

Condividere domande per valutare la qualità nei servizi di educazione ambientale*

di Orietta Zanato Orlandini

Professore Associato di Didattica Generale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova

e Lucia Dalla Vecchia

Educatrice

1. Introduzione

La *valutazione della qualità* nei servizi educativi, come è noto, è andata assumendo negli anni una rilevanza via via crescente, tematizzata sia come fine regolativo e orientamento valoriale, sia come attenzione alle modalità e ai contenuti attraverso i quali raggiungere i fini medesimi. Al di là del consenso apparentemente generalizzato, il costrutto non ha un significato univoco, ma si articola secondo sfaccettature diverse che guardano alla sua natura progettuale, alle caratteristiche peculiari delle organizzazioni e dei servizi da esse offerti (nonché delle attese di chi li eroga e di chi ne fruisce), a ricadute non solo prossime, ma distribuite e dislocate nello spazio e nel tempo. A una iniziale accezione prevalentemente di tipo quantitativo, connessa alla sua misurabilità, si è affiancata — vuoi in senso oppositivo, vuoi con modalità più appropriatamente dialogiche — un'accezione di tipo qualitativo, sostenuta da paradigmi costruttivistici ed ermeneutici, che esprime la «tensione tra una richiesta di valutazione per il 'controllo di qualità' [proveniente] soprattutto dall'esterno, e un bisogno interno di valutazione per lo

* Il presente lavoro è frutto di un'impostazione condivisa dalle Autrici; la stesura è da attribuire a O. Zanato per i paragrafi 1, 2 e 6; a L. Dalla Vecchia per i paragrafi 3, 4 e 5.

‘sviluppo della qualità’, per una valutazione che supporti e indirizzi il cambiamento» (Mayer, 2005, p. 81).

Valutare la qualità è dunque operazione complessa, che ci spinge a cercare risposte a diverse categorie di domande relative all’oggetto (quale qualità?), agli scopi e a chi li decide; ai tempi, ai modi e agli strumenti più opportuni, desiderabili o efficaci; ai criteri e all’ordine di valori cui si fa riferimento; al ruolo degli *attori*, cioè dei soggetti *attivi* del processo valutativo medesimo.

A tale proposito, punto qualificante nell’avvio di ogni processo di valutazione della qualità è decodificare ed esplicitare ciò che i diversi soggetti implicati hanno in mente in proposito: è evidente che avvicinarsi al problema avendo come riferimento una prospettiva oggettivistica, nella quale il compito valutativo si concretizza nell’accertare il raggiungimento di obiettivi (interamente «dati») che configurano standard stabiliti dall’esterno, è cosa molto diversa dal considerare il compito valutativo in una prospettiva radicalmente relativistica, nella quale i giudizi degli attori implicati rispecchiano punti di vista irriducibilmente soggettivi (Leone e Prezza, 1999; Scriven, 2000). Cercare di chiarire i presupposti «ideologici» dovrebbe aiutare tutti gli attori ad affrontare in modo più consapevole la questione, prevedendo la possibilità che tale operazione emerga opportunamente in modo processuale e ricorsivo.

Semplificando, potremmo dire che i paradigmi valutativi in educazione ambientale sono riconducibili sostanzialmente a tre modelli (Robottom e Hart, 1993):

- un primo modello, che rimanda alla *tradizione positivista*, è volto alla misurazione di risultati attesi, individuati sulla base di obiettivi e criteri prestabiliti, utilizzando metodi di tipo quantitativo; presuppone un valutatore obiettivo, in grado di verificare la rispondenza a parametri analiticamente definiti con un ragionevole grado di certezza;
- un secondo modello, di tipo relativistico/interpretativo e riconducibile alla *tradizione socio-costruttivistica*, è invece interessato alle dinamiche processuali e alle relazioni tra i diversi attori coinvolti; il valutatore è un facilitatore della comunicazione, che ascolta e accoglie i diversi punti di vista con l’intento di aiutare ad esprimere giudizi negoziati e consensuali di tipo qualitativo; l’attenzione è rivolta a comprendere e far dialogare le posizioni, per descrivere e interpretare i fenomeni;
- un terzo modello è riconducibile al *paradigma socio-critico* e tenta una mediazione tra i due precedenti; pur essendo epistemologicamente più vicino al secondo, riconosce la necessità di considerare non solo la qualità dei processi, ma anche i risultati (non fosse altro perché è necessario render conto di come le risorse vengono spese), cercando perciò di conciliare diversi punti di vista e orizzonti di valori, le attese «esterne» con quelle «interne», la dimensione macro dell’organizzazione nel suo insieme con la dimensione micro di chi concretamente opera con l’utenza.

Mentre il primo modello stenta a considerare e accettare l’inatteso, colto solo come un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi posti, gli altri due avvertono

la sostanziale imprevedibilità dei fenomeni educativi e la necessità di riconoscere e interpretare quanto sta accadendo, di accogliere l'«atteso imprevisto» come occasione per rivedere il percorso e migliorare l'autoconsapevolezza dei soggetti e la qualità del servizio offerto. Questi pochi elementi già suggeriscono un primo necessario orientamento rispetto ai modi e ai tempi della valutazione della qualità: in termini di pluralità/coralità (se si ha a cuore ciò che si fa, il senso dell'educazione ambientale, la *mission* dell'organizzazione); attraverso modalità ricorsive e partecipate, con l'aspirazione al miglioramento dell'azione individuale e collettiva; non evitando il giudizio, ma accettando di mettersi in gioco rispetto a un insieme di valori condivisi, che possono ragionevolmente essere esplicitati, riconosciuti, ordinati in base a priorità — istituzionali, sociali, ecc. — e fatti oggetto di indagine non occasionale ma strutturale, per arrivare a un confronto tra l'essere e il dover essere, tra l'esistente (qui e ora), il desiderabile e il possibile (Bondioli, 2004, cap.1), in vista di un cambiamento migliorativo intenzionalmente cercato e progettualmente costruito.

Borgarello, in proposito, riflettendo sulla natura dei servizi educativo-ambientali in termini di sistemi a legame debole, «caratterizzati dall'essere 'creati' dai soggetti che ne fanno parte, dall'essere un prodotto delle loro interazioni e dei loro accordi o disaccordi cognitivi e operativi», riconosce nei processi valutativi «il significato di una continua attività di conoscenza dei processi (e dei risultati) per poter produrre servizi e attività e per poter riprodurre le condizioni di esistenza delle organizzazioni di cui si fa parte (una funzione autopoietica), tra cui anche la fiducia e la coesione sociale, la capacità di ascolto e di lavoro insieme, senza i quali l'organizzazione non funziona» (Borgarello, 2005, p. 180). Propone pertanto un *modello dialogico* (quello adottato dal progetto SIQREA,¹ come vedremo nel paragrafo successivo): in esso «la valutazione serve a promuovere integrazione tra parti diverse dell'organizzazione, tra fasi diverse dei processi di produzione dei servizi e soprattutto *per mettere in dialogo stretto pensiero e azione*» (Borgarello, 2005, p. 181). In questo senso la valutazione invita le persone a «imparare a vedersi», in modo da creare circoli virtuosi di riflessione sull'azione che coinvolgono, a vari livelli e secondo plurime modalità, i diversi soggetti del sistema (si veda la fig. 1).

Il senso di questa proposta mette l'accento su una *costruzione condivisa dei problemi*; richiama la centralità dei diversi soggetti e il loro protagonismo nella dinamica processuale della valutazione, colta nella sua valenza formativa (pur non trascurando quella di esito); sottolinea la non neutralità delle operazioni di scelta degli strumenti valutativi,² di raccolta e interpretazione dei dati, e il richiamo forte

¹ SIQREA: Sistema di Indicatori di Qualità per le Reti di Educazione Ambientale.

² Giova richiamare, in proposito, ciò che ormai vent'anni fa Boselli scriveva a proposito della valutazione. L'Autore, dopo aver richiamato la tensione tra rappresentazione e rispecchiamento, tra soggettivismo e ricerca dell'oggettività, ci invitava ad essere consapevoli che «l'immagine del mondo è nostra, perché dimenticarlo vorrebbe dire cadere nel dogmatismo». Per questo ogni valutazione deve includere la presa di coscienza che «del mondo possiamo sapere solo ciò che la nostra soggettività ci fa vedere; d'altronde, questa soggettività sarebbe assai poco significativa, a cominciare dal soggetto stesso, se non fosse aperta all'altro [...]. Dobbiamo evitare [...] che le cose

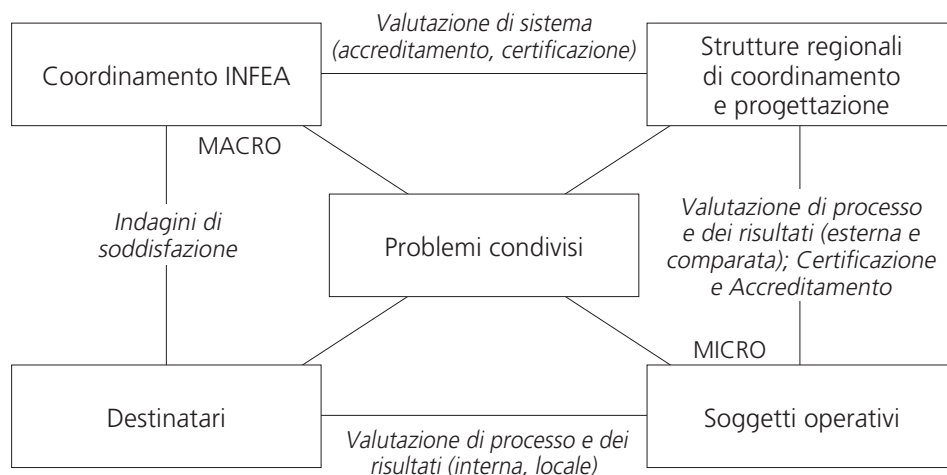


Fig. 1 Modello di valutazione «dialogica» nei Sistemi regionali INFEA (adattamento da Borgarello, 2005, p. 181).

al senso/valore di ciò che si sta facendo; invita a finalizzare la valutazione all'azione trasformativa, additando in tal senso uno stile operativo improntato alla ricerca, che richiede tempo (Borgarello, 2005, p. 183), motivazione e sostegno attraverso una coerente offerta formativa.

Come sintetizzato da queste brevi note introduttive, per valutare la qualità nei servizi di educazione ambientale occorre dunque, a più livelli, *imparare a condividere domande*: ne vediamo ora, in concreto, alcuni esempi realizzati nel nostro Paese.

2. Le premesse operative: il progetto SIQREA

Il tema della qualità in relazione all'EA (Educazione Ambientale) è stato affrontato e studiato in maniera sistematica e approfondita a livello nazionale attraverso alcune proposte avanzate e realizzate dai soggetti che fanno parte del Sistema Nazionale INFEA (Informazione, Formazione, Educazione Ambientale).³ Nato alla fine degli anni Ottanta con lo scopo di diffondere sul territorio nazionale strutture, programmi e attività indirizzate all'informazione, alla formazione e

come le vediamo noi siano ritenute le cose come stanno [...] ogni valutazione è in parte anche un auto-rispecchiamento»; «valutare è anche auto-conoscenza: nel momento stesso in cui noi riusciamo a esplicitare che il nostro modo di vedere l'altro è nostro, in quello stesso momento riconosciamo il nostro volto riflesso nell'immagine altrui». «Valutare è un atto creativo, generativo di nuove dimensioni per tutte le soggettività che vi sono coinvolte» [Boselli, 1988, pp. 190-198].

³ Per approfondimenti si rimanda al volume: ARPA Sicilia, 2005, specialmente il cap. 4.

all'educazione ambientale, esso si è sviluppato negli anni dando vita a una complessa rete di soggetti, articolata sul territorio italiano in maniera multiscalare, che lavora in modo integrato con «l'intento di collegare, promuovere e indirizzare verso azioni sinergiche le iniziative di educazione ambientale realizzate sia dall'amministrazione centrale che dai diversi soggetti del territorio» (Ministero dell'Ambiente, 1998).

Come accennato, uno dei temi su cui i soggetti del sistema INFEA hanno concentrato la loro attenzione riguarda la valutazione della qualità dei progetti e delle strutture relative all'educazione ambientale. A questo proposito, nel luglio del 2003 ha preso avvio il progetto interregionale SIQREA,⁴ finanziato dal Ministero dell'Ambiente, che ha visto coinvolte attivamente 13 Regioni italiane grazie alla partecipazione dei referenti INFEA regionali e dei rappresentanti delle Regioni e delle ARPA (Agenzie Regionali di Protezione dell'Ambiente): tale progetto nasce dall'esigenza di dotarsi di uno strumento di valutazione destinato a individuare un *sistema di indicatori di qualità* (SIQ) da applicare, con la necessaria flessibilità, a scala regionale e territoriale, esigenza individuata in prima istanza dalle Regioni, le quali si sono fatte promotrici del progetto e, al tempo stesso, oggetto di indagine di questo.

La finalità che si è voluta perseguire è la definizione di alcune aree comuni alle quali riferire la valutazione, per individuare un sistema di indicatori di qualità che permetta di valutare i progetti e le strutture formative inerenti l'educazione ambientale. Tale sistema di indicatori va inteso come uno strumento per esprimere una condivisa rete concettuale di riferimento volta a orientare l'operato dei sistemi regionali di educazione ambientale; gli indicatori, più che al *controllo* della qualità, sono finalizzati al suo *sviluppo* nell'ottica del miglioramento continuo.

In altre parole, l'obiettivo principale del sistema di indicatori è la costruzione di un percorso di riflessione per i soggetti che si occupano di educazione ambientale e di possibili occasioni di confronto fra gli stessi. Esso non si presenta come uno *strumento* da usare indistintamente in tutti i contesti, ma come una *proposta* di coordinate sulla base delle quali costruire, in maniera partecipata e coinvolgendo tutti i soggetti direttamente interessati, sistemi di indicatori di qualità adeguati alle diverse situazioni regionali, flessibili e adattabili in base alle diverse esigenze.

Questo progetto si è caratterizzato per la molteplicità ed eterogeneità dei soggetti che sono stati coinvolti; ad esso, infatti, hanno partecipato rappresentanti delle Amministrazioni regionali, referenti dei Sistemi regionali INFEA, esperti, professionisti nel campo dell'educazione ambientale. Ciò ha avuto conseguenze importanti sul suo sviluppo, in quanto è stato necessario individuare modalità di azione che permettessero a tutti di mettere in gioco, e a servizio degli altri, le proprie capacità, conoscenze ed esperienze. Affinché tutti potessero prendere attivamente parte ai lavori, il progetto è stato realizzato — fin dalle prime fasi — attraverso processi di ricerca partecipata, valorizzando il confronto come strumento per

⁴ Tutte le informazioni relative a questo progetto sono reperibili in ARPAT, 2005a.

produrre comunicazione e integrazione delle differenze (ARPAT, 2005a, p. 32), procedendo attraverso l'attivazione ricorsiva di momenti di riflessione critica e di condivisione: realizzando in tal modo un percorso in cui ogni fase fosse coerentemente e funzionalmente collegata alla precedente, e consentendo ai diversi attori sociali di percepirsi come effettivi co-costruttori del processo medesimo.

Le principali scelte strategiche del progetto SIQREA riflettono la necessità di trovare una soluzione che permetta di rappresentare tutte le diverse istanze emerse in fase di progettazione. Il sistema di indicatori prodotto si delinea come una *traccia* per la valutazione che può essere, con le debite modifiche, riferita e adattata a situazioni e contesti anche molto diversi (cioè a tutti quelli rappresentati dai diversi soggetti partecipanti al progetto). Il primo di questi tre caratteri qualificanti è l'*approccio per funzioni*, che ha permesso di procedere nella definizione del sistema di indicatori di qualità facendo riferimento alle *azioni* svolte dalle varie organizzazioni rappresentate piuttosto che alle *tipologie* di strutture; prendendo quindi in esame *ciò che i soggetti* (i servizi di educazione ambientale cui il progetto è rivolto) *fanno*, piuttosto che la loro natura. Questa scelta ha permesso di affrontare costruttivamente il problema della grande eterogeneità dei soggetti coinvolti, focalizzando l'attenzione su ciò che li accomunava, ovvero il fatto di occuparsi a vario titolo di educazione ambientale.

Il secondo e il terzo carattere qualificante riguardano i *diversi livelli operativi* di esplorazione della qualità che sono stati realizzati (da criteri più generali, a indicatori intermedi, fino a descrittori più specifici) e la distinzione tra *contesti* di riferimento *macro* e *micro* per l'implementazione di percorsi di valutazione della qualità. Anche queste due caratteristiche del progetto SIQREA sono facilmente riconducibili alla volontà di creare uno strumento flessibile, attraverso cui poter rispondere alle diverse esigenze avanzate dai soggetti interessati, cercando di non escluderne nessuna.

In una prima fase i soggetti partecipanti hanno individuato in maniera condivisa le principali *funzioni* dei sistemi regionali INFEA (in modo tale da definire «il fare» che caratterizza tali sistemi e le strutture che li compongono), sulla base delle quali sono stati poi delineati i *criteri di qualità*, o *requisiti di valore* (si veda la fig. 2), attraverso cui ogni sistema può presumibilmente valutare se stesso e il proprio operato. Questi criteri, poi, sono stati organizzati attraverso una specificazione progressiva delle variabili/degli indicatori di qualità individuati.

In questo modo è stato possibile, a partire dalle funzioni individuate, selezionare una serie di indicatori (da considerare in forma sistemica e specificati attraverso concreti descrittori) proposti come una «guida» pratica relativa al percorso che un soggetto (o più in generale una struttura) che si occupa di educazione ambientale deve intraprendere per iniziare un percorso di miglioramento della qualità (si veda la fig. 3).

La grande rilevanza attribuita alla negoziazione dei significati durante tutto il percorso di elaborazione del sistema di indicatori di qualità ha permesso di evidenziare come non sia possibile applicare un unico sistema ai vari livelli e nei diversi contesti in cui agiscono i soggetti che si occupano di educazione ambientale. Si

FUNZIONI	CRITERI DI VALORE (quadro etico/epistemologico)
F1. Educazione F2. Formazione (interna ed esterna) F3. Animazione e supporto ai processi di sviluppo locale F4. Informazione e Comunicazione (interna ed esterna) F5. Ricerca e Valutazione F6. Coordinamento	C1. Centralità dei soggetti (protagonisti attivi della relazione educativa) C2. Complessità (come chiave di lettura dei processi educativi e dei contenuti) C3. Attenzione al territorio (conoscenza situata, dinamica locale/globale) C4. Capacità di confrontarsi con l'incertezza (flessibilità, orientamento al cambiamento) C5. Promozione dell'integrazione (in senso organizzativo, comunicativo, relazionale, metodologico, contenutistico, ecc.) C6. Concezione costruttivista della conoscenza e dell'interpretazione del mondo (promozione di processi partecipativi, empowerment, cooperazione a vari livelli e tra diversi soggetti)
N.B.: ogni funzione deve rispondere ai sei criteri di valore indicati.	

Fig. 2 Sintesi funzioni/criteri di valore come mission del sistema INFEA (ARPAT, 2005a, pp. 109-114).

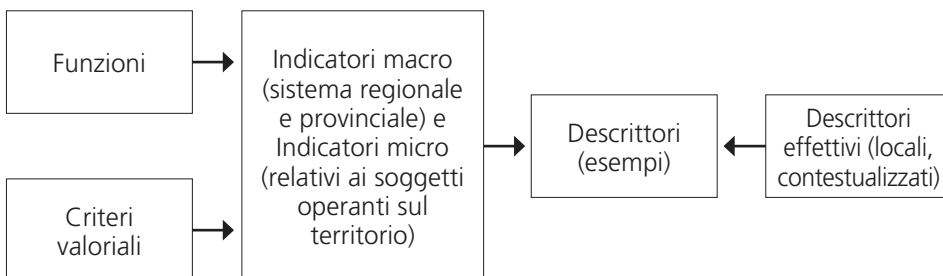


Fig. 3 Sequenza delle operazioni di costruzione del SIQ.

comprende quindi come costruire un SIQ sia cosa ben diversa dall'applicazione di una check list (ARPAT, 2005a, p. 131) per mezzo della quale essere giudicati da esperti esterni, ma rappresenti e traduca in termini concreti (attraverso gli indicatori e i descrittori) un'idea di educazione ambientale negoziata e condivisa da tutti i soggetti coinvolti, alla quale riferirsi per analizzare i punti di forza e le criticità di un percorso individuale e collettivo orientato alla qualità.

Il sistema di indicatori proposto, per essere utile ed efficace, va perciò adattato e modificato rispetto a una dimensione *spaziale*, secondo le caratteristiche del contesto in cui esso è usato, e rispetto a una dimensione *temporale*, secondo l'evoluzione del contesto stesso nel tempo. Per questa ragione i descrittori proposti sono esempi, mentre i descrittori effettivamente usati da ciascuna struttura saranno

costruiti in modo contestuale e situato. Si sottolinea inoltre l'opportunità di evitare che si instaurino dinamiche in cui ci sono «esperti» che valutano e «soggetti esaminati» che vengono valutati; occorre piuttosto, attraverso processi partecipativi e di negoziazione dei significati, creare situazioni in cui i diversi soggetti che si occupano di educazione ambientale imparino a guardare e a «guardarsi» mettendo a confronto le proprie idee ed esperienze.

In conclusione si può dire che il sistema di indicatori, elaborato e proposto attraverso il progetto interregionale, è un modello di riferimento cui i soggetti che si occupano di educazione ambientale possono ispirarsi per dar vita, a livello regionale e locale, a processi concreti e originali di progettazione, pianificazione, realizzazione e valutazione delle attività di educazione ambientale.

Nelle sue modalità di realizzazione il SIQREA ha potuto così proporre un percorso e un mezzo che, ponendosi come esempi, offrono spunti utili a far sì che ciascun sistema regionale di educazione ambientale sia stimolato a sua volta ad attivare percorsi di riflessione sui propri modi di agire, producendo propri autonomi progetti per la costruzione di sistemi di qualità da applicare a contesti specifici.

Ciascuno dei modelli di valutazione prodotto dalle singole regioni presenta perciò degli aspetti peculiari e qualificanti che lo distinguono dagli altri e propone elementi caratterizzanti che spesso differiscono in maniera anche notevole rispetto agli altri.

È interessante notare come l'analisi di tali modelli e il loro confronto permetta di intuire l'idea di educazione ambientale cui essi fanno riferimento e il quadro teorico su cui si basano (quadro teorico che comprende una certa idea di valutazione e di qualità).

Saranno ora sinteticamente presentati due sistemi di indicatori di qualità, quelli elaborati dal Veneto e dalla Toscana, a partire dal comune progetto interregionale SIQREA. Questi sistemi sono stati scelti come due esempi di interpretazione e implementazione dei criteri di qualità proposti dal progetto nazionale: entrambi presentano una propria legittimità, pur nella loro articolazione significativamente diversa.

3. La proposta veneta: un manuale di autovalutazione⁵

Il progetto della Regione Veneto, che è stato avviato nel 2004, ha portato alla stesura di due proposte di modelli di indicatori finalizzati a monitorare, verificare e valutare da un lato i progetti didattici e educativi riguardanti le tematiche dell'educazione ambientale, e dall'altro le strutture di educazione ambientale che rappresentano le diverse realtà venete. Il sistema di valutazione si basa, in particolare, sull'articolazione di numerosi indicatori, organizzati secondo un'ottica di monitoraggio e valutazione continua (ex-ante, in itinere, ex-post).

⁵ Le informazioni riferite a questo argomento sono state tratte da ARPAV, 2005.

La realizzazione di questo progetto ha portato alla predisposizione di un manuale di autovalutazione che è stato proposto come utile strumento per chi, operando nel campo dell'educazione ambientale, intenda attivare percorsi di valutazione dei propri *progetti* e delle proprie *strutture*.

Gli obiettivi cui il manuale è orientato e le esigenze alle quali si propone di dare risposta sono molteplici e riguardano diversi soggetti; riassumendo si può dire che gli scopi principali sono:

- «favorire i processi di autovalutazione del livello di qualità raggiunto nella progettazione e attuazione di interventi di educazione ambientale;
- promuovere lo sviluppo della qualità progettuale e realizzativa dell'educazione ambientale;
- promuovere lo sviluppo della cultura e delle competenze valutative» al fine di sostenere miglioramenti continui nella progettazione e realizzazione di interventi di educazione ambientale;
- «proporre un sistema di criteri per definire e classificare le strutture che operano nell'area dell'educazione ambientale;
- favorire il miglioramento continuo delle condizioni strutturali e organizzative dei soggetti che operano nel settore con la finalità di garantire livelli ottimali ai supporti strumentali dell'azione educativa» (ARPAV, 2005, p. 12).

Per poter esprimere un giudizio rispetto alla coerenza del sistema con i principi ispiratori, è opportuno richiamare sinteticamente i valori individuati come riferimento per il proprio lavoro dal gruppo che ha realizzato il progetto. Nella parte introduttiva del manuale si afferma che, nella definizione del sistema di indicatori, si è tenuto conto della complessità che caratterizza il contesto dell'educazione ambientale, facendo perciò riferimento a un approccio valutativo che non si limiti a «misurare», bensì finalizzato a dare valore, in modo tale da sottolineare i punti di forza e di criticità dei percorsi e dei progetti indagati, avendo come obiettivo il miglioramento continuo (ARPAV, 2005, p. 12). I principi che sono presentati come ispiratori del modello sono:

- la «coerenza con i principi e i valori istituzionali che ispirano le politiche ambientali, europee, nazionali e regionali»;
- la capacità di fare «scelte di politica educativa coerenti con i bisogni educativo-ambientali presenti nella Regione Veneto»;
- la «fattibilità tecnologica, operativa, economica e politica dei piani, programmi, progetti di educazione ambientale»;
- la considerazione dell'«autovalutazione come elemento essenziale nei processi di programmazione e gestione dell'azione educativa»;
- la finalizzazione dell'autovalutazione allo «sviluppo continuo della qualità del sistema di educazione ambientale realizzato dalla molteplicità dei soggetti che operano nel sistema regionale» (ARPAV, 2005, p. 12).

Il modello veneto è strutturato secondo alcune caratteristiche generali che organizzano sia la parte relativa alla qualità dei progetti di educazione ambientale che

la parte relativa alla qualità delle strutture. Il sistema di autovalutazione, presentato attraverso il manuale, è stato elaborato secondo parametri di tipo analitico, con un metodo di indagine che si basa sullo studio dei particolari attraverso la scomposizione del tutto nelle sue parti; come si avrà modo di vedere, ciò ha influenzato significativamente il risultato del lavoro e la proposta presentata.

In primo luogo vengono considerate le variabili fondamentali che caratterizzano un *progetto* di qualità in educazione ambientale. Il modello è strutturato in moduli valutativi (scansione temporale), cui corrispondono 17 macrovariabili (si veda la fig. 4) dettagliate in variabili intermedie, a loro volta articolate in microvariabili analitiche finali (esempio fig. 5).

Anche per quanto riguarda l'autovalutazione delle *strutture* si è proceduto all'individuazione di macrovariabili (cinque), articolate in variabili intermedie e successivamente in microvariabili (si veda la fig. 6).

Infine, in entrambi i casi (progetti e strutture), alle microvariabili sono stati associati indicatori di qualità (si veda la fig. 7). Tali indicatori, sui quali è stato successivamente applicato un sistema di «pesi», aspirano ad essere: coerenti con gli obiettivi e con il quadro teorico-valoriale di riferimento, semplici e facilmente misurabili, sensibili (cioè rispondere alle variazioni) e specifici (cioè reagire solo alle variazioni del fenomeno indagato da quell'indicatore). Questa articolazione è presentata dagli estensori come caratterizzata da flessibilità applicativa alle diverse tipologie di progetti o strutture inerenti all'educazione ambientale.

MODULI VALUTATIVI	MACROVARIABILI
Qualità del progetto (metodologia e contenuti)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bisogni/obiettivi educativo-ambientali 2. Strategie/attività educative e di supporto 3. Risorse educative 4. Valutazione 5. Processi di consultazione/comunicazione
Stato di avanzamento temporale del processo attuativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione 2. Promozione 3. Organizzazione 4. Attuazione 5. Valutazione finale 6. Valutazione a distanza
Fenomeni del sistema educativo ambientale del progetto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bisogni educativi 2. Obiettivi educativi 3. Consumi di risorse educative 4. Prodotti/attività educative 5. Risultati educativi 6. Parametri valutativi

Fig. 4 Struttura dei moduli valutativi e delle macrovariabili relative ai progetti (adattamento da ARPAV, 2005, p. 16).

MACROVARIABILE	VARIABILE INTERMEDIA	MACROVARIABILE	INDICATORE	AUTOVALUTAZIONE (modalità scala ordinale e motivazione)
1. Bisogni/ obiettivi educativo-ambientali	1.2 Obiettivi educativo-ambientali	1.2.1 Contenuto (trauardi/ tendenze)	Gli obiettivi educativi sono specificati in modo da far emergere trauardi e/o tendenze dei fenomeni comportamentali e le relative implicazioni in termini di conoscenze/ atteggiamenti.	()
		1.2.2 Responsabilità	Gli obiettivi del progetto fanno riferimento all'assunzione di comportamenti responsabili su scala locale e planetaria.	()

Fig. 5 Frammento (dalla macrovariabile agli indicatori) relativo ai progetti (ARPAV, 2005, p. 23).

MACROVARIABILI	VARIABILI INTERMEDIE
1. Strutture e risorse	1.1. Strutture e luoghi 1.2. Risorse umane
2. Servizi all'utenza ed organizzazione	2.1. Servizi all'utenza ed organizzazione
3. Integrazione con il territorio	3.1. Integrazione con il territorio
4. Politica educativa	4.1. Politica educativa
5. Strategia educativa	5.1. Ruoli e responsabilità del personale 5.2. Procedure 5.3. Attuazione dei progetti

Fig. 6 Macrovariabili e variabili intermedie relative alle strutture (ARPAV, 2005, pp. 58-60).

Il manuale prevede che chi realizza il processo di valutazione attribuisca a ogni indicatore un grado, da esprimere attraverso un numero, che rappresenti il livello di adesione ai requisiti proposti da parte del progetto o della struttura valutati. La scala di misura dei gradi da attribuire agli indicatori è stata scelta in modo da essere riconducibile alla scala ordinale, al fine di rappresentare in modo

MACROVARIABILE	VARIABILE INTERMEDIA	MICROVARIABILE	INDICATORE	AUTOVALUTAZIONE (modalità scala ordinale e motivazione)
2. Servizi all'utenza e organizzazione	2.1 Servizi all'utenza e organizzazione	2.1.4 Disponibilità di progettisti per interventi esterni sul territorio	La struttura rende disponibili i propri progettisti per la progettazione di attività esterne di rilevazione e interventi sul territorio della rete.	()
		2.1.5 Promozione sul territorio di progetti di educazione ambientale	La struttura promuove e pubblicizza sul territorio i propri progetti educativi alle scuole e alle altre agenzie evidenziandone le specificità e le possibili sinergie per fasce di utenza e territorio.	()

Fig. 7 Frammento (dalla macrovariabile agli indicatori) relativo alle strutture (ARPAV, 2005, pp. 66-68).

soddisfacente i possibili stati della microvariabile, dal più negativo all'eccellenza (si veda ARPAV, 2005, p. 21). I fruitori del sistema di valutazione proposto sono invitati ad applicare agli indicatori i valori della scala ordinale in modo tale da rispettare il criterio di equidistanza tra le modalità che misurano il fenomeno considerato; ciò significa che la differenza tra le situazioni espresse dai valori 0 e 1 dovrebbe essere equivalente alla differenza tra le situazioni espresse dai valori 1 e 2, e i valori 2 e 3. Questa precisazione è avanzata al fine di permettere di utilizzare statisticamente, seppur in modo approssimativo, le scale ordinali come scale intervallo, per poter giungere alla costruzione di indici sintetici di performance del progetto esaminato (ARPAV, 2005, p. 21).

Materialmente il manuale si presenta come uno strumento di rilevazione strutturato in una serie di tabelle che riportano l'articolazione delle macrovariabili in variabili intermedie e microvariabili; accanto a ogni microvariabile è presentato l'indicatore che è stato selezionato per esprimerla. Accanto alla spiegazione dell'indicatore, individuato da parentesi rotonde () e da uno spazio vuoto, c'è il campo destinato a riportare il grado da attribuire all'indicatore (0, 1, 2, 3) ed eventuali osservazioni, commenti o motivazioni da aggiungere per spiegare il grado scelto.

Poiché i dati rilevati attraverso le tabelle sulla qualità del servizio, se presi singolarmente, informano soltanto sulle specifiche caratteristiche riguardanti quell'indicatore, il manuale prevede che si proceda al calcolo di indici sintetici di qualità (riferiti alle variabili intermedie, alle macrovariabili o all'intero progetto/servizio) al fine di facilitare i processi di interpretazione e valutazione della qualità in generale, e di rendere tali processi più significativi. Il calcolo degli indici sintetici di qualità tiene conto del fatto che le caratteristiche analitiche concorrenti a determinare l'indice di qualità (le microvariabili e gli indicatori ad esse collegati) possono rivestire pesi relativi diversi nel contesto del progetto complessivo (alcuni aspetti, ai fini della qualità, possono risultare più rilevanti di altri); di conseguenza viene adottato un sistema di «pesi» da applicare alle variabili, per calcolare indici sintetici di qualità ponderati in base all'importanza che ogni variabile riveste all'interno del sistema complessivo.

4. La proposta toscana: un percorso di ricerca partecipata per definire un sistema di indicatori di qualità⁶

Anche il progetto realizzato dalla Regione Toscana ha preso avvio nel 2004. Di particolare rilievo è il fatto che tutto il progetto, dalle fasi iniziali fino alla proposta finale, si è configurato come un vero e proprio percorso di ricerca-azione ed è stato quindi caratterizzato dalla partecipazione autentica e attiva dei soggetti che a vario titolo sono stati coinvolti; ciò ha permesso di realizzare un percorso i cui esiti sono risultati significativi, in quanto negoziati e concertati, per tutti i partecipanti. In questa scelta, come per altri aspetti che a breve esamineremo, appare molto vicino alle coordinate indicate dal SIQREA.

Il sistema regionale di indicatori di qualità per l'educazione ambientale che è stato presentato al termine del progetto risponde a diverse finalità: esso infatti, oltre a fare chiarezza su cosa si debba intendere per qualità dell'educazione ambientale e delle diverse funzioni che i soggetti sono chiamati a svolgere, permette di orientare l'evoluzione delle varie realtà attraverso procedure sia di valutazione esterna che di autovalutazione, sistematica e continua, basate su criteri di qualità condivisi.

Per giungere alla proposta qui sinteticamente esposta, il gruppo di progetto che ha partecipato a questo lavoro ha articolato la ricerca in più fasi:

- definizione di un quadro teorico e valoriale di riferimento condiviso;
- definizione delle caratteristiche che devono qualificare un sistema di valutazione coerente con il quadro di riferimento individuato;
- conseguente individuazione di un insieme di *criteri* cui fare riferimento per delineare gli indicatori di qualità;
- individuazione delle aree di lavoro e delle funzioni per le quali è desiderabile, e necessario, uno sviluppo e quindi una valutazione della qualità;

⁶ Le informazioni riferite a questo argomento sono state tratte da ARPAT, 2005b.

- elaborazione e proposta di una procedura per l’accreditamento, declinata secondo ogni specifica funzione, dei soggetti e delle strutture che si occupano di educazione ambientale;
- definizione, per ogni area e per ogni funzione, di un insieme minimo di descrittori e indizi che permetta di concretizzare gli indicatori al fine di facilitare l’indagine valutativa.

Nel caso della proposta toscana, l’elaborazione del percorso attraverso queste fasi è servita a realizzare un sistema di qualità che ha degli obiettivi strategici particolari. Il sistema, infatti, si presenta come possibile strumento da utilizzare in eventuali processi di accreditamento e certificazione dei soggetti e delle strutture che si occupano di educazione ambientale nella regione; e come riferimento da cui partire per definire i requisiti necessari ad accedere, per esempio, a finanziamenti, bandi, concorsi riguardanti il campo dell’educazione ambientale.

Il SIQ toscano è organizzato attraverso una matrice funzioni/criteri/indicatori: una volta individuate le *funzioni* qualificanti l’educazione ambientale e i *criteri valoriali* che ne orientano la qualità, è possibile definire degli *indicatori* che costituiscano un quadro, il più possibile coerente, articolato e completo, delle caratteristiche cui devono rispondere i soggetti e le strutture che si occupano di educazione ambientale.⁷

Una delle peculiarità del sistema toscano, infatti, è di essere stato elaborato a partire da un approccio non per definizioni ma per funzioni, in modo tale da consentire di realizzare una proposta dinamica e in grado di adeguarsi ai diversi contesti cui è riferita.

A questo scopo sono state individuate dal gruppo di ricerca le funzioni del sistema: esse rappresentano le finalità complessive del sistema stesso e, per essere efficacemente realizzate, devono articolarsi in attività, azioni concrete. Nel progetto toscano le *funzioni* individuate e considerate qualificanti per i soggetti/le strutture che si occupano di educazione ambientale sono indicate in fig. 8.

Ogni funzione verrà valutata in riferimento ai criteri di valore precedentemente individuati e sintetizzati in *Indicatori di campo*, che esprimono le aree al cui interno ricercare la qualità in rapporto alle diverse funzioni; per ciascuno di essi vengono proposti tre *Indicatori*, attraverso i quali si esprime, ancora in forma molto generale, ciò che verrà richiesto e monitorato in termini di qualità (si veda la fig. 9).

A loro volta, gli indicatori sono stati specificati in *descrittori*, o indizi (si veda la fig. 10): attività concrete e azioni che di fatto vengono realizzate da chi lavora nel campo dell’educazione ambientale. Gli indicatori, grazie alla loro relativa generalità, possono essere applicati alla grande varietà di situazioni che caratterizza

⁷ Il sistema proposto è concepito non come un «puzzle» in cui tutti i pezzi sono separati, ma come un «progetto architettonico» in cui i diversi indicatori corrispondono a diverse analisi, o diversi punti di vista della medesima funzione, permettendo una ricostruzione olistica e un’interpretazione delle caratteristiche di qualità dalle quali la funzione deve essere caratterizzata.

FUNZIONI	
1	Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative nell'ambito dell'apprendimento formale
2	Progettazione e realizzazione di azioni educative e/o formative nell'ambito dell'apprendimento non formale
3	Coordinamento e cura del lavoro in rete, supporto attivo alla progettazione e realizzazione di iniziative educative
4	Documentazione e ricerca sull'educazione ambientale orientata ad una società sostenibile e responsabile

Fig. 8 Funzioni qualificanti i soggetti/le strutture di educazione ambientale (ARPAT, 2005b, pp. 113-114).

INDICATORI DI CAMPO	INDICATORI
1. Sostenibilità del sapere	1.1. La conoscenza proposta è complessa, capace di cogliere l'interdipendenza 1.2. e di riconoscere la non eliminabilità dei rischi e delle incertezze; 1.3. di seguire i processi evolutivi e di valorizzare le diversità all'interno dei vincoli.
2. Sostenibilità educativa	2.1. Le metodologie adottate sono finalizzate allo sviluppo di atteggiamento critico, qualità dinamiche, capacità di azione competente; 2.2. tengono conto delle diversità, dei bisogni e degli interessi; 2.3. integrano soggetti, metodi, competenze, discipline.
3. Sostenibilità ambientale ed economica	3.1. I temi affrontati sono rilevanti localmente e inquadrati globalmente; 3.2. individuano dai segnali ambientali i cambiamenti ecologici, economici, sociali e culturali; 3.3. riconoscono vincoli e limiti del sistema in esame e le risorse disponibili.
4. Sostenibilità sociale e istituzionale	4.1. Le attività vengono svolte in stretta relazione con il territorio; 4.2. metodi e procedure propongono modelli concreti di partecipazione democratica; 4.3. attività e funzioni sono sottoposte a percorsi di autovalutazione, valutazione, ricerca – azione.

Fig. 9 Indicatori di campo e Indicatori (ARPAT, 2005b, pp. 111-112).

INDICATORI (gli indicatori in grassetto sono possibili indicatori «essenziali»)	DESCRITTORI (i descrittori in grassetto sono possibili minimi di soglia)
<p>A. Il Sistema opera in maniera coerente con i criteri di qualità definiti.</p>	<p>a) Il sistema ha costruito un documento pubblico e possibilmente condiviso (bando, carta dei principi, sistema di indicatori di qualità, quaderni di progettazione...) in cui per ognuno dei criteri proposti chiarisce cosa si intende perseguire all'interno dei progetti di EA orientata alla cittadinanza in una società sostenibile.</p> <p>b) Le procedure di accreditamento o di finanziamento relative alla progettazione educativa e alla realizzazione dei progetti fanno riferimento agli indicatori definiti ed esplicitati.</p> <p>c) Il sistema propone o finanzia almeno un incontro all'anno per gli operatori regionali e per altri soggetti accreditati all'interno del sistema avente come oggetto proposte innovative per una progettazione educativa fondata sui criteri proposti.</p>

Fig. 10 Dettaglio di indicatore/descrittori (ARPAT, 2005b, p. 138).

il contesto dell'educazione ambientale, mentre i descrittori, essendo più precisi, devono essere di volta in volta individuati e definiti rispetto ai singoli processi valutativi realizzati. Perciò *quelli proposti sono solo delle esemplificazioni*; chi realizzerà le attività di valutazione avrà il compito di definire descrittori appropriati, che siano in grado di dettagliare gli indicatori coerentemente con le caratteristiche del contesto cui la valutazione si riferisce.

Dalla sintesi tra le funzioni e gli indicatori/descrittori di qualità individuati è emersa la matrice complessiva funzioni/indicatori, la quale è stata poi specificata attraverso quattro schede/funzioni (una per ogni funzione) (si veda fig. 11). Tali schede permettono anzitutto di condurre indagini valutative dei soggetti e delle strutture, e si presentano inoltre come un'efficace guida che può orientare l'azione di quanti si occupano di educazione ambientale.

Ogni scheda/funzione riporta la funzione alla quale si riferisce, gli indicatori di qualità (suddivisi nei quattro indicatori di campo e uguali per tutte le funzioni), e i descrittori o indizi, che declinano gli indicatori specificandoli in maniera diversa in base alla funzione cui fanno riferimento.

Concretamente, secondo la proposta toscana, l'analisi della qualità va fatta attraverso *processi di documentazione* delle attività, e delle caratteristiche di queste attività, svolte per realizzare i requisiti di qualità proposti dagli indicatori e dai descrittori. La valutazione avviene quindi con metodi qualitativi (raccolta argomentata di materiali, interviste, documentazione delle azioni svolte e dei pro-

Indicatore di campo: A - Sostenibilità del sapere		
INDICATORI	INDIZI (Gli indizi in grassetto sono considerati minimi indispensabili per l'accreditamento)	BASI DOCUMENTARIE E/O ELEMENTI VERIFICABILI
1. Le azioni sono ispirate dalla consapevolezza dell'interdipendenza tra l'uomo e il suo ambiente, tra l'osservatore e il sistema osservato, tra i fenomeni locali e quelli globali	a) Il soggetto agisce nella consapevolezza dell'interdipendenza tra sé e i vari soggetti della rete. b) Il soggetto supporta azioni educative e materiali che mettono al centro l'approccio sistemico e l'interdipendenza	a) Valutazione del coordinamento e dell'efficienza della rete da parte dei soggetti sul territorio. b) Elenco dei progetti supportati
2. Le azioni sono ispirate alla consapevolezza della non eliminabilità dei rischi e delle incertezze, perciò alla necessità di seguire il principio di precauzione	a) Il soggetto nella sua attività di supporto e coordinamento della rete mette in evidenza gli elementi di incertezza e rischio relativi alle attività intraprese e ai temi trattati. b) Il soggetto nella sua attività di supporto e coordinamento della rete segue il principio di precauzione	a) Analisi dell'attività svolta dal soggetto o della documentazione relativa all'attività del soggetto. b) Idem
3.

Fig. 11 Esempio di scheda/funzione (frammento): Indicatori e descrittori relativi alla funzione «Coordinamento e cura del lavoro in rete, supporto attivo alla progettazione e realizzazione di iniziative educative» (adattamento da ARPAT, 2005b, p. 146).

cessi decisionali, ecc.) e non prevede misurazioni, attribuzioni di indici numerici o calcoli.

Le schede/funzioni sono state individuate anche come strumento di accreditamento (anche questo era, come si è visto, uno degli obiettivi definiti all'inizio del processo di elaborazione del sistema di qualità toscano). Per entrare a far parte del sistema regionale INFEA, i soggetti che si occupano di educazione ambientale e che operano nel territorio della regione Toscana devono richiedere di essere accreditati per almeno una delle quattro funzioni indicate (ARPAT, 2005b, p. 116). Il processo di accreditamento, basato sulla valutazione di qualità del soggetto interessato, viene condotto utilizzando come strumento la scheda relativa alla funzione per la quale il soggetto chiede di essere accreditato.

5. Due modelli a confronto

La disamina dei due sistemi di indicatori di qualità elaborati rispettivamente dal Veneto e dalla Toscana permette di evidenziare come, a partire dalla comune proposta avanzata attraverso il progetto interregionale SIQREA, le Regioni abbiano dato vita a propri strumenti di valutazione della qualità per l'ambito dell'educazione ambientale, specifici e molto diversi tra loro. Il progetto SIQREA si presentava, infatti, come uno strumento orientativo, rispetto al quale le regioni erano chiamate a organizzare propri sistemi di valutazione che rispondessero alle esigenze dei singoli sistemi regionali INFEA e che si adattassero alle caratteristiche degli specifici contesti.

Non sono molti gli elementi comuni ai due modelli: tra questi si può rilevare il fatto che entrambe le proposte concepiscono il sistema di indicatori di qualità come strumento finalizzato sia ad orientare i processi di valutazione delle strutture che a guidare la progettualità in educazione ambientale. Va anche ricordato che in entrambi i modelli il sistema di indicatori di qualità è organizzato attraverso la specificazione progressiva delle variabili/degli indicatori (specificazione che procede dal generale al particolare, dall'astratto al concreto). Nel caso veneto la progressione individuata è: macrovariabili, variabili intermedie, microvariabili, indicatori; in quello toscano è: indicatori di campo, indicatori, descrittivi.

Più numerose ed esplicite appaiono le differenze tra i due progetti; questa circostanza non necessariamente è negativa ma, al contrario, dà misura di come le due Regioni abbiano cercato di dar vita a uno strumento di valutazione congruente con i loro orientamenti e le loro esigenze; coerente con il loro modo di gestire il sistema regionale di educazione ambientale INFEA; e infine — anche se questo è un aspetto indiretto raramente dichiarato e reso del tutto esplicito — rispondente agli orientamenti decisionali e politici (in particolare riguardanti le tematiche dell'educazione ambientale) che caratterizzano i soggetti istituzionali promotori dei SIQ.

In primo luogo va evidenziato il paradigma valutativo cui i due modelli fanno riferimento. Il modello veneto si ispira a un approccio alla valutazione di tipo analitico, quindi un processo che si basa sulla scomposizione del tutto nelle sue parti, che sembra rinviare a una cornice epistemologica di tipo oggettivistico nell'aspirazione a disporre di indicatori descrittivi utilizzabili in operazioni standardizzabili e direttamente constatabili; il modello toscano, al contrario, è costruito attraverso un approccio olistico-sistemico, che aspira a considerare l'oggetto indagato nella sua globalità e nella reticolarità dei suoi aspetti, perciò più incline all'uso di strumenti interpretativi e argomentativi (Benetton, 2004, p. 91).

Un'altra specificità, legata al tipo di approccio usato, è da individuare nel fatto che il primo modello propone un sistema di indicatori declinato in due dimensioni, che riguardano la qualità dei *progetti* di educazione ambientale e la qualità delle *strutture* di educazione ambientale; nel secondo modello il sistema di indicatori è organizzato attraverso un metodo per *funzioni*. Le intenzioni appaiono quindi diverse: nel primo caso la qualità sembra essere valutata in base alle caratteristiche di

un progetto o di una struttura (che sarebbe, di conseguenza, valutata per quello che «è»), mentre nel secondo caso la qualità rilevata sembra essere riferita alla funzione che la struttura valutata svolge (che viene indagata per quello che «fa»).

Va detto che entrambi i processi valutativi presentano, a nostro avviso, dei limiti: nel primo caso, per una certa rigidità del modello di valutazione usato (che inevitabilmente sceglie le caratteristiche da osservare in base a una selezione fatta a priori); nel secondo, per la difficoltà di controllare ciò che i soggetti valutati effettivamente realizzano (non sempre il dichiarato corrisponde in maniera fedele all'agito).

Fondamentale, nella disamina delle caratteristiche dei modelli, è anche la proposta concreta che questi avanzano per quanto riguarda il metodo di valutazione. Partendo sempre dal Veneto, viene presentato un sistema di valutazione basato sull'attribuzione di indici numerici che rappresentano il livello di adesione del progetto valutato ai requisiti proposti, e sull'elaborazione matematica di tali indici. Sintetizzando molto quanto già esposto, si può dire che questo sistema propone un metodo di valutazione quantitativa da applicare a un ambito che si caratterizza per le sue peculiarità qualitative. Passando alla Toscana, il metodo di valutazione si concretizza attraverso procedure qualitative; in particolare sono previsti processi di documentazione delle attività svolte per realizzare i requisiti di qualità proposti dagli indicatori (come la raccolta argomentata di materiali e le interviste): ciò ci sembra più pertinente alla natura qualitativa dell'oggetto di indagine.

Un altro aspetto qualificante e distintivo tra i due progetti è la natura stessa della proposta che viene avanzata. Il sistema di indicatori veneto è stato pensato per realizzare percorsi di autovalutazione; attraverso questo strumento i soggetti che si occupano di educazione ambientale possono compiere interventi per mezzo dei quali autovalutare il proprio operato o l'organizzazione della struttura in cui lavorano. Il sistema di indicatori toscano, invece, è presentato sia come uno strumento adatto a orientare le azioni di autovalutazione, sia come un modello sul quale fondare i processi di accreditamento dei soggetti che, occupandosi di educazione ambientale, intendano entrare a far parte del sistema regionale IN-FEA. In altre parole, il sistema veneto presenta l'attività valutativa «solo» come autovalutazione (fondandola però su uno strumento definito da soggetti esterni, poco flessibile e che poco si presta a modificazioni e integrazioni), mentre quello toscano la prospetta sia come valutazione esterna (ad esempio nell'eventualità di attivare processi di accreditamento), che come interna (cioè come autovalutazione), richiamando questa duplice dimensione anche nell'elaborazione dello strumento concreto di valutazione (gli indicatori infatti sono già definiti mentre i descrittori, pur esemplificati, devono essere individuati e determinati da chi decide di attivare il processo valutativo).

Queste brevi considerazioni ci suggeriscono alcune riflessioni sulla *coerenza* e *pertinenza* (Zanato, 2001, p. 157) dei due progetti rispetto all'oggetto cui si riferiscono, cioè all'idea di educazione ambientale implicita nelle due proposte, nelle quali la componente valutativa concorre a orientare l'azione.

Nel caso veneto siamo in presenza di un approccio analitico, nel quale le osservazioni vengono effettuate scomponendo i fenomeni e indagando i singoli aspetti; in quello toscano siamo in presenza di un approccio olistico-sistemico, che guarda agli oggetti osservandoli nella loro globalità e cercando di considerarne i diversi aspetti in modo organico. Forzando un po' l'interpretazione, potremmo dire che il modello veneto sembra riferire all'educazione ambientale un corpus di competenze suddivisibili in elementi indagabili in modo analitico. Costruisce perciò degli strumenti di rilevazione che affrontano la qualità di specifici aspetti per giungere a una sorta di «qualità complessiva», attraverso procedure che producono una visione quantitativa del processo di valutazione della qualità, sottovalutando — a nostro avviso — l'esplorazione delle relazioni tra i diversi elementi e l'apertura a quanto di «inedito» può offrire l'azione educativa.

Il sistema di indicatori di qualità elaborato dalla Regione Toscana, al contrario, essendo basato su un paradigma olistico-sistemico, mostra di considerare l'educazione ambientale come un oggetto di studio «indivisibile» che, per essere osservato in maniera significativa, non può essere ridotto alla somma dei suoi elementi. Ciò suggerisce che si sia data una notevole attenzione alle relazioni e interazioni che intercorrono tra gli elementi di cui l'educazione ambientale si compone; e che si sia cercato un approccio valutativo che permetta di affrontare la complessità caratterizzante le questioni ambientali (e analogamente quelle educative) senza la pretesa di eliminarla, anzi con lo scopo di valorizzarla, accettando la «debolezza» di un approccio meno oggettivabile ma più denso di sfumature. Queste modalità di valutazione della qualità, basate su processi di documentazione delle attività e sull'osservazione di ciò che viene fatto per realizzare i requisiti di qualità proposti dagli indicatori, sono coerenti con un modello di valutazione qualitativo fondato su processi condivisi di costruzione di significati e attribuzione di valore.

6. Considerazioni conclusive

La descrizione dei processi che hanno sostenuto la costruzione dei percorsi valutativi sopra esposti non si limita a «mostrare» cosa si può fare ed effettivamente si sta facendo in merito, ma ci parla anche del vivo interesse, in questo momento storico, per la qualità dell'offerta formativa da parte del sistema nazionale di educazione ambientale: orientato sia a suggerire l'esigenza di soglie minime di prestazione (e dunque a codificarne l'esistenza, nelle forme e nei modi che abbiamo esposto), promuovendo perciò la riflessione organizzativa; sia ad avviare processi virtuosi che conducano, in prospettiva, all'accreditamento e alla certificazione di chi eroga servizi di educazione ambientale. Tale dinamica richiama la complementarità dei processi di valutazione nei quali la ricerca della qualità si esprime come *scelta* e come *richiesta* (Zaggia, 2005, p. 23); conferma inoltre, in modo costruttivo, l'esigenza di stabilire criteri di qualità con modalità contestualizzate, localmente e temporalmente situate: in caso contrario tali criteri risulterebbero fuori dalla storia, incongruenti rispetto al dinamismo trasformativo della qualità stessa (Galliani, 1999, p. 29).

Interessa rilevare, in proposito, il duplice movimento (top-down e bottom-up) implicato in questi processi che, in tal modo, riescono a coinvolgere di volta in volta soggetti diversi a livelli diversi (centri di educazione ambientale, coordinamenti regionali, sistema nazionale) in termini di riflessione sulle pratiche, responsabilizzazione rispetto alle singole «azioni», propositività co-costruita e non semplicemente «subita».

«Un sistema di valutazione è credibile se è democratico, dialogico e deliberativo» (Neglia, 1999, p. 7): significa che, se si vuole realmente migliorare la qualità della formazione, occorre fare in modo di coinvolgere gli attori in processi partecipati, a partire dalla condivisione dei valori ispiratori di fondo, riferiti non soltanto agli aspetti valutativi, ma all'impianto formativo nel suo insieme, cui la valutazione deve essere congruente. Tali processi non possono limitarsi a un piano riflessivo/constatativo (che può condurre a derive autoreferenziali), ma devono tradursi in un'autentica dialogicità tra macro- e micro-sistemi secondo forme ologrammatiche (Morin, 1986, cap. 4), con uno *stile organizzativo* disposto a forme di confronto orientate all'assunzione di impegni, alla definizione di tappe «strategiche»⁸ ragionevoli, contestuali, consapevoli dei vincoli presenti e delle risorse disponibili, capaci di configurare ricorsività virtuose.

In tal modo la produzione e l'utilizzo delle informazioni può sostenere efficacemente la progettazione di politiche formative e, nel contempo, stimolare ogni parte del sistema formativo a porsi in una prospettiva di apprendimento continuo, assumendo una logica di *empowerment evaluation*, nella quale lo «stile» valutativo diviene una pratica integrante dell'attività di progettazione educativa e della sua realizzazione (Fetterman, 2000, p. 394).

Come più volte richiamato nei documenti internazionali relativi all'educazione ambientale, la prospettiva della *condivisione* non allude solo a una dimensione locale, ma a quella, ben più ampia, che include nel confronto e nello scambio di know-how l'intera comunità di ricerca internazionale, con una speciale attenzione verso i Paesi del Sud del mondo. In questo senso la progettazione e l'implementazione di processi condivisi nella costruzione di percorsi per la valutazione della qualità sono a loro volta «formativi» nel senso più profondo del termine: suggeriscono — nelle modalità proposte, prima ancora che nei contenuti — un senso fecondo del processo valutativo nel richiamo all'orizzonte dei fini, all'ordine di valori in campo, alla proceduralità come «forma» significativa (non neutrale), al necessario riconoscimento della dignità e della progettualità di ogni soggetto, all'attivazione di processi di empowerment ai diversi livelli. Costrutti, questi, centrali nel lessico pedagogico, e vitali nell'attivare — presso gli operatori — competenze che, ricorsivamente, dovranno acquisire nuova centralità nella loro pratica educativa.

Se «valutare la qualità significa *ri-leggere* la realtà intrattenendo una conversazione riflessiva con la prassi al fine di costruire conoscenza e significato e generare il cambiamento attraverso l'attribuzione continua di senso e la negozia-

⁸ Nel senso euristico indicato da Morin, 2001.

zione di significati», una prospettiva teorica «valutativa, ermeneutica, situazionale e 'integrata' appare la più indicata, sia perché non propone arbitrariamente un sistema di valori, sia perché consente di cogliere la complessità e l'incertezza degli attuali contesti organizzativi, 'bisognosi' di semantizzazione perché sempre meno standardizzabili e sempre più segnati da instabilità, mutevolezza, rischio» (Perla, 2004, p. 28).

Ci sembra che questo modo di procedere risponda in modo appropriato agli stimoli ricavabili dall'attuale programma delle Nazioni Unite «Decennio dell'educazione per lo sviluppo sostenibile 2005-2014» (UNESCO, 2004), dal quale viene l'invito a riorientare l'educazione e la formazione nei termini di:

- un *approccio interdisciplinare e olistico*;
- l'esplicitazione, discussione e pratica di *valori condivisi* (UNESCO, 2004, § 2.3);
- la promozione del *pensiero critico*⁹ e del *problem solving*;
- la *pluralità di approcci metodologici*;
- una *decisionalità partecipata*;
- il *partenariato* e il *lavoro di rete*;
- la *rilevanza locale*.

Occorre infatti «sviluppare nei soggetti la disposizione a elaborare misure dell'agire a partire da una riflessione costante intorno all'esperienza, cosicché il comportamento, anziché ridursi a un adeguamento a codici dati, sia conseguente a un processo di deliberazione morale maturato consapevolmente» (Mortari, 2001, p. 89).

Bibliografia

- ARPA Sicilia (2005), *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze, per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*, Palermo.
- ARPAT (2005a), *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, ARPA Toscana, Firenze. Scaricabile dal sito www.arpat.toscana.it
- ARPAT (2005b), *Verso un sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata*, ARPA Toscana, Firenze 2005. Scaricabile dal sito www.arpat.toscana.it

⁹ Ci sembra opportuno sottolineare la problematicità implicita di questo assunto. Di quale criticità si tratta? Di una criticità strumentalmente piegata alla soluzione di problemi *dati* (ovvero già posti, cui occorre cercare una soluzione *tecnica*) oppure la criticità deve essere esercitata anche sui quadri concettuali, sulle cornici epistemologiche che ci fanno cogliere le cose in un modo piuttosto che in un altro? In tal senso essa investe profondamente anche gli aspetti valutativi, che non possono essere ricondotti a una dimensione unicamente funzionale, ma retroagiscono e dialogano con i diversi aspetti dell'impianto formativo. In altre parole, dobbiamo riconoscere che una logica lineare spesso non è adeguata (per citare nuovamente Morin, occorre una dia-logica) e occorre imparare (e insegnare) non soltanto a risolvere problemi, ma a porre nuove domande e a costruire insieme il (nodo) problema(tico) e i possibili e negoziabili percorsi di soluzione.

- ARPAV (2005), *Per un'educazione ambientale di qualità. Manuale di autovalutazione*, ARPA Veneto, Padova. Scaricabile dal sito www.arpa.veneto.it
- Benetton M. (2004), *L'altra qualità. La scuola tra management ed educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Bondioli A. (2004), *Valutare*, in A. Bondioli e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano S. Paolo, Junior.
- Boselli G. (1988), *Programmazione e oltre*, in P. Bertolini e M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia.
- Borgarello G. (2005), *La valutazione nei sistemi a legame debole*, in G. Borgarello (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Perugia, Regione Umbria.
- Di Nubila R. (2002), *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Fetterman M.D. (2000), *Steps on Empowerment Evaluation: from California to Cape Town*, in D.L. Stufflebeam et al. (a cura di), *Evaluation Models*, Boston, Dordrecht, London, Kluwer Academic Publisher.
- Galliani L. (a cura di) (1999), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Leone C. e Prezza M. (1999), *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Milano, Angeli.
- Mayer M. (2005), *Criteri di qualità per i centri di educazione ambientale*, in P. Tamburini (a cura di), *L'Europa sostenibile ha bisogno di educazione*, Bologna, Quaderni INFEA Emilia-Romagna n. 6.
- Ministero dell'Ambiente (1998), *Politiche ambientali in Italia: un anno di attività del Ministero dell'Ambiente. Bilancio*, Roma.
- Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, (trad. it.) Milano, Feltrinelli, 1989.
- Morin E. (1999), *I sette saperi necessari per il futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- Mortari L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Neglia G. (a cura di) (1999), *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Milano, Lupetti per Fondazione Taliercio.
- Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Roma, Carocci.
- Scriven M. (2000), *Evaluation Ideologies*, in D.L. Stufflebeam, G.F. Maddaus e T. Kellaghan (a cura di), *Evaluation Models*, Boston Dordrecht, London, Kluwer Academic Publishers.
- Robottom J. e Hart P. (1993), *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*, Victoria, Deaking University Press.
- UNESCO (2004), *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*. Scaricabile dal sito: www.unesco.it/dess/UNESCO_implementation_scheme_ITA.pdf.
- Zaggia C. (2005), *Una comunità educativa da soddisfare: accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Zanato O. (2001), *Per fare un albero. Educazione della persona e tutela dell'ambiente nei contesti extrascolastici*, Padova, Cleup.

Abstract

Valutare la qualità nei servizi di educazione ambientale è compito complesso, collocabile tra «controllo» e «sviluppo» della qualità stessa: esso richiede l'attivazione di processi integrati nei quali i diversi soggetti istituzionali possano «imparare a vedersi» costruendo insieme il senso del processo, le sue finalità, le modalità e gli strumenti operativi. È perciò necessario che tutti gli stakeholders apprendano a condividere domande, adottando uno stile organizzativo orientato al confronto, all'assunzione di responsabilità, al dialogo tra pensiero e azione. Sono esposti come esempi i percorsi di due Regioni: il Veneto e la Toscana.

Parole chiave: valutazione della qualità; educazione ambientale; Sistema Nazionale INFEA (Informazione, Formazione, Educazione Ambientale)

Abstract

Evaluating quality in environmental education services is a hard task, set between «control» and «development» of the quality itself: it requires to stimulate combined actions where different institutional participants can «learn to look at themselves», building together the meaning of the process, its purposes, the course of action and operating tools. Therefore, we think it is necessary for every stakeholder to learn how to share questions, by adopting an organizational style oriented to critical discussion, to take on responsibility, to match thinking and action. The proposals of Veneto and Tuscany are discussed as examples.

Keywords: quality evaluation; environmental education; INFEA National System (Information, Education, Environmental Education)