

CENTROCIELI

INFORMAZIONE, FORMAZIONE, EDUCAZIONE AMBIENTALE, AGENDA 21 LOCALE

n. 2 - anno 7 - luglio 2005 - Quadrimestrale promosso dall'Assessorato Ambiente e Sviluppo Sostenibile della Regione Emilia-Romagna

EDITORIALE

di **Lino Zanichelli**

*Assessore Ambiente
e Sviluppo Sostenibile
Regione Emilia-Romagna*

Nella suggestiva cornice medioevale dell'auditorium di Santa Chiara di Bobbio si è tenuto il seminario "Esperienze europee e lavoro per progetti in educazione ambientale", cui abbiamo dedicato questo numero di Centoceli. E' il terzo seminario del sistema regionale dell'Informazione ed Educazione Ambientale, INFEA e segue gli appuntamenti degli anni scorsi alla Corte Ospitale di Rubiera e alle Foreste Casentinesi di S. Sofia. Il sistema regionale di educazione ambientale sta crescendo, soprattutto grazie alla proficua collaborazione tra la Regione e gli Enti Locali, Istituti scolastici, fondazioni, Associazioni ambientaliste, Agenzia per l'Ambiente, IRRE, Università, singoli professionisti e agenzie private. I protagonisti del lavoro sul territorio si ritrovano ogni anno per un confronto ed un apprendimento reciproco: un'occasione utile per riflettere, approfondire temi e problemi, mettere a fuoco insieme le priorità e azioni future.

Stiamo vivendo un periodo di importanti cambiamenti per le politiche ambientali della nostra Regione, che si stanno sviluppando a tutti i livelli. Il Piano di Azione Ambientale per un futuro sostenibile, il Piano delle Acque, le azioni per "liberare l'aria", la Legge sulle aree protette, sono iniziative rivolte ad aprire una nuova stagione della sostenibilità ambientale.

L'Educazione Ambientale è una parte rilevante di questo processo.

I programmi triennali INFEA si sono sempre più integrati nei Piani d'Azione ambientale e con le politiche di sviluppo sostenibile a tutti i livelli, consapevoli della necessità di un approccio interdisciplinare e dell'esigenza di misurare queste politiche con i processi di sviluppo locale.

In realtà le politiche ambientali si trovano oggi di fronte a molte difficoltà. Le tensioni seguite all'11 settembre, le scelte politiche dei paesi più ricchi unite alle crisi delle economie occidentali, stanno minacciando gli accordi internazionali sull'ambiente e le importanti direttive emanate dall'Unione Europea. Il Governo italiano da parte sua ha di fatto lasciato cadere i principali impegni assunti su scala internazionale, relegando l'ambiente ed il territorio ad una risorsa utile a far cassa. C'è uno scarto enorme tra ciò che le conoscenze e la ricerca scientifica offrono e la concreta capacità di azione.

La sostenibilità è invece alla nostra portata. Lo dimostrano tanti esempi e realizzazioni nei campi produttivi, tecnologici, sociali e culturali di livello europeo. L'evoluzione delle politiche tradizionali di "comando e controllo"

verso azioni preventive, responsabilizzanti, partecipate, è già delineata. In Emilia-Romagna si stanno affermando nuovi strumenti di gestione ambientale quali l'EMAS, l'ISO 14.000, la Contabilità ambientale e gli acquisti verdi: metodi di gestione sostenibile dei processi produttivi che sono decisivi, ma che devono accompagnarsi ad una nuova sensibilità ambientale. In questo contesto si colloca l'educazione ambientale, una priorità per l'UNESCO che le ha dedicato il decennio 2005-2015 così come per l'Unione Europea che ha intitolato il 2005 "anno europeo dell'educazione alla cittadinanza".

L'Emilia-Romagna, convinta dell'importante ruolo che può svolgere l'educazione ambientale, sin dal 1996 ha approvato la legge n. 15 ed intensificato di anno in anno le azioni di promozione, coordinamento, organizzazione e sostegno all'educazione ambientale degli studenti e dei cittadini.

Le realizzazioni dei programmi INFEA hanno fatto crescere il numero e la qualità dei progetti con una rete di servizi permanente che cerca di esaudire le domande informative, educative, di partecipazione che nascono sul territorio. I Master, i Quaderni, la divulgazione delle buone pratiche, le centinaia di progetti delle Scuole e dei Centri di Educazione Ambientale ed i servizi offerti da questi ultimi a insegnanti e cittadini sono le azioni più significative realizzate in questi ultimi anni. Più di 70 Centri educazione ambientale, più di 170 progetti realizzati dalle Scuole laboratorio dal 2000 al 2004. Attività che in questi ultimi quattro anni sono state finanziate, soltanto dal bilancio della Regione, con circa tre milioni di Euro.

Ora ci attendono nuove sfide. Queste realizzazioni consentono di guardare al futuro ed aggiornare le strategie necessarie a portare avanti il percorso avviato. Ci proponiamo di migliorare il nostro lavoro coinvolgendo sempre più i nostri interlocutori.

Il seminario di Bobbio è stato perciò un appuntamento importante che ha fornito molti spunti interessanti per la nuova programmazione, un atto che sarà portato all'attenzione della Giunta e dell'Assemblea legislativa regionale entro l'estate. Si è lavorato per definire i nuovi obiettivi strategici, le priorità e i campi di azione, per aprire una finestra sull'Europa in vista di collaborazioni e scambi di esperienze e per un approfondimento sulle modalità progettuali e sulla gestione delle risorse di una agenzia educativa sul territorio. Mi sembra evidente che da oggi e nei prossimi anni le sfide della qualità e dello sviluppo sostenibile richiederanno una nuova alleanza tra i mondi dell'educazione e della cultura, e quelli della tecnica e della gestione ambientale. Si tratta di un impegno difficile e al tempo stesso affascinante in una regione come l'Emilia-Romagna, dove la qualità è la sola bussola che può orientare nelle grandi maree di un mondo sempre più interdipendente.



• Numero Speciale •

seminario Bobbio 29-30 aprile 2005

"Esperienze europee e lavoro per progetti in educazione ambientale"

✓ **L'Educazione ambientale in Europa, le strategie e le esperienze della Spagna**

✓ **Lavorare per progetti e in modo integrato nelle agenzie educative sul territorio**

✓ **Verso il programma INFEA in Emilia-Romagna 05/07:**

Le strategie, gli obiettivi, i campi di azione, il dibattito tra gli operatori

WWW.ERMESAMBIENTE.IT

il portale web per un futuro sostenibile

Un futuro sostenibile
ERMESAMBIENTE

2-6 October 2005 Torino, Italy

3rd world environmental education congress

educational paths towards sustainability



Congresso Mondiale dell'Educazione ambientale e Forum delle Regioni

Torino, 2-6 ottobre 2005, Centro Congressi Lingotto - per informazioni e programma: www.3weec.org

Il sistema INFEA dell'Emilia-Romagna sarà presente con uno stand espositivo

Prima Sessione: L'Educazione Ambientale in Europa

La ricerca EEC Quality



acquisiscono valori, competenze, esperienza assieme alla volontà che permettono loro di agire, individualmente e collettivamente per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente". L'educazione ambientale è vista come utile per l'ambient, per i processi educativi che utilizzano l'ambiente come risorsa, e per la società al cui interno gli individui si devono inserire costruttivamente, tutto nella prospettiva dello sviluppo sostenibile.

Sono definite le capacità che i Centri dovrebbero contribuire a sviluppare (pensare in termini di sistema, di tempi, di conflitti di valori, comprendere la differenza tra realtà e rappresentazione, passare dalla sensibilizzazione all'azione, conoscere i concetti dell'ecologia ed accettare l'evoluzione dei concetti scientifici, lavorare in cooperazione con altri, concepire, rispettare e valorizzare la bellezza).

La metodologia consigliata si sviluppa su 4 assi: quello della scoperta (dall'immaginario all'emozione all'osservazione), quello della comprensione (attività di gruppo, giochi di ruolo, sperimentazioni), quello del giudizio critico (messa in discussione e dibattito), quello dell'azione (come espressione consapevole e responsabile di quanto si è appreso). Alla base della metodologia c'è una pedagogia attiva, centrata sul vissuto della persona che apprende, il contatto diretto con la natura e l'ambiente, un approccio eco-sistemico in cui il sistema viene percepito nella sua globalità e la persona che agisce come facente parte del sistema. Questi elementi dovrebbero costituire la base comune dei CRIE e costituire quindi una garanzia di qualità. I CRIE infatti sono operativamente istituiti attraverso un accordo di programma tra la Regione Vallone e associazioni senza fini di lucro a cui vengono date in gestione le strutture. I criteri di scelta delle ONLUS sono relative solo alla coerenza tra la missione dell'associazione, il progetto presentato e gli obiettivi proposti dalla regione, alla gestione finanziaria, alle competenze in campo ambientale presenti nel consiglio d'amministrazione dell'associazione. La valutazione del lavoro dei Centri è prevista annualmente così come l'obbligo di lavorare in rete, sia sul territorio sia tra Centri. Si sta ora lavorando a criteri di qualità condivisi che non sono però ancora definiti a livello formale. Anche nel Belgio Fiammingo e in Olanda esistono Centri ed Associazioni che raggruppano gli educatori ambientali, ma non abbiamo trovato materiali relativi alla valutazione della qualità dei centri.

In **Germania** l'ANU (Arbeitsgemeinschaft Natur und Umweltbildung) è un'associazione ombrello che raccoglie associazioni locali e Centri che fanno capo a tutti i diversi Länder ed è collegata anche ad istituzioni e Centri in altri paesi, in particolare in Austria.

Nell'ambito del Programma INFEA Emilia-Romagna 2002/04 il Servizio regionale Comunicazione, Educazione Ambientale, Agenda 21 locale ha promosso la ricerca "CEAQualità-EECQuality", realizzata da Michela Mayer. La ricerca, sviluppata tra il 2003 e il 2004, ha puntato ad individuare un quadro di riferimento metodologico e concettuale, e le good practices realizzate. Il tutto come terreno di confronto, approfondimento e co-formazione per gli sviluppi futuri del sistema INFEA Emilia-Romagna. Nella ricerca sono state contattate oltre 200 organizzazioni nazionali e transnazionali di ambito europeo, tra CEA, Agenzie, Enti, università, associazioni, reti. Sono stati confrontati sistemi di indicatori di qualità usati internazionalmente in campo educativo con quelli sperimentati in EA. Attraverso un questionario e interviste sono stati raccolti indicatori "impliciti ed espliciti" utilizzati per la valutazione o l'autovalutazione dai CEA individuati e tra questi sono stati identificati esempi di good practices di CEA europei particolarmente significativi. Quello di seguito riportato è un estratto del Rapporto finale della ricerca.

Nel rapporto finale del progetto ANU 2000, finanziato dal Ministero per l'ambiente federale, viene riportato il lavoro svolto, attraverso incontri e seminari, sulle caratteristiche e la qualità di più Centri. Le attività dei Centri e più di 100 esempi di progetti di educazione ambientale sono descritti sul loro sito web, questi ultimi suddivisi essenzialmente per tematiche affrontate: Competenze organizzative, Energia, Costruzioni e abitazioni, Mobilità, Agricoltura, Protezione della Natura, Consumi e stili di vita, Vita quotidiana, Sviluppo regionale e Agenda 21 locale, Metodi interattivi e metodi di partecipazione.

Nel rapporto finale vengono definiti 9 criteri principali per i Centri di educazione ambientale del futuro, ognuno descritto attraverso esempi di buone pratiche:

- 1) collaborare e scambiare esperienze e materiali tra Centri;
 - 2) proporre una visione della sostenibilità attraverso le dimensioni scientifica, sociale ed ecologica;
 - 3) operare con metodologie innovative;
 - 4) pensare globalmente e agire localmente;
 - 5) sensibilizzare e motivare la popolazione a collaborare ad una costruzione creativa del futuro;
 - 6) partecipare allo sviluppo sostenibile della regione;
 - 7) lavorare sul territorio in collaborazione con diversi soggetti sociali;
 - 8) improntare il proprio sviluppo a criteri ecologici;
 - 9) utilizzare metodi e procedure di qualità per la gestione dei Centri.
- Alcuni altri criteri, ad esempio realizzare partecipazione o promuovere competenze per progettare un futuro sostenibile, sono accompagnate da check list per un'autovalutazione. Anche l'ANU premette alla ricerca di criteri una descrizione dei principi dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Particolare riferimento è fatto alla definizione di competenze organizzative fondamentali, (progettare, riflettere sui propri stili di vita, essere creativi e disponibili alla cooperazione e alla solidarietà), alla scelta di tematiche rilevanti, a fornire anche diversi punti di vista e

domande aperte e non solo risposte e risultati scientifici consolidati. L'obiettivo fondamentale è quello di fornire competenze di analisi e trattamento di temi complessi.

L'**Inghilterra** dispone di una tradizione consolidata di reti di Centri di educazione ambientale, in genere legati a fondazioni, imprese ed associazioni, alcuni come il CAT (Centre for Alternative Technology) con uno staff di circa 120 persone e diffusione nazionale. Altri hanno diffusione soprattutto locale, spesso riuniti in network che fanno capo ad un'associazione o a uno sponsor. Il dibattito sulla qualità, che avviene essenzialmente all'interno di questi network come il National Grid Trasco o il NAFSO (National Association of Field Study Officers), sembra rifarsi ad una concezione di qualità simile a quella delle associazioni Nord-americane, con criteri e strumenti propri del paradigma positivista e legati all'efficienza delle strutture a cui si aggiungono azioni e comportamenti mirati allo sviluppo sostenibile. Alcune di queste reti hanno istituito un *green flag award* che, in analogia a quello che succede per le scuole con l'*ecoschool green flag award* gestito dalla FEE, Foundation for Environmental Education, certifica i Centri attraverso criteri che sono essenzialmente orientati alla gestione ecologica delle strutture, alla *sostenibilità per l'ambiente* delle azioni educative, a programmi improntati al *rispetto dell'ambiente*. Tra le dimensioni di qualità che emergono, esplicitamente o implicitamente, dalla descrizione della missione e delle attività dei Centri sembrano privilegiate:

- a) costituire un modello di strutture e comportamenti sostenibili,
- b) sviluppare negli studenti una riflessione critica rispetto ai propri stili di vita,
- c) costruire un interesse e un atteggiamento positivo rispetto alle tecnologie sostenibili,
- d) proporre occasioni di contatto ed empatia con il mondo naturale.

Ultimamente un Gruppo di lavoro del CEE, Council for Environmental Education, ha pubblicato una guida

(...) Nel panorama europeo l'interesse per la qualità dei Centri e dei progetti di Educazione Ambientale è forte soprattutto in Spagna, seguita dal Belgio francese, dalla Germania, dall'Ungheria, dalla Francia, e dall'Inghilterra. Per quello che riguarda i CEA, la **Spagna** è la nazione che per prima ha cercato di promuovere a livello nazionale azioni e ricerche sulla qualità dei propri Centri: nel "Libro bianco per l'educazione ambientale" si raccomanda infatti alle Comunità autonome di *promuovere l'accreditamento e il controllo di qualità* dei Centri di Educazione Ambientale, attraverso:

- a) un dibattito sul concetto di qualità e sugli strumenti che permettono di valutarla e valorizzarla;
- b) l'incentivazione di processi volontari di accreditamento, omologazione, eco-auditing;
- c) la creazione di commissioni miste per un accreditamento che consideri come minimo tre aspetti: il progetto educativo, l'equipe degli operatori pedagogici e la struttura;
- d) un'attenzione specifica agli aspetti educativi dei progetti;
- e) un incentivo da parte delle amministrazioni all'assunzione di nuove funzioni legate allo sviluppo locale, alla conservazione ambientale e all'economia sostenibile.

Questa concezione di qualità si ritrova nelle proposte del Seminario permanente promosso e coordinato dal Ministero dell'Ambiente sulla *valutazione dei programmi di educazione ambientale* in cui si propone un'immagine ampia di educazione ambientale, non limitata al contesto della scuola e dell'educazione formale, e alle successive proposte operative, con elenchi di indicatori e di indizi, elaborate in questi ultimi anni dalle Comunità Autonome (Catalogna, Galizia, Castiglia y Leon, Aragona, Isole Baleari, ecc.).

In **Belgio**, la Regione Vallone ha dato recentemente vita ad una rete di CRIE (Centres Regionaux d'Initiation à l'Environnement). La *nota strategica* dell'agosto 2003 definisce la concezione di educazione ambientale a cui si fa riferimento:

"un processo permanente all'interno del quale gli individui e la collettività prendono coscienza del loro ambiente e



Cosa si intende in Europa per CEA

Abbiamo provato a classificare i Centri europei intervistati considerando come elemento principale non tanto le tematiche affrontate quanto gli elementi considerati fondamentali nella progettazione e realizzazione del Centro stesso. Questi elementi fondamentali possono anche essere visti come funzioni che il Centro si propone di svolgere rispetto alla propria utenza. Abbiamo allora Centri che considerano come loro missione principale la sensibilizzazione e l'informazione degli utenti, siano essi studenti o la popolazione locale. Il paradigma a cui fanno riferimento è quasi sempre quello positivista: non ci sono domande aperte ma risposte che la scienza ha già dato e che si debbono conoscere per poterle mettere in pratica. Il problema dell'ambiente non si risolve con



la critica sociale, né c'è bisogno di immaginare nuove relazioni ma bastano i cambiamenti individuali e l'entrata nel mercato di tecnologie sostenibili. Diversi, anche se a volte partecipi dello stesso paradigma, sono quei Centri la cui missione è quella di costituire un modello di stile di vita sostenibile. L'obiettivo è mostrare che non solo è possibile vivere in maniera sostenibile ma che può anche essere piacevole e divertente. In questo caso i fattori esperienziali ed emotivi hanno il sopravvento sul fattore informativo, e non si dà per scontato che conoscere sia sufficiente per agire. Altri Centri molto diffusi sono quelli strettamente correlati alla protezione delle aree naturali: gestite direttamente dal corpo forestale o da associazioni senza fini di lucro, hanno come missione quella di offrire un contatto con l'ambiente naturale, in genere foreste, ma anche laghi o mare e a volte, come nelle fattorie-scuola, con un ambiente rurale ormai fuori dal mercato e in estinzione. I paradigmi di riferimento possono essere in questo caso molto diversi: da discorsi puramente protezionistici e mirati quindi al cambiamento individuale si può passare a proposte più ampie e socialmente critiche. L'approccio educativo è in genere di due tipi: quello più informativo scientifico anche se con l'utilizzo di strumenti comunicativi aggiornati, e quello invece emotivo esperienziale di contatto con ambienti ed azioni estranei alla vita cittadina. Meno diffuso, anche se possibile, è un approccio socio-critico che valorizzi, e al tempo stesso discuta, le tradizioni locali e i cambiamenti apportati dalla modernità.

Diffuso soprattutto nell'Europa centrale e mediterranea, è un tipo di Centro che vede nell'approccio educativo il suo punto di forza. Questi Centri sembrano consapevoli delle difficoltà anche epistemologiche poste dallo sviluppo sostenibile e cercano di sviluppare competenze di azione e immaginazione sostenibile e solidale. Fantasia, creatività, approccio sistemico, gestione dei conflitti, gioco vengono mescolati ad attività di esplorazione, scoperta e sperimentazione. Una sfida comune a questi Centri è quella di essere diversi da quello che la scuola propone, e di aprire quindi ai giovani ma anche agli adulti nuove possibilità di pensare e di agire. Cominciano a diffondersi, per ragioni etiche ma anche per opportunità di lavoro, Centri che rivolgono la loro attenzione e parte della loro missione alla collaborazione con la comunità locale per azioni di sviluppo sostenibile, in particolar legate ad Agenda 21 Locale. Comune a quasi tutti i Centri è in ogni caso l'esigenza di lavorare in rete. Sono pochi i Centri intervistati che non ne fanno parte; il lavoro in rete sembra costituire una caratteristica fondamentale che può, però, essere concepita in maniere diverse. Si va infatti da reti istituzionali, con forte direttività e una certa burocrazia, a reti spontanee al limite dell'anarchia. Non sempre il bisogno di stare insieme coincide con un'esigenza di confronto, e quindi di miglioramento della qualità, ma può nascere invece dalla necessità di avere un maggior peso, politico ed economico, a livello locale e nazionale. Un'altra esigenza comune a molti Centri è quella dell'autovalutazione, che non sempre si accompagna ad esigenze di riflessione e ricerca azione sulla propria proposta. La relativa novità di una ricerca sui criteri di qualità (a parte la Spagna e l'Italia, una riflessione sulla qualità che non si ispiri alle norme ISO o EMAS è nelle altre nazioni relativamente recente) mostra come questa esigenza non sia ancora sufficientemente diffusa e condivisa.

“Measuring effectiveness: evaluation in education for sustainable development” con l'obiettivo di offrire uno strumento per l'auto-valutazione di programmi di educazione allo sviluppo sostenibile. Come si riconosce dal titolo, la guida segue almeno in parte un paradigma positivista, ha come principali obiettivi quello di misurare i risultati e di migliorare l'*accountability* presso i finanziatori, propone - per essere realistici - di misurare risultati a breve termine chiaramente definiti. D'altra parte, la stessa guida propone di svolgere valutazioni partecipate, coinvolgendo quanti più stakeholders e punti di vista, di confrontare e triangolare diverse fonti di dati, diversi metodi e interpretazioni.

In Francia l'educazione ambientale può contare su un folto gruppo di Centri e Associazioni, collegati soprattutto a livello regionale e su un dibattito educativo ed epistemologico diffuso, che rende abbastanza comune il riferimento alla *ricerca-azione* o alle sfide poste dalla complessità dell'ambiente naturale e sociale. Esistono associazioni nazionali, quale ad esempio *Ecole et nature* o il CFEF (*Collectif français pour l'éducation à l'environnement*) che connettono vari centri ed associazioni, e che cominciano

a proporre criteri e valutazione di qualità anche se molto generali, rimandando per indicazioni più specifiche alle elaborazioni regionali. Un esempio delle elaborazioni in corso è data dal GRAINE (*Groupe Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et l'Environnement*) che, in Languedoc Roussillon, ha affrontato il problema della qualità con i CEA regionali. Le dimensioni prese in considerazione sono: a) il progetto educativo, collegato al territorio, e con finalità di presa di coscienza e adozione di responsabilità da parte degli utenti come *ecocittadini*; b) il progetto didattico, con l'adozione di una pedagogia attiva, partecipativa, con differenti approcci (interdisciplinare, ludica, sensoriale, scientifica) e un impegno specifico sul tema della sicurezza; c) la gestione del centro, coerente con

le finalità educative; d) l'alimentazione, facendo dei pasti un momento educativo; e) il rapporto con il territorio, e l'azione in sinergia con gli altri attori locali. Le procedure proposte sono essenzialmente riflessive ed autovalutative, con definizione di priorità di intervento per il miglioramento della qualità di ogni centro, a breve e medio termine.

Nei Paesi dell'Est i Centri di Educazione Ambientale sono ancora poco diffusi, anche se un supporto alla loro costituzione e sviluppo viene dal REC, il Regional Environmental Centre for Central and Eastern Europe, organizzazione internazionale costituita nel 1990 con l'apporto degli Stati Uniti, la Commissione europea e l'Ungheria, in cui ha la sede principale. Il REC ha come *mission* la promozione di cooperazione tra istituzioni, associazioni e società civile per sviluppare la partecipazione pubblica alle decisioni che riguardano l'ambiente. L'Ungheria fa eccezione e, grazie ad una politica del Ministero dell'Educazione, già dagli anni '90 vede una forte diffusione dell'Educazione Ambientale nelle scuole. Una conseguenza di questo impegno nell'Educazione Ambientale è stata negli ultimi anni la diffusione delle *Forest Schools*, moltiplicate in seguito ad una normativa concordata tra i Ministeri dell'Educazione e dell'Ambiente che, per l'assegnazione alle scuole di fondi relativi a progetti, valuta positivamente la possibilità, per ogni alunno nella scuola obbligatoria, di frequentare almeno una volta una Forest school, un periodo cioè di 5 giorni centrato sulla costruzione del senso della comunità, sulla scoperta dell'ambiente che lo circonda e sull'interdipendenza con la natura. Le Forest schools sono gestite da ONG, famiglie, scuole, autorità locali, e sono diventate un esempio di metodologia attiva in contrasto con i metodi tradizionali. Si è anche costituita una ONG, la Forest School Foundation, e una Agenzia nazionale del Ministero dell'Educazione - l'EECPO (Environmental Education and Communication Programme Office) con finanziamenti dai Ministeri dell'Educazione e dell'Ambiente. Con il diffondersi delle Forest schools (lo scorso anno 160) si è posto il problema del loro finanziamento e della loro qualità. Per questo l'EECPO sta sperimentando e completando una proposta per un Processo di accreditamento delle Forest Schools che passi attraverso un Sistema di Criteri di Qualità, e che possa anche essere utilizzato per un'assegnazione trasparente dei finanziamenti. Il Processo prevede 4 passi principali:

1. un dossier di autovalutazione da parte del Centro sulla base del Sistema di Criteri;

2. una visita per un monitoraggio e un controllo di quanto dichiarato;

3. una valutazione da parte di una Commissione;

4. l'assegnazione del “marchio” Forest School.

Il sistema di criteri di qualità proposto e ancora in sperimentazione prevede tre Aree Principali di valutazione: il programma, l'organizzazione, e la struttura. Per ogni area prevede un'ulteriore distinzione in aspetti da valutare e per ogni aspetto una serie di criteri/domande. Ad ogni area è assegnato un insieme di punti che viene suddiviso su vari criteri, e sommato per una indicazione *quantitativa* di qualità. Esistono poi *criteri irrinunciabili* (a volte anche senza punteggio), come la sicurezza della struttura o lo sviluppo nei programmi di una coscienza ambientale, senza i quali non si può essere accreditati.

Nei Paesi nordici ad una diffusione dell'educazione ambientale nelle scuole e nella popolazione non sembra corrispondere una riflessione sulla qualità dei Centri, che pure esistono ma sono in genere fortemente legati alla presenza di aree naturali protette, a *scuole di natura* e ad attività di *interpretazione naturalistica*, spesso gestite da personale forestale specializzato in comunicazione efficace in campo ecologico e di protezione della natura. Nel Centro intervistato in Danimarca appaiono però anche criteri impliciti relativi al progetto educativo quali la *lentezza*, la *diversità di quel che si propone con quel che si fa a scuola*, *l'educazione alla bellezza*.

In Grecia infine, un network di Centri è stato realizzato a partire dal 1993 per iniziativa del Ministero dell'Educazione, con il sostegno dell'Unione europea. I Centri previsti sono 24, diffusi nelle varie regioni, le strutture sono di proprietà della municipalità, il personale proviene dalla scuola e le attività sono in gran parte finanziate con fondi comunitari. Nella localizzazione dei Centri, i criteri di scelta sono stati essenzialmente la disponibilità e l'interesse locale, sia della municipalità sia degli insegnanti disponibili ad un orario più gravoso. I criteri impliciti comuni ai vari Centri, che si incontrano annualmente per la formazione e lo scambio di esperienze, sono relativi alle *attività sul campo*, il collegamento con *l'ambiente locale*, una corretta conoscenza scientifica delle tematiche affrontate, l'utilizzabilità del lavoro proposto per le attività scolastiche curricolari, la soddisfazione degli utenti.

In Grecia esistono anche centri privati o che fanno riferimento all'Università: quest'ultima ha affrontato il problema della qualità dell'educazione ambientale ma senza riferirsi ai Centri.



Prima Sessione: L'Educazione Ambientale in Europa

Strategie e priorità per l'educazione ambientale in Spagna



In Spagna, la prima attività di educazione ambientale propriamente detta è avvenuta in Catalogna nel 1975. Una data assai simbolica, perché fu quello anche l'anno della morte del dittatore. Il primo sviluppo dell'educazione ambientale coincide con l'arrivo della democrazia e il processo di decentralizzazione dello Stato. Un'epoca di effervescenza sociale e politica nella quale tutti i cambiamenti sembravano possibili e dove tutto era ancora da costruire: c'era ancora tutto da fare. Nel paese le persone si univano in equipe e si organizzavano giornate e seminari su diversi temi (spazi protetti, rifiuti, acqua, programmi istituzionali). Fin dal primo momento si perseguiva la dinamizzazione sociale ed il cambiamento in direzione di una società *pro-ambientale*. Con pochi mezzi e molto lavoro volontario si crearono le reti degli educatori ambientali che ancora oggi sono garanzia di maturità dell'EA spagnola. L'apparizione del termine *educazione per lo sviluppo sostenibile* creato dall'UNESCO non aggiunge nulla in un paese nel quale l'educazione ambientale è stata costruita dagli stessi educatori attraverso la ricerca collettiva di miglioramento professionale con un orientamento sociale e democratico.

L'educazione ambientale in Spagna si è andata sviluppando in differenti ambiti di lavoro, ognuno con le sue opportunità e i suoi rischi. E' presente negli organismi di gestione ambientale, nel sistema educativo, nell'università, nelle ONG e in un ampio ventaglio d'imprese di servizi che lavorano principalmente per l'Amministrazione. Però la verità è che non ha una posizione consolidata in nessuno di questi ambiti di lavoro. Probabilmente è incagliata per le stesse ragioni per le quali continua ad essere ancora un campo di lavoro così attrattivo: non ha voluto costituirsi in una professione alla moda, con un itinerario formativo standardizzato, prezzi stabiliti da un ordine professionale, orari convenzionali. L'EA continua ad essere una corrente di pensiero che ricerca le trasformazioni sociali nell'ambito della sostenibilità. La maggiore sfida che affronta l'educazione ambientale è appunto riuscire a adattarsi ad ogni ambito di lavoro ed essere valorizzata.

In questi anni ci siamo professionalizzati e istituzionalizzati, abbiamo aumentato e modificato le infrastrutture. Sono cresciute le imprese, ad oggi una cinquantina, e le infrastrutture, che arrivano ad essere circa seicento: il Piano spagnolo d'educazione ambientale ha generato un processo di strategie nelle

differenti comunità autonome, con risultati ancora più diversi. Ci conosciamo, ci riuniamo, facciamo cose cattive, buone, e alcune molto buone. Sosteniamo seminari e reti, continuiamo a voler imparare, abbiamo un buon ricambio generazionale, abbiamo riviste ed un dottorato interuniversitario in educazione ambientale. Se analizziamo la situazione dall'interno, possiamo esserne contenti. Però dobbiamo ancora spiegare ad ogni passo che l'educazione ambientale non è solo per gli scolari e che la comunicazione va oltre un opuscolo: lo sforzo di penetrazione nonostante tutto si nota. Ad esempio nella sorpresa dei tecnici di altre aree della gestione ambientale quando capiscono che siamo disposti a costruire insieme a loro gli strumenti adeguati per raggiungere fini comuni. Però gli studi che abbiamo realizzato sulla situazione dell'educazione negli organismi di gestione ambientale delle comunità autonome mostrano diversi alti e bassi. Mostrano anche che l'educazione ambientale nel corso di una legislatura rientra nell'ambito delle aree protette, mentre in quella seguente è trasferita al settore di prevenzione delle contaminazioni! Oppure che un anno vengono approvati dei finanziamenti e l'anno seguente nulla. Non possiamo fare a meno di riconoscere che non abbiamo ancora trovato il nostro posto e che nemmeno quegli strumenti sociali che chiamiamo *educazione ambientale* hanno la rilevanza che meritano nel cammino verso la sostenibilità. Dobbiamo essere coscienti che lavoriamo in Amministrazioni, quelle ambientali, che sono ancora relativamente marginali. Siamo un'area marginale dentro delle istituzioni ancora marginali.

L'idea fondamentale che, per lo sviluppo dell'educazione ambientale, ognuno debba approfondirne le tematiche nel proprio ambito lavorativo, in Spagna si è realizzata attraverso la creazione e il sostegno delle reti e con i Seminari Permanenti di Educazione Ambientale: *"Sentivamo talmente la necessità di pensare e ripensare insieme a come realizzare un'educazione ambientale migliore e più sistematizzata che abbiamo creato, quasi senza averne l'intenzione, uno sviluppo dell'autoformazione e un meccanismo di retroalimentazione, riflessione-azione, azione-riflessione, applicando e integrando nella pratica del lavoro quotidiano quanto appreso"*. (Seminari permanenti di Educazione Ambientale, 1996).

Questi seminari sorsero durante le Seconde Giornate spagnole di educazione ambientale. Gli educatori ambientali richiesero un piccolo finanziamento al Ministero dell'Ambiente per costruire collettivamente quelle basi che non trovavano né nella bibliografia, né nei propri riferimenti quotidiani. I seminari permanenti di educazione ambientale si convertirono in scenari di apprendimento, coerentemente con la propria educazione ambientale, in forma

libera e autonoma, per il miglioramento personale e professionale (che sono indivisibili, almeno nell'Educazione Ambientale) attraverso l'analisi della pratica del lavoro quotidiano. La composizione dei seminari era organizzata per ambiti di lavoro, (per esempio, educazione ambientale in spazi protetti) e non per istituzioni, così allo stesso seminario partecipavano professionisti di ONG, docenti universitari, funzionari di organismi di gestione ed imprese di educazione ambientale. Questo lavoro in reti ha costituito, nel caso spagnolo, la migliore garanzia di continuità e di crescita. Quest'evoluzione dipende in gran misura dagli stessi educatori ambientali, dalla loro abilità, dalla loro conoscenza e dai loro valori, in continua interazione con gli ambiti di lavoro e sostenendo le reti di cooperazione nazionali e internazionali.

Questa è stata, di fatto, la vocazione del "Libro Bianco dell'Educazione Ambientale in Spagna", un Piano nazionale che si concorda e si realizza con il settore degli educatori ambientali ma anche con la Commissione Tematica di Educazione Ambientale, organo politico di coordinazione tra l'Amministrazione Generale dello Stato e le Comunità Autonome. Il Libro Bianco è diviso in contesti fondamentali e offre un'analisi della situazione e delle raccomandazioni per la comunità, le Amministrazioni, il sistema educativo formale, le imprese e i mezzi di comunicazione. Il Libro Bianco dell'Educazione Ambientale in Spagna stabilisce che l'obiettivo è di *formare all'analisi dei conflitti socio ambientali, al dibattito sulle possibili alternative e alla capacità di prendere decisioni individuali e collettive orientate alla risoluzione dei conflitti stessi*. Questo significa valutare il nostro ambiente e stabilire diagnosi, vagliare le differenti opzioni secondo le nostre condizioni ambientali e culturali e dunque agire per iniziare a cambiare il nostro ambiente. Questo è un processo di riflessione ed azione e un approfondimento della democrazia che mette nelle nostre stesse mani la capacità e la possibilità di modificare la qualità della nostra vita. Dodici delle diciassette comunità autonome stanno elaborando o mettendo in pratica le proprie strategie derivanti dal Libro Bianco, con diversa fortuna e con un futuro che può essere promettente, non avendo ancora studi di valutazione che ci permettano di conoscere i risultati di queste azioni. Dal 1975 al 2005, la valutazione è molto

positiva: esistono dipartimenti di educazione ambientale in tutte le comunità autonome e in molti municipi, ci sono dodici comunità autonome che hanno realizzato le proprie strategie e che possono contare su associazioni di educatori ambientali, un dottorato congiunto di nove università, molti seminari, gruppi, centri, infrastrutture. Però se guardiamo da fuori, la situazione non è esente da problemi: l'EA nelle scuole viene tenuta in considerazione solo dai professori personalmente interessati, nelle ONG occupa più o meno la stessa posizione di cenerentola che occupa negli organismi di gestione ambientale, infine le imprese di educazione ambientale a volte fanno fatica a sopravvivere. Le nostre priorità oggi sono due: avere un obiettivo condiviso per tutte le attività ambientali e smontare la falsa idea che l'educazione ambientale possa essere la soluzione ai problemi ambientali. Il classico errore che porta gli educatori ambientali ad essere lontani dal mondo reale; l'ingenuità di pensare che possiamo cambiare il mondo da soli. Il nostro compito è invece quello di facilitare i cambiamenti nella direzione della sostenibilità attraverso la creazione di scenari nei quali sia possibile l'apprendimento. I cambiamenti necessari saranno gradualmente, però dovranno andare nella direzione di una gestione delle risorse e dei relativi problemi in forma partecipativa. E per partecipare è necessario creare i processi, cercare le formule, che non sono magiche. Eccellenti opportunità sono offerte da A21 Locale e dalle Convenzioni Internazionali sull'ambiente, tanto quella sulla Biodiversità quanto quella sui Cambiamenti Climatici, o la Convenzione di Ramsar sulle zone umide. Vincere le attività e i programmi di educazione ambientale (delle scuole, delle ONG e, ovviamente, del Governo) a queste strategie generali, che si realizzano parallelamente a livello nazionale e internazionale, permetterà all'educazione ambientale di uscire dal suo isolamento e di diventare uno strumento per tutti coloro che lavorano in direzione della sostenibilità. In Spagna stiamo ancora imparando a costituirci in un settore professionale meno dirigista e più strumentale. La sfida è convertirsi in creatori di scenari dove l'apprendimento sia possibile, ammettendo che non abbiamo in mano le soluzioni ai problemi ambientali e che siamo disposti ad accettare la vera portata della lezione del Vertice di Rio: non si tratta di insegnare, ma di imparare.

Susana Calvo
Ministero dell'Ambiente, Spagna





Prima Sessione: L'Educazione Ambientale in Europa

Il dibattito sulla Qualità delle strutture per l'Educazione ambientale in Spagna

Le prime strutture per l'educazione ambientale in Spagna sono nate alla fine degli anni '70 e, negli anni '80, si è prodotto un ulteriore progresso nel numero delle strutture pubbliche e private, specialmente in Catalogna. L'ultimo censimento del 2002 registra un totale di 763 Centri di Educazione Ambientale, e da esso si ricavano alcuni dati interessanti: il 61% delle iniziative sono state svolte nella decade degli anni '90 e attualmente sono in forte rallentamento. L'offerta si è però diversificata significativamente coinvolgendo, oltre agli scolari, il cosiddetto "pubblico in generale". Si osserva anche una crescita esponenziale di Centri Visitatori associati a Spazi Naturali Protetti, e che il profilo-tipo di un professionista dell'equipe educativa è quello di laureato in Biologia. (...) Il dibattito sulla qualità delle IEA in Spagna comincia attraverso diversi processi che convergono nel tempo: la riflessione teorica sui fondamenti educativi e l'efficacia delle attività di questo tipo di Centri e le inquietudini corporative, principalmente del settore privato, circa l'offerta di attività ricreative nella natura, turismo scolastico, ecc.

A livello statale la questione fu trattata nel corso delle Tre Giornate di Educazione ambientale di Pamplona, nel 1999.

Il Gruppo di Lavoro così concludeva:

1.- Lo stato di sviluppo delle strutture per l'educazione ambientale nel nostro contesto rende necessaria l'introduzione di una cultura della qualità che permetta di legittimare e dotare di credibilità sociale le molteplici iniziative e, allo stesso tempo, di fare chiarezza tra le diverse offerte esistenti, che non sempre rispondono all'obiettivo principale di educare alla sostenibilità. Per cominciare questo processo riteniamo necessario partire dalle realtà attuali e offrire loro l'opportunità di integrarsi in un progetto comune.

2.- Riteniamo necessario che le strutture per l'Educazione Ambientale promuovano processi autovalutativi alla luce degli ultimi rapporti dei fori internazionali di dibattito e delle recenti ricerche per confrontare i

propri Progetti educativi con la stato di evoluzione concettuale e metodologica dell'EA.

3.- Ci sembra imprescindibile affrontare, senza ulteriori indugi, la sfida della qualità delle IEA. Pur ammettendo le difficoltà che comporta stabilire consensi intorno al concetto di qualità applicato alle IEA, lo sviluppo futuro delle stesse passa, a nostro modo di vedere, per chiarificare e stabilire un procedimento adeguato per esercitare un controllo più esaustivo dell'efficacia dei vari Programmi.

In questo senso, ci sembra fondato intendere la qualità come risultato di un processo di miglioramento assunto e autoregolato dalla propria IEA, piuttosto che come una regolazione istituzionale imposta dall'esterno. Crediamo sia necessario avanzare nella descrizione di indicatori di qualità che ci permettano di confrontare realtà e retroalimentare progetti. Questo compito deve essere condiviso dai professionisti della ricerca educativa, dai responsabili delle strutture e dai rappresentanti degli utenti diretti. Deve inoltre contemplare l'analisi dei diversi elementi che costituiscono le IEA: strutture e risorse, progetto educativo, equipe pedagogica.

3.1. Nell'ambito delle **strutture e risorse**, si considerano criteri rilevanti:

- la conformità con le normative sugli standard edilizi, igienico-sanitari, ambientali e di previsione dei rischi;
- la disponibilità di spazi e risorse adatte agli obiettivi del progetto educativo;
- la disponibilità di strutture specifiche che permettano e favoriscano l'innovazione educativa.

3.2. Nell'ambito del **progetto educativo**, si considerano criteri rilevanti:

- la disponibilità di un Piano scritto, aggiornato e di consenso, nel quale si indichi la filosofia educativa, il tipo di metodologia di lavoro, i modelli di organizzazione e funzionamento secondo le tipologie degli utenti;
- la connessione del progetto con iniziative locali di carattere sociale, educativo ed ambientale a partire dalle proposte dello sviluppo sostenibile.

3.3 Nell'ambito dell'**equipe pedagogica**, si considerano criteri rilevanti:

- la formazione esplicita dell'equipe in materia educativa e ambientale;
- la disponibilità di qualificazioni professionali diverse nel campo scientifico, artistico e umanistico;
- la stabilità dell'equipe nell'esercizio delle sue funzioni educative;
- la disponibilità di Piani di formazione e perfezionamento reali ed espliciti;
- la proiezione esterna dell'equipe educativa fuori della propria struttura.

4. Riteniamo l'orizzonte dell'accreditamento e dell'omologazione delle IEA un obiettivo desiderabile che comporterà benefici per i gestori e per gli utenti, a partire da processi di partecipazione dei diversi attori coinvolti: gestori, educatori, ricercatori, utenti, istituzioni e Amministrazione.

5. Crediamo necessario incardinare i progetti delle diverse IEA esistenti, così come di quelle di nuova creazione, nelle differenti Strategie di Educazione ambientale che si stanno elaborando in Spagna, in modo che si chiarisca la funzione sociale e l'alto potenziale di innovazione educativa delle stesse.

6. Per affrontare la complessità delle sfide della qualità nelle IEA e potenziare i processi proposti nel nostro gruppo di lavoro, i meccanismi di comunicazione e interscambio permanente tra le diverse IEA sono una condizione indispensabile. (...)

Le prospettive future

Uno dei problemi da affrontare nel dibattito sulla qualità è quello di identificare chi coinvolgere nel processo di determinazione dei criteri, degli strumenti e degli indicatori d'analisi interna delle IEA. In questo senso, è stata segnalata la necessità di affrontare un processo di riflessione congiunta, che contempli la partecipazione dei diversi attori implicati nello sviluppo delle strutture. Ovvero:

- amministrazioni locali, regionali e statali, enti finanziari, cooperative e imprese, associazioni;
- operatori delle aree protette, professori e maestri, educatori, valutatori;
- università, associazioni di strutture, gruppi di lavoro specifico;
- professori, alunni, genitori, promotori di turismo rurale;
- responsabili tecnici e politici dei dipartimenti di educazione e ambiente delle diverse comunità autonome, statali e locali.

Ognuno di questi gruppi ha una propria idea dei criteri di controllo e valutazione, pertanto è necessario chiarire da parte di chi e perché si richiede un processo di identificazione e controllo della qualità nel contesto delle IEA. La qualità non è un'entità fisica e oggettiva, ha a che vedere con alcuni aspetti ideologici e politici più che con quelli tecnici e gestionali. Basare il concetto di qualità educativa su un modello imprenditoriale pone l'enfasi sui processi di controllo dei lavoratori e dei prodotti senza potenziare la partecipazione



democratica di tutti quelli che intervengono nel processo educativo. Il tema della qualità è strettamente legato a tre dimensioni basilari riferite alla valutazione: *cosa vogliamo valutare, come lo facciamo e a cosa serve*. Le principali questioni aperte su questi temi girano intorno alla necessità di stabilire una cultura della valutazione nelle IEA che intenda la qualità come meta di un processo autoregolato dalla stessa IEA. Occorre potenziare i processi di riflessione e valutazione dall'interno, man mano che sorgono le necessità e i problemi. Altra questione in sospeso è l'analisi rigorosa dei progetti educativi delle IEA; si tratta di un passo necessario e imprescindibile per il progresso e il consolidamento delle infrastrutture. Non esistono ad esempio studi o valutazioni sull'impatto ambientale delle attività educative, né su eventuali cambiamenti di comportamento da parte dei visitatori di un Centro. La valutazione e la diagnosi della qualità nelle IEA ha bisogno di definire strumenti e dispositivi di monitoraggio con obiettivi chiari. Sarà necessario creare meccanismi appropriati a questo fine e contare sull'aiuto, l'esperienza e le risorse delle università, dei centri di ricerca, delle associazioni. I processi di omologazione infine, richiedono la partecipazione dell'Amministrazione, che può legittimare accordi, potenziare aiuti economici, stabilire misure che consolidino socialmente le IEA. Dall'altro lato, per normalizzare l'uso della valutazione nella gestione delle IEA come processo di miglioramento, è necessario conoscere in profondità le richieste degli utenti e i processi che si sviluppano durante il loro soggiorno in esse. A questo proposito sta prendendo piede la richiesta di creazione di un sistema di identificazione, attraverso simboli riconoscibili dagli utenti. A nostro modo di vedere, questo tipo di misure non garantiscono l'aumento della qualità educativa dei progetti. La qualità educativa deve essere interpretata a partire da prospettive non gestionaliste ed orientata alla retroalimentazione e al miglioramento professionale. Ad ogni modo gli standard di qualità per assegnare le classificazioni andrebbero concordati democraticamente. E' necessario che le stesse IEA siano attori decisivi nei processi di valutazione e omologazione, anche se hanno bisogno di una regolazione istituzionale e di un sostegno tecnico.

*Òscar Cid Favà
Camp d'Aprenentatge del delta
dell'Ebre*



Seconda Sessione: Lavorare per progetti e in modo integrato

Pensare-organizzare-vivere le agenzie



Il modo giusto per cominciare a pensare alla struttura che connette è di pensarla in primo luogo (qualunque cosa voglia dire) come una danza di parti interagenti.

[G. Bateson, 1984]

Cambiare le organizzazioni significa trasformare rappresentazioni

E' possibile avere una conoscenza delle organizzazioni - cosa sono, come funzionano - di tipo "oggettivo"? Le organizzazioni sono una realtà oggettiva, esterna ed indipendente da noi?

Vi sono molti modi di pensare e parlare delle organizzazioni e ciascuno di essi rinvia ad una epistemologia implicita od esplicita, ovvero ad una "scelta" epistemologica. L'approccio teorico che assumo come riferimento intende l'organizzazione come il prodotto delle rappresentazioni dei soggetti e dei comportamenti ad esse connessi. Siamo noi che creiamo organizzazione. Questo approccio è particolarmente efficace nel comprendere le organizzazioni dedicate a produrre beni immateriali, servizi, che possono essere descritte come *sistemi a legame debole*, vale a dire come sistemi il cui funzionamento dipende per l'appunto dalle azioni di chi ne fa parte e, quindi, dalle rappresentazioni che le orientano, dalla loro volontà di costruire accordi e patti organizzativi su obiettivi comuni [K. Weick, 1993; G.F. Lanzara, 1993; F. D'Angella, A. Orsenigo, 1999].

Per questo motivo, credo che riflettere sulle agenzie dell'Educazione Ambientale da un punto di vista organizzativo, per produrre cambiamenti organizzativi che sempre meglio consentano loro di perseguire la propria *mission*, significhi anche e soprattutto promuovere un lavoro sulle proprie rappresentazioni, sviluppare un lavoro insieme, un lavoro collettivo di continua costruzione e ri-costruzione di senso. Propongo alcuni esempi di cui sono testimone e attore diretto. Il primo è il processo di ri-organizzazione del Centro di EA in cui lavoro, *Pracatinat*, reso urgente dallo sviluppo stesso della nostra struttura (evoluzioni nella *mission*, nuovi clienti, nuovi obiettivi, aumento di personale e quindi ingresso di persone con altre esperienze e culture rispetto ai "vecchi", emergere di conflitti e di disfunzioni tra le varie parti dell'organizzazione, ecc. ...). Il secondo è il processo di ripensamento e di rilancio delle ragioni e delle modalità del lavorare in rete nella Rete piemontese per l'EA (reso necessario dal fatto che crescevano nei Laboratori Territoriali le spinte a far da soli, la disomogeneità delle filosofie "locali" di intervento, il senso di estraneità o di perdita di significatività del "essere rete"). Il terzo, la costruzione di un sistema di valutazione condiviso tra Sistemi regionali molto differenti per storia ed impostazione che ha posto con forza la questione di come costruire una metodologia e degli strumenti di valutazione comuni e, più in generale, dar vita ad un Sistema nazionale per l'EA, in una situazione in cui vi sono concezioni diverse su cosa vuol dire fare EA o su cosa deve essere un Sistema regionale.

Si è trattato in tutti questi casi di attivare percorsi di riflessione che producessero azioni di trasformazione: **percorsi di ricerca-azione (r/a)**. Intendendo per r/a una ricerca orientata a costruire conoscenza nell'azione, mediante l'azione e per l'azione, una ricerca contestualizzata, una ricerca che vede come protagonisti gli attori stessi impegnati nelle attività del

Sistema. Cosa comporta sviluppare processi organizzativi intesi come processi di ricerca/azione? In prima approssimazione, almeno: ascoltare, capire le ragioni degli altri; vedere connessioni (tra parti dell'organizzazione, tra mandato/ruoli/azioni, tra progettualità diverse, ecc.); passare da modalità adempistiche e procedurali a pensare i processi, alla riflessione, al costruire senso, all'aggiustamento continuo; ridefinire la questione del potere: tutti ne hanno (anche se non tutti allo stesso modo) e quindi è necessario attivare riconoscimenti reciproci, darsi valore a vicenda; vedere cosa si produce e cosa producono gli altri, imparare a valorizzarsi e a valorizzare ed in questo contesto reinterpretare i ruoli; ecc. ...

Esempio 1: un lavoro svolto a Pracatinat con tutti gli operatori (educativi, amministrativi, alberghieri) di explicitazione delle proprie rappresentazioni organizzative attraverso disegni e schemi grafici, che impegnando ciascuno a mettere in evidenza elementi, connessioni, collocazioni e peso dei ruoli, interpretazioni della *mission* ha consentito di parlare dei modi di vivere e di praticare l'organizzazione e, a partire da visioni anche molto discordanti su alcuni punti, di attivare comprensioni dei punti di vista degli altri e di trovare accordi cognitivi ed operativi su aspetti importanti della vita del Centro: per es., su come gestire l'accoglienza degli ospiti.

Esempio 2: il lavoro svolto con 12 Sistemi regionali INFEA nel quadro di un progetto interregionale che ha visto la Toscana capofila per definire un Sistema di valutazione condiviso che ha fatto emergere diverse "culture" presenti nei Sistemi regionali stessi e, quindi, diversi modi di interpretare il loro senso ed il ruolo [Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., 2005]. Culture che possono essere intese non tanto come alternative secche, ma come poli in tensione dialogica:

- Cultura della ricerca *versus* Cultura della norma
- Cultura della rete e della progettazione partecipata *vs.* Cultura della verticalità
- Cultura del ruolo di "regia" *vs.* C. dell'interfaccia neutro
- C. dell'autonomia elaborativa ed organizzativa *vs.* Cultura del ruolo di "supporto"
- C. del "metodo" *vs.* C. dei "contenuti"
- C. dell'EA come dimensione dei processi di S.S. (integrazione delle politiche) *vs.* C. dell'EA come ambito specifico.

Si tratta di culture che possono combinarsi in diversi modi e dare vita a diversi "modelli di sistema regionale". Il lavoro svolto ha consentito di far emergere e confrontare questi diversi modelli, di trovare dei punti di contatto ed elaborare un quadro di riferimento sufficientemente condiviso. E' su questa base che è stato possibile mettere a punto un Sistema di Indicatori di Qualità comune.

Esempio 3: un progetto denominato "Occhi per la Rete" che ha consentito ai referenti dei 12 Laboratori Territoriali del Piemonte di ripensare il proprio lavoro ed il senso del lavoro di rete. Si è trattato di un percorso, non ancora concluso, in cui sono state adottate modalità per raccontare in modo non formale e superficiale ciò che si fa, concentrandosi su alcuni aspetti organizzativi fondamentali: il mandato; i destinatari; le azioni significative; ecc.. Non solo, ma questo lavoro consente ora ai LT di progettare dei modi per rendere visibile il proprio lavoro agli amministratori ed ai contesti territoriali in cui operano e, quindi, di dare forza e rilievo alla propria azione.

Importanza della dimensione affettiva
Lavorare insieme implica una fatica psichica. Come dice Enriquez *"il legame sociale è immediatamente un legame tragico"*, è, da sempre, impegnato di ambivalenza, intrinsecamente carico di attrazione e di repulsione, di amore ed odio: *"...non possiamo fare a meno degli altri per la realizzazione dei nostri desideri e al tempo stesso ce li troviamo davanti con i loro propri desideri, minaccia*



perenne alla nostra stessa sopravvivenza; possiamo essere accettati o respinti, possiamo trovare degli alleati solidali e amichevoli o dei rivali, dei nemici crudeli ..." [F. Olivetti Manoukian, 1986]. E' necessario, quindi, riconoscere nei processi organizzativi - interni e territoriali - la dimensione emotiva e prendersene cura. Quando parliamo di apprendimenti, parliamo non solo e non tanto del versante cognitivo dell'apprendere, ma di qualcosa molto vicino al concetto di *apprendere dall'esperienza* di Wilfred Bion che lo intende come una *"...modalità di apprendimento [che] comporta la partecipazione ad un'esperienza emotiva tale da indurre un cambiamento nella struttura della personalità..."* [D. Meltzer, M. Harris, 1983]. Inoltre, va ricordato come lavorare e progettare con altri produce spiazziamenti, incidenti critici, paradossi, incomprensioni. Tutte cose che lungi dall'essere semplicemente eventi negativi e dannosi, aprono finestre, offrono la possibilità di interrogarsi sul senso di ciò che si sta facendo, di innescare circuiti riflessivi.

Si tratta anzi di occasioni preziose perché come è noto nella nostra vita quotidiana quando facciamo esperienza di qualcosa vi è l'intervento di strutture di pensiero consolidate, di *routines* (il senso comune), che abbiamo costruito lungo il corso della nostra vita nell'interazione/scambio con il contesto sociale in cui siamo immersi. Si tratta di strutture di cui per lo più non ci rendiamo conto. Non ci accorgiamo neppure del fatto che le stiamo adoperando, sono strutture *incorporate* (F. Varela, 1992). Però è attraverso

di esse che percepiamo ed interpretiamo il mondo che ci circonda; e questo mondo, proprio perché è messo in forma da noi, ci appare costante, ri-conoscibile e "oggettivo". Apprendere equivale a scostarsi dal senso comune, dal già noto, dall'abituale. Sorprendersi. Ristrutturarsi. Imparare a lavorare tra soggetti diversi vuol dire prendersi cura metodologicamente di questi processi di apprendimento.

Costruire fiducia, far crescere il capitale sociale

Una delle caratteristiche della modernizzazione è proprio la perdita dei legami di fiducia. Partecipare a progetti territoriali di sviluppo consente ad esempio di costruire fiducia a diversi livelli: in sé stessi, negli altri, nelle possibilità di costruire qualcosa di buono, di significativo, di durevole (con gli altri), di sperimentare il fatto che capire e trasformare in meglio le cose non solo si deve, ma si può; fiducia nella possibilità di costruire relazioni ed alleanze operative sulla base di ri-conoscimento reciproco. Tutti tipi di fiducia che passano attraverso percorsi ed impegni volti alla costruzione di quadri condivisi, attraverso *apprendimento riparativo* ed integrazione di progetti.

Chiunque abbia partecipato a processi progettuali avrà certamente sperimentato (anche, data l'ambivalenza dei legami sociali richiamata precedentemente) vissuti *dolorosi*: ad es., diffidenza verso gli altri; il desiderio/bisogno di difendere la propria identità; la paura di essere invasi e distrutti, negati ma al contempo sentire come utile e necessario

Fare rete: l'esperienza dei Laboratori di Innovazione

Nell'ambito del Programma INFEA Emilia-Romagna e con il Bando per contributi rivolto ai CEA sono stati introdotti, a partire dal 2002, i Laboratori di innovazione. Ai CEA è stato chiesto di unirsi attorno a particolari servizi, metodi, problemi di un territorio con l'obiettivo di promuovere iniziative che guardassero oltre la normale gestione delle attività educative, perseguendo obiettivi di qualità e di innovazione metodologica e progettuale, stimolando la costruzione e il consolidamento di relazioni e attività della rete regionale dei CEA, rafforzando i legami e stimolando la più ampia partecipazione dei soggetti presenti a livello territoriale. Vista l'esperienza soddisfacente dei 5 laboratori finanziati nel 2002, nel 2003 e nel 2004 si è convenuto di concentrare i finanziamenti regionali disponibili all'allargamento di quella esperienza, finanziando ulteriori 20 progetti che hanno coinvolto oltre la metà dei CEA accreditati, molti dei quali partecipanti anche a più di un progetto. Veramente molto ampia la varietà dei partner "aggiunti", tra cui istituti universitari, IRRE-ER, Scuole, Enti locali (Comuni e Province), Sezioni ARPA, USL, Centri di ricerca, Musei, Centri e Aree protette non accreditati dalla Regione. I laboratori hanno coinvolto talora CEA della stessa Provincia (facendo leva su relazioni già consolidate, o con l'obiettivo di consolidarle), talora CEA di diverse province su un tema di interesse comune, avviando così nuove partnership e nuove relazioni e si sono sviluppati con modalità progettuali ed organizzative diverse a seconda delle diverse realtà. Anche il ruolo del capofila e le relazioni tra partner sono state gestite diversamente, talora con organizzazioni più formalizzate (sottoscrizione di convenzioni), talora più informali.

Non sono mancati i problemi. Tra quelli segnalati dagli stessi CEA il fatto che lavorare in rete è difficile e comporta costi elevati (in termini di tempo e di risorse umane) soprattutto per le attività di progettazione e coordinamento. Alcuni CEA hanno partecipato al processo solo sotto sollecitazione specifica, mostrando scarsa disponibilità ad interagire spontaneamente con la rete. Altri limiti sono riconducibili alla gestione degli aspetti amministrativi, e in particolare alla rendicontazione congiunta delle spese, talora anche determinati da problemi legati alle diverse collocazioni giuridiche degli enti titolari dei CEA partner (Comuni, Province, Associazioni, Onlus, Fondazioni, ecc) e al fatto che molti CEA hanno relazioni complesse e a volte non dirette con le amministrazioni di riferimento. Da tutti sono stati riconosciuti come elementi positivi, punti di forza, il valore del lavoro in rete (la qualità dei

educative sul territorio



il lavoro con altri; la necessità che vengano rese esplicite le mappe cognitive, le idee, i modi di guardare degli altri e di rendere esplicite le proprie (con grande difficoltà in genere a trovare le parole per esprimerle, per parlare delle proprie cornici); il sentirsi investiti da una continua richiesta di ridefinirsi; il rischio di perdersi e di sentirsi perduto nei tempi lunghi e nei processi complessi; sentimenti di confusione, di incertezza (accompagnati da ansia); la sensazione di essere fuori posto, di non avere a disposizione conoscenze e strumenti adeguati; dubitare della possibilità di costruire per davvero un prodotto comune e condiviso; la difficoltà a pensare e ad accettare percorsi non-lineari, “sporchi”, che richiedono una continua riconquista di senso, di accordi con gli altri, di *compromessi* e negoziazioni.

Nel contempo, mano a mano che si attivano operazioni di costruzione condivisa di significato (rispetto ad obiettivi, oggetti di lavoro, regole del gioco, ruoli, metodologie, ecc. ...) e di condivisione di strumenti (tramite co-costruzione degli stessi), man mano che si sperimentano modalità di lavoro insieme, cresce la possibilità di sviluppare fiducia. E’ un processo che passa, come si diceva, attraverso **apprendimento riparativo**: un apprendimento che richiede l’accettazione di limiti ai desideri, dell’incompletezza dei propri punti di vista e delle proprie idee, l’accettazione del fatto che altri sono necessari per perseguire scopi, che altri a volte percepiti come nemici o avversari possono essere portatori di visioni legittime ed anzi possono essere risorse importanti per la risoluzione di

problemi. In particolare, è da ricordare come un aspetto importante è rappresentato dal modo in cui si affrontano i conflitti. Una **gestione creativa dei conflitti** consente di pensare gli altri non come nemici ma come interlocutori. L’importanza di prendersi cura e di **promuovere climi di fiducia** è di grande importanza per la costruzione di capitale e coesione sociale.

Condizioni e passaggi di un processo organizzativo dialogico.

Nella tabella riassumo alcune “condizioni” che consentono di dar vita e di sostenere nel tempo processi organizzativi di tipo dialogico

1. **costruire in modo condiviso i “problemi”**
2. **passare dai problemi a circoscrivere precisi “oggetti di lavoro” su cui sia possibile lavorare**
3. **costruire insieme obiettivi, prodotti attesi, metodo, regole, ruoli**
4. **vedere connessioni (lavorare sulle connessioni)**
5. **prendersi cura delle relazioni tra le persone e più in generale della dimensione affettiva, della dimensione di fiducia**
6. **procedere per passi successivi, senza costringere i percorsi di lavoro in schemi aprioristici e rigidi**
7. **costruire organizzazioni flessibili nel tempo: per es., capaci di modificarsi per includere nuovi soggetti**
8. **prendersi cura dei processi quotidiani**
9. **darsi tempi adeguati**
10. **riflettere sul percorso (concepire i**

- processi di lavoro come processi di ricerca/azione)**
11. garantire una funzione di facilitazione.

Su ciascuno di questi punti vi sarebbero molte cose da dire. Mi limito a riprendere il punto relativo alla costruzione condivisa dei problemi e quello relativo alla flessibilità dei percorsi organizzativi:

a) E’ necessario rendersi persuasi – e troppo spesso non è così nei concreti percorsi sia organizzativi che di progettazione partecipata – che i problemi non sono qualcosa di oggettivo e di esterno rispetto le menti dei soggetti, ma sono una costruzione cognitiva. Se è vero questo non si può dare per scontato nelle diverse situazioni progettuali, che tutti si rappresentino allo stesso modo gli stessi problemi, che i problemi da affrontare siano di per sé chiari ed oggettivi. E’ necessario garantire un lavoro e tempi adeguati per costruire insieme i problemi (così come gli oggetti su cui si vuole lavorare, i metodi, i prodotti da realizzare, ecc. ...).

“Non basta la volontà di cooperare per ottenere risultati. Occorrono altre condizioni preliminari. Tra queste, quella da porre a fondamento, è una condivisa rappresentazione dei problemi, cioè una comune rappresentazione delle cose che si vogliono risolvere. Non è sufficiente la condivisione delle soluzioni da dare a determinati problemi. Occorre anche che i problemi vengano raffigurati, da parte dei partecipanti, allo stesso modo. E anche questo, il più delle volte, è il risultato di un lavoro da fare, non una fortunata condizione di partenza. Un tale modo di procedere sembrerebbe a prima vista eccessivamente dispendioso..... Il risparmio di tempo che si realizza procedendo speditamente alla definizione delle soluzioni, in realtà, si paga successivamente, quando si tratterà di trovare un difficile accordo sui modi di realizzare quelle soluzioni. ... il mondo è pieno di “soluzioni alla ricerca di problemi”. [Donegà C., 1998].

b) In un processo organizzativo dialogico conviene non fare scelte di strutturazione organizzativa a-prioristiche e predefinite, sulla base di una (anche buona) impostazione teorica, ma conviene procedere per piccoli passi successivi, sulla base delle conoscenze via via acquisite. Si tratta allora di **costruire Organizzazioni Temporali flessibili nel tempo**, capaci, ad esempio, di modificarsi per includere nuovi soggetti, di dar vita ad operazioni non previste per affrontare questioni inattese, ecc. ...

Tutto ciò richiede un’attenta azione di cura e manutenzione dei processi quotidiani (per es., di ciò che accade o deve accadere tra una riunione e l’altra).

Cosa significa progettare nel contesto di Organizzazioni a legame debole ?

Sto parlando di progettazione educativa intesa sia come progettazione di attività e di percorsi educativi da sviluppare nell’ambito di una certa Agenzia educativa (per es., un Centro di Esperienza, una scuola, ecc. ...), sia come progettazione educativa nell’ambito di processi di Sviluppo Locale Sostenibile orientata alla cura metodologica ed organizzativa della dimensione di trasformazione culturale, di apprendimento, di accompagnamento sociale insita in un qualsiasi percorso di sviluppo locale sostenibile..

La progettazione può essere intesa come **un percorso in cui diversi soggetti interagiscono per costruire un problema e per tentare di risolverlo, trasformando rappresentazioni, modelli di comportamento e di azione, contesti ambientali, relazionali, sociali.**

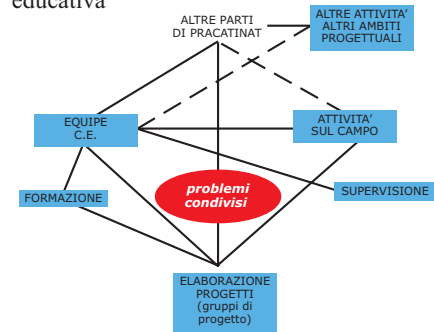
Un percorso che richiede ai soggetti:

- elaborazioni affettive
- uscita da schemi, stereotipi, abitudini
- sviluppo di processi di conoscenza (pensiero)
- costruzione di competenze (in-azione)
- non separare chi pensa da chi fa, il pensiero dall’azione
- trovare una difficile ma necessaria alleanza tra routine e progettualità
- connettersi con le progettualità esterne.

Per progettare servono Organizzazioni Temporanee

Sulla base di quanto detto finora risulta evidente che non è utile un’idea ed un pratica del progettare come pianificazione a priori

di azioni, soprattutto in un’ottica rigida, di adeguamento della realtà ad un’idea. Significa invece farsi carico di un problema – un problema che come abbiamo visto va costruito con altri – intorno a cui si inizia a lavorare predisponendo metodo e condizioni organizzative, pronti però a modificare il processo via via che esso produce nuova conoscenza. Naturalmente in questo senso il progetto non è tanto il prodotto ideativo iniziale, quanto il processo del suo sviluppo concreto giorno dopo giorno. Il “progetto” iniziale serve come innesco e come canovaccio che andrà sicuramente modificato via via che il percorso procede. Da questo punto di vista non vi è differenza tra progettare e sviluppare ricerca/azione. Il punto centrale è sempre dato dal riflettere sui processi. In questa logica per poter progettare è necessario costruire delle Organizzazioni Temporanee flessibili e modulabili: ad es., a Pracatinat per ripensare la proposta educativa sono stati costruiti (e sono garantiti) dei luoghi di pensiero che costituiscono una sorta di Laboratorio permanente. A titolo esemplificativo lo schema seguente descrive la configurazione organizzativa attuale adottata da Pracatinat al suo interno (in quanto Centro di Esperienza) per ripensare e rilanciare la propria proposta educativa



Al mutare delle condizioni di contorno, si passerà ad altre configurazioni organizzative e ad altre Organizzazioni Temporanee, di pari passo al processo di ridefinizione della proposta educativa. In questo contesto potranno anche cambiare i ruoli e, in parte, gli attori protagonisti (nuovi educatori, evoluzione di competenze, ecc.)

Conclusioni

Se siamo noi a creare le organizzazioni, i contesti in cui viviamo e operiamo, allora il lavoro da fare è a livello dei nostri stessi modi di pensare/agire, a partire dall’accorgersi degli effetti che le nostre azioni producono e dal “vedere” le relazioni che ci connettono agli altri. Riconoscerci come Soggetti interagenti, con propri limiti e proprie potenzialità, ciascuno con proprie idee e progettualità, apre la porta ad una gestione dei processi organizzativi in termini di *governance*, di ricerca di accordi, di costruzione di senso condiviso. E’ un modo più instabile e mutevole di pensare e vivere le organizzazioni, ma anche più “profondo” (come tutti i processi che si basano sull’elaborazione personale e l’adesione convinta) e più “leggero”, nel senso in cui Calvino parla della leggerezza nelle sue Lezioni americane contrapponendola alla pesantezza delle costruzioni pubbliche e private, delle *routines*, del già noto e già codificato: *“nei momenti in cui il regno dell’umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell’irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un’altra ottica, un’altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica. Le immagini di leggerezza che io cerco non devono lasciarsi dissolvere come sogni dalla realtà del presente e del futuro ...”* [I. Calvino, 1988].

Come dice Bateson nella frase posta ad epigrafe possiamo pensare all’organizzazione (alla struttura che connette) come ad un processo, *come una danza di parti interagenti ...*” [G. Bateson, 1984].

Un modo che è coerente con un’idea di educazione (ambientale, alla sostenibilità), che punti a promuovere Soggetti capaci di pensare la complessità e di lavorare insieme intorno a problemi condivisi, capaci di tentare sempre nuove vie di sostenibilità.

Giovanni Borgarello, Consorzio Pracatinat

Riferimenti bibliografici.

Per i riferimenti si rimanda alla sessione primo piano di maggio 2005 di www.ermesambiente.it

zione INFEA E-R.

percorsi e gli esiti sono sicuramente di valore superiore a quelli ottenibili da un unico CEA), le opportunità offerte dall’interscambio di esperienze, la validità di verificare le criticità in situazioni sociali ed ambientali diverse e quindi di collaudare modelli operativi disancorandoli dalle specificità locali. In sintesi si può affermare che la modalità di lavoro dei Laboratori è risultata tanto più efficace (sia dal punto di vista tecnico che organizzativo) quanto più era già consolidata la conoscenza tra i partner e matura l’esperienza della collaborazione. I Laboratori si sono mostrati più efficaci quando sono nati dalla volontà di realizzare cooperazioni effettive tra CEA e non aggregazioni dettate esclusivamente da necessità formali, così come quando sono stati pienamente condivisi gli obiettivi e i valori, riconosciuti gli apporti che i singoli partner potevano sviluppare nel massimo dell’autonomia e quanto più sono stati chiari e costruiti insieme tutti gli aspetti del progetto. Risulta oggi necessario valorizzare e pubblicizzare maggiormente i risultati e i percorsi (spesso molto validi) dei laboratori, per permettere alla rete una riflessione e una crescita complessiva (una prima proposta potrebbe essere una giornata specifica di sintesi e riflessione sulle esperienze e la conseguente uscita di un numero specifico dei Quaderni INFEA nella linea editoriale “La progettazione educativa”) e dare ai Centri la possibilità di poter progettare per un periodo più ampio (almeno triennale) favorendo l’ottimizzazione delle attività (sia dal punto di vista organizzativo che tecnico) e delle risorse (sia economiche che umane), e favorendo la continuità delle azioni e la crescita ed il consolidamento delle relazioni tra i partner.

L’esperienza dei Laboratori di innovazione è risultata molto utile anche nell’orientare la programmazione delle azioni regionali a favore dei CEA il cui obiettivo principale resta favorire la diffusione di esperienze che sviluppino il lavoro di rete. Necessario sarà favorire lo sviluppo di quelle competenze indispensabili nel lavoro di rete (gestione del tempo, delle relazioni, padronanza dell’iter amministrativo, capacità progettuali, ecc.) e definire protocolli di qualità identificati da indicatori più dettagliati e suscettibili di essere costantemente verificati. Da ultimo si sottolinea l’importanza del lavoro in rete anche per la futura partecipazione a progetti di interscambio con partner extra regionali ed extra nazionali (regioni/università/master), anche nella prospettiva di contribuire alla realizzazione di modelli educativi di respiro Comunitario.

Giuliana Venturi

La progettazione educativa nello specifico di ARPA Emilia Romagna

Al pari della progettazione delle altre attività, anche per l'educazione ambientale risulta di notevole utilità una matrice generale di progettazione in cui finalità, obiettivi generali e specifici, obiettivi a finalità educativa e risultati attesi siano relazionati agli indicatori di risultato, alle fonti e agli strumenti di verifica, alle precondizioni necessarie.

La progettazione educativa si muove lungo un percorso logico che può essere definito come una spirale; infatti, a partire dalla fase d'avvio le singole fasi si sviluppano secondo un percorso logico che conduce ad una nuova analisi della situazione iniziale, ma necessariamente ad un livello diverso, in conseguenza della qualità di quanto è stato progettato e realizzato.

La fase iniziale o di avvio è quella in cui si confrontano l'analisi dei problemi da affrontare, le componenti dei problemi affrontabili con azioni educative, la natura dei bisogni educativi dei destinatari, l'entità delle risorse disponibili, il mandato dei committenti.

In questa fase è importante definire i criteri di identificazione e di selezione dei problemi prioritari da affrontare con interventi di EA. Essi dovrebbero essere identificati attraverso il confronto tra due punti di vista da integrare: quello dei tecnici e degli esperti che utilizzano le fonti bibliografiche e le indagini ad hoc, e quello legato al sapere non specialistico presente nella popolazione in generale. Se questa fase è stata condotta con successo si deve procedere alla fase di selezione dei problemi prioritari su cui intervenire, definendo dei criteri di selezione sulla base dei quali procedere per individuare le priorità di intervento. Alcuni dei criteri che si possono utilizzare per questa operazione possono essere ad esempio: importanza, gravità, frequenza, risolvibilità con interventi educativi, costi, pertinenza al mandato di ARPA, interesse scientifico, ecc. Fra i problemi selezionati con questi criteri è necessario poi definire una lista di priorità, altrimenti la decisione può condurre a scegliere un problema che non troverà motivazione e apporto significativo da parte dei partecipanti e dei destinatari. I problemi su cui si decide di agire con un intervento educativo vanno analizzati secondo una logica che consente di comprenderne la struttura; in particolare deve essere studiato l'insieme degli aspetti visibili del problema e successivamente l'insieme dei fattori invisibili.

Fra quelli visibili non bisogna dimenticare questi aspetti:

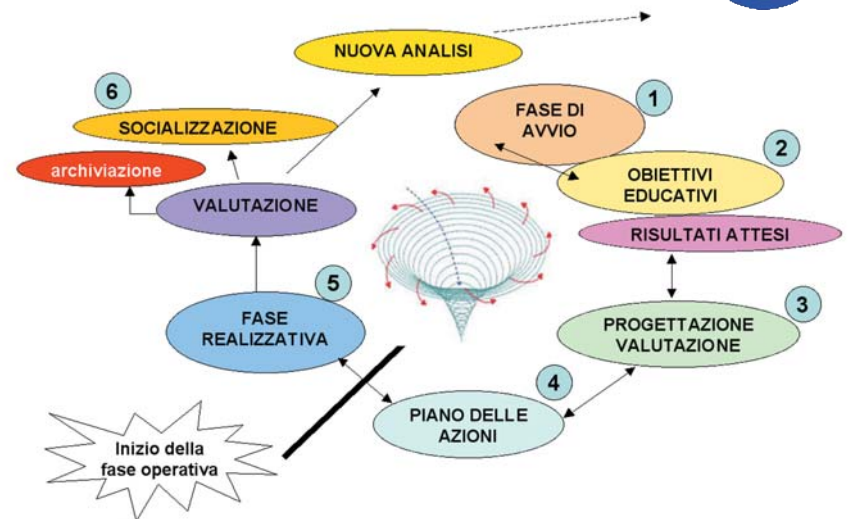
- fisici (es. irritazioni alle mucose respiratorie nel caso di inquinamento atmosferico);
 - psichici (es. aumento di sintomi ansioso depressivi, disagio comunicativo);
 - sociali (es. aumento della conflittualità sociale, diserzione scolare, sfiducia nelle istituzioni);
 - economici (es. aumento delle spese per degenze ospedaliere, aumento della spesa dei farmaci);
 - ambientali (es. deterioramento del patrimonio arboreo di un quartiere).
- Gli aspetti invisibili sono rap-

presentati dall'insieme dei fattori causali che sottostanno al problema. La lettura dei fattori invisibili è fondamentale negli approcci educativi che agiscono sul terreno preventivo; così come è importante la decodificazione delle relazioni tra fattori. Gli interventi possono essere orientati a diverse tipologie di destinatari; alcuni criteri utili per la loro individuazione e selezione possono essere il grado di responsabilità nella genesi del problema, la vulnerabilità agli effetti indotti dal problema, il grado di conflittualità nei confronti dei soggetti proponenti, il grado di motivazione a essere coinvolti nella gestione del problema, la presenza di codici comunicativi comuni, le indicazioni provenienti da Enti riconosciuti, le richieste dirette. In particolare bisogna evidenziare le conoscenze, le abilità e la relazionalità che appaiono da rinforzare per adottare atteggiamenti critici e consapevoli verso la scelta delle azioni da mettere in campo. È necessario ad esempio comprendere i livelli di percezione del rischio per l'ambiente e la salute determinati dal problema oggetto dell'intervento, sia nella popolazione sia nei gruppi di interesse da coinvolgere.

A seguito di una attenta analisi di fattibilità degli interventi, basata sul bilancio fra vincoli, risorse, opportunità e ostacoli, si passa alla **definizione degli obiettivi specifici** che rappresentano il nucleo centrale degli interventi educativi; nel definire un obiettivo educativo specifico ci si deve sempre riferire a quanto i destinatari dovranno aver acquisito al termine dell'intervento. Ciò non è superfluo perché molto frequentemente si assiste a progetti educativi in cui i docenti e i conduttori sono preoccupati soltanto dall'espone quanto hanno previsto. La misurabilità, caratteristica importante per la qualità di un obiettivo educativo specifico, spesso pone delle difficoltà perché è luogo comune che alcuni di essi, e in particolare quelli afferenti alla sfera relazionale, non siano misurabili. Tuttavia, per quanto possibile, un percorso orientato alla qualità deve prevedere che questo requisito qualitativo sia rispettato visto che "una misura, sebbene grossolana è meglio di nessuna misura" (J.J. Guilbert, Guide Pédagogique, OMS, 1990)

La definizione di obiettivi educativi specifici di qualità introduce la questione della **progettazione della valutazione** che deve essere predisposta in fase iniziale quando si progetta un intervento; è necessario infatti definire all'inizio cosa, come, quando e chi deve valutare. Gli oggetti della valutazione sono molteplici, alcuni sono certamente d'interesse per chi conduce sul campo l'intervento, altri invece sono importanti per i committenti che intendono giudicare il progetto nella sua globalità in qualità di soggetti erogatori di finanziamenti. Altri oggetti sono invece d'interesse per i progettisti, ad esempio la qualità della docenza, il contesto formativo, gli strumenti didattici. Per valutare l'apprendimento ci si basa abitualmente sullo scostamento dal livello accettabile di performance espresso formulando gli obiettivi educativi specifici e sulla valutazione soggettiva dei partecipanti, mentre per gli impatti sull'ambiente e sullo stato di salute della collettività si fa riferimento alle inchieste epidemiologiche, alla revisione della letteratura, ai dati di monito-

SPIRALE DELLA PROGETTAZIONE DI UN INTERVENTO EDUCATIVO



Elaborato da J.J. Guilbert, "Guide Pédagogique," OMS, Ginevra 1990

opolazione. In questo ambito è necessario verificare con attenzione se le tecniche e gli strumenti siano effettivamente adeguati a descrivere gli oggetti che si vogliono valutare, se sono sufficientemente sensibili a coglierne i dettagli, se sono sufficientemente precisi e se hanno bassi margini di errore.

Un momento importante nel ciclo di sviluppo di un progetto è quello dell'organizzazione e della gestione delle attività di cui parte importante è il **piano delle azioni**. La descrizione dettagliata delle azioni infatti, costituisce un elemento di fondamentale importanza per generare la qualità; un buon progetto rischia di avere esiti negativi se non si dedica la giusta attenzione a questa fase che evidenzia varie criticità; fra di esse quelle che pongono più difficoltà si riferiscono alla scelta dei contenuti e alla selezione dei docenti o degli esperti. Spesso infatti si delega al docente o ad un esperto di contenuti questa responsabilità e si trascura il rispetto di alcune caratteristiche dei temi da proporre. In particolare un docente/esperto coinvolto in un intervento educativo dovrebbe scegliere i contenuti sulla base della pertinenza agli obiettivi educativi da conseguire, della semplicità di esposizione e del retroterra culturale dei partecipanti. Il docente/esperto dovrebbe inoltre essere attento a illustrare i contenuti evitando esposizioni prolisse, utilizzando le tecniche didattiche e gli strumenti più adeguati a esporre quanto proposto. In questa fase deve essere valutata con attenzione l'eventuale necessità di dotare il progetto anche di facilitatori con il ruolo di raccordo fra partecipanti e docenti.

Se le fasi precedenti sono state ben definite e articolate si dà **inizio alla realizzazione e alla messa in opera dei monitoraggi di processo e di risultato**; in questa fase è necessario controllare se il piano delle azioni viene rispettato ed è utile predisporre strategie correttive in caso di evidenziazione di difficoltà. In itinere e in fase finale si dà luogo alle azioni valutative secondo quanto previsto nelle fasi di progettazione e programmazione.

Quando si considera terminato il ciclo di un progetto è fondamentale attivare un processo di **socializzazione dei risultati e dell'esperienza nel suo complesso**; si deve infatti mettere al corrente l'universo dei soggetti interessati, rispetto ai risultati

risultati raggiunti e al patrimonio documentale acquisito e si devono inoltre evidenziare le criticità incontrate, rendendo note le modalità con cui si è fatto fronte ai problemi emersi durante il lavoro. Nel contesto attuale gli interventi di socializzazione devono tenere conto del polcentrismo educativo della nostra società, che evidenzia una realtà complessa in cui interagiscono attori molteplici con ruoli differenziati sia per complessità delle funzioni svolte, sia per orientamento culturale e ruolo istituzionale. È anche necessario evitare la diffusione indiscriminata di informazioni al fine di evitare fenomeni di ridondanza informativa, generando disinteresse e sottovalutazione. Per tale ragione diventano importanti i criteri di selezione dei destinatari: essi dovrebbero fare riferimento alla presenza di protocolli d'intesa, all'interesse per aree tematiche comuni, all'appartenenza a settori operativi e organizzativi contigui. Una volta identificato il target a cui orientare la diffusione bisogna prestare attenzione alle modalità di relazione, che vanno selezionate, e possibilmente personalizzate, sulla base delle caratteristiche di ciascuno di essi. Il processo di socializzazione può essere reso più efficace mediante l'adozione di protocolli di intesa in cui si definisce la natura delle relazioni comunicative da utilizzare e si prioritizzano i temi di interesse comune. Queste azioni hanno come presupposto la creazione di azioni proattive di rete, miranti a sviluppare politiche d'intesa e alla costruzione ed ampliamento di reti fra strutture interessate al fine di scambiare informazioni sia sui risultati positivi, sia sulle difficoltà incontrate e sulle modalità di soluzione adottate. Da questo specifico punto di vista, ARPA Emilia Romagna, che assegna molta importanza allo sviluppo dei sistemi a rete in ambito regionale, ha identificato una serie di criteri che possono essere utilizzati per avviare un percorso di miglioramento di qualità delle relazioni con i diversi attori presenti nel complesso scenario regionale dell'educazione. Infine è necessario garantire una corretta archiviazione della documentazione, sia cartacea, sia informatica, e la reale accessibilità ai documenti attraverso l'identificazione e la riconoscibilità del referente in grado di permettere l'accesso ai documenti e la loro consultazione.

Francesco Saverio Apruzzese
Struttura Tematica Epidemiologia Ambientale
Area Educazione Ambientale



Terza sessione: Verso il Programma regionale INFEA 2005-2007

Il progetto culturale INFEA, l'organizzazione e gli strumenti

Gli scenari della sostenibilità e il ruolo dell'educazione

Cercare di avere cognizione dei problemi e dei contesti globali e locali (economici, culturali, sociali e tecnologici) nei quali collocare la propria azione educativa e culturale non significa avere la presunzione o la velleità di "cambiare il mondo" con le proprie sole forze, ma è una delle precondizioni per poter collocare le proprie azioni sui binari giusti, per compiere piccoli passi su scala locale che possono andare nella direzione del futuro sostenibile. In questo inizio di 21° secolo molte certezze, che sino a pochi decenni fa parevano acquisite circa l'evoluzione culturale dei nostri sistemi, sono in discussione. I processi in atto (globalizzazione, digitalizzazione, economia e società in rete, nuove identità, ingegneria genetica) presentano una ineliminabile ambivalenza, grandi rischi e grandi opportunità.

Lo sviluppo sostenibile, grande speranza affermata negli anni '90 dopo il summit di Rio, ha sì mostrato di essere oltre che necessario concretamente possibile attraverso significative realizzazioni che hanno preso piede in Europa e in altri continenti. Nello stesso tempo le buone azioni intraprese non sono sufficienti a invertire la rotta e le contraddizioni e i ritardi con cui le leadership di molti paesi industrializzati perseguono tale obiettivo rischiano di vanificarlo. I conflitti scaturiti dopo l'attentato alle torri dell'11 settembre hanno reso il quadro mondiale ancora più difficile.

L'attuale evoluzione e diffusione delle tecnologie informative digitali (sempre più nostre protesi cognitive) sta cambiando i presupposti del modo di percepire e costruire la realtà, di relazionarsi e comunicare, di fare impresa, di apprendere, lo stesso formarsi delle identità individuali e sociali e i relativi comportamenti. Grandi sfide sono in corso e vedono oggi contrapposte da un lato le logiche monopolistiche che mirano a brevettare gli alfabeti (siano essi il codice genetico o i codici sorgenti dei software dei pc), dall'altro le logiche *open source*, orizzontali e interattive che caratterizzano da un decennio alcuni nuovi modi di fare impresa, comunicazione, relazione sociale. Ad essere in gioco sembra essere lo statuto stesso della conoscenza (bene universale per le attuali e future generazioni o qualcosa da mettere sotto chiave a fini commerciali?).

Cambiano rapidamente oggi i modi di relazionarsi dei campi scientifici (conoscenza, etici (valori) e politici (azioni)). Sempre più spesso si palesano scorciatoie unilaterali, pretese di questo o quel punto di vista di dettare legge agli altri con esiti che a seconda dei casi producono scientismo, altre integralismo. Una assunzione negoziale e costruttiva tra il sapere, il saper essere e il saper fare, una loro felice codeterminazione, appare la strada difficile, ma possibile, da perseguire.

Del tutto inadeguati in questo contesto appaiono le "risposte difensive e resistenziali", mentre occorre costruire nuove "identità e capacità progettuali" che misurandosi con le sfide e le innovazioni irreversibili in atto cerchino di orientarle verso la sostenibilità e la solidarietà piuttosto che verso la crescita illimitata e la competizione individuale.

Una prima conseguenza generale per quanti si propongono di agire sul piano educativo è che non si può indulgere in pessimismi di maniera o in improbabili radicalismi socio-politici, si deve scommettere positivamente sul futuro facendo leva sulle risorse e sugli spazi di miglioramento disponibili. Altrimenti non si fa educazione, si fanno altre cose. In questo quadro di rapidi cambiamenti il ruolo di chi propone il cambiamento culturale e sociale attraverso gli strumenti educativi ed informativi è difficile, ed è sollecitato a sempre nuove risposte. Sappiamo della crisi in cui versano le istituzioni educative a tutti i livelli, le trasformazioni in atto. Non ci sono più ormai funzioni esclusive esercitate da questa o quella istituzione.

La crescente difficoltà nelle nostre società allo svolgersi della funzione educativa (così come il perseguimento degli interessi generali e la tutela dei beni pubblici) naturalmente coinvolge e sollecita anche l'efficacia della stessa educazione ambientale. Non si danno in tal senso ricette preconfezionate o facili scorciatoie. Preziose sono però le riflessioni e le esperienze degli ultimi anni prodotte da una pluralità di attori e ricercatori nel campo dell'educazione alla sostenibilità e sembrano sempre più convergere su alcuni significati e obiettivi di fondo, ovvero una educazione per il cambiamento responsabile che mira a ridefinire le cornici interpretative (piuttosto che trasmettere verità date), stimolare e costruire responsabilità (piuttosto che convinzioni), costruire il cambiamento (piuttosto che adattarsi a qualcosa di predeterminato). Per rafforzare la funzione educativa, la capacità di discernere e organizzare le conoscenze, il senso di empowerment di singoli e comunità, è indispensabile dunque prima di tutto capire meglio i contesti, analizzare le tendenze e gli scenari, i fattori in gioco, le dinamiche economiche, sociali e culturali, saper cogliere le opportunità e quindi organizzare strategie, obiettivi e strumenti coerenti, in grado di autovalutarsi e correggersi durante il cammino. Strategie che mettono in gioco le risorse umane e organizzative per la sostenibilità in modo più efficace. (...)

Alcuni obiettivi di sistema per il Programma INFEA

E' in questo scenario globale che si collocano i programmi INFEA della Regione. Organizzare le proprie azioni e funzioni, strutturarsi, è da sempre il tentativo di dare gambe a un determinato progetto culturale. Importante la coerenza tra fini e mezzi, così come una "ecologia della progettazione" che salvi la flessibilità e la complessità del sistema, delle istituzioni e persone che ne fanno parte.

La storia dell'educazione ambientale in Emilia-Romagna, le istituzioni, gli attori (Centri di Educazione Ambientale, Scuole Laboratorio, Agenzie scientifiche e formative, ecc) le esperienze e le realizzazioni (vedasi tra i materiali del seminario su www.ermesambiente.it la scheda programma INFEA 02/04) sono noti. I punti di forza come di quelli di debolezza. E tutto ciò non può che essere per noi il punto da cui ripartire per nuovi traguardi.

Se ci interroghiamo sugli obiettivi strategici da perseguire con il nuovo Programma, alla luce dei precedenti, potremmo indicare la seguente parola chiave e sue specificazioni: **coevolvere!**



Ovvero, l'Educazione Ambientale, i suoi attori e strutture si alleano con tutti i soggetti sociali, economici, istituzionali e formativi che promuovono la sostenibilità sul territorio. Continua a perseguire l'integrazione interna ed esterna ai settori e attività degli enti che la promuovono a tutti i livelli. Le necessità sono quelle di **consolidarsi** (rafforzare le strutture con il concorso di più istituzioni, risorse associative e private, ottimizzare la pluralità di esperienze, competenze, ad una adeguata scala territoriale), **integrarsi** (lavorare per progetti e in modo integrato, oltre le nicchie, a fianco di istituzioni, imprese, associazioni per la sostenibilità), **diversificarsi** (specializzarsi in un contesto di integrazione, sviluppare una pluralità di funzioni e servizi), **migliorarsi** (gestire in modo più proficuo, più strutturato e più creativo le risorse e le competenze, accrescere l'intelligenza collettiva del sistema).

Definiti i riferimenti più generali possiamo cominciare ad immaginare ed iniziare ad evidenziare alcune tendenze ed esigenze, nuovi bisogni educativi, relativi al nostro specifico contesto:

- Attraverso la promozione dei processi di Agenda 21 locale si è avviato in particolare nell'ultimo quinquennio nel territorio regionale e all'interno della Pubblica Amministrazione un processo di definizione di una **nuova governance** intersettoriale e partecipata volta a promuovere lo sviluppo sostenibile. Si è conseguentemente sviluppata la sperimentazione e adozione di nuovi strumenti di gestione coerenti con i fini della sostenibilità (nuovo Reporting ambientale, sistemi di gestione, acquisti verdi, contabilità ambientale, ecc.). In questo contesto, le competenze educative e il ruolo dei CEA, per quanto abbiano cominciato da alcuni anni, in alcune città, a lavorare a fianco e a supportare i processi di A21, non sono ancora sufficientemente presenti come dovrebbero e potrebbero.

- Circa il mondo dell'istruzione formale sappiamo come in questi anni di sperimentazione dell'autonomia siano emerse esperienze che hanno consolidato attitudini e profili di una scuola che si relaziona in modo nuovo con il suo territorio, facendosi carico con gli altri attori sociali dei suoi problemi e nello stesso tempo in grado di accogliere le competenze e le risorse esterne che possono

utilmente integrarsi con il suo piano dell'offerta formativa. Scuole che si sono spesso organizzate in reti di lavoro comune. E' fondamentale riconoscere pubblicamente il valore di queste esperienze affinché si consolidino e non restino affidate alla sola buona volontà di singoli docenti. Con tali istituti è necessario stabilire un protocollo permanente di collaborazione tra RER, EL, CEA, Agenzie scientifiche, **Università**. Il ruolo di queste ultime necessita di un riposizionamento sia per l'apporto all'EA sia in generale per la formazione delle nuove e vecchie professioni ambientali

- Altrettanto importante fare riferimento a quanto di innovativo emerge **nel mondo economico e produttivo** circa le innovazioni di processo e di prodotto in senso ecosostenibile. Il lavoro avviato in tal senso con la "Vetrina della sostenibilità", il repertorio buone pratiche realizzate nei diversi settori, filiere e distretti, evidenzia una prima base di attori con cui il sistema dell'educazione ambientale deve stringere collaborazioni. Quello che va approfondito e sviluppato è lo specifico apporto che potrebbe dare l'INFEA all'economia sostenibile. Nel contempo l'INFEA ha molto da imparare dalle nuove imprese circa ad efficienza ed efficacia degli interventi.

- Da ultimo il ruolo e lo specifico dei singoli **cittadini**, i loro atteggiamenti e comportamenti come consumatori, lavoratori, genitori, ecc. Nel quadro delle nuove condizioni economiche, sociali, tecnologiche e culturali che concorrono a definire le **identità** (a volte resistenziali, altre progettuali). Uno specifico e sistematico apporto di INFEA all'educazione permanente degli adulti, se si escludono singoli progetti avviati negli ultimi anni (es. condomini sostenibili, A21 di quartiere, ecc.) è ancora in gran parte da pensare e sviluppare.

Paolo Tamburini
Responsabile Servizio
Comunicazione, Educazione ambientale,
Agenda 21 locale.



Dieci possibili aree di azione e obiettivi operativi del Programma INFEA 05/07

1. Nuovi passi del sistema INFEA

•Pervenire a una maggiore definizione e formalizzazione dell'apporto di tutti i soggetti che fanno parte del sistema INFEA:

- Ruolo Agenzie supporto scientifico e formativo – ARPA, IRRE, Università..
- (protocolli di intesa, collaborazioni fattive su azioni di sistema di livello regionale, punti di riferimento e partner per progetti in rete ?)
- Ruolo Province (coordinamenti provinciali dei CEA, programmi annuali coordinati delle iniziative e dei servizi? maggiore partecipazione finanziaria)
- Ruolo Reti scuole Laboratorio (riconoscimento formale, oltre che contributi, protocollo di collaborazione sistematico con RER, CEA, Province Agenzie)

¥**Definizione** puntuale, dopo la sperimentazione 02/04, dei requisiti per l'accreditamento dei CEA, loro differenziazione funzionale e territoriale.

Nuove tipologie di attori: Risorse per l'EA (cooperative, professionisti, associazioni che forniscono servizi per il sistema)

¥ **Promozione** azioni di sistema di livello regionale (curricolo ecologico scuola, network master ambientali).

2. Adozione di un sistema di valutazione e certificazione di qualità delle strutture che promuovono EA

- A partire dalle precedenti elaborazioni in sede regionale e dalle conclusioni del progetto interregionale INFEA Qualità, adozione di criteri per la valutazione di strutture e progetti (da applicare in sede di Bandi regionali e provinciali, accreditamento strutture, ecc.
- Realizzazione di una ricerca regionale sugli effetti di dieci anni di educazione ambientale promossa sui territori e nella scuola, la sua incidenza su conoscenza, consapevolezza, competenze e comportamenti, (da realizzare con Università e istituti specializzati).

3. Formazione permanente

- Un seminario annuale per approfondire e dibattere i fondamenti e le metodologie dell'EA valorizzando tutte le risorse disponibili (Master, dipartimenti, Agenzie, esperienze regionali, italiane, europee)
- Specifici momenti/temi di alta formazione concentrati nel tempo da promuovere con Università e Master ambientali
- Un laboratorio culturale che coinvolge grandi personalità del mondo scientifico, letterario, della formazione, della comunicazione, ecc. per promuovere grandi eventi di dibattito culturale e scientifico sugli scenari dell'educazione e della sostenibilità.

4. Potenziamento attività CEA

Contributi mediante Bandi annuali a (raccordo con i temi e risorse del Piano AA 2004/2006) secondo due direttrici:

- laboratori innovazione per sperimentare
- consolidamento e potenziamento di specifiche attività e servizi dei Centri.

5. Potenziamento attività Scuole laboratorio

- Contributi mediante Bandi annuali a Reti di scuole in raccordo con i temi del Piano AA 2004/2006
- Azione di sistema (IRRE – CEA).

6. Partnership, progetti e reti europei

A partire dalla ricerca "Mayer" e dai contatti già attivati:

- Partecipazione con altre Regioni italiane a Rete Regioni Europee per la sostenibilità
- Partecipazione a Progetti e Bandi UE.

7. Partnership, progetti e reti con altri sistemi INFEA regioni italiane

- Continuazione azioni formative su management di rete e sostenibilità, comunicazione ed editoria
- Nuovi progetti interregionali.

-

8. Documentazione

- Sviluppo e gestione del Sistema Informativo INFEA (sua messa on line in database implementabile da coordinatori Provinciali e singoli CEA)
- Implementazione sito web l'ambiente si laurea
- Implementazione sito web scuole sostenibili (con IRRE).

9. Comunicazione

- Nuovo sito regionale comprensivo di sistema informativo, forum di discussione tra operatori, Master
- Rivista Centocieli
- Brenda (libro/agenda '06 con guida ai servizi, attori, realizzazioni dell'EA)
- Partecipazione a fiere ed eventi (Torino ottobre '05 congresso mondiale EA, Ecomondo e SANA)
- Convegni regionali (2006: i dieci anni della LR 15/96, bilanci e prospettive)
- Nuova mostra fotografica di Sebastiao Salgado.

10. Materiali didattici per insegnanti ed educatori

- dvd – video gioco Eco – City
- Sviluppo e continuazione dei Quaderni INFEA.

Terza sessione: Verso il Programma regionale INFEA 2005-2007

La rete INFEA ci ragiona

Giacomo Buganè (*Geolab Santerno*, Borgo Tossignano)

Riacciandomi anche alle relazioni di ieri e alle necessità odierne, vorrei evidenziare un aspetto del lavoro in rete: i legami e i nodi possono essere forti o deboli ma altrettanto fondamentale e basilare è il fattore umano, il clima di amicizia tra gli operatori. La nostra struttura è nata da una collaborazione con un'altra preesistente, il CIDIEP; fin dal 1998 abbiamo frequentato le sue iniziative, ne abbiamo condiviso le metodologie continuando ad averlo come punto di riferimento, abbiamo cominciato ad agire sia in partnership sia autonomamente sul territorio romagnolo. Può sembrare banale come a volte da un semplice aiuto reciproco possa svilupparsi una proficua collaborazione, come nel caso del nostro rapporto con il CREA di Mantova. Circa il nuovo Programma INFEA e le linee di indirizzo che trovo convincenti, mi sembra che tra le nuove sfide sarà in particolare interessante il lavoro sugli adulti.

Paola Poggipollini (dirigente del Comune Ferrara, *Centro IDEA*). Mi trovano d'accordo in generale le linee espresse del nuovo programma INFEA e in particolare la relazione tra CEA e processi A21 locale. Se vogliamo far sopravvivere i CEA, questi ultimi devono diventare sempre più strumenti dei processi di sviluppo sostenibile e non solo educativi, devono collegarsi non a un solo settore ma a una pluralità di settori, nel contesto della promozione della nuova *governance*. Occorre strategia e pensiero ma anche gambe per camminare, ovvero risorse economiche, ovvero personale. In Emilia-Romagna sono nate molte esperienze su forma volontaristica che stentano a sorreggersi, anche negli Enti Locali molto personale dei CEA ha contratti di tipo precario. Questo è un grande problema, la mancanza di continuità delle risorse umane. La riflessione sulle risorse e sul futuro del sistema INFEA dipende anche dalla

capacità di tutti, dalla Regione in giù, di agire in modo più intersettoriale, portando l'EA nei diversi programmi e interventi (dalle attività produttive al sociale), definendo norme e regolamenti che introducano la correlazione tra EA e programmi di settore.

Daniele Vignatelli (*CEA Anima Mundi*, Cesena)

Posto che l'organizzazione del sistema INFEA e l'indirizzo programmatico proposto mi trovano ampiamente d'accordo, vorrei evidenziare maggiormente due punti: la necessità di orientarsi alla costruzione dei *distretti formativi* di cui si è cominciato a ragionare negli ultimi anni, uscendo dall'autoreferenzialità del sistema educativo per acquisire un ruolo diverso all'interno della società, e la promozione di un sistema di coerenze tra conoscenze, valori e azioni. Quest'ultima non è un optional ma un elemento fondante. Non ha un significato solo morale ma molto concreto. Circa l'asse di intervento sulla comunicazione, ritengo importante potenziare la dimensione dell'ascolto e dell'interazione. In generale, penso abbiamo anche bisogno di esplicitare continuamente e maggiormente le premesse, il contesto, la visione del nostro operare (quale Italia vogliamo), e come ci organizziamo (il programma e il sistema INFEA). Se mancano i presupposti le azioni perdono di valore.

Antonella Bacchiorri (*CIREA*, Parma)

Una rapida riflessione a partire dall'esperienza dei *laboratori di innovazione*. Partiamo dai problemi che abbiamo incontrato. La gestione delle risorse finanziarie dei progetti a volte fatica ad essere pienamente conseguente con i loro obiettivi. Un problema che dobbiamo affrontare, anche perfezionando i ragionamenti sul sistema di valutazione che lo stesso nuovo programma INFEA prevede di perseguire. Seguendo la metodologia della ricerca-azione, potremmo esplicitare meglio i momenti

Si riporta di seguito la sintesi di alcuni interventi del dibattito avvenuto sabato 30 aprile 2005 a Bobbio nel CORSO DELLA terza sessione del seminario regionale sugli indirizzi programmatici e organizzativi del Sistema regionale INFEA.

glio i momenti di autovalutazione collettiva del nostro operare, dei prodotti e servizi che hanno beneficiato di contributi pubblici. Una valutazione che ci deve aiutare a crescere, fatta a vari livelli, tra i CEA partner di un progetto, all'interno del più ampio sistema INFEA, e anche coinvolgendo soggetti esterni. Un momento di restituzione collettiva del nostro operare. Sappiamo che anche nel lavoro in rete possono prodursi conflitti così come relazioni molto appaganti. Dobbiamo essere consapevoli dei limiti che a volte si presentano. Abbiamo bisogno di imparare meglio a gestire i conflitti e le relazioni, a lavorare insieme sui conflitti. Questo in modo particolare tra i CEA che operano sullo stesso territorio.

u z z e s e (*ARPA Emilia-Romagna*, Modena)

oporsi come supporto e partner del Sistema INFEA, svolgere un ruolo attivo nella programmazione delle attività e dei servizi assieme a tutti gli altri attori, alla rete dei CEA, alle scuole-laboratorio. L'esigenza è quella di una maggiore definizione, regolamentazione e riconoscimento del ruolo di ciascuno; in questo senso stiamo definendo con la Regione un protocollo di collaborazione permanente. L'invito è dunque quello di lavorare di più con ARPA. Cosa può dare ARPA al sistema INFEA? ARPA è nel suo insieme un fondamentale supporto scientifico del sistema INFEA per la conoscenza dei problemi ambientali, i parametri delle diverse matrici, le metodologie di reporting ambientale. L'Area educazione ambientale di ARPA, i suoi referenti nelle sezioni territoriali, possono svolgere un ruolo di interfaccia tra l'Agenzia, i CEA e le scuole-laboratorio. Ad esempio mettendo a disposizione le informazioni sullo stato dell'ambiente e i criteri di analisi, così come le proprie strutture tematiche quali Cen-

tri di riferimento per la progettazione educativa di particolari temi e progetti (mobilità sostenibile, gestione ambientale, turismo sostenibile, ambiente e salute, ecc). Può infine mettere a disposizione proprie strutture tematiche per percorsi didattici di scuole e cittadini (come il battello Dafne) partecipando a progetti di rete tra CEA, scuole ed altri attori dell'EA sul territorio.

Anna Maria Solis (*CEASS l'Olmo*, Modena)

Circa il come costruire una nuova educazione ambientale integrata nei processi di sviluppo sostenibile locale, il nostro CEA (che funge anche da nodo organizzativo e supporto ad Agenda 21 locale) sta sperimentando la modalità dei *partnership*. Si tratta di accordi volontari tra Comune, scuole, imprese private e associazioni, grandi strutture distributive, nelle quali ciascuno mette a disposizione del progetto educativo le proprie competenze, risorse umane ed economiche. E' una strada che si sta rilevando proficua e promettente per il futuro; una possibile risposta alle difficoltà di questi anni e alla necessità di integrare pienamente l'INFEA nei processi di sviluppo locale.

Lorenzo Borghi (*CEA LIPU Il giardino delle capinere*, Ferrara)

La mia esperienza e attività tocca un tema particolare dell'attività di educazione ambientale. Non mi riferisco agli aspetti naturalistici e ornitologici che parrebbero scontati data la natura del nostro CEA. Mi riferisco al tema della accessibilità delle strutture di educazione ambientale per le persone diversamente abili. Vorrei evidenziare quante potenzialità si perdono a non avere dei CEA accessibili a tutti, compresi molti potenziali operatori. Sarebbe molto importante (e so che un laboratorio di innovazione tra CEA ha già operato in tal senso negli ultimi anni) se ci ponessimo tutti insieme

il problema delle nostre strutture educative anche dal punto di vista della accessibilità. Lancio questa idea come sollecitazione per il lavoro comune dei prossimi anni.

Stefania Sacco (*A21L e INFEA della Provincia Ferrara*)

Volevo provare a suggerire l'idea di una rete, o meglio di una modalità di collaborazione tra CEA più flessibile. Nella nostra provincia, dove tre CEA su cinque hanno una vocazione più prettamente naturalistica, è più difficile innovare i temi e le metodologie. Quando lo abbiamo fatto con il progetto "condomini sostenibili" abbiamo coinvolto istituzioni e imprese. Avremmo dunque bisogno di una modalità più aperta e flessibile di collaborazione tra una pluralità di strutture e competenze.

Susanna Ferrarri (*A21L e CEA Info-Ambiente, Reggio Emilia*)

Quella dei nuovi bisogni educativi è la sfida su cui lavorare nei prossimi anni. Questo significa che dobbiamo attrezzarci conseguentemente per rispondere a quelle sfide e oggi ancora non lo siamo. L'EA è uno strumento, non un fine. Uno strumento per la sostenibilità. Sappiamo che nei prossimi anni ci troveremo a dover affrontare cambiamenti in conseguenza della crisi economica e sociale, non dobbiamo nasconderci che anche l'EA si troverà in difficoltà di risorse economiche. Occorre quindi adattarsi e prevenire piuttosto che subire il cambiamento. In questo senso riporto la mia esperienza circa il metodo della *contabilità ambientale*. Attraverso questo metodo esplicitiamo gli obiettivi e ne verifichiamo la coerenza in relazione agli investimenti finanziari. In tal senso gli investimenti per l'EA sono andati calando negli ultimi anni. Gli amministratori non hanno molto spesso chiaro cosa si aspettano dall'EA, quali siano le sue potenzialità e cosa può effettivamente dare. Riflettiamo dunque e troviamo nuove strade più continuative per il sostegno all'EA.

Andrea Modesti (Coord. *INFEA della Provincia di Reggio Emilia*). Vi sono numerosi progetti del Programma INFEA che devono essere rilanciati, tra questi innanzitutto quello del sistema informativo derivabile dal "Censimento CEA 2004". E' necessario però porre l'attenzione sui presupposti del Programma: gli attori e i relativi ruoli giocati nella rete, a cominciare dai CEA e dalle diverse tipologie di CEA presenti nella rete regionale. I nodi provinciali, si debbono differenziare dai CEA in quanto coordinatori di secondo livello, così come la Regione che a livello superiore programma, coordina e monitora tutta la rete. Non è possibile non

evidenziare le difficoltà dei nodi provinciali, in ordine alla esiguità delle risorse, e ad un impegno di bilancio per le funzioni di coordinamento che, nel nostro caso, è stato di circa 10.000,00 euro annui. Ciò nonostante, se si continua a pensare alla EA come ad un processo informativo, formativo ed educativo e non ad un prodotto, le risorse non sono ancora il primo problema sul quale porre l'attenzione. A maggior ragione non può essere posto come "il" problema da parte dei CEA dei Comuni capoluogo di provincia, in grado di poter attingere, così come il nodo provinciale, ad importanti bilanci, ovvero in grado di poter esercitare una maggiore facoltà di scelta. Possibilità quest'ultima non riferibile alla molteplicità dei CEA espressione di Associazioni di volontariato o piccole cooperative convenzionate con gli Enti Locali.

Milena Bertacci (*IRRE Emilia-Romagna*)

Mi è sembrato un bellissimo viaggio quello che abbiamo fatto in questi anni tutti insieme. Se consideriamo la fragilità dei modelli con cui ad esempio si esprime la politica, il mondo dell'INFEA ha dato molto nel costruire la speranza della sostenibilità. Io mi sento in tal senso una persona che costruisce attraverso la dimensione educativa la speranza, certo non la certezza, di un orizzonte diverso. Credo che il sistema INFEA, nella sua articolazione, pregi e difetti, abbia fatto passi molto importanti. Penso che potremmo passare da una stagione in cui le energie sono state destinate a fondare e costruire il sistema ad una stagione in cui le responsabilità di ciascuno si esprimono nella contaminazione dei capitali che tutti noi a vario livello abbiamo prodotto. Lavorare sulla qualità ad esempio, nella dimensione della ricerca permanente. La permeabilità tra i sistemi è uno dei temi sul tappeto di questo seminario. In tal senso la scuola è una risorsa importante per il territorio e viceversa. La sua autonomia, in termini di ricerca e possibilità, è sancita dalla Costituzione. Il ragionamento sul curriculum ecologico della scuola che abbiamo avviato e che troverà nuovi strumenti attuativi e modalità nel Programma INFEA sarà un terreno di prova in tal senso. Il lavoro con gli adulti sarà un cimento altrettanto impegnativo e interessante, in una realtà che li vede sempre più disorientati: cambiare in strutture rigide, in sistemi organizzati in burocrazie professionali è difficile ma non arrendiamoci in partenza. Perseguiamo dunque queste piste dando mandato a gruppi di lavoro di approfondire e riproporre gli spunti progettuali che ne emergono. Avremo pochi soldi ma abbiamo idee, competenze e passioni che ci fanno andare oltre il mero dato economico, non sottovalutiamo questa nostra peculiarità.

Intervento conclusivo di Giancarlo Sacchi, Commissione L.R. 15/96



Credo che gli spunti e le idee emersi nella discussione non vadano tanto ricondotti a una sintesi quanto rilanciati nel quadro della strategia programmatica proposta in apertura da Paolo Tamburini. Mi sento un "anziano" dell'educazione ambientale poiché è da oltre un quindicennio che vi sono coinvolto, a partire dal Piano dell'Educazione Ambientale (PEA) dei primi anni '90, in cui ha avuto inizio sul nostro territorio regionale un'attività didattica generalizzata, di sistema. Oggi siamo qui a Bobbio anche sulla base di quanto seminato in questo arco temporale. Bobbio, la scuola media di Bobbio, oggi istituto comprensivo, insieme al Comune, è stato tra i soci fondatori di quell'esperienza e da allora ha fatto strada l'idea di una scuola come soggetto attivo sulle problematiche del territorio, che assume il tema ambientale non come contenuto scolastico, ma come opzione metodologica di fondo nella relazione con il sistema locale.

Da allora si è evoluto e rafforzato l'intervento locale e regionale dell'offerta educativa in materia ambientale con i CEA, nella consapevolezza che la qualità complessiva della formazione si ottiene a partire dal livello locale, pur nel quadro di un più ampio sistema di governo territoriale. Abbiamo raggiunto come Regione un livello molto elevato di consapevolezza e competenza non solo sui temi ma anche sulle strategie metodologiche ed organizzative. Alcuni forse ricorderanno, nel seminario regionale INFEA del '99, la prima discussione sul come "dare la patente" ai CEA, come accreditarli. Si discuteva sulla difficoltà di limitare i criteri di valutazione alla capacità di gestione piuttosto che alle competenze professionali e alla ricerca. Io parteggiavo più per la seconda opzione e devo dire che questo seminario conferma come sia la ricerca il sostegno più importante dell'attività dei CEA. Anche la modalità di questi seminari risulta preziosa. Il fatto di trovarci ogni anno (Rubiera, S. Sofia, Bobbio) è la consapevolezza che la crescita culturale si ottiene riflettendo e approfondendo insieme i temi e i problemi, da persone e operatori, di cultura, che lavorano entro un particolare contesto, il CEA, che pure deve possedere caratteri di efficienza strutturale. Senza condivisione non si producono trasformazioni durature; tutte le realtà a legame debole tengono se c'è coesione tra le persone e soprattutto se queste condividono i punti di vista culturali. Il problema adesso è come andare avanti. Io credo che occorra lavorare su alcune questioni. La qualità dei CEA, e quindi del sistema, ci deve spingere ad affinare gli indicatori non come elaborazioni astratte, ma come un qualcosa pensato insieme, sulla base di obiettivi di eccellenza che le stesse strutture intendono raggiungere. Però questi devono essere condivisi a partire dalla comunità professionale che poi mette in atto le diverse iniziative, per andare verso un dialogo sempre più intenso con il territorio di riferimento, nella consapevolezza che la qualità si fa localmente, anche se il pensiero deve essere spinto ad un livello il più possibile elevato, globalmente. Che cosa ricaviamo da questa esperienza rispetto al futuro nella gestione degli oggetti e delle strutture di cui ci dobbiamo occupare? Quando sentiamo parlare Tamburini, abbiamo l'impressione che di tutto si tratti tranne che di un dirigente regionale "vecchia maniera". Oggi la modernità di approccio della nostra regione sta nel dimostrare che il pensare e il fare sono dinamiche intimamente collegate, che interagiscono nei diversi livelli di riflessione, di governo, di gestione. Chi lavora nel campo culturale e accademico deve rendersi conto che in momenti di rapida trasformazione la ricerca deve saldarsi al cambiamento, alla decisione politica, alla modalità organizzativa, o si rischia un distanziamento che sarà anche critico, ma non riesce ad incidere e ad innovare realmente. D'altra parte l'azione deve sempre più essere alimentata dalla ricerca e da adeguati interventi formativi. Il punto è oggi proprio questo, non solo in materia ambientale: assicurarsi che le decisioni che vengono assunte, soprattutto dai nostri enti di governo, esprimano la necessaria qualità politica. Purtroppo a volte le decisioni e la ricerca vanno per strade diverse anche se abitano sotto lo stesso tetto. Il territorio non è delimitato solo da confini di tipo amministrativo, ma si configura attraverso variabili sociali, economiche, ambientali: chi opera in tale realtà e decide dei suoi modelli di sviluppo deve sempre più in fretta essere in grado di interpretare e orientare il cambiamento, oltre i determinismi difensivi. Sul piano educativo dunque, il problema è come leggere un determinato bisogno locale, sapendo che non ci si può fermare lì, in quanto questo è collegato a contesti più ampi e le decisioni vanno a ricadere sugli altri. Per fare questo occorrono strumenti culturali e tecnologici, capacità di lettura e di approfondimento, sensibilità, valori cui riferirsi e da condividere. Fare formazione oggi non è più solo trattare gli oggetti del sapere ambientale: quante esperienze scientificamente qualificate, quante tesi di laurea si limitano alla conoscenza e finiscono in un libro, quante occasioni perse per fare dell'approfondimento una modificazione del comportamento, soprattutto in relazione alla disponibilità dei giovani ad assumere ruoli e ad intervenire direttamente, soprattutto in questo settore. La formazione deve essere una strategia per la progettazione degli obiettivi di tutela e di sviluppo del territorio. Anche i processi di Agenda 21, seppure con punti di incertezza, dimostrano che è l'elemento formativo a legare gli elementi di conoscenza con le decisioni, le strategie di sviluppo con i comportamenti individuali e collettivi. L'educazione di cui tanto si parla è il modo di coinvolgere le persone ed i loro comportamenti in vista di obiettivi sociali, di sistema, che pongano la formazione alla base della riflessione e dell'innovazione, lungo tutto l'arco della vita. E' per questo che l'educazione ambientale va oltre l'idea di un'educazione da bambini ma anche da adulti, in una prospettiva di sostenibilità. L'educazione non può essere autoritaria, ma nemmeno si può pensare al "così è se vi pare". Sono convinto che l'ambiente sia un elemento importante per una nuova etica e per un'efficace prospettiva interculturale. Tanti discorsi sull'identità rischiano di alimentare egoismi e separazioni, le nuove solidarietà, tanto difficili da promuovere tra culture ed etnie spesso così diverse, possono nascere a partire dall'abitare una casa comune, qui e ora. E' il sistema locale forse il contesto nel quale occorre fare i conti con le identità, ma anche con la capacità di far interagire i sistemi culturali, a partire proprio dall'ambiente, dal comune riconoscimento di appartenenza, che diventa così occasione di crescita comune, una modalità di governo e di gestione del territorio, una nuova cultura. Essere centro di educazione ambientale significa allora facilitare e condurre alla costruzione di questa cornice, accompagnare ed "educare" un'esperienza in cui si riesca a costruire insieme, ad affrontare il cambiamento, a creare nuovi equilibri. A fronte di un aumento vertiginoso delle informazioni, spesso contraddittorie, l'educazione oggi deve servire a guardare in profondità, per saper interpretare il cambiamento avendo delle chiavi di lettura che ne colgano i fondamenti. L'ambiente è a sua volta un mezzo efficace per mettere in collegamento le persone, incrementandone le occasioni di comprensione e di collaborazione. Insomma, il lavoro non manca; al prossimo appuntamento occorrerà verificare se la rete di questi servizi sul territorio sarà davvero protagonista di nuova cultura e umanità. E' sulle caratteristiche delle relazioni sociali ed educative che i CEA potranno misurare la loro esistenza ed il loro sviluppo e dovranno essere considerati nella loro qualità.



Bobbio: arte, cultura, ambiente



“C’era una volta un piccolo villaggio preistorico sorto non lontano da Bobbio, in cui vivevano poveri pastori ed alcuni agricoltori...” Così potremmo iniziare a raccontare la meravigliosa e quasi incredibile storia di questa città. Infatti, Bobbio incomincia, nella notte dei tempi e un po’ in sordina, un lungo percorso storico in cui è possibile coniugare un’invidiabile triade: arte, cultura, ambiente. Capoluogo indiscusso della Valtrebbia, adagiato in un’incantevole conca lungo l’arteria che collega Piacenza a Genova, Bobbio deve la sua fortuna alla posizione strategica grazie alla quale il re longobardo Agilulfo concesse con la formula “*licentia habitandi ed possidendi*” al monaco Colombano la protoromanica basilica di S. Pietro e il territorio circostante “in circuito miliaria quattuor”. Egli, nel 614, fondò un cenobio, in cui iniziò ad operare alacremente per tutto l’Alto Medioevo un celebre “*scriptorium*”, dotato di un archivio e di una ricchissima biblioteca che indurrà gli storici a soprannominare la nostra città “*Montecassino del Nord*”. Successivamente i Benedettini, subentrati ai Colombaniani nel 1448 costruirono intorno al 1500 l’attuale monastero e, la basilica su quella precedente dell’abate Agilulfo, di cui rimangono il campanile splendido per snellezza e semplicità di decorazioni, il mosaico romanico pregevole per cromatismo e taglio perfetto delle tessere, e la cancellata in ferro battuto, lavorato a maglie fitte e arricchita dai cosiddetti “*nodi del diavolo*”. Nella cripta il maestoso sarcofago marmoreo custodisce le spoglie del santo patrono di Bobbio.

Dopo l’istituzione della diocesi nel 1014, ad opera dell’imperatore Enrico II e attribuzione alla nostra città del titolo di “*civitas bobiensis*”, fu iniziata la costruzione del Duomo, di cui si apprezzano all’esterno gli archetti pensili e due “torri” possenti che fiancheggiano la facciata slanciata ed abbellita da archetti trilobati, fregi sovrapposti e girali d’acanto. Nella cappella di S. Giovanni, un’Annunciazione quattro-

uomo, racchiuso da elementi architettonici di gusto classico, lascia stupiti per l’eleganza e la bellezza del disegno.

nente della “*signoria*” bobbiese nel XIV secolo, incominciò la costruzione del castello che fu testimone tra l’altro, di sanguinose lotte tra Guelfi e Ghibellini; successivamente fu occupato dai Visconti di Milano e trasformato in residenza signorile. Ora vigila sulla città col suo possente mastio e la caratteristica torre a pianta circolare.

ravagante ponte in sassi, che è il simbolo inconfondibile di Bobbio e l’orgoglio giustificato dei suoi abitanti; costruito in epoca romana, mostra tanto disprezzo per le regole della simmetria e del filo a piombo, da meritarsi il nome di “*Ponte Gobbo*” e anche del “*diavolo*”, perché, secondo la leggenda, fu opera del demonio. La storia della nostra città e la sua splendida arte sono raccontate anche da: pregevoli “*pezzi*” del museo della parrocchia; palazzi nobiliari con artistici portali ed ampi scaloni; portici irregolari; mulini dalle grandi ruote fermate ormai dal procedere inesorabile del “*progresso*”; tipiche case a schiera in pietra e con balconi in ferro battuto.

mente con la cultura che riscontrano già ben evidente nel Colombano, il quale, si adoperò con i suoi confratelli per salvare la civiltà occidentale in seguito all’invasione dell’impero romano da parte degli Svevi e dei Vandali, degli Alani che distrussero tra l’altro anche preziose biblioteche. Fu allora che i monaci irlandesi cercarono con successo di proteggere e di ricopiare molte opere della cultura latina e dei Padri della Chiesa. Tale e forte amore per la cultura, intesa nell’accezione più ampia del termine, è stato tramandato da una generazione all’altra e si riscontra ancora oggi in diverse e significative iniziative bobbiesi: con vegni nazionali ed internazionali su San Colombano ed il suo monastero e su Gerberto d’Aurillac; corsi internazionali di perfezionamento musicale tenuti da maestri di

fama mondiale; un corso di cinematografia diretto dal regista bobbiese Marco Bellocchio; gemellaggi con diverse scuole straniere.

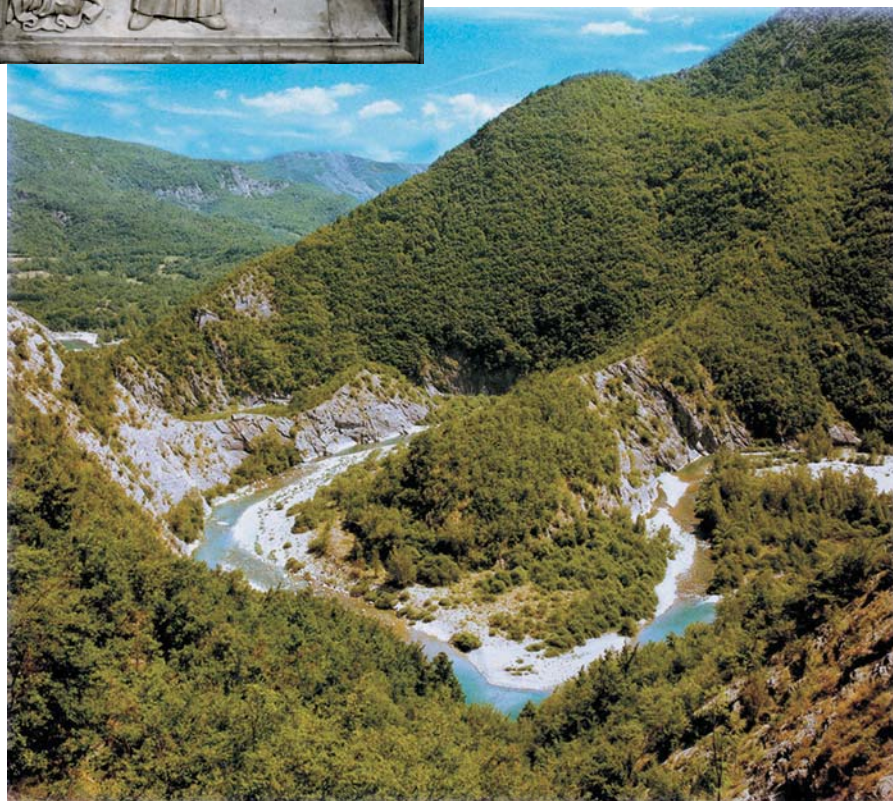
La ricerca triennale (1995-1998) “*I giovani e la montagna*”, della Scuola Media, è stata inserita dalla Commissione europea per la cultura nel progetto “*Socrates-Azione Comenius*”, cui hanno aderito una scuola francese di Luxeuil ed una irlandese di Newcastle. Dal 2003 l’Istituto Comprensivo di Bobbio è impegnato, come scuola coordinatrice, con un Istituto spagnolo di Madrid ed uno irlandese di Navan su un progetto di carattere internazionale. Non solo l’arte e la cultura rendono la nostra città un luogo incantevole e singolare, ma anche la natura ricca e variegata, il paesaggio suggestivo, le emergenze geomorfologiche, le dolci colline in parte coltivate e in parte boschive o calanchive, il Trebbia, sulle cui rive trascorse lunghe giornate Hemingway.

A Sud di Bobbio, nei pressi di San Salvatore, si può studiare una “*finestra geologica*” che è uno straordinario fenomeno naturale, per cui strati di roccia più antichi, per effetto di sovrapposizione, si trovano posizionati più in alto e quindi più visibili, mentre quelli più recenti sono finiti in basso. Le acque erosive del Trebbia hanno “*squarciato*” poi tali strati producendo la “*finestra*” che cattura

l’interesse di molti geologi italiani e stranieri. Poco lontano dalla città sorge un maestoso accumulo ofiolitico, la Pietra Parcellara, che è stato dichiarato “*sito d’interesse comunitario*” per il suo elevato valore di carattere botanico e faunistico e che è meta di studiosi, curiosi e scolaresche. Gli studenti bobbiesi vivono in un contesto straordinario e particolarmente stimolante sul piano artistico, culturale, ambientale; i loro docenti privilegiano quindi l’approfondimento di tematiche non solo storico-artistico-culturali, ma anche ambientali, riuscendo ad acquisire una significativa “*specializzazione*” in tale ambito. Per non vanificare queste esperienze, frutto di tenace lavoro e di continue innovazioni sul versante metodologico e didattico, si è fatta strada in loro l’esigenza di rendere più visibile e fruibile l’identità e la peculiarità della Scuola Media di Bobbio, saldamente radicata al proprio territorio e pronta a farsi portavoce di alcuni dei bisogni dei suoi giovani.

Nel 1992 è nato così il “*Centro di Documentazione Studi Ambientali Val Trebbia*” (CDSA), un punto di raccolta di dati e di attività, ma soprattutto un laboratorio di ricerca didattica su temi ambientali. In estrema sintesi si può affermare che il CDSA costituisce un “*presidio pedagogico del territorio*”, fortemente impegnato a scoprire e a promuovere tutte le potenzialità culturali, storico-artistiche ed ambientali che possano offrire ai giovani bobbiesi prospettive di lavoro in un ambiente naturale particolarmente interessante.

Adele Mazzari,
Direttrice CDSA Bobbio
Pier Luigi Cleonice,
Membro Comitato Scientifico
CDSA Bobbio.



CENTOCIELI, quadrimestrale promosso dall’Assessorato Ambiente e Sviluppo sostenibile – Servizio Comunicazione, Educazione ambientale, Agenda 21 locale Regione Emilia-Romagna. Numero 2 - anno 7 - luglio 2005 - Aut. Tribunale Bologna n. 6934 del 3/8/99 – Sped. Abb. Post. Art. 2, comma 20/c Legge 662/96 D.C.I., E-R (Bo). **Direttore Responsabile:** Roberto Franchini. **Direzione editoriale:** Paolo Tamburini. **Redazione:** Stefania Bertolini, Simonetta Poli, Paolo Tamburini, Giuliana Venturi. **Collaborazione redazionale e progetto grafico:** Centro Antartide – Giampiero Mucciaccio, Beba Gabanelli, Vittorio Beccari (Delinea). Segreteria redazione: Gloria Mengoli. Via dei Mille 21 40121 Bologna. Tel. 051-6396823, 6396995. E-Mail: infea@regione.emilia-romagna.it - web: www.ermesambiente.it – Stampa: Tipolitografia CASMA, Bologna