme l’argomento da affrontare per essere sicuri che ci interessi davvero.

Argomenti proposti: Inquinamento elettromagnetico, effetto serra, laboratorio sull’energia, consumo, fonti rinnovabili.

Occorre creare un interesse più diffuso prima di proporre i corsi.

Organizzazione:

Il numero di componenti del gruppo per il corso va bene così (15 ragazzi - max 20)

“La scelta fatta dai docenti in base ai voti migliori non ci ha convinto tanto: perché anche se vado male a scuola non è detto che l’argomento non possa interessarmi e farmi piacere; inoltre sarebbe l’occasione di fornire una possibilità e cogliere una opportunità di cambiamento che potrebbe tradursi in uno stimolo ad inserimenti e miglioramenti scolastici più in generale”.

Se come quest’anno ci troviamo di fronte a più richieste di quanto i 3 gruppi interclassi possano sopportare, per mantenere un numero congruo bisognerebbe semplicemente fare più gruppi.

Domanda: **Avete documentato in qualche modo ciò che avete fatto? Vi sono stati dei momenti in cui vi siete chiesti come stava andando il progetto e cosa si poteva fare per migliorare? Per occuparvi del vostro problema quali conoscenze avete usato (conoscenze di storia o di scienze o di qualche altra disciplina) ?**

Risposte:

“Abbiamo fatto una pensata: costruire il gioco dell’oca sui rifiuti ed usarlo con i compagni ma non c’è stato tempo.

Aumentare il numero di lezioni per avere più tempo.

Aggiungere esperimenti e cose pratiche.

Ci siamo concentrati più sulla teoria (è un difetto generale delle scuole, invece *“con la pratica si impara meglio”*).

Abbiamo fatto collegamenti tra geografia e scienze.

3.4 Considerazioni dei partecipanti rispetto la sperimentazione

I partecipanti hanno apprezzato l'esperienza di riflessione valutativa fatta durante la sperimentazione che ha consentito di attivare confronti significativi, di entrare un po' di più nelle esperienze fatte dagli altri, di comprenderle meglio, di individuare criticità comuni da affrontare insieme.

Anzi, la richiesta che viene dai territori è quella di rendere abituale la valutazione ed inserirla fin dall'inizio nella progettazione anche perché questo consente di pianificare alcune importanti raccolte di dati e di documentazione, che poi a posteriori non è più possibile produrre.

La metodologia proposta è stata ritenuta utile e praticabile, salvo alcune osservazioni rispetto la formulazione di alcune domande (e a monte degli indicatori).

Riportiamo alcune tra le più significative considerazioni dei partecipanti:

- Nel focus group di Asti le insegnanti hanno detto: "..... ci voleva questa prima esperienza [...] abbiamo trovato molto interessante questo incontro di valutazione e pensiamo che bisognerebbe assicurare ulteriori tempi ed occasioni [...] sento la sofferenza di non avere in modo fruibile i materiali dei colleghi su cui basare future esperienze, bisogna trovare un modo per costruirli e raccogliarli [...] ci vuole tempo per maturare un linguaggio comune, soprattutto sulla progettualità [...] stiamo iniziando, nel prossimo futuro possiamo fare di più [...] quest'anno non c'è stata una vera e propria co-progettazione, ma un gruppo di scambio (sarebbe bello e utile condividere la metodologia) [...] è importantissimo il contatto diretto tra insegnanti e tra scuole, fare rete: il gruppo di coordinamento del progetto "Acqua azzurra, acqua chiara" è stato ed è in questo senso importante [...]"

- Una delle riflessioni sulla sperimentazione più organiche è sicuramente quella svolta da Piergiorgio Tenani dell'Associazione "Il tuo Parco" di Chieri che così dice:

" Il percorso realizzato per la valutazione del progetto si è rivelato utile sotto diversi punti di vista:

- a. la valutazione condivisa crea complicità, connessioni, costringe a mettersi in gioco vicendevolmente (con serietà ed attenzione), costringe ad analisi puntuali su come sono andate le cose, sia positive sia negative, nella ricerca del miglioramento (non si tratta di dare i voti al progetto e tanto meno a sé stessi), si tratta di analizzare, capire e migliorare;
- b. i termini usati per la valutazione sono molto soggettivi (dettati da una visione cognitiva individuale) quindi si crea la necessità di confrontarsi sui significati delle parole, dei valori, delle valutazioni che si danno, dei presupposti tramite i quali queste sono state fatte;
- c. ha determinato la ricostruzione ed il rafforzamento dei rapporti e dei legami tra i protagonisti;
- d. è stata molto utile per l'Associazione che lo ha condotto, in quanto ha costretto ad una più stringente valutazione e riflessione sul processo. Si è accompagnato alla classica riflessione interna di fine anno da condividere, sulle cose fatte, su quali e quanti rapporti con l'esterno abbiamo costruito, su come hanno reagito i vari partner, se abbiamo incontrato disponibilità e coinvolgimento (vedi la scheda di valutazione del nostro operato che chiediamo ai docenti di compilare). È molto utile per un passaggio di competenze interno e per la valutazione dei progetti, per individuare le eventuali modifiche da apportare, per i nuovi sviluppi e per la predisposizione delle

- attività future
- e. ha fornito ritorni molto interessanti sulle proposte in atto sia per quanto concerne lo sviluppo e le azioni dirette – previste all'interno del progetto – sia per le conseguenze "collaterali" come azioni indirette, ma contestuali e collegate al progetto stesso;
 - f. il processo di valutazione è stato utile perché mantiene alto il livello di riflessione;
 - g. ha reso evidente come il progetto abbia messo in moto meccanismi e processi che si sono tradotti in azioni concrete sul territorio.

Si tratta ora di dare forza ad una azione sistematica e strutturata per rendere questo processo irreversibile; la domanda viene dal territorio non dall'alto e questo è un elemento determinante".

A seguito di queste riflessioni, Tenani fa alcune proposte per il futuro, che sicuramente riguardano direttamente il suo territorio ed il progetto in cui è impegnato, tanto è vero che intende proporre la scheda di valutazione come base di discussione per ripartire con le attività nel nuovo anno scolastico, ma possono essere estese anche alle altre realtà coinvolte nel Sistema In.F.E.A.:

- un percorso di verifica strutturato sarebbe da prevedere su tutti i processi;
- sarebbe molto utile avere un ritorno tra docenti per capire quello che ha funzionato e quello che no, valutandolo sulla base delle risposte didattiche e comportamentali dei ragazzi e dell'atteggiamento degli stessi docenti nei confronti del progetto;
- sarebbe utile impostare una serena analisi critica su cosa migliorare; si potrebbero strutturare le modalità, magari con questionari mirati piuttosto che con incontri ad hoc che sarebbero forse di più difficile gestione;
- potrebbe stimolare un confronto tra Enti Locali e In.F.E.A. per capire le tematiche da inserire nella progettazione, per migliorare il percorso di co-progettazione e migliorare l'azione sinergica e rendere più efficace la progettualità In.F.E.A.;
- lo stesso dicasi per un ampio confronto con le altre realtà regionali impegnate in questo lavoro che potrebbe portare ad un proficuo scambio di buone prassi e di riflessioni critiche.

Nel prossimo futuro sarà coinvolta maggiormente la Cabina Regia (il luogo deputato, anche nel passato, al coordinamento e monitoraggio dei percorsi) nell'azione di valutazione (prassi attuata costantemente sia in fase finale che di gestione "dinamica" del progetto). In questo periodo la Cabina ha avuto difficoltà operative legate ai diversi impegni dei partecipanti e quindi non è stato possibile convocare il gruppo di lavoro.

Questa situazione verrà recuperata alla ripresa delle attività didattiche, ai primi di settembre 2012, con un workshop che partendo dalla restituzione del presente documento, e dall'analisi delle valutazioni dei singoli e dalla condivisione della sintesi, stimolerà una riflessione approfondita con l'obiettivo di individuare un percorso in continuità con il presente progetto.

CAPITOLO 4

Considerazioni generali, conclusioni e rilanci: verso un modello di lavoro condiviso

Si può dire che ora, al termine della sperimentazione, il sistema In.F.E.A. ed i territori hanno a disposizione un modello di valutazione più condiviso e strutturato, che ha nel S.I.Qua un suo costante punto di riferimento.

Questo modello è composto dai seguenti elementi portanti:

La valutazione, i suoi oggetti e le sue modalità vanno previsti fin da subito, nella fase di progettazione, senza attendere che il progetto si stia avviando alla conclusione o sia già concluso del tutto. In questo modo si prestano, durante i percorsi, le giuste attenzioni agli aspetti che si vogliono valutare e si raccolgono i dati quando ciò è possibile e sensato. ①



Ciò è facilitato dal fatto che i progetti, fin dalla loro ideazione e fin dalla loro prima redazione scritta, tengano conto degli elementi di qualità proposti dal S.I.Qua. ②



È importante poter disporre di un sistema di indicatori condivisi da una comunità di pratica e ricerca (il sistema In.F.E.A piemontese; domani potranno essere i Sistemi Educativi Territoriali -SET-). Gli indicatori, relativi alla funzione educativa, durante la sperimentazione sono stati semplificati nella loro formulazione linguistica, in modo da dar seguito a molte richieste avanzate in questo senso in ambito In.F.E.A. Come si sa, però, le definizioni sintetiche perdono molto in ricchezza per cui si consiglia, dopo un primo approccio alla sintesi degli Indicatori riportata in Appendice 2.b, di prendere visione degli indicatori e dei descrittori così come presentati nel S.I.Qua in tutta la loro articolazione e complessità. ③



Per consentire la presentazione della logica, dell'articolazione e dell'uso del S.I.Qua (ovvero per comunicare in cosa consiste la qualità attesa di un progetto di EAS nell'ambito della comunità In.FE.A. piemontese) si è redatto una **Lettera di presentazione** (vedi Appendice 2.a) da usare nel dialogo con amministratori ed altri tipi di decisori pubblici e privati che non ne siano già a conoscenza. ④



Nell'interazione tra chi progetta, tra questi ed i referenti provinciali e/o con altre realtà all'interno di Tavoli e Gruppi, si possono fin da subito circoscrivere problemi da affrontare, questioni che interessano, aree di possibile miglioramento: è su queste che si può concentrare non solo l'attenzione progettuale, ma anche le osservazioni, le riflessioni e la valutazione ovvero, per dirla in altri termini, l'intera dinamica di ricerca/azione. ⑤



- ⑥ Per una migliore comprensione ed un migliore uso del S.I.Qua sono di aiuto presentazioni ad hoc, iniziative formative, supporti tutoriali per chi non è abituato ed ha bisogno di comprendere e di mettere in pratica modalità di progettazione e valutazione che utilizzino il S.I.Qua.



- ⑦ Uno strumento di autoanalisi e di confronto importante fin da subito e che può ritornare utile anche in itinere e nella fase finale di bilancio, è quello che abbiamo chiamato **Profilo del progetto** (vedi Appendice 1.d) che aiuta a confrontare rappresentazioni e ad individuare aree, piste e contenuti di miglioramento possibile.



- ⑧ È importante prevedere una o più soste durante il percorso da dedicare alla valutazione in itinere e, a percorso ultimato, procedere ad una valutazione finale.



- ⑨ La **Scheda di valutazione** utilizzate nella sperimentazione (e opportunamente ritoccate a seguito di questa esperienza) costituiscono lo strumento di riferimento per queste operazioni valutative in itinere e finale (ved. Appendice 1.a-b-c)



- ⑩ Valgono le **Istruzioni per l'uso**, esposte nel Capitolo 2 (par. 2.3.3), in particolare il principio del coinvolgimento di tutti i soggetti, dell'incrocio dei diversi punti di vista per costruire una visione comune di ciò che si sta facendo o si è fatto e di ciò che si è prodotto, nonché di come rimodulare i percorsi (**triangolazione**).



- ⑪ È possibile replicare, con gli aggiustamenti dovuti alle particolarità delle singole situazioni, le modalità di valutazione messe a punto in occasione della sperimentazione, specificandole a seconda dei soggetti e dell'età:
- a. con gli adulti: focus group, interviste/colloqui, questionari;
 - b. con gli allievi delle scuole primarie e secondarie: discussioni in classe o in gruppo, analisi di materiale visivo, mappe concettuali, linee del tempo, rotolone dei pensieri di genitori e bambini, ecc..



- ⑫ Anche per quanto riguarda le modalità di elaborazione e interpretazione dei dati (tabella, schede per indicatore, profilo per ciascuno progetto) si possono replicare quelle messe a punto durante la sperimentazione.

Tutti i punti precedenti costituiscono un modello di valutazione a cui possono fare riferimento coloro che operano in ambito In.F.E.A.

Il ricorso al termine “modello”, come in molte altre occasioni abbiamo avuto modo di ricordare, non significa naturalmente un invito ad uniformare ciò che si fa ad uno schema predefinito da altri e calato dall’alto, ma ha il valore di indicare un dispositivo teorico e metodologico da utilizzare per una sempre maggiore ricerca di qualità educativa.

In ogni caso, la cosa più importante da perseguire, ed è questo il senso profondo del modello valutativo, è dar vita a dialoghi veri fra le persone, rendendo ciascuno protagonista, senza mai scadere nell’adempimento formale.

Come dice Anna Harendt: “[...] *Determinante non è però, oggi come allora, che ognuno possa dire tutto ciò che gli pare, o che ognuno abbia l’innato diritto di esprimere se stesso così come è. Qui si tratta piuttosto dell’esperienza per cui nessuno, da solo e senza compagni, può comprendere adeguatamente e nella sua piena realtà tutto ciò che è obiettivo, in quanto gli si mostra e gli si rileva sempre in un’unica prospettiva, conforme e intrinseca alla sua posizione nel mondo. Se egli vuole vedere ed esperire il mondo così come è “realmente”, può farlo solo considerandolo una cosa che è comune a molti, che sta tra loro, che li separa e unisce, che si mostra ad ognuno in modo diverso, e dunque diviene comprensibile solo se molti ne parlano insieme e si scambiano e confrontano le loro opinioni e prospettive. Soltanto nella libertà di dialogare il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato. Vivere in un mondo reale e parlarne insieme agli altri sono in fondo una cosa sola, e ai greci la vita privata appariva “idiota” perché le era negata quella pluralità del discorrere di qualcosa, e con essa l’esperienza della realtà del mondo.* [H. Arendt, 2006, pag. 39/40]”.

È attraverso questi dialoghi e questi accordi cognitivi ed operativi che è possibile promuovere progetti generativi per le persone, per le organizzazioni e per i territori.

In uscita dalla sperimentazione, accertata l’utilità e la praticità degli strumenti per valutare i percorsi progettuali ex-ante, in itinere e nella loro fase conclusiva, è possibile altresì individuare una serie di spunti per rilanciare piste di lavoro a livello locale, di area vasta e regionale.

Il primo è la necessità, a tutti i livelli, di **garantire un efficace lavoro di rete**, che significa avere luoghi e momenti per il confronto, ma anche un’organizzazione che si prenda cura dei processi. Ciò corrisponde, secondo il Tavolo tecnico di lavoro che ha seguito la sperimentazione, dare corpo e vita a quelli che abbiamo chiamato **Sistemi Educativi Territoriali (SET)**.

Il secondo spunto è che per condividere in modo profondo il quadro valoriale e di riferimenti metodologici sintetizzati nel S.I.Qua è utile proporre via via **percorsi formativi** orientati alla sua comprensione e al suo uso.

Il terzo, di grande utilità è, **un servizio di accompagnamento e di supporto dei percorsi di progettazione e valutazione** su cui possano far conto coloro che operano sul campo.

Il quarto ed ultimo spunto è che, man mano che nei prossimi anni le pratiche riflessive e valutative diventeranno, come è auspicabile, sempre più diffuse ed efficaci e faranno emergere significativi nodi, temi, aspetti, sarà molto interessante mettere in dialogo e confronto le esperienze, non solo nei singoli ambiti territoriali, ma anche a livello regionale.

Si può, ad esempio, immaginare che se si moltiplicano le esperienze ed i tentativi di rendere gli allievi o i cittadini protagonisti della riflessione sui percorsi educativi, si possa provare a dare sistematicità e diffusione agli esiti di ricerca su questo punto. Così, su molte altre questioni di interesse comune, si dà vita ad una sorta di **ricerca collettiva in progress** e ad una **biblioteca metodologica dell'educazione ambientale e alla sostenibilità**.

Valutare, dunque, inteso nel senso sviluppato in questo lavoro di una pratica sociale di riflessione in una spirale di progettazione e di conoscenza, nonostante il suo essere immateriale e provvisorio (è d'altro canto un processo che si sviluppa nelle relazioni e grazie alle relazioni), è una delle operazioni più potenti e significative per assicurare una continua ricerca di qualità, così che le nostre reti di lavoro ed i nostri progetti possano avere le caratteristiche indicate da Nietzsche:

*“...bisogna che la costruzione sia fatta di ragnatele
così leggera da farsi trasportare dalle onde
e così salda da non essere sopraffatta via dal vento”*

APPENDICI

1. Gli strumenti di lavoro per la valutazione

- 1.a Scheda per l'impostazione di progetti educativi
- 1.b Scheda per la valutazione del progetto *in itinere*
- 1.c Scheda per la valutazione del progetto *in fase finale*
- 1.d Profilo di progetto

2. Come comunicare meglio i contenuti del S.I.Qua

- 2.a Presentazione del S.I.Qua ai decisori/amministratori
- 2.b Sintesi degli Indicatori di Qualità per la funzione educativa

APPENDICE

1. Gli strumenti per la valutazione

1.a Scheda per l'impostazione di progetti educativi

Istruzioni per l'uso

La scheda rappresenta una struttura base per i progetti educativi. Nel caso in cui i progetti contengano anche elementi riguardanti altre funzioni (animazione ed accompagnamento dei processi di sviluppo locale territoriale; comunicazione e informazione orientata all'educazione ambientale e alla sostenibilità) può essere utile considerare quanto riportato nella seconda e terza parte.

AVVERTENZA: Le domande in carattere sottolineato sono strettamente legate agli indicatori di qualità del S.I.Qua.

DATI

Ambito territoriale e area tematica _____
Soggetto promotore _____
Titolo del progetto _____
Referente del progetto (<i>nome e cognome, recapito telefonico, mail</i>) _____

DESCRIZIONE DEL PROGETTO

I. Argomentazione delle ragioni del progetto

[Le seguenti domande possono aiutarvi nel rispondere a questa sezione:

Quali le ragioni del progetto? Da dove si è partiti? In quale scenario territoriale si colloca? Quali problemi s'intende affrontare? Perché quei problemi e non altri? Perché sono ritenuti rilevanti?]

- *Il progetto si integra, e come, nei processi territoriali volti alla sostenibilità e alla cura di beni comuni?*
- *Come persegue il vs. progetto la sostenibilità a livello organizzativo e strumentale?*
- *In che modo nel vs. progetto sono messi in evidenza i legami tra locale e globale?*

II. Obiettivi

- Obiettivi generali
- Obiettivi specifici

III. Soggetti e loro ruoli (promotore/i; attuatore/i; partner; destinatari)

- *I soggetti coinvolti in che modo condividono i problemi e gli oggetti di lavoro? In quali momenti e come? (specificate in particolare come sono coinvolti e resi partecipi gli allievi delle scuole)*
- *Attraverso quali modalità i diversi soggetti coinvolti lavorano insieme per concordare obiettivi, prodotti attesi, modalità di lavoro e organizzative e azioni?*

IV. Metodologia

- In che modo pensate di attuare l'unione di conoscenza e azione nel vs. progetto?
- In che modo prevedete di curare la qualità relazionale, di promuovere protagonismo attivo e qualità dinamiche?
- In che modo intendete garantire una pluralità di punti di vista nel trattare i problemi e l'uso di diversi saperi e di diverse modalità espressive?

V. Organizzazione e supporto del progetto

- L'organizzazione di cui volete dotarvi favorisce la partecipazione? È tale da favorire il coinvolgimento di ulteriori soggetti durante il percorso?
- Come pensate di assicurare la flessibilità del vostro percorso di lavoro?
- Gli educatori impegnati nel progetto sono adeguatamente formati? Lavorano in equipe? Il rapporto educatori/allievi (bambini-ragazzi) è adeguato?

VI. Articolazione del progetto

- Fasi

VII. Riflessione, ricerca, documentazione

- Il vs. progetto prevede occasioni e modalità per riflettere sulle proprie attività? Se sì, possono essere definite come una ricerca/azione?
- In che modo prevedete di curare la memoria/documentazione dei processi?.
- Gli operatori coinvolti nel progetto hanno partecipato in passato o prevedono di partecipare in futuro a percorsi formativi per strutturare competenze di ricerca?

VIII. Valutazione

- Quali modalità di valutazione, documentazione e disseminazione dei risultati avete previsto?

IX. Cronoprogramma

X. Altri eventuali elementi di qualità (non descritti in precedenza)

Firma del legale rappresentante/funziionario pubblico responsabile del procedimento

Luogo e Data _____

Seconda parte

*Questa parte va considerata solo nel caso in cui il progetto educativo preveda anche uno o più **percorsi di accompagnamento di processi di sviluppo locale** e solo da parte di chi in tali processi ricopre un ruolo di facilitatore.*

1. Il vs. ruolo di accompagnamento e facilitazione all'interno del processo di Sviluppo Locale Territoriale (specificare) è riconosciuto in modo ufficiale ed esplicito?
2. In quanto facilitatori come pensate di prendervi cura delle condizioni metodologiche per un reale ed efficace "lavoro insieme" dei partecipanti al processo territoriale di cui vi occupate?
3. Come intendete promuovere e supportare la capacità di riflettere sui processi e di apprendere dall'esperienza e di aiutare i partecipanti nel sopportare l'incertezza insita nell'affrontare situazioni e processi complessi?
4. Come intendete aiutare i partecipanti a produrre valore aggiunto territoriale nei termini di coesione, fiducia, costruzione, diffusione e radicamento di saperi, risorse?
5. Come intendete aiutare i partecipanti a darsi un'organizzazione temporanea e a strutturare il percorso nel tempo, distinguendo tra fasi e passaggi diversi (premessa ed avvio, sviluppo, valutazione, ecc. ...)?
6. Come intendete aiutare i partecipanti ad impostare e svolgere valutazione durante il percorso e a conclusione di esso?
7. Come intendete prendervi cura ed aiutare a curare la memoria/documentazione dei percorsi?

Terza parte

*Questa parte va considerata solo nel caso in cui il vs. progetto di educazione preveda anche uno o più **percorsi di informazione e comunicazione**.*

1. Le iniziative di informazione e comunicazione previste dal vs. progetto tengono conto delle caratteristiche dei destinatari, e cercano il loro coinvolgimento e la loro partecipazione?
2. L'informazione e la comunicazione contengono proposte di approfondimenti e suggerimenti per la riflessione e l'azione?
3. I materiali prodotti per l'informazione e la comunicazione, e quelli di documentazione, propongono almeno una delle seguenti chiavi di lettura?
 - l'interdipendenza tra l'uomo e il suo ambiente, naturale e sociale, tra i fenomeni locali e quelli globali;
 - i processi evolutivi, per cui le diversità – naturali e sociali – costituiscono una risorsa per ricercare soluzioni sostenibili all'interno dei vincoli del sistema;
 - gli aspetti di incertezza e di rischio all'interno dei problemi affrontati e delle azioni o soluzioni proposte.
4. L'informazione e la comunicazione assumono le necessità e le opinioni di portatori di interesse sul territorio come elemento principale di confronto?

5. I materiali e le iniziative per l'informazione e la comunicazione promuovono riflessioni, azioni e comportamenti utili per una cittadinanza attiva e consapevole degli effetti globali delle azioni locali, e viceversa?
6. L'informazione e la comunicazione sono adattabili e flessibili, attente ai feedback, e permettono una varietà di utilizzazioni?
7. I servizi di informazione, documentazione e comunicazione proposti rispondono a criteri di efficacia rispetto ai tempi, ai modi e ai contenuti proposti?
8. Il materiale per la comunicazione che intendete predisporre propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari a seconda dei problemi e dei temi trattati?
9. Il vostro progetto di comunicazione si propone di costruire una condivisione di linguaggi, di conoscenze, di modalità di discussione e di confronto sul territorio? E a questo scopo si integra e come con i progetti educativi, con le azioni e con le politiche presenti?
10. La comunicazione e l'informazione orientata all'EAS contribuiscono a far conoscere quanto si realizza nel sistema e sul territorio relativamente all' EAS?

1.b Scheda per la valutazione del progetto *in itinere*

Istruzioni per l'uso

La scheda rappresenta una struttura base per la valutazione dei progetti educativi nella fase del loro svolgimento ed è utile ad esplorare i processi di lavoro attivati e la loro rispondenza al S.I.Qua.

I soggetti attuatori coinvolgono i diversi partecipanti al progetto e promuovono un momento di valutazione in itinere in cui, preso atto del progetto rispetto agli stati di avanzamento e alle attività ancora in programmazione, si considerano - attraverso delle domande - gli aspetti che contribuiscono a determinare qualità progettuale, si procede a documentarne i momenti più significativi e si evidenziano i punti di forza e le criticità avendo come fine il miglioramento e l'adattamento delle attività e dei servizi prodotti.

AVVERTENZA: Le domande in carattere sottolineato sono strettamente legate agli indicatori di qualità del S.I.Qua.

DATI

Denominazione del progetto	_____
Soggetto promotore	_____
Referente del progetto (<i>nome e cognome, recapito telefonico, mail</i>)	_____
Ambito territoriale	_____
Area tematica	_____

Prima parte

Stato di avanzamento (gli spazi non sono identificativi, compilare secondo quanto ritenuto necessario)

.....
.....
.....

Prossime attività (gli spazi non sono identificativi, compilare secondo quanto ritenuto necessario)

.....
.....
.....

Specificare chi (soggetti/ruoli) ha preso parte alla fase di valutazione in itinere e come è avvenuta la valutazione, con quali modalità.

a)
b)
c)

Seconda parte

Coerenza con il Sistema degli Indicatori (S.I.Qua)

(gli spazi non sono identificativi, compilare secondo quanto ritenuto necessario)

Indicatore/Domanda 1

Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura dei beni comuni?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....

b. Come si è documentato?

.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 2

Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle modalità organizzative?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....

b. Come si è documentato?

.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 3

Il progetto è basato sulla condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e su oggetti di lavoro “prendibili”(circoscritti, contestualizzati, affrontabili sulla base delle risorse disponibili)?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....

b. Come si è documentato?

.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 4

Nel progetto conoscenza e azione sono strettamente legati e si attua una continua riflessione sul percorso?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1 2 3 4 5

Indicatore/Domanda 5

Il progetto mette in evidenza il legame tra situazioni locali e globali?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1 2 3 4 5

Indicatore/Domanda 6

Il progetto vive della capacità di lavorare insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1 2 3 4 5

Indicatore/Domanda 7

Il progetto è caratterizzato da cura della relazione educativa, dal protagonismo dei soggetti, dalla promozione di “qualità dinamiche”?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 8

Il progetto è flessibile, aperto a modulazioni che tengono conto di quanto via via emerge dalla relazione educativa e dalle variazioni dei contesti con l'emergere di nuove possibilità ed aperture e di imprevisti?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 9

Nel progetto vi è cura all'organizzazione? (Si parte con chi ci sta, ma sempre attenti ad ampliamenti e inclusioni successive)

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 10

Il progetto prevede modalità di valutazione dialogica, di documentazione, di disseminazione?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 11

Il progetto si avvale di operatori adeguatamente formati che lavorano in équipe: il rapporto educatore/partecipanti è adeguato?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Indicatore/Domanda 12

Il progetto sa valorizzare saperi e punti di vista multipli e diversi; utilizza una molteplicità di linguaggi per consentire a ciascuno di esprimersi e per costruire rappresentazioni articolate del mondo e dei fenomeni?

a. Quali attività sono state messe in campo concretamente?

.....
.....

b. Come si è documentato?

.....
.....

Valutazione sintetica (da 0 a 5 max)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

Esiti sintetici della valutazione in itinere e aspetti su cui lavorare

.....
.....

Firma del legale rappresentante/funziionario pubblico responsabile del procedimento
Luogo e Data _____

1.c Scheda per la valutazione del progetto *in fase finale*

Istruzioni per l'uso

La scheda rappresenta una struttura base per la valutazione dei progetti educativi nella fase finale ed è utile ad esplorare i processi di lavoro attivati, la loro rispondenza al S.I.Qua., gli effetti dell'azione educativa ed i risultati.

Occorre precisare, a questo proposito, che in un processo educativo non è possibile misurare in maniera esatta il risultato ottenuto, in quanto non è monitorabile quale sarà l'effetto dell'azione educativa a lungo termine nei comportamenti e nelle scelte dei cittadini. Valutare gli effetti dell'educazione alla sostenibilità ambientale significa, infatti, prendere in esame un territorio nella sua complessità con le sue componenti sociali, culturali ed economiche

A partire dagli obiettivi del progetto, è possibile, però, valutare la riuscita dello stesso a partire dall'efficacia delle azioni educative messe in campo, dal rapporto mezzi-fini utilizzati, dalla rilevanza dell'esperienza per i soggetti coinvolti in relazione ai bisogni sociali, provando ad interrogarsi sulle questioni contenute nella scheda.

Questa valutazione permette di evidenziare le potenzialità e le criticità del progetto e di mettere a fuoco gli aspetti su cui è necessario lavorare in futuro ri-orientando e modificando le azioni progettuali.

DATI

Denominazione del progetto _____
Soggetto promotore _____
Referente del progetto (<i>nome e cognome, recapito telefonico, mail</i>) _____
Ambito territoriale _____
Area tematica _____

Prima parte

Specificare chi (soggetti/ruoli) ha preso parte alla fase di valutazione finale e come è avvenuta la valutazione, con quali modalità.

a)
b)
c)

Seconda parte

Coerenza con il Sistema degli Indicatori (S.I.Qua).

Si rimanda alla seconda parte della "scheda per la valutazione del progetto in itinere" (Appendice 1.b), Indicatore/Domanda 1-12.

Esiti sintetici della valutazione in fase finale e aspetti su cui lavorare

.....
.....

Firma del legale rappresentante/funziionario pubblico responsabile del procedimento
Luogo e Data _____

1.d Profilo di Progetto

Istruzioni per l'uso

Un Profilo di progetto è composto, come si può vedere nell'esempio di seguito riportato, da tre elementi:

- a. una tabella che riassume i punteggi ottenuti indicatore per indicatore da un certo progetto; ogni indicatore viene valutato su una scala da 0 a 5;
- b. un commento interpretativo;
- c. un grafico a stella composto da tante braccia quanti sono gli indicatori del S.I.Qua piemontese, ovvero 12 indicatori.

Il Profilo (tabella + commento + grafico) rende immediatamente visibile il livello di qualità percepito da chi l'ha compilato e le aree potenziali di miglioramento.

Si sottolinea il fatto che un profilo è sempre il prodotto di un punto di vista, della percezione di chi lo costruisce. Ciò, però, lungi dal rendere inaffidabile questo strumento, ne costituisce il punto di forza. Infatti, ciò che interessa è che, da un lato, faccia emergere le rappresentazioni del compilatore, e, dall'altro, consenta un confronto tra profili diversi, ovvero tra soggetti diversi. In questo modo, la tecnica del profilo aiuta ad effettuare quella triangolazione dei punti di vista e quella costruzione di accordi cognitivi in cui consiste realmente il processo di valutazione (ved. quanto detto a proposito nel capitolo 3).

Se soggetti/persone diversi producono ciascuno una propria versione del profilo di un progetto e lo mettono a confronto, si può discutere dei criteri di valutazione e di come ciascuno vede, oppure no, possibilità di miglioramento.

Dovrebbe, quindi, risultare chiaro che il cuore di questa operazione non consiste nel compilare una scheda o fare un grafico, ma attivare una discussione, un confronto, a partire dall'esplicitazione di dati.

A proposito delle aree potenziali di miglioramento: il profilo evidenzia gli aspetti su cui è possibile migliorare. In che senso e come farlo non emerge di per sé, ma è oggetto di discussione.

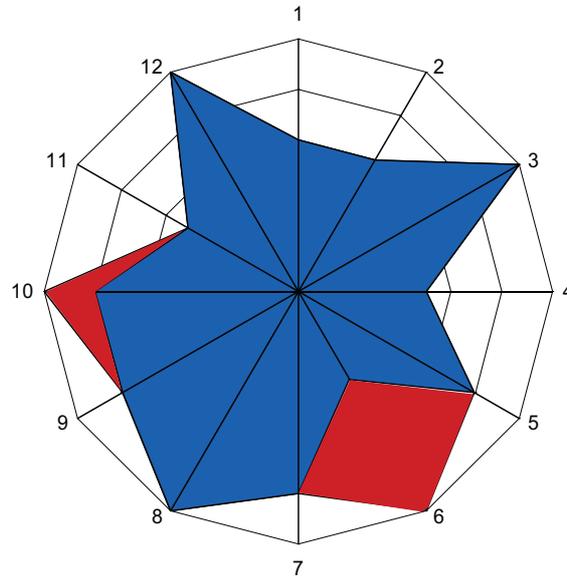
Quando utilizzare lo strumento del Profilo.

In fase di costruzione del progetto, il Profilo è utile per la valutazione ex-ante e può costituire una buona base per l'interlocuzione tra figure diverse (ad esempio, il referente provinciale o di area vasta ed il gruppo di progetto oppure tra gruppi di progetto che si confrontano ad un Tavolo di coordinamento).

Nelle fasi di valutazione in itinere e finale il Profilo è altrettanto utile, sempre per attivare confronti, ma con la valenza aggiuntiva di poter confrontare le versioni fatte prima, durante e dopo anche da parte di uno stesso soggetto, evidenziando così le trasformazioni nel modo di vedere il progetto nel corso del tempo.

Esempio d'uso

Si è considerato uno dei tanti progetti oggetto della sperimentazione, il progetto "Acqua azzurra, acqua chiara" della Provincia di Asti.



n. indicatore	Descrizione	Punteggio (da 0 a 5)
1	Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura di beni comuni	3
2	Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle modalità organizzative	3
3	Condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e oggetti di lavoro "prendibili"	5
4	Conoscenza e azione e riflessione sul percorso	2,5
5	Evidenziare i legami tra locale e globale	4
6	Lavoro insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro, ...	2 / 5
7	Cura della relazione educativa, protagonismo dei soggetti, promozione di "qualità dinamiche"	4
8	Flessibilità del progetto	5
9	Cura dell'organizzazione; ampliamenti e inclusioni successive	4
10	Prevede modalità di valutazione dialogica, di documentazione di disseminazione	4 / 5
11	Operatori adeguatamente formati; lavoro d'équipe; rapporto educatore/partecipanti adeguato	2,5
12	Saperi, punti di vista multipli, molteplicità di "media"	5

Commento

Il profilo è stato costruito collettivamente durante un focus group che ha visto la partecipazione di 14 insegnanti in rappresentanza di n. 5 scuole e del referente del Laboratorio Territoriale di Asti. Il gruppo è stato condotto da un operatore di Pracatinat. Questa modalità ha fatto sì che:

- a volte i giudizi divergessero su alcuni punti (vedi indicatore n. 10 e 6), cosa del tutto normale dal momento che le esperienze dei sotto-progetti come si è detto erano autonome e diverse;
- il confronto con un punto di vista esterno – quelli del referente di Laboratorio e del conduttore del gruppo – si sia attivato nell'ambito del focus stesso.

Il giudizio sui percorsi (lo diciamo al plurale perché *“Acqua azzurra acqua chiara”* è un progetto/contenitore che include diversi sotto-progetti portati avanti autonomamente dalle singole scuole aderenti) è decisamente positivo: il punteggio medio, infatti, oscilla tra il 3,6 e il 4.

I punti di forza percepiti dal gruppo sono relativi alla condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti (ind. n.6), alla capacità di mettere a fuoco oggetti di lavoro “prendibili” (ind. n.3), alla flessibilità del progetto (ind. n.8), alla valutazione (ind. n.10), alla pluralità dei linguaggi e dei saperi (ind. n.12). Tutti questi indicatori ottengono 5 punti. Ciò significa che le modalità impiegate ed il livello di qualità raggiunto è ritenuto ottimale e non richiede ulteriori sforzi di ricerca e progettazione.

In realtà, tutti i percorsi educativi erano fortemente incentrati sul lavoro a scuola con i bambini.

L'indicatore relativo all'integrazione territoriale (ind. n.1) ha evidenziato come questo aspetto sia stato preso in considerazione in modo soddisfacente all'interno della scuola mentre possa essere migliorato nell'interazione con il territorio (famiglie, esperti, testimoni, luoghi da visitare, ecc.). È opinione del gruppo che si può fare di più per far interagire i percorsi educativi con processi territoriali in cui vengono affrontati questioni ed esperiti tentativi di soluzione, magari diventando come scuola e come piccoli cittadini protagonisti attivi di quei percorsi.

A proposito del lavorare insieme con i soggetti territoriali, in alcuni casi il giudizio è stato pari a 3 per quanto riguarda l'indicatore 1 relativo all'integrazione territoriale, e a 2, per quanto riguarda l'indicatore 6 relativo alla capacità di lavorare insieme. Si pone così il problema per il futuro di come riuscire a condividere più in profondità obiettivi e senso del lavoro con altri soggetti (amministratori pubblici, realtà operanti sul territorio, famiglie, ecc.).

Per quanto concerne la messa a fuoco di oggetti prendibili (ind. n.3), questo aspetto ha riguardato da un lato gli insegnanti e dall'altro i bambini, ma non soggetti esterni con cui forse sarebbe stato più problematico.

La valutazione effettuata mette in evidenza i campi sui quali ci sono i maggiori margini di miglioramento e che riguardano in particolare gli indicatori n. 4 e 11 con un punteggio di 2,5:

- a. il riuscire ad impegnare gli allievi non solo a conoscere, ma anche ad agire. Le cose tentate, per altro molto interessanti, riguardano più la realizzazione di prodotti espressivi e comunicativi, meno il prendersi carico di problemi e provare ad immaginare soluzioni;

- b. la preparazione delle figure educative. Le insegnanti che partecipano al progetto pur essendo esperte e attive, ritengono utile per la loro attività lavorativa poter fruire di momenti formativi sull'EAS. Inoltre, si è posto il problema della preparazione degli esperti esterni per quanto riguarda l'aspetto relazionale e comunicativo con gli allievi, essendo fondamentale utilizzare linguaggi adeguati. Su questo punto la soluzione è co-progettare, attivare più confronto e condividere senso e modalità del percorso educativo.

Gli altri elementi di qualità (indicatori n.5, 7 e 9) sono percepiti come attivati molto bene, avendo ad essi attribuito un punteggio pari a 4.

Ciò non esclude che possono essere fatti sforzi di ulteriore miglioramento: ad esempio la cura della relazione educativa è ritenuto un campo in cui è possibile e doveroso un miglioramento continuo, anche tramite il confronto con i colleghi e con altre esperienze.

APPENDICE

2. Come comunicare meglio i contenuti del S.I.Qua

2.a Presentazione del S.I.Qua ai decisori/amministratori

Al [sindaco, assessore, funzionario, responsabile, ecc. ...]

Il dibattito che si sta sviluppando a tutti i livelli sulla difesa dell'ambiente, sui cambiamenti climatici e sui problemi energetici testimonia come l'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità (EAS) possa rappresentare una componente organica delle politiche pubbliche, orientando l'intervento delle istituzioni verso la sostenibilità.

"Intelligente, sostenibile, solidale": è questa l'Europa del futuro delineata dalla Commissione europea nella nuova strategia per la crescita economica Europa 2020. Questi indirizzi sono una delle risposte dell'Europa alla crisi economica attuale e affrontano le sfide del momento collegandole a quelle a lungo termine attraverso il concetto di sviluppo sostenibile.

Porsi degli obiettivi in questo senso, significa mettere in campo percorsi educativi che, oltre ad assicurare un pieno sviluppo delle persone, le attrezza ad affrontare in modo critico e creativo le richieste e le sfide della vita e sostiene cambiamenti orientati ad uno sviluppo umano sostenibile.

In altre parole, occorre promuovere ed attivare percorsi educativi in grado di favorire la crescita delle persone nelle comunità. Si tratta di accrescere la conoscenza, di costruire competenze individuali e collettive in grado di tradursi in comportamenti concreti. Tali competenze, fondamentali nell'affrontare le tematiche ambientali, permettono di comprendere le cause e gli effetti delle questioni globali, di affrontare problemi complessi con strumenti e metodi adeguati prevedendo soluzioni non univoche.

In questo contesto, si ritiene importante portare a conoscenza che il Sistema In.F.E.A. (Informazione, Formazione ed Educazione Ambientale) piemontese ha maturato, dal 1990 a oggi, un'idea di Educazione Ambientale e alla Sostenibilità che ora è sintetizzata in un Sistema di Indicatori di Qualità (S.I.Qua).

Promuovere una sempre maggiore qualità, attraverso metodologie e strumenti condivisi di riflessione e valutazione, rappresenta per il Sistema In.F.E.A. e per un'EAS, a passo con i tempi e finalizzata a perseguire un'adeguata relazione uomo/società/ambiente, una priorità indiscutibile.

In allegato, sono esposti in modo sintetico gli indicatori che, secondo questa ipotesi, qualificano buoni ed efficaci progetti educativi, sia nella fase di ideazione che, soprattutto, in quella dello sviluppo sul campo. Naturalmente, gli indicatori di per sé non bastano: vanno poi articolati in descrittori più specifici che devono essere documentati e misurati. L'esposizione completa del S.I.Qua piemontese, La trova, se avrà la possibilità di dedicare un po' di tempo a questo approfondimento, nel fascicolo ad esso dedicato [riquadro sottostante].

A Lei chiediamo di promuovere progetti di EAS che abbiano questo profilo qualitativo, non solo per favorire ambienti educativi interessanti ed efficaci dal punto di vista

dell'apprendimento, ma anche per suscitare e sostenere cittadinanza, per ridurre la distanza che oggi caratterizza il rapporto dei cittadini con le istituzioni e per sviluppare una ricerca sociale di sostenibilità.

ALCUNE LETTURE PER APPROFONDIRE

- » Borgarello G., Sacco A. M. (a cura di), *“Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione delle progettualità nell’ambito dell’Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema In.F.E.A. Piemontese”*, Regione Piemonte, 2010.
(www.regione.piemonte.it/ambiente/tutela_amb/documentazione)
- » Regione Piemonte, *“Progettare percorsi educativi di qualità: il ruolo della riflessione e della valutazione. Uso del S.I.Qua nelle diverse fasi progettuali. Esiti delle prime sperimentazioni”*, Torino, ottobre 2012.
- » Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)
- » UE-DG Istruzione e cultura *“Competenze chiave per l’apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo”*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2007.
- » Regione Piemonte, *“Orientamenti e Indirizzi metodologici e organizzativi per la costruzione ed attivazione di “Sistemi Educativi Territoriali”*, Torino, 20 giugno 2012.

2.b Sintesi degli Indicatori di Qualità per la funzione educativa

INDICATORI “FUNZIONE EDUCATIVA”

1. Il progetto si integra in processi di lavoro territoriale ed è volto alla sostenibilità e alla cura di beni comuni;
2. Il progetto si fa carico della sostenibilità ambientale anche nelle sue modalità organizzative;
3. Il progetto si basa sulla condivisione dei problemi da parte di tutti i protagonisti e su oggetti di lavoro “prendibili” (circoscritti, contestualizzati, affrontabili sulla base delle risorse disponibili);
4. Nel progetto conoscenza e azione e riflessione sono strettamente legati;
5. Il progetto mette in evidenza il legame tra situazioni locali e globali;
6. Il progetto vive della capacità di lavorare insieme tra più soggetti, condividendo problemi, obiettivi, modalità di lavoro;
7. Il progetto è caratterizzato da cura della relazione educativa, dal protagonismo dei soggetti, da promozione di competenze trasversali (imparare ad imparare, saper lavorare con gli altri, saper avere visione saper progettare..);
8. Il progetto è flessibile, aperto a modulazioni che tengono conto di quanto via via emerge dalla relazione educativa e dalle variazioni dei contesti, con l’emergere di nuove possibilità, aperture e imprevisti.;
9. Nel progetto vi è cura dell’organizzazione che sostiene il percorso progettuale;
10. Il progetto prevede modalità di valutazione, di documentazione, di disseminazione;
11. Il progetto si avvale di operatori adeguatamente formati che lavorano in équipe; il rapporto educatore/partecipanti è adeguato;
12. Il progetto sa valorizzare saperi e punti di vista multipli e diversi; utilizza una molteplicità di linguaggi per consentire a ciascuno di esprimersi e per costruire rappresentazioni articolate del mondo e dei fenomeni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. Testi di riferimento generale

- Arendt H., *Che cos'è la politica?*, Einaudi, Torino, 2006.
- Arnheim R., *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino, 1974.
- Borges L. [1944], *La Biblioteca di Babele*, in Borges L., *Finzioni – Tutte le opere*, vol. 1, Mondadori, Milano, 1985.
- Borgogno F., *L'illusione di osservare*, Giappichelli, Torino, 1978.
- Ferri P., *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Kolakowski L., *Breviario minimo*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Cortina, Milano, 2012.
- Scavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano, 2001.
- Sterling S., *Educazione sostenibile*, Anima Mundi Editrice, Cesena, 2006.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Cortina, Milano, 1998.
- Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano, 1993.

2. Testi relativi a valutazione e ricerca-azione nell'EAS.

- AA.VV., *Evaluation of competencies in environmental education*, Legambiente, Roma, 2003.
- AA.VV., *Sistema di Indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Liguria*, Regione Liguria/ARPAL, 2005
- Amassari 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.

Ankonè H., Kuypers B., Pieters M., van Rossum J., *Quality indicators for Environmental Education*, National Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands, 1998.

Baffari P. (a cura di), *Un Sistema di Indicatori di Qualità: verso una rete di educazione per una comunità sostenibile*, Regione Basilicata, Potenza, 2006.

Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (a cura di), *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.

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-ARPA Toscana, 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.

Borgarello G., *La valutazione nei sistemi a legame debole*, in Borgarello G. (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Regione Umbria, 2005.

Borgarello G., *Dialogo sopra l'utilizzo di un Sistema di Indicatori di Qualità: senso, criticità e condizioni*, in Baffari P. (a cura di), *Racconto di un viaggio*, Regione Basilicata, Potenza, 2006.

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

Borgarello G., Sancassiani V., *Linee guida per la promozione e la gestione della Rete di aziende e delle Fattorie didattiche in Sicilia*, Regione Sicilia, Palermo, 2007.

Borgarello G., Bossi A., *Linee guida per l'Accreditamento dei Centri e delle Attività di Educazione all'Ambiente ed alla Sostenibilità del Sistema regionale In.F.E.A.*, Regione Sicilia-ARPA Sicilia, 2008.

Borgarello G., Sacco A. (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione delle progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nel Sistema In.F.E.A. Piemontese*, Regione Piemonte, 2010.

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.

Elliott J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.

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

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).

Fichera A.M., Marcheggiano G., Mazza G., *ANDREA: un servizio di documentazione per operatori educativi nel settore dell'Educazione Ambientale*, in TD n. 8/9 1995/1996.

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., *Che cos'è la ricerca-azione?*, Regione Piemonte/Consorzio Pracatinat, Torino, 1993.

Losito B., *Riflettiamo. Guida alla riflessione sulla pratica educativa dell'insegnante*, Le Balze, Montepulciano.

Losito B., *Riflettiamo*, Legambiente, Roma, 2001.

Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1984.

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., *Criteri di qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa. Rapporto finale della ricerca*, workpaper e CD Rom, Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2005.

OCSE, *Indicatori di qualità dell'Istruzione*, Armando, Roma, 1994.

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

Rabitti G. (a cura di), *Valutazione dell'Area di progetto per l'Educazione Ambientale*, Ministero Pubblica Istruzione/IRRSAE Emilia-Romagna, 1995.

Sclavi M. e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano, 2002.

Studio APS, *La valutazione nei servizi: alcune coordinate storiche e culturali*, in “Spunti” n.7 ottobre 2003.

3. Documenti di riferimento regionali.

D.G.R. n. 23-13301 del 15 febbraio 2010.

Documento Regione Piemonte, *Orientamenti e Indirizzi metodologici e organizzativi per la costruzione ed attivazione di “Sistemi Educativi Territoriali”*, Torino, 20 giugno 2012.

4. Documenti europei su competenze chiave.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 23 luglio 2012.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

UE-DG Istruzione e cultura “*Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo*”, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2007.

Unione Europea-MIUR, Programma Operativo Nazionale 2007 IT 16 1 PO004 “*Ambienti per l'Apprendimento*”, 16 luglio 2007.

5. Documenti nazionali ed internazionali sull'Educazione Ambientale

Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome, seduta del 23 novembre 2000, Rep. Atti n. 1078, Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano in materia di educazione, informazione e formazione ambientale (In.F.E.A.), Verso un Sistema Nazionale In.F.E.A. come integrazione dei sistemi a scala regionale.

Declaration of the United Nation Conference on the Human Environment, Stockholm, 1972.

Il Futuro di tutti noi - Rapporto della Commissione per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite, Bompiani, Milano, 1988.

MIUR e Ministero Ambiente, Linee guide per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, dicembre 2009.

UNESCO, Environmental Education in the light of the Tbilisi Conference, Paris, 1980.

UNESCO, Final Report of World Forum on Education , Dakar, 26-28 April 2000.

UNESCO, Thessaloniki Declaration, 1997.

UNESCO, Trends in Environmental Education, Paris, 1977.

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

UNESCO-UNEP Congress “Environmental Education and Training”, Mosca 1987, International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s, Nairobi - Paris, 1988.

World Education Forum, Framework for Action, Dakar, Aprile 2000.

World Summit on Sustainable Development, Plan of Implementation, Johannesburg, 2002.

World Summit on Sustainable Development, The Johannesburg Declaration on Sustainable Development, Johannesburg, 2002.



● Sistema In.F.E.A Regione Piemonte