

MARINA BERTONCIN, FRANCESCO BUSSI, PIERPAOLO FAGGI

**IL DELTA DI SAMANTHA.
UN SEMINARIO SU:
“IL TERRITORIO VISTO E IL TERRITORIO VISSUTO”**

1. IL CONTESTO DELLA COLLABORAZIONE¹

La realizzazione, nell'anno scolastico 1996/97, di un seminario comune tra allieve di scuola media superiore e studenti del corso di Geografia Umana per Scienze della Formazione di Padova attorno a temi e problemi di educazione ambientale nel Delta del Po nasce da differenti motivazioni.

Nell'attuale modello sociale in cui il pluralismo culturale determina una forte discontinuità fra le agenzie formative si rende necessaria una costruzione continua di significati comuni per interpretare i cambiamenti, in specie quelli territoriali. Si è cercato così di proporre un rapporto tra università, scuola e territorio nel quale quest'ultimo non abbia solo funzione di fornire informazioni utili all'attività di ricerca e di didattica. L'università e la scuola, nel cogliere gli stimoli che vengono dal territorio e dalla comunità locale, hanno cercato di porsi come sistemi formativi aperti divenendo agenzie capaci di far funzionare nuovi circuiti di comunicazione e di formazione.

La scelta dell'Istituto Superiore non è casuale. Le allieve coinvolte appartengono all'Istituto Professionale Statale per i Servizi Commerciali e Turistici (IPSSCT) “C. Colombo” di Adria, frequentando la classe 3^a del Corso per Operatori Turistici. L'indirizzo di studio ha tra le proprie finalità quella di sensibilizzare alla realtà territoriale attraverso la geografia del turismo². Tale prospettiva ha potuto rientrare anche tra gli ambiti di studio degli studenti del Secondo Indirizzo, “Educatori Professionali”, del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, che scelgono il percorso di “Educazione ambientale”.

¹ Il par. 1 è stato scritto da M. Bertoncín, F. Bussi e P. Faggi; i parr. 2-3 da F. Bussi, il par. 4 da M. Bertoncín; i Box sono stati redatti dagli studenti indicati.

² La stessa classe è stata coinvolta, nel medesimo anno scolastico, in un percorso di studio e preparazione turistica sul territorio polesano, realizzato dalla Scuola in collaborazione con la “Cooperativa Turismo e Cultura” e ha iniziato un progetto Comenius az. 1 “Autour de l'Europe bleue”, che intende avvicinare gli allievi di otto scuole di Francia, Norvegia, Grecia e Italia attraverso il confronto di organizzazioni territoriali diverse, ma tutte impennate storicamente sul rapporto con l'acqua (*delta*, Adria; *estuario*, Nantes; *isola*, Zante; *fiordo*, Bergen e Trondheim; *fiume*, Badia Polesine, Caen).

Infine, la realtà territoriale che rappresenta il bacino di utenza della scuola – e cioè il Delta del Po – è particolarmente familiare ai Geografi del Dipartimento di Padova che da tempo vi conducono diverse ricerche³.

Per i docenti coinvolti nel Seminario si trattava di continuare e allargare l'orizzonte di precedenti esperienze collaborative. La convinzione è che nel percorso da svolgere la finalità non debba essere tanto l'apprendimento di specifiche conoscenze o di abilità trasmesse dall'esperto ma *il processo di apprendimento stesso*, come contributo alla consapevolezza epistemologica della geografia che può essere stimolata negli allievi attraverso la costruzione di una ricerca. In questo contesto i termini del contratto formativo che stavano alla base dell'attività proposta hanno cercato, con un percorso che potremmo definire carsico, di portare le percezioni e le esperienze territoriali degli allievi a confluire da una situazione di superficialità ad un itinerario profondo volto a:

- 1) elaborare un sistema comunicativo e operativo tra agenzie educative e territorio (il coinvolgimento di una scuola attiva sul territorio scelto come caso di studio ha funzionato come mezzo per leggere, dialogare e fare esperienza di territorio);
- 2) riconoscere e comprendere relazioni territoriali;
- 3) pensare il futuro progettando la trasformazione del presente.

Per la Scuola tale collaborazione si è configurata come un'opportunità di scoprire e accedere a risorse diverse dalla realtà quotidiana; per l'Università è stata un'opportunità di valutare l'esportabilità e la fruibilità di un approccio, quello geografico, a potenziali futuri utenti.

2. SAMANTHA E IL DELTA: OVVERO I “NON LUOGHI” DEL FINE SETTIMANA

Samantha, allieva di 3^a classe dell'IPSSCT di Adria, era decisamente sconcertata durante la giornata di lavoro di gruppo nella sua scuola. Non poteva capacitarsi di come la sua telegrafica cronaca sui “luoghi” del tempo libero potesse contenere nodi problematici tanto attuali per la geografia.

Il suo svolgimento dal titolo: “Descrivi i luoghi e i modi del tuo tempo libero” si articolava in un frenetico inseguirsi di pomeriggi al bar del centro commerciale, serate in pizzeria, sempre al centro commerciale, nottate di fine settimana in discoteca e risvegli pomeridiani per la domenica.

³ G. BRUNETTA, “La popolazione”, in M. ZUNICA (a cura), *Il Delta del Po. Terra e gente aldilà dei monti di sabbia*, Milano, Rusconi, 1984, pp. 227-240; M. ZUNICA, “Un territorio inventato dall'uomo”, *ivi*, pp. 7-14; D. CROCE, “Delta del Po: da area marginale a nuova frontiera agricola - un profilo”, in R. BERNARDI, G. ZANETTO, M. ZUNICA (a cura), *Il Veneto diversità e omogeneità di una regione. Emergenze territoriali e socio-economiche*, Bologna, Pàtron, 1991, pp. 255-266; M. BERTONCIN, *Logiche di terra e acqua. Il Delta del Po*, Tesi di Dottorato, Dottorato “Uomo e Ambiente”, Università di Padova, 1994.

La questione fondamentale per Samantha sembrava essere quella di sfuggire alla “monotonia” di Adria, “dove non c’è un tubo”. L’evasione è verso il “non luogo”⁴ del centro commerciale. Il territorio appare solo come distanza da superare il più rapidamente possibile, per giungere ad un altro “non luogo”: la discoteca, che sia a Rovigo, Ferrara, Padova...

Le considerazioni che seguirono la lettura dell’elaborato di Samantha, peraltro non molto diverso nei contenuti da quello di altre allieve, portavano a riflettere su come il territorio delizioso, al centro di una continua polemica giocata tra la realtà di area depressa investita da fiumi di progettazioni per il recupero socio-economico e l’attualissima *querelle* sul Parco (BERTONCIN, 1994), passasse come assolutamente indifferente nel tempo libero (e nella territorialità) dei ragazzi. Sembravano esserci due Delta: uno espressione delle formazioni sociali che lo vivono senza interessarsene e uno espressione di quelle che se ne interessano dall’esterno senza viverlo. Dunque un territorio vissuto in alternativa ad uno visto (RAFFESTIN, 1986, pp. 149-167). Da un lato, il territorio dei ragazzi della scuola superiore sembrava un territorio fatto di non luoghi: bar, centro commerciale, pizzerie che trascorrono su una sostanziale indifferenza territoriale sancita dall’insignificanza di Adria. Era a questo punto, però, importante scavare oltre questa impressione, per far emergere i valori di partecipazione al territorio vissuto che, più o meno consapevolmente, dovevano pur sempre essere presenti negli studenti di Adria.

Dall’altro, la rappresentazione degli studenti di Padova, legittimata da un “dato per scontato” che descrive il Delta come area marginale a sviluppo lento, segnata da innumerevoli catastrofi naturali, tormentata dal punto di vista sociale (emigrazioni, lotte bracciantili, guerra per le vongole) e, negli ultimi anni, percorsa dalla retorica del Parco.

Entrambi i territori, quello visto degli studenti di Padova e quello vissuto degli studenti di Adria, esprimono la loro realtà materiale attraverso un proprio sistema semico che può essere riletto attraverso un progetto-pretesto attorno al quale far coagulare le percezioni, le conoscenze, le reti relazionali. L’ipotesi di partenza si articolava dunque nel confrontare le dinamiche territoriali lette dall’esterno con un’analisi proposta dall’interno, da chi vive il territorio, al fine di calibrare un progetto di valorizzazione ambientale: *nello specifico un progetto di intervento di qualificazione ambientale a scopo turistico nel delta del Po con riferimento a giovani dai 16 ai 20 anni*. Ciascuno era chiamato a valutare il contesto territoriale in stretta relazione con la possibilità di rispondere a precise indicazioni; in questo caso, secondo i termini del progetto, alle esigenze

⁴ Nel senso di “relazionalità effimera e leggera” utilizzato, riferendosi alla posizione di M. Augé, da MINCA, 1996, pp. 139-183.

di ricreazione di una particolare fascia di età. La collaborazione, tra studenti di diversa provenienza e formazione, doveva essere vista come la sollecitazione e la promozione di un atteggiamento positivo e progettuale verso un contesto di vita, in quanto vi si individuano conoscenze, relazioni, possibilità di agire per viverci meglio. Ecco l'obiettivo geografico del nostro Seminario: *la costruzione di significati condivisibili per interpretare i processi territoriali*. In questo modo, avremmo trasformato in un nuovo territorio quello che viveva in quanto spazio consueto, secondo le due consuetudini sopra citate. Se consideriamo questo "nuovo Delta" come un oggetto territoriale definibile come "scatola nera" (LATOURE, 1989, p. 10) non diventava tanto importante conoscere quello che avveniva in esso (e cioè il contenuto dei singoli progetti), quanto esaminare ciò che vi entrava (il materiale informativo di partenza) e quello che ne usciva (la costruzione di significati territoriali condivisibili).

3. CONNOTAZIONI FORMATIVE

L'attività è stata così definita: progettazione di un intervento di qualificazione ambientale a scopo turistico nel Delta del Po con riferimento a giovani dai 16 ai 20 anni, come potenziali fruitori⁵.

L'intervento costituiva l'occasione per valorizzare le capacità e rendere disponibili le conoscenze e le competenze di tutti i soggetti coinvolti; un momento di progettualità, gestione e controllo del proprio lavoro, a tutti i livelli; uno stimolo alla collaborazione tra studenti, docenti ed esperti. La pertinenza sociale e la potenziale rilevanza esterna del prodotto, nell'ipotesi elaborata, dovevano dare visibilità al lavoro compiuto e costituire uno stimolo ad attivare energie e saperi degli allievi, in quanto i loro saperi e le loro competenze acquistavano senso.

Da questi presupposti e per queste finalità si giustifica innanzi tutto un cambiamento nei modi della comunicazione. Le conoscenze, le concezioni e i modi di vedere degli allievi divengono rilevanti per definire i termini della mediazione culturale, in quanto i saperi di cui il docente o l'esperto è portatore hanno senso solo in quanto contribuiscono a far avanzare l'argomento realizzato assieme e il progetto comune.

Le nuove conoscenze e i nuovi punti di vista proposti devono presentare caratteri di intelligibilità, plausibilità e vantaggiosità, e non sovrapporsi passivamente alle conoscenze e ai punti di vista elaborati nel

⁵ Sulla presenza dei giovani in progetti per la qualificazione dell'ambiente, l'ICLEI (*International Council for Local Environmental Initiatives*) e l'U.E. raccolgono e promuovono iniziative di "sostenibilità locale" negli aspetti più vari fino ai programmi di educazione alla partecipazione dei ragazzi alla gestione del territorio.

contesto socio-culturale dagli allievi. L'ancoraggio referenziale al territorio di cui si è parte e l'esigenza di "dare senso" costituiscono così gli elementi basilari dell'esperienza condivisa di apprendimento.

La discussione in varie situazioni (lezione dialogata, gruppo di approfondimento, gruppo di progettazione) doveva rappresentare il momento centrale di riformulazione delle conoscenze, di comprensione e di ridefinizione del problema da affrontare.

Ovviamente, anche il rinforzo delle competenze d'uso di strumenti disciplinari (cartografia, lettura delle immagini, elaborazione, discussione di dati) doveva emergere come esigenza a sostegno del ragionamento e del progetto comune.

Non va poi sottovalutato il tentativo, posto nella formulazione dell'ipotesi, di far superare l'impotenza solipsistica di fronte al "non senso", alla noia, alla mancanza di prospettive, indicando nella condivisione e nella collaborazione finalizzata una prospettiva positiva di superamento. In questo senso si è posto l'utilizzo di strumenti, seppure semplici (interviste, questionari), che aiutassero a definire come il problema individuato fosse percepito dai soggetti di riferimento.

Infine va annotata tra le valenze formative l'intenzione di rafforzare concetti fondamentali della disciplina, ad esempio quello di territorio, ambito nel quale si esprime la progettualità sociale. Gli allievi infatti erano chiamati a identificare nell'evoluzione storica i progetti e i soggetti sociali che ne erano i portatori e, nel presente, i progetti e gli attori sociali capaci di influenzare la realizzazione della loro ipotesi di valorizzazione del territorio⁶.

Box 1

TERRITORIO VISTO: CONTRIBUTO DEGLI STUDENTI "DI PADOVA"

(A. Bottega, S. Buzzati, V. Locatelli, F. Ranaudo, V. Varotto)

A integrazione del corso di Geografia Umana, è stato proposto un seminario che prevedeva un'uscita dalle aule universitarie per progettare, su un determinato territorio, un intervento finalizzato alla valorizzazione delle sue potenzialità. Il titolo, "Il territorio visto e il territorio vissuto", racchiude in sé la logica interpretativa dell'intero lavoro, incentrato sulla collaborazione con gli studenti dell'IPSSCT "C. Colombo" di Adria per coniugare le nostre

⁶ La presentazione dei lavori degli studenti si è articolata in una descrizione del progetto e nell'individuazione di una serie di "parole calde" che hanno funzionato da "filo rosso" lungo il quale ricostruire la trama di senso che ha sostenuto il percorso di partecipazione e condivisione alla costruzione dei nuovi territori del Delta del Po. Gli studenti erano divisi in tre gruppi di lavoro, che hanno elaborato i seguenti progetti: "La Cavana", "Centro di Aggregazione Giovanile", "La città galleggiante".

conoscenze teoriche sull'area del Delta con le loro concrete esperienze quotidiane. Il particolare percorso attraverso il quale si è realizzato il seminario ci ha permesso di sviluppare una serie di informazioni, comprendere i possibili cambiamenti territoriali e i diversi interventi dell'uomo sul territorio.

L'area interessata è quella del Delta del Po: la sua caratteristica principale è il fatto di essere una realtà dinamica formatasi nel tempo dall'interazione tra eventi naturali e interventi antropici. In particolare il ruolo dell'uomo negli ultimi secoli è stato determinante per la costruzione del territorio. Per la comprensione della sua evoluzione, è stato così necessario uno studio approfondito realizzato a partire da lezioni in aula che ci hanno fornito una lettura del territorio in questione. In particolare sono stati evidenziati gli aspetti idraulici e le dinamiche che nel corso dei secoli hanno modificato e inevitabilmente ridisegnato il modo di porsi dell'uomo nei confronti del territorio e delle sue specificità. Sempre a lezione ci è stato inoltre consegnato del materiale di studio: alcuni articoli sui caratteri geografici e geomorfologici del Delta, sull'istituzione dei Parchi naturali in Europa, sui rapporti tra normativa europea e territorio. Dall'analisi di tali contributi abbiamo individuato i tre problemi che secondo noi erano più rilevanti per la realizzazione di un progetto di intervento territoriale e sulla base dei quali avremmo impostato la nostra collaborazione con gli studenti durante la giornata di lavoro di gruppo.

Nella prima fase, noi rappresentavamo gli *outsiders* ossia chi vede e studia il territorio dall'esterno (CHAMBERS, 1996); mentre gli studenti, che vivono e conoscono il territorio grazie al rapporto diretto e quotidiano con esso, erano gli *insiders*. I docenti coordinavano ed intervenivano sulla struttura delle fasi di lavoro e sull'organizzazione degli incontri.

Tra gli obiettivi si prevedeva di sviluppare un'azione volta non solo a conoscere, ma anche a proporre un intervento per il territorio. Su questo punto all'inizio sono sorte diverse incertezze: non ci era ben chiaro se saremmo stati sufficientemente competenti in materia, in grado di comprendere a pieno il materiale fornitoci e di utilizzarlo ai fini del nostro progetto. Alcuni si chiedevano quale sarebbe stato il nostro ruolo: quello di educatori o quello di tecnici del territorio? Altri, se la figura dell'educatore avesse un compito specifico in un progetto di tale specie. C'è stato chi ha vissuto l'esperienza apportando principalmente le proprie competenze socio-educative e di mediazione di saperi, e chi invece si è sentito apportatore di conoscenze dello stesso valore di quelle dei ragazzi. Tutto ciò probabilmente derivava dai nostri diversi percorsi di studio e indirizzi di appartenenza. Nella fase precedente al lavoro di gruppo, perchè non ci perdessimo in un mare di complessità, ci sono state fornite alcune linee guida attorno alle quali concentrare le nostre discussioni. L'intervento avrebbe dovuto configurarsi come:

- un progetto di aggregazione giovanile
- volto alla valorizzazione ambientale
- economicamente sostenibile
- rivolto ad una fascia di età compresa tra i 16 e i 20 anni.

Per poter meglio interagire con i ragazzi abbiamo creato tre gruppi di lavoro, nei quali abbiamo cercato di integrare le nostre conoscenze del territorio con quelle degli studenti di Adria, mettendo in pratica quanto

assimilato a lezione e dall'analisi dei contributi. Il primo impatto è stato difficile, non conosceamo gli altri studenti, non riuscivamo a coinvolgerli nella discussione e a fare esprimere le loro idee; noi stessi eravamo incerti su come dovesse procedere il lavoro e talvolta la presenza dei professori si rivelava imbarazzante. Da un confronto successivo tra noi studenti sull'attività svolta è emerso come per l'elaborazione dei progetti non fossero sufficienti la preparazione teorica sul territorio e una competenza educativa generale. Rotto il ghiaccio, siamo riusciti a negoziare i vari modi di vivere ed intendere il territorio anche sotto punti di vista nuovi, al di là dell'opinione diffusa per cui la zona del Delta viene considerata valida soprattutto dal punto di vista agricolo e ittico. Infatti per i ragazzi del luogo sembrava inconcepibile poter intervenire in un tale territorio, secondo loro privo di attrattive, e riuscire a crearvi quegli spazi aggregativi di cui peraltro sentivano l'esigenza. Al termine del nostro lavoro, tale collaborazione di saperi ha portato alla realizzazione di tre progetti illustrati poi sotto forma di posters. Ognuno di questi, pur rispondendo alle linee guida comuni, avendo in sé una buona dose di inventiva e immaginazione si differenziava dagli altri per contenuti e fasi di realizzazione e per le modalità con cui era stato costruito. Alla fine, l'incontro con gli studenti di Adria è sembrato quasi un gioco.

Nella stesura dei lavori intervenivano molte problematiche interessanti:

- la capacità di prevedere e gestire le risorse necessarie alla realizzazione del progetto cercando di utilizzare quelle già esistenti sul territorio senza stravolgerle
- gli attori sociali ed istituzionali da coinvolgere, prevedendo la creazione di nuove figure professionali e di nuove attività economiche
- i tempi di realizzazione
- le modalità attuative

Un secondo momento ad Adria ci ha permesso di esporre e confrontare i nostri lavori. Per completare l'intervento è stato necessario un incontro di verifica e di valutazione tra noi studenti universitari e i docenti, dal quale sono emerse una serie di considerazioni, in particolare sugli obiettivi del seminario.

Da queste riflessioni abbiamo compreso l'impossibilità, pena il probabile fallimento del progetto, di creare e di ideare programmi "dal di fuori" senza conoscere direttamente il territorio. Il nostro tentativo è stato quello di tenere in considerazione il contesto in cui il progetto era inserito in modo che i nuovi interventi non stravolgero la realtà ambientale, culturale ed economica locale.

Si è notato come sia difficile accontentare le esigenze di aggregazione dei giovani, creare posti di lavoro per gli adulti, far sì che ci siano vantaggi economici, e contemporaneamente garantire il rispetto, la tutela e la valorizzazione delle risorse locali senza "distruggere troppa complessità" esistente. Un altro punto su cui abbiamo riflettuto è stato quello dei possibili effetti che i cambiamenti in ambito economico-sociale apportati dalla nostra azione avrebbero causato a diversi livelli tra loro integrati: locale, regionale... Da questa esperienza abbiamo ricavato la necessità di porre attenzione alla differenza tra il territorio "visto" e il territorio "vissuto". Entrambi i punti di vista sono importanti, per questo è risultata fondamentale una mediazione delle soggettività che ci ha permesso di avvertire il valore della dimensione collaborativa e della integrazione dei diversi modi di considerare il territorio.

Box 2
TERRITORIO VISSUTO:

CONTRIBUTO DEGLI STUDENTI “DI ADRIA”

(B. Biolcati, F. Biolcati, T. Boscaro, E. Bovolenta, A. Braga, R. Buttini, I. Civiero, L. Civiero, A. Crepaldi, M. Finotello, L. Marangon, M. Mancini, A. Marcolongo, E. Nalin, S. Pitoni, M. Santarato, E. Stoppa, D. Zagati, P. Zago)

L'anno scorso, nell'anno scolastico 1996-97 la nostra classe in collaborazione con gli studenti universitari della Facoltà di Scienze della Formazione (corso di Geografia Umana), ha “ideato” un seminario.

Il nostro obiettivo era quello di proporre le conoscenze sul nostro territorio per presentarlo agli altri. La realizzazione di questo progetto ha reso necessario un maggior approfondimento riguardante il territorio da noi vissuto, utilizzando le iniziative già previste dalla scuola, le indagini sui comuni principali del Delta, le interviste ai sindaci ed, infine, una presentazione informatizzata proposta dall'insegnante che sintetizzava i principali caratteri dell'evoluzione del territorio. Per ulteriori informazioni sulle esigenze sentite dagli abitanti del Delta abbiamo utilizzato due diversi questionari, uno sottoposto ai nostri compagni delle altre classi, l'altro ai visitatori dei centri commerciali “Il Porto” di Adria e “Il Prisma” di Porto Viro. L'analisi dei dati e la loro interpretazione avrebbero aumentato le competenze per dare il nostro contributo all'incontro con gli studenti universitari di Padova. Durante l'attesa dell'incontro prevalevano tra noi la preoccupazione e le aspettative negative: temevamo di essere giudicate, ma nello stesso tempo eravamo eccitate all'idea di questo incontro e dell'esperienza che avremmo compiuto.

Infatti, dopo le presentazioni di rito e l'imbarazzo iniziale (rotto dall'iniziativa di uno studente universitario) abbiamo iniziato a conoscerci e a lavorare insieme. Il compito assegnato consisteva nel preparare un progetto di aggregazione per la valorizzazione ambientale, economicamente sostenibile, rivolto ad una fascia di età compresa tra i 16 e i 20 anni. Per svolgere meglio il lavoro e integrare le nostre conoscenze del territorio con quelle degli studenti universitari sono stati creati tre gruppi. Trovare le prime idee e proposte è stato difficile, ma superata la difficoltà iniziale, abbiamo cominciato a scrivere qualche appunto, individuando le zone dove collocare i nostri progetti. Anche su questo punto le discussioni sono state molte e non è stato facile scegliere, visto che per noi il nostro territorio non presentava attrattive. Le fasi del lavoro da compiere, del resto, ci erano poco chiare. Comunque le nostre titubanze sono state risolte dall'intervento dei capigruppo.

Dopo i primi scambi di idee il rapporto è diventato produttivo e l'elaborazione del progetto appariva come un gioco in cui si mettevano insieme tante conoscenze interessanti. Ci rendevamo conto di sapere delle cose importanti per quello che stavamo facendo. Abbiamo cercato di inventare il nostro progetto restando legati al territorio conosciuto rispondendo, nel contempo, a quelle che pensavamo essere esigenze dei nostri coetanei. Il risultato è stata la realizzazione di ben tre progetti illustrati in forma di posters. L'intervento degli insegnanti esterni è stato per noi

imbarazzante, anche se in alcuni casi di aiuto per superare qualche momento di incertezza e per orientare il lavoro. Le conclusioni dunque sono significative: si è percepita l'importanza del nostro territorio, la complessità dei problemi e le difficoltà che si devono affrontare per renderlo interessante e attivo attraverso la realizzazione di progetti come il nostro, in armonia con il contesto in cui vengono inseriti, sia da un punto di vista ambientale, che culturale ed economico. Inoltre abbiamo rilevato che le esigenze di aggregazione sono diverse da persona a persona. Infine abbiamo compreso che il territorio appare diverso a chi lo vede dall'esterno e a chi, come noi che ne siamo parte, lo vive. È stato stimolante e produttivo per noi considerare questi diversi punti di vista. Il lavoro è risultato molto interessante perchè abbiamo imparato che il nostro territorio va valorizzato, e per fare questo bisogna avere competenze e conoscenze adatte.

4. STRUTTURA EPISTEMICA DEL PROGETTO

4.1. *Obiettivi e metodi*

Attraverso gli itinerari di un'epistemologia operativa, abbiamo proposto le categorie geografiche di spazio-territorio, multiscalarità e multiattorialità, centralità e perifericità, piuttosto che trasferirne le definizioni come un prodotto da assumere. Una strategia d'intervento nella quale assume un forte valore non solo l'informazione ma soprattutto la sua elaborazione e la sua spendibilità (FABBRI, MONTESANO e MUNARI, 1984, p. 29).

Per promuovere invece un approccio integrato e globale da tradursi poi in azione locale, ci si è mossi su tre livelli di analisi (FABBRI, 1990).

Un primo livello si è articolato in due forme. L'approccio descrittivo che si è posto di fronte al territorio attraverso la domanda: che cosa si può fare di un oggetto territoriale? L'approccio esplicativo che si è posto di fronte al territorio con questo interrogativo: che cos'è un oggetto territoriale?

Un secondo livello di analisi si è collocato sui "piani di interpretazione". Ogni interpretazione del territorio è influenzata da un paradigma scientifico di riferimento, dal background culturale, dai valori di ciascuno di noi. A partire da questa considerazione si sono evidenziati due piani di interpretazione. Il primo piano, che potremmo definire "genetico", tende ad attribuire un senso al territorio nell'osservazione di come i fatti territoriali si sono svolti e sono giunti a chi li sta osservando. Il secondo piano è quello olistico, che interpreta il territorio osservato come un tutto, sforzandosi di oltrepassare la segmentazione spazio-temporale e settoriale.

Il terzo livello riguarda le prospettive attraverso le quali si esamina un oggetto territoriale. Mentre gli approcci e i piani di interpretazione sono inerenti, relativamente al territorio, al "che cosa" – i contenuti – le prospettive sono inerenti al "come": i metodi di analisi. Ne abbiamo considerate tre.

La prima potremmo sintetizzarla con l'espressione: *la complessità e il pensare per sistemi sono essenzialmente un modo di pensare che si traduce in un metodo di lavoro* (MORIN, 1988; VALLEGA, 1990). La realtà è un fatto complesso caratterizzato da un'infinità di inter-retro-azioni che permettono in ogni momento un "mondo" di relazioni possibili. Attraverso la retro-azione su se stesso ogni individuo può ricavare elementi per nuove organizzazioni. È necessario dunque per entrare nel gioco "mettersi in gioco" con i propri saperi. Il linguaggio esprime questo modo di pensare, assumendo una dimensione nuova "non più solo come trasmettitore di messaggi o descrittore di una realtà oggettiva, ma soprattutto come 'strumento di creazione di mondi sociali'" (ORLANDO CIAN, 1996, p. 40).

La seconda prospettiva, ripresa da Maturana e Varela, si esplicita nel concetto che *ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione* (MATURANA e VARELA, 1985). La conoscenza viene percepita dunque come attività costruttiva attraverso l'elaborazione di informazioni in base a regole nuove o già accreditate. "Ciò che infatti [...] più di tutto si qualifica come il *quid* (l'autenticamente positivo) dell'educare è la commutazione dei processi di determinazione passiva nella capacità di determinazione attiva e di azione significativa e originaria del soggetto individuale" (GRANESE, 1996, p. 5). L'attività di conoscenza manifesta le proiezioni delle volontà, le caratteristiche di immaginazione e di progettualità degli attori. Essa inizia come una costruzione mentale ed emotiva che poi si concretizza oppure si riformula attraverso negoziazioni, discussioni e condivisioni.

Ancora da Maturana e Varela abbiamo ripreso la terza indicazione metodologica a cui ricondurre la proposta di analisi territoriale: *tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore*. L'osservatore, in questo caso gli studenti, definisce dal proprio punto di vista le relazioni delle realtà territoriali che essendo osservate (l'orizzonte di senso è dato dall'osservatore) contengono l'osservatore stesso (DEMATTEIS, 1990). Agli studenti viene chiesto di riflettere se nel momento in cui osserviamo un territorio siamo esterni alla nostra osservazione, o se invece proprio attraverso la nostra azione di conoscenza e quindi di costruzione, diveniamo parte del territorio stesso. Se ogni osservatore costruisce la propria rappresentazione, ogni conoscenza, costruita attraverso la relazione osservatore-osservato, ha un contenuto soggettivo. L'individuo infatti non importa oggetti ma li ricostruisce e li ri-significa. BATESON (1979) sottolinea chiaramente i termini di questo punto di vista quando scrive che il nome non dice la cosa ma esprime la relazione tra l'individuo e la cosa. Il rischio di un soggettivismo e di un relativismo che vanificherebbe gli stessi presupposti del seminario si risolve recuperando nello scambio informativo tra osservatori e tra osservatori e osservato la dimensione del circuito relazionale, in cui attraverso l'interazione e la cooperazione si costruiscono sensi e significati nuovi per i contesti di riferimento. Rispetto a questi non vi sono

più tante soggettività quanti sono gli individui coinvolti ma l'oggettività del gruppo di osservazione, in quanto integrazione e non somma, delle differenti singolarità. Si costruisce in questo modo l'autonomia dell'osservatore (gruppo) nel costruire contesti. Lo scopo non è quello di raggiungere il consenso ma di incrementare la comunicazione con punti di vista diversi che portino a una ridefinizione, su un piano di possibile negoziazione, dei problemi. È l'obiettivo dell'educazione ambientale che Frabboni individua come "esistenziale" (FRABBONI, 1987), nelle strategie delle relazioni e nelle connessioni con l'esperienza territoriale.

4.2. *Contenuti*

Quando si parla di ambiente, infatti, lo si fa partendo da diversi presupposti. L'approccio scientifico osserva, analizza la natura e la descrive nei suoi aspetti qualitativi e quantitativi. L'approccio emotivo, estetico guarda l'ambiente e lo percepisce come esperienza personale e quotidiana difficile da descrivere. L'approccio ecologista è teso a difendere l'ambiente secondo finalità etico-sociali da tempo riconosciute. È il concetto dello sviluppo sostenibile e della consapevolezza del limite. Sono alcune posizioni che evidentemente danno valutazioni diverse della qualità. Tanto più il territorio da "qualificare" è denso, oggetto di strategie differenziate e complesso, tanto più diventa difficile individuare parametri e indicatori condivisibili.

Le dinamiche territoriali e l'educazione all'ambiente si riferiscono a, e comprendono dunque, concetti trasversali, in evoluzione, che hanno coinvolto gli studenti a livello di idee, di strumenti di conoscenza, di progettualità professionale e di fatto nello scarto tra valori selezionati, operatività e risorse. Quindi tra valori e comportamenti.

Si è impostato il problema dell'educazione all'ambiente e al territorio tentando di cogliere la rete di relazioni tra i diversi attori sociali presenti sul territorio e le differenti scale alle quali intervengono adottando un'ottica transdisciplinare che ha condotto a esperire percorsi conoscitivi più ampi in grado di far emergere relazioni inaspettate e imprevedibili. L'adozione di un punto di vista il più globale possibile è stata finalizzata ad evidenziare il rischio di pratiche semplificatorie e risolutive nell'attribuzione di senso e significato al territorio e alle sue trasformazioni. Il discorso geografico ha riletto l'educazione ambientale analizzando lo spazio e il territorio e cercando di chiarire meglio l'equivoco tra spazio-natura e territorio-ambiente. È alla luce di questo equivoco infatti che spesso si spacciano pratiche turistiche "naturaliformi" su "ambienti", quali quello del Delta, che non hanno nulla di naturale e sono invece territori dove le pratiche reificatorie e strutturanti hanno amministrato la complessità in modo da orientarla verso destini che non è possibile azzerare.

Il percorso di conoscenza-azione seguito a partire dalla relazione osservatore-osservato è iniziato dal confronto tra i due gruppi di studenti coinvolti nel progetto (quelli che rappresentavano il territorio “visto” e quelli che rappresentavano il territorio “vissuto”). Da una parte si ponevano i saperi teorici e le conoscenze, costruiti attraverso l’informazione sul territorio, dall’altra il sapere territoriale degli studenti di Adria.

In uno spazio relazionale nuovo si sono giocate le differenti esperienze: saperi formali e saperi informali si sono scontrati-incontrati per produrre un’interpretazione del territorio condivisa in relazione all’obiettivo del seminario.

Si sono evidenziati alcuni problemi territoriali al fine di selezionarne i più urgenti.

Quindi si è proceduto alla negoziazione di un’azione locale articolata in un progetto comune. Attraverso l’evidenziazione dell’identità locale e il riconoscimento della diversità come ricchezza e valore si è cercato di superare il “territorio visto” e il “territorio vissuto” per la creazione di un nuovo contesto territoriale realmente “tessuto insieme”. Il risultato è elemento di identità del gruppo che ha operato, in quanto nuovo territorio del gruppo stesso. Esso diventa un pezzo di memoria geografica che avvicina al territorio allontanando quella dimensione stereotipata che ne vela i segni.

Nel lavoro di gruppo, in particolare, gli studenti hanno fatto esperienza di valutazione delle condizioni di incertezza e di ambiguità organizzativa che non significano lavoro intellettuale scadente. Hanno riletto le risorse professionali, hanno tentato di analizzare e capire con rapidità le diverse proposte territoriali che via via sono emerse. Hanno imparato a confrontarsi con l’imprevedibile. È risultato di estremo interesse il riconoscimento delle differenti idee di qualità dell’ambiente che orientano le scelte individuali e collettive (fattori familiari, storici, geografici, economici; indicatori comuni, condivisi, tollerati, in conflitto; i “facilitatori” noti e possibili). In questa fase si è rivelata utile l’analisi dei questionari considerando i ragazzi intervistati come interlocutori accreditati. Particolarmente significativa è risultata, a livello di lavoro di gruppo, la capacità di farsi valere, di affermare le proprie specificità culturali, delle comunità locali. È emerso l’equivoco del turismo naturale “contemplativo” su un territorio che non è ambiente naturale e richiama una diversa responsabilità dell’uomo e del turista. Si è riflettuto sul Delta come capitale territoriale. È stata proposta l’analisi degli spazi usati e di quelli potenzialmente sfruttabili. È stato utile ripensare alle relazioni esistenti tra organizzazione degli spazi sociali, storia del territorio, sviluppo economico e culturale e opportunità per i ragazzi.

La gestione di un livello così ampio di relazioni è risultata molto difficile. Si è rischiato il catastrofismo e la reazione che ne è derivata è stata in qualche momento quella dell’impotenza. Ecco dunque la necessi-

tà di isolare un'idea attorno alla quale ricondurre problemi e situazioni. L'elaborazione di un progetto ha avuto il significato di concatenare interattivamente gli elementi propri di un'attività esplorativa e costruttiva volta alla ricerca e alla definizione di problemi, di interventi, di costruzioni; ha significato far nascere nuove ipotesi e collocarle in un contesto preciso. In quest'ottica i contenuti sono diventati strumenti d'uso e gli attori in gioco risorse. È risultato indispensabile l'"esserci" (BERTIN e CONTINI, 1993), cioè creare i presupposti per azioni da gestire in prima persona e pensare azioni condivise da ideatori e fruitori, dunque partecipare. Non significava cercare risposte sempre nuove a problemi vecchi ma elaborare nuove domande. Per fare questo occorreva essere sensibili alle differenze, al disordine e al caso. È importante in questo contesto non trasformare il vissuto territoriale da esperienza imprevedibile e non banale a sistema completamente prevedibile e banale.

Le proposte dovevano fare attenzione a due direttrici: le caratteristiche principali dei luoghi di aggregazione, strutture, sicurezza, piacevolezza, e le dinamiche interne ai gruppi, cioè che cosa fa stare insieme i ragazzi. Non si è trattato di giocare alla pianificazione ponendo in essere interventi precisi da realizzare nell'immediato, ma di lavorare nella prospettiva di quella che DI NUBILA (1996, pp. 31-32) individua come "la posta in gioco in questa società-mondo e autocreativa" che "non è né la libertà in se stessa, né il futuro in se stesso, quanto piuttosto la libertà delle scelte e dei nostri futuri, come dire il governo degli eventi, il dominio delle cose che impegnano e che esigeranno possesso di conoscenze e di informazioni elaborate e trattate [...]. Stiamo andando, infatti, da un sapere analitico e concentrato sulle cose, verso un sapere 'sistemico' orientato verso i 'modi' e i 'metodi' per conoscere le cose e organizzati per governare la complessità". La qualità dell'ambiente è qualcosa da costruire attraverso la trasformazione del presente e necessita di idee perchè raramente quello che manca può essere risolto nell'acquisto/consumo di "cose".

Agli studenti è risultata evidente la necessità di un rapporto più forte con il territorio, l'attribuzione di nuovi sensi al radicamento e all'identità attraverso un percorso non solo conoscitivo ma emotivo e di responsabilità. In questo senso le proposte di intervento sul territorio emerse si sono orientate ad una definizione di educazione ambientale come "trasmissione del sistema di conoscenze, di metodi, di esperienze, attraverso le quali una persona che fa parte di un gruppo, e il gruppo stesso, prendono coscienza della realtà dell'ambiente nel quale vivono" (MORONI, 1988). I contributi piccoli, ma visibili e quindi importanti per la costruzione della qualità dell'ambiente in particolare e della vita in generale, hanno proposto non solo un rapporto di fruizione di servizi, forniti dall'esterno, ma l'indicazione di un'offerta formativa, riscoprendo risorse inedite, come quelle proposte nei progetti, quando non misconosciute. In questo contesto è emersa l'importan-

tanza della ricerca di forme che portino alla consapevolezza, da parte dei giovani, del valore della partecipazione in prima persona alla riqualificazione e alla gestione del proprio territorio. La consapevolezza della necessità della partecipazione trova le radici nel concetto di identità ed è dall'identità del soggetto "che si possono evocare risposte originali in questa era di trasformazioni profonde" (ORLANDO CIAN, 1996, p. 42).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- G. BATESON, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1979.
- G.M. BERTIN, M. CONTINI, *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando, 1993.
- M. BERTONCIN, *Logiche di terra e acqua. Il Delta del Po*, Tesi di Dottorato, Dottorato "Uomo e Ambiente", Università di Padova, 1994.
- G. DEMATTEIS, "Alla ricerca di un senso nella costruzione di oggetti geografici", *La Geografia nelle scuole*, 35, 1990, pp. 90-105.
- R. DI NUBILA, "Globalizzazione, mercato, cambiamento e formazione", *Studium Educationis*, 1, 1996, pp. 24-35.
- D. FABBRI, "Scuole, Teorie e Modelli dell'Apprendimento", *Cultura per la Formazione*, AIF, 1990.
- D. FABBRI, D. MONTESANO, A. MUNARI, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984.
- F. FRABONI, *Imparare dall'ambiente*, Bergamo, Juvenilia, 1987.
- A. GRANESE, "La teoria della Bildung e la formazione come problema sociale", *Studium Educationis*, 1, 1996, pp.1-11.
- B. LATOUR, *La Science en action*, Paris, La Découverte, 1989.
- H. MATURANA, F. VARELA, *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio, 1985.
- C. MINCA, *Spazi effimeri*, Padova, Cedam, 1996.
- E. MORIN, *Scienza con coscienza*, Milano, Angeli, 1988.
- A. MAZZONI (a cura), *Ambiente, cultura, scuola*, Milano, Angeli, 1988.
- D. ORLANDO CIAN, "Formazione e educazione: verso l'integrazione dei due saperi", *Studium Educationis*, 1, 1996, pp. 36-44.
- C. RAFFESTIN, *Per una geografia del potere*, Milano, Unicopli, 1986.
- A. VALLEGA, *Esistenza società ecosistema*, Milano, Mursia, 1990.

MARINA BERTONCIN, DARIO CROCE, ANDREA PASE

**LE ESPERIENZE FORMATIVE
A CARATTERE SEMINARIALE NEL DELTA DEL PO:
SINTESI FINALI E RIFLESSIONI¹**

Come far compiere agli studenti un'esperienza di lavoro sul campo? Come favorire un contatto diretto con il territorio che permetta di verificare le chiavi analitiche offerte dalla geografia? Queste le domande da cui ha preso avvio la progettazione del Seminario annuale rivolto agli studenti del corso di Geografia della Facoltà di Lettere dell'Università di Padova.

Il corso di Geografia, al cui interno appunto si inquadra il Seminario, è articolato in tre blocchi tematici. Il primo prevede una riflessione sull'evoluzione degli approcci metodologici alle discipline geografiche, così da offrire gli strumenti per un orientamento di base. Il secondo blocco affronta una componente essenziale della geografia fisica, il clima, inteso come "laboratorio" in cui osservare la complessa interazione tra i fattori climatici e le società umane. Il terzo blocco infine propone l'analisi delle diverse "azioni territorializzanti", con lo studio di casi concreti: uno locale, relativo al Veneto, e uno africano, ad esempio le oasi della Nuova Valle in Egitto. Parallelamente al corso si offre agli studenti l'opportunità di seguire le "esercitazioni" di cartografia che, a fianco di un'introduzione alla storia della cartografia e alle articolazioni del linguaggio cartografico, permetta di confrontarsi direttamente con le rappresentazioni del territorio, per sperimentare in prima persona una capacità di lettura che vada oltre la descrizione, con un occhio attento alla critica della "normalità" cartografica.

L'approccio concreto con il territorio è riservato a due momenti specifici: il Seminario e l'escursione. Quest'ultima è rivolta a tutti gli studenti frequentanti (mediamente un centinaio) ed è strutturata su una giornata piena. Negli ultimi anni l'escursione, in coerenza con il Seminario, si è proiettata sul territorio del Delta del Po, con itinerari ogni volta diversi ma tutti orientati a dare stimoli per la comprensione delle dinamiche territoriali che nel tempo hanno portato all'edificazione del Delta moderno. Le escursioni prevedono ovviamente il supporto di lezioni che diano gli elementi per leggere, anche "tra le righe", alcuni luoghi significativi del territorio deltizio.

¹ L'introduzione è di Marina Bertocin, Dario Croce e Andrea Pase; il par. 1 è di Andrea Pase; i parr. 2 e 3 sono di Marina Bertocin; le conclusioni sono di Dario Croce.

Il Seminario è invece rivolto ad un numero limitato di studenti (25-30) perché le metodologie di apprendimento e di indagine proposte non possono “reggere” maggiori adesioni. Il Seminario è residenziale e prevede quindi la convivenza degli studenti e dello staff in una stessa struttura. Due le sedi che hanno accolto in anni diversi l’iniziativa: l’Ostello Oasi di Gorino Sullam, nella parte meridionale del Delta, e l’Ostello di Boccasette, nella parte settentrionale. Entrambe le sedi, oltre a garantire la logistica, hanno messo a disposizione alcuni strumenti essenziali per lo svolgimento dei lavori: aule per gli incontri e per i lavori di gruppo, ma anche i mezzi con cui muoversi sul territorio (biciclette, barche...). La disponibilità di queste sedi attrezzate è stata evidentemente essenziale per il buon funzionamento della “macchina organizzativa”. Il tempo a disposizione per le attività è stato di tre o quattro giorni: un tempo, come si vedrà, vissuto intensamente, perché gli obiettivi proposti ai gruppi non consentivano “distrazioni”.

1. LE SCELTE PROGETTUALI

L’iniziativa seminariale è improntata ad alcune scelte di fondo metodologiche, che hanno orientato tutta la progettazione: la residenzialità, per disporre di un adeguato “spazio-tempo” condiviso; il gruppo, come luogo privilegiato di lavoro; il *cooperative learning*, come metodo di apprendimento; il lavoro sul campo, per la comprensione delle dinamiche territoriali; la valorizzazione della soggettività e della creatività, per un coinvolgimento globale delle persone.

La *residenzialità* è un punto qualificante del Seminario. La possibilità di vivere assieme per tre-quattro giorni facilita notevolmente i processi di comunicazione e di scambio tra i partecipanti. La condivisione degli spazi e dei tempi, anche al di fuori del tempo programmato per le attività, crea un “ambiente” comune, sedimenta una piccola storia collettiva. Ma soprattutto impedisce che, con il ritorno quotidiano agli ambiti di vita personali, si spezzi il filo delle relazioni, che bisogna intrecciare da capo il giorno seguente. La presenza nella stessa sede dello staff, pur con i necessari tempi “a parte” per l’organizzazione e per la verifica dell’andamento del Seminario, segnala immediatamente che il coinvolgimento è chiesto indistintamente a tutti i protagonisti dell’esperienza.

Il *gruppo* è l’insieme di cinque-sei partecipanti che si trovano a collaborare per più unità di lavoro, con obiettivi comuni e condivisi (LUFT, 1973; MAISONNEUVE, 1989; AIF, 1989). Il lavoro di gruppo facilita l’apprendimento da molti punti di vista.

Innanzitutto, consente ai partecipanti di attingere ad un patrimonio di informazioni e di competenze che è composto dalla somma dei “patri-

moni” individuali, a costituire un bacino più ampio che arricchisce ognuno e la comune elaborazione.

In secondo luogo, il gruppo fornisce ai partecipanti un importante sostegno affettivo. L'apprendimento infatti comporta una fase di sbilanciamento, indispensabile per andare oltre gli assetti conoscitivi consolidati: questo sbilanciamento, che si manifesta nella fatica di capire, nella “confusione” che precede la sistemazione delle nuove conoscenze, è più facile da affrontare a fianco di altre persone che stanno compiendo lo stesso percorso, condividendo i momenti di difficoltà e le intuizioni per superarli.

Un altro importante aspetto è che il gruppo socializza “implicitamente” le norme ed esplicitamente gli obiettivi e gli orientamenti del contesto formativo, facilitando quindi l'inserimento dei singoli nel “gioco” collettivo.

Per questi motivi si è scelto il gruppo come dimensione fondamentale su cui strutturare il Seminario. Come ogni soluzione però anche questa presenta delle difficoltà. Il lavoro di gruppo procede infatti se tutti i partecipanti sono orientati alla comunicazione: ovvero se sono disponibili all'ascolto (attenzione ai messaggi verbali e non-verbali) e se sono in grado di organizzare la propria comunicazione in modo da favorire la comprensione degli altri (capacità di sintesi, chiarezza espositiva).

Le dinamiche che nascono all'interno del gruppo, e che concernono anche le modalità di gestione del potere (quanto e come ognuno influenzi le decisioni collettive), richiedono inoltre un minimo di attenzione per evitare che il lavoro si “incagli” non tanto sui contenuti e sugli obiettivi quanto sulle difficoltà delle relazioni.

Capacità di comunicazione e di gestione delle dinamiche non possono essere date per scontate, bensì devono essere, per quanto possibile, favorite dallo staff. Momento privilegiato per “fare il punto” sulle forme del lavoro e sulle eventuali difficoltà è la verifica di gruppo in fine giornata, che consente, anche grazie al supporto di una griglia analitica, di ripercorrere i diversi momenti per provare a “riprogettare” insieme ruoli e attenzioni per la giornata successiva.

L'*apprendimento cooperativo* è la metodologia individuata per la progettazione formativa del Seminario ed in particolare per la gestione dei gruppi. Senza entrare nel merito specifico di questo orientamento, si indicheranno solamente alcuni aspetti qualificanti del metodo che, come dice il nome, è centrato sulla cooperazione tra i partecipanti (nel comportamento, nella struttura di lavoro, nella motivazione), distinguendosi così da forme competitive o individualistiche di apprendimento (COMOGLIO, CARDOSO, 1996). Il punto di partenza non può che essere la responsabilità personale dei partecipanti, senza la quale evidentemente non è possibile costruire cooperazione. I principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo sono: la leadership distribuita (attribuzione a tutti i membri del gruppo di ruoli di gestione del processo), l'interdipendenza positiva

(avere un obiettivo comune, dividere il compito di lavoro, condividere le risorse e le informazioni), la formazione eterogenea dei gruppi, le competenze sociali (l'acquisizione di abilità relazionali che facilitino l'interazione), l'autonomia del gruppo. Essenziale risulta l'articolazione del processo e del lavoro dei gruppi, attraverso strutture che organizzano in modo molto dettagliato tempi e compiti. I docenti, oltre ad organizzare le procedure, hanno il compito di monitorare attraverso un'osservazione costante l'andamento dei gruppi.

Un'altra scelta del Seminario è la proposta di “sporcarsi le mani” con il terreno, attraverso il *lavoro sul campo*. In questa scelta ovviamente vi è una “predisposizione disciplinare” innegabile: la geografia passa anche attraverso l'indagine diretta sul territorio, la presa in carico della singolarità e della materialità delle diverse realtà spaziali. Ma non è solo un orientamento disciplinare quello che ci ha condotto a privilegiare il lavoro sul campo, è anche una precisa scelta metodologica: far vivere agli studenti quello che Crozier definisce “lo shock dei fatti”, un impatto con la realtà che “rimette in discussione la visione stabilita” e che, “rinforzato dalla formazione, produce un cambiamento della logica e quindi del ragionamento” (CROZIER, 1996, p. 138). Questo è certamente un obiettivo troppo alto per un seminario di pochi giorni, ma il rapporto diretto con il terreno sicuramente facilita gli studenti nel destrutturare conoscenze e modelli acquisiti, per accostarsi con modalità di ascolto alla realtà in cui si trovano immersi. Da questo punto di vista, l'interesse formativo non è tanto finalizzato all'apprendimento di conoscenze sul territorio in questione (il Delta), quanto piuttosto è rivolto all'appropriazione da parte degli studenti di capacità di analisi territoriale, che uniscano l'osservazione diretta con gli schemi interpretativi disciplinari.

Questo “incontro” deve naturalmente essere guidato. Diverse sono le fasi e i relativi strumenti a disposizione. La prima fase è l'osservazione diretta, non mediata, e consiste nel proporre agli studenti un'escursione a gruppi sul territorio, libera da compiti precisi se non l'osservazione degli oggetti territoriali. Per facilitare il gruppo vengono proposti degli itinerari, sottolineando però la possibilità di decidere variazioni, e vengono indicati i nomi di alcuni aspetti territoriali particolarmente significativi. La seconda fase è centrata sull'opportunità di confrontarsi e di percorrere il territorio con testimoni privilegiati, in grado di offrire agli studenti un punto di vista interno alla realtà locale. Il terzo passo è la sistematizzazione delle osservazioni, con l'inevitabile, necessaria conclusione del limite intrinseco nel livello di conoscenza conseguibile attraverso poche giornate di frequentazione di una realtà come quella deltizia. Ma, assieme all'impatto diretto con il territorio, è proprio quest'ultima consapevolezza a costituire un bagaglio importante.

L'ultima scelta concerne la valorizzazione della *soggettività* e della *creatività*. La proposta di una metodologia attiva, che impegni direttamente le persone nella loro globalità, non solo per quanto attiene alla dimensione razionale ed analitica ma anche, con le dovute cautele, a quella emotiva, è sembrata opportuna all'interno di un Seminario che chiede coinvolgimento nel gruppo e nel rapporto con la realtà territoriale. Con lo stesso obiettivo, la partecipazione di tutta la persona, si è pensato di ampliare le modalità espressive a disposizione dei partecipanti, permettendo l'uso di una pluralità di tecniche a garanzia di una comunicazione più varia ed anche più efficace. Non solo quindi parola scritta e comunicazione orale, ma anche disegno di mappe, cartelloni, lucidi, uso di immagini fotografiche, visione di film, costruzione di racconti e di rappresentazioni...

Se queste scelte di fondo hanno innervato la progettazione formativa di tutti i Seminari, il programma di ogni singolo evento (ovvero le strutture di apprendimento, l'organizzazione concreta delle giornate, le attività proposte, i testimoni intervistati...) è cambiato invece di anno in anno, in risposta da un lato agli elementi critici che emergevano dalle verifiche e dall'altro alla necessità dello staff di provare soluzioni diverse, evitando così la cristallizzazione di un unico modello. Le verifiche finali, pur restituendo in generale un gradimento elevato per l'esperienza, hanno permesso di evidenziare alcune problematiche segnalate dai partecipanti: in particolare, molti studenti si sono trovati per la prima volta nel corso di questi Seminari ad affrontare lavori di gruppo, con le conseguenti difficoltà di gestione del compito affidato e delle dinamiche interpersonali. Per questo si è deciso di rafforzare gli strumenti metodologici (quali le griglie sulle competenze sociali, le verifiche in itinere, la definizione di ruoli di servizio) che possono aiutare i partecipanti nella costruzione della vita di gruppo.

2. LO SCENARIO: IL DELTA DEL PO

Nella prospettiva del lavoro seminariale, il Delta costituisce un laboratorio particolarmente stimolante, un racconto efficace dove nel processo di domesticazione dell'ambiente fisico si evidenziano razionalità per la produzione di territorio ora imperniate sull'acqua ora sulla terra, di volta in volta autocentrate o eterocentrate, con esiti territoriali diversissimi. Il rapporto tra l'uomo e l'ambiente trova qui un momento particolarmente denso: il Delta attuale non esisterebbe senza i diversi e reiterati interventi umani (il Taglio di Porto Viro, le bonifiche, le arginature, gli impianti di sollevazione dell'acqua...). E ancora, è l'uomo che mette in crisi in più frangenti l'assetto territoriale, anche quando sembra sia la

natura a guidare il processo: squilibri idraulici, subsidenza ed erosione costiera. Di rilevante interesse è seguire come nel tempo i diversi attori politici, economici e sociali abbiano pensato il delta e di conseguenza abbiano proiettato i loro disegni sul territorio. La selezione di una o dell'altra risorsa chiave dell'area – l'acqua o la terra – ha determinato un grado maggiore o minore di autonomia e di sviluppo endogeno per le popolazioni locali. La vicenda del Parco è poi un'occasione significativa per seguire come la programmazione “dall'alto” tenti di costruire la legittimazione del suo agire. Questi cenni indicano alcuni percorsi di indagine proposti agli studenti nei diversi anni.

Nella presentazione delle vicende territoriali scelte abbiamo indicato la collocazione spazio-temporale, le premesse ai fatti, le motivazioni “note” che hanno portato alla loro attuazione, le forme e i modi della realizzazione (quali sono e come si pongono gli attori coinvolti), i termini della controversie territoriali che si animano, i modi in cui vengono risolte. Questa è stata la logica di fondo seguita nei seminari. Aspetto determinante nella scelta di questo scenario per l'intervento formativo è anche la consolidata rete di relazioni con i principali soggetti attivi sul territorio, che sono stati coinvolti non solo nella ideazione ma anche in qualità di testimoni privilegiati e di esperti all'interno dello stesso programma.

3. GLI “STRUMENTI DI LETTURA” DEL SEMINARIO

Il sapere territoriale del Delta è il risultato di una lunga sequenza di *progetti sociali* e dell'impiego delle risorse disponibili: terra e acqua. Da queste occorre partire per comprendere le dinamiche che hanno caratterizzato il nesso forte tra uomo e ambiente.

Le politiche idrauliche ma anche gli orientamenti sulla terra si sono tradotti in processi multiformi con valenze produttive e soprattutto strategiche di grande portata. Lo scenario che nel Delta si è andato progressivamente configurando è costituito da un minuto mosaico che registra con l'evidenza delle sue trasformazioni e con il corrompersi progressivo delle fisionomie dei paesaggi tradizionali, l'accumularsi dei nuovi segni lasciati da diversi attori: i mercanti etruschi, l'aristocrazia veneziana, la borghesia ottocentesca... Dunque, accadimenti naturali e accadimenti umani, variamente connessi e interrelati, hanno costruito il territorio Delta “attuale”. Una realtà che ancor oggi presenta innumerevoli fragilità ma anche spiccati punti di forza.

Pur individuando nel binomio e/o opposizione *acqua-terra* il “filo rosso” lungo il quale ricostruire le pratiche della territorializzazione, la spiegazione delle controversie territoriali non è stata rimandata unicamente all'uso delle due risorse. Ma, pur rimanendo esse i termini ultimi

di riferimento, si è considerato un eterogeneo elenco di altre risorse e di molteplici attori entrati in gioco per accreditarsi la costruzione del territorio attraverso la presa di decisioni su di esso (i “metanieri”, l’Enel...).

Quasi in ogni momento si sono potute rilevare nel territorio almeno due prospettive principali, quella degli attori che costruiscono territorio e quella degli attori che lo vivono. Spesso sono due storie molto lontane. Nel presentare il territorio, peraltro, non sono stati seguiti dei percorsi paralleli ma si è cercato invece di ricostruire la stessa storia riferendoci ad un punto di vista sia interno che esterno e stendendo un elenco di volta in volta diverso degli attori coinvolti. A ogni atto del processo di costruzione del territorio la composizione di chi/cosa è interno o è esterno si modifica.

Entrambe le progettualità, interne ed esterne, sono caratterizzate da interventi di coinvolgimento e aggregazione di attori attorno a contenuti da tradurre in azioni (“il che cosa”). Se si crea un’alleanza stretta e forte tra le due categorie di attori, allora si costruiscono sul territorio strutture potenti e fatti territoriali solidi (bonifica). Se al contrario si instaura una decisa incompatibilità tra razionalità diverse e azioni che le caratterizzano, si impostano strutture deboli e fatti territoriali instabili (il Parco).

Si è proceduto all’esame delle motivazioni che hanno sostenuto l’attuazione delle diverse progettualità considerate per comprendere *gli interessi degli attori in gioco*, quindi si è riflettuto su come e con quali effetti esse siano state poste in atto. Di particolare impegno è stato identificare gli interessi non tanto espliciti quanto impliciti degli attori.

In questa proposta formativa si è dunque deciso, nel prendere in considerazione i diversi quadri spazio-territoriali, di muoversi in *una prospettiva relativista* cercando di esplorare le informazioni e gli informatori per la ricostruzione dei fatti, per la diffusione di idee e di progetti strategici. Se le strategie hanno successo, i fatti territoriali costruiti diventano un punto di passaggio obbligato.

Se peraltro avessimo assunto una posizione esclusivamente relativista, per la quale tutte le tesi sono credibili, saremmo rimasti bloccati, mentre il passaggio successivo è stato quello non tanto di chiedersi chi ha la conoscenza “vera” ma riflettere come nell’integrazione tra attori diversi (e quindi culture, società, paradigmi differenti) si evidenzino vincoli, si rendano necessarie delle prove di forza per verificare quali siano gli anelli deboli e quali quelli forti nel confronto sul territorio: che cosa può ed è negoziato e che cosa non può esserlo e non lo è.

Secondo questa interpretazione, dunque, più che suddividere, classificare e ordinare il territorio è stato importante cercare di capire come vengano attribuiti cause ed effetti, quali siano i punti di rottura e di forza del territorio, quali siano gli attori riconosciuti e legittimati e come le loro posizioni si modifichino nella *processualità della costruzione del territorio* (la Riforma Agraria).

A lungo nel Delta la comunità locale si è trovata impotente di fronte alle alleanze di provenienza esterna che ne hanno decretato l'evoluzione territoriale.

Negli ultimi anni però, di fatto dalla restituzione delle osservazioni al Piano d'Area del 1993, le tradizionali alleanze di potere sono state messe in crisi poiché la non validità di molti interventi fino ad allora proposti ha insinuato il sospetto che la causa potesse essere individuata non solo nel territorio in sé ma nell'inadeguatezza degli interventi stessi. Recenti esperienze territoriali, come quelle relative all'istituzione del Parco per esempio, sembrano sottolineare come il confronto si sia spostato in una sorta di "laboratorio territoriale" dove le differenti istanze vengono messe alla prova cercando quasi una terza strada che riprenda a discutere proposte e iniziative condivisibili per ridefinire il territorio (*prospettiva relazionista*).

Prima eravamo in presenza di attori sociali isolati di fronte a documenti e relazioni tecniche, ora le comunità sono meno frammentate: cooperative, associazioni, gruppi di pressione... costituiscono nuove risorse da ributtare in campo.

Che cosa è cambiato? Rispetto a situazioni precedenti ora l'azione sociale locale non è più ignorata ma ha assunto un'aggressività, una destrezza e una conoscenza della tattica degli "avversari" da non passare più inosservata. Gli attori locali agiscono in nome di un'alleanza con il territorio creata da loro stessi (LATOURE, 1998).

Ogni attore in questa nuova dimensione del *processo collettivo di costruzione del territorio* può aggiungere elementi diversi alle tesi proposte, modificandone il contenuto, rafforzandolo o inserendolo in nuovi contesti. Quelle stesse tesi non si pongono più come trasmesse da un gruppo di attori ad altri ma vengono composte collettivamente dagli attori. E questa diventa la sfida importante per il territorio.

Nel corso della ricostruzione si è notato infatti un mutamento: gli attori esterni inizialmente più forti sono ora contrastati nettamente dagli attori locali che sembrano essere in grado di opporsi alle istanze degli interventi di pianificazione dall'alto invertendo gli equilibri di forza. Dunque la spirale territoriale sembra aver percorso un nuovo anello.

A sua volta, però, questa azione collettiva solleva una nuova questione: a chi attribuire la responsabilità del gioco? È difficile oggi mettere in dubbio l'autorità degli attori locali. Un attore "esterno" può criticare le pratiche endogene sottolineandone le incoerenze, ma dovrà avere molta più esperienza per discutere le proposte di utilizzazione del territorio fatte dagli attori locali.

Per orientarci in ogni nodo critico è stato importante considerare in quale stadio erano i progetti proposti, quali e quanti tra gli attori coinvolti stavano cercando di trasformare questi progetti in un dato di realtà.

Infine è stato interessante notare come un progetto territoriale sia andato trasformandosi dal disegno iniziale alla realizzazione, *dalle "carte" al territorio*. Questa indagine ci ha dato la misura della distanza tra le tesi iniziali e le applicazioni. Alla fine, queste dimensioni (progetti, discussioni, concretizzazioni) ci hanno indicato il fronte di avanzamento nell'evoluzione del territorio.

Qual è stato in questo percorso *il senso di andare sul territorio*? Vediamo più cose sul territorio rispetto ai testi? Ne vediamo di più perché davanti ai nostri occhi si pone un'immagine che interagisce con gli schemi interpretativi proposti dai testi. In un altro senso, però, vediamo di meno perché ogni elemento del territorio è rilevato in modo diverso dai soggetti rispetto alla lettura unitaria, restituendo molteplici immagini (*soggettività delle visioni*) che rendono necessarie lunghe e complesse attività di mediazione delle soggettività per raggiungere *una visione condivisa* (HABERMAS, 1986).

Per questo, quando arriviamo sul territorio per risolvere i nostri dubbi in realtà siamo condotti in un labirinto. La posta in gioco è cresciuta di molto rispetto ai testi. Ora non è più solo questione di leggere: occorre iniziare la nuova analisi dal confronto con il contesto distinguendo maglie territoriali, reti e nodi che si costruiscono e si sciolgono a seconda delle scale e dei differenti portatori di interessi coinvolti.

Fare questa operazione significa muoversi da uno schieramento di conoscenze codificate a un insieme di nuove conoscenze che arricchiscono la letteratura di uno strumento efficace: le pratiche. Nello scendere sul territorio ci si muove nei modi complicati che hanno portato alla sua costruzione attraverso l'analisi delle azioni e il confronto con i testimoni. In questo modo il legame testi-territorio si anima: i territori "parlano" e da lì può iniziare la mediazione.

Discorrere di Parco del Delta risulta in questo contesto particolarmente interessante in quanto il parco non è un fatto ben consolidato e quindi è ancora possibile raggiungere la frontiera dove i fatti si vanno costruendo e gli strumenti sono meglio decifrabili.

4. CONCLUSIONI

Più che di conclusioni si tratta, come si è già detto, di una riflessione a margine di un'esperienza didattica che ha rappresentato una sorta di sfida nel rovesciamento dei ruoli del modello didattico classico, in cui il docente assume la funzione di erogatore di informazione scientifica e allo studente viene richiesto fundamentalmente di assumere un atteggiamento di ricezione e di tesaurizzazione dei contenuti proposti.

Il seminario, infatti, inserito nel ciclo delle lezioni frontali, che mantengono comunque un preciso significato nell'azione didattica, ha inteso offrire l'opportunità di impiego sul campo della strumentazione geografica, consentendo agli studenti di sperimentare, da protagonisti, un percorso che garantisse un più ampio respiro alla loro autonomia di pensiero.

Questo è stato favorito dal confronto tra i saperi personali degli stessi studenti – concetti, teorie, interpretazioni – e i saperi disciplinari. Tale confronto, trovandosi collocato nel clima collaborativo consentito da un lavoro di gruppo, si è basato sull'esplicitazione reciproca delle percezioni e delle rappresentazioni dei fenomeni e dei problemi presi via via in considerazione. L'attività ha assunto una precisa valenza pedagogica poiché ha dato modo agli studenti, vedendosi essi assegnata l'autorità della parola, di proporsi quali coautori nella costruzione di un sapere condiviso.

Questo rovesciamento di ruoli, che coincide con una differente interpretazione dell'asimmetria tra docente e allievi, ridefinisce al tempo stesso la funzione del primo, accentuandone la funzione di facilitatore dell'apprendimento. Il docente si trova a formulare domande più che dare risposte, a proporre problematiche più che fornire spiegazioni precedentemente predisposte, amplificando lo spazio riservato all'ascolto attivo delle risposte degli studenti, aiutandoli ad individuare connessioni e divergenze.

Attraverso questa metodologia il confronto dialettico e dinamico tra le diverse posizioni e i vari punti di vista ha aiutato gli studenti a recuperare il senso della complessità di un territorio – quello del Delta – che all'inizio era stato percepito come piatto, “semplice”, privo di problemi e contraddizioni.

L'ottica geografica, che è stata comunque suggerita implicitamente dall'équipe di docenti, è risultata in tal modo recuperata creativamente, ovvero attraverso una partecipazione attiva, costituendo anche un'occasione di ripensamento rispetto ai percorsi di pensiero e quindi di conoscenza – personali e di gruppo – sperimentati durante l'esperienza. Ciò ha consentito anche una verifica a livello metacognitivo, livello che maggiormente si rivela in grado di far apprezzare la valenza del lavoro geografico. Si sono così riscoperte le chiavi di lettura fondamentali della geografia, che conferiscono alla disciplina quel carattere specifico di operatività potenziale per una consapevole ed avveduta gestione del territorio.

In particolare i partecipanti al seminario hanno potuto rendersi maggiormente consapevoli che la geografia aiuta a riconoscere l'uomo come soggetto intenzionale nel suo rapportarsi con il territorio.

Un uomo che agisce secondo progettualità legate ad istanze, bisogni e valori di vario genere, attorno ai quali la stessa disciplina geografica aiuta ad interrogarsi, rispondendo, seppur in modo parziale e provvisorio, a domande fondamentali: perchè l'uomo ha compiuto determinate scelte nel territorio? Quali erano le sue motivazioni? I suoi scopi? I suoi

interessi? I suoi desideri? Quali sono state le conseguenze sul territorio di queste scelte? Quale impatto hanno avuto? Qualora l'impatto sia risultato in qualche modo negativo, si sarebbero potuti prevedere gli esiti non voluti? Generalizzando, quali componenti dell'intenzionalità umana possono tradursi più spesso in esiti negativi?

Il lavoro sul Delta del Po ha permesso agli studenti di apprezzare come l'uomo, quando interviene sul territorio, dovrebbe agire con profondo senso etico, assumendo da un lato la complessità territoriale come paradigma operativo fondamentale, dall'altro riscoprendo la necessità di valutare le sue motivazioni e le sue intenzionalità profonde, connesse con i suoi valori.

Ci è sembrato che l'attività seminariale abbia consentito agli studenti di rendersi maggiormente consapevoli che la geografia può aiutare a comprendere che l'uomo può dialogare con il territorio, ma che tale dialogo, se correttamente impostato, è un dialogo compiuto anche e forse soprattutto verso sé stesso.

L'*homo geographicus* è colui che sa interrogarsi sulle proprie intenzionalità e che riflette attorno ai valori che lo guidano, e – se occorre – li sa mettere in discussione e ridefinire, mettendo in discussione e ridefinendo sé stesso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIF-ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI, *Professione formazione*, Milano, Angeli, 1989.
- C. ARGYRIS, A.D. SHON, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini, 1998.
- G. BATESON, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1979.
- R. BERNARDI, G. ZANETTO, M. ZUNICA (a cura), *Il Veneto diversità e omogeneità di una regione. Emergenze territoriali e socio-economiche*, Bologna, Pàtron, 1991.
- M. BERTONCIN, *Logiche di terra e acqua. Il Delta del Po*, Tesi di Dottorato, Dottorato "Uomo e Ambiente", Università di Padova, 1994.
- M. COMOGLIO, M.A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996.
- M. CROZIER, *La crisi dell'intelligenza. Saggio sull'incapacità delle élites a riformarsi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1996.
- J. HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- B. LATOUR, *La scienza in azione*, Milano, Comunità, 1998.
- J. LUFT, *Introduzione alla dinamica di gruppo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- J. MAISONNEUVE, *La dinamica di gruppo*, Milano, Celuc, 1989.
- H. MATURANA, F. VARELA, *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio, 1985.
- G.P. QUAGLINO, *Il processo di formazione*, Milano, Angeli, 1998.
- M. ZUNICA (a cura), *Il Delta del Po. Terra e gente al di là dei monti di sabbia*, Milano, Rusconi, 1984.

IL FUNZIONAMENTO DEL DIPARTIMENTO UNIVERSITARIO: UN APPROCCIO ALLA MISURAZIONE BASATO SUGLI INDICATORI

1. INTRODUZIONE

L'attuale contesto politico-economico sta imponendo la trasposizione delle regole privatistiche nell'agire pubblico, malgrado esistano molte incertezze sulle modalità di attuazione di questo processo innovativo. La Pubblica Amministrazione non può procrastinare un profondo rinnovamento che risponda alle concrete esigenze della società che non è più disposta a sostenere i costi dell'inadeguatezza dell'azione amministrativa.

Sulla spinta dell'opinione pubblica la classe politica ha adottato in questi ultimi anni una serie di procedimenti di riforma che dovrebbero innescare profondi cambiamenti nei processi organizzativi.

In realtà un buon impianto legislativo può essere poco efficace se non supportato da un profondo rinnovamento culturale che impone tempi lunghi e notevoli investimenti organizzativi.

Alcune fra le idee guida di questo movimento di pensiero riguardano la programmazione degli obiettivi, la valorizzazione dell'analisi qualitativa e quantitativa dell'attività amministrativa, la responsabilizzazione, l'identificazione dei bisogni della collettività e l'istituzione di nuove tecniche di controllo sulla gestione.

In modo particolare ha assunto una rilevanza crescente il tema della qualità e del controllo di qualità che ha investito sia il mondo imprenditoriale che tutti i settori della Pubblica Amministrazione con riferimento specifico al mondo scolastico ed universitario.

La Conferenza Permanente dei Rettori ha dedicato grande attenzione a questa tematica, promuovendo iniziative che hanno poi portato alla costituzione di una Commissione che ha elaborato un documento che ha cercato di offrire agli Atenei Italiani una riflessione comune sulla costituzione e organizzazione dei "Nuclei di valutazione" e la definizione di una serie di indicatori di efficienza ed efficacia.

Il presente lavoro vuole essere una riflessione sulla valutazione nel sistema universitario così come va attualmente delineandosi, con particolare riferimento alla struttura dipartimentale.

2. LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEGLI ATENEI ITALIANI

A prescindere dalla generalizzata esigenza di rinnovamento della Pubblica Amministrazione, nel cui contesto si inserisce a pieno titolo anche l'Università, esistono dei fattori specifici che rendono estremamente attuale il tema della valutazione del sistema universitario sia in Italia che a livello internazionale.

In primo luogo si deve considerare come lo sviluppo abnorme delle istituzioni universitarie nell'ultimo trentennio abbia creato un peggioramento delle condizioni, soprattutto per quanto riguarda la didattica con i noti problemi legati al sovraffollamento studentesco. Esiste inoltre l'incapacità da parte delle Istituzioni statali di finanziare adeguatamente le Università in base a tale crescita con la conseguenza dell'introduzione di nuovi concetti di efficienza nell'utilizzazione delle risorse, di resoconti dei costi e delle prestazioni e dell'adozione di formule quantitative nei criteri di ripartizione delle risorse.

Il reperimento di risorse esterne dal mondo produttivo diventa ineludibile e con esso la logica del mercato: il concetto di concorrenza, soprattutto a livello di ricerca internazionale, fa capolino in un mondo che di tutto ciò si era considerato osservatore privilegiato, mentre ora si ritrova necessariamente attore.

Infine, la situazione e la qualità della didattica non sono più accettate passivamente: gli studenti, il mercato del lavoro e la società stessa criticano severamente l'inefficienza della didattica e la sua inadeguatezza alle esigenze professionali dei mercati del lavoro.

Certamente le Università sono organismi complessi, composti da aree nettamente diverse tra di loro, ognuna con scopi specifici che richiedono strumenti adeguati: la valutazione non può considerare solo i prodotti della ricerca e della didattica ma dovrà riguardare anche i processi, le decisioni e le procedure delle attività universitarie.

Per quanto riguarda il contesto normativo, la Legge 168/89 costituisce il dispositivo che avvia l'attività di valutazione negli Atenei, laddove all'art. 7 introduce il Regolamento di Ateneo per l'amministrazione, la finanza e la contabilità con il compito anche di disciplinare "le forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati di gestione complessiva dell'Università, nonché sui singoli centri di spesa e l'amministrazione del patrimonio".

L'art. 5 della Legge 537/93 amplia la sfera di autonomia finanziaria ed organizzativa degli Atenei e nel contempo introduce meccanismi di valutazione a livello locale (Nuclei di valutazione) e centrale (Osservatorio).

La valutazione dei Nuclei deve riguardare la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa; oltre

all'uso interno è prevista la trasmissione delle relazioni al MURST, al CUN ed alla CRUI per la valutazione dei risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione e per la verifica dei programmi di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario, anche ai fini della successiva assegnazione delle risorse che sarà effettuata dal già citato Osservatorio ex Legge 537/93 istituito nel marzo 1996.

Questo modello è stato concepito per rappresentare uno strumento strategico al servizio di un nuovo concetto di gestione del pubblico servizio basato più sulla verifica dei risultati che sulla verifica delle procedure. La valutazione, infatti, deve essere intesa come uno strumento per il perfezionamento delle prestazioni e per l'utilizzazione più ragionevole possibile delle risorse disponibili.

Le prospettive della valutazione sono però strettamente legate alla motivazione interna dei membri dell'università; il semplice obbligo giuridico e regolamentare, non accompagnato dalla consapevolezza e dalla compartecipazione degli scopi, rischia di produrre solo sterili montagne di carta senza utilità effettiva.

3. LA MISURAZIONE DELLE ATTIVITÀ UNIVERSITARIE

L'introduzione del principio del controllo dei risultati ha un grande significato in un sistema amministrativo come quello italiano, in generale, e dell'università, in particolare, dove l'attenzione è sempre stata prestata al controllo delle procedure, senza tener conto delle aspettative degli utenti.

Inoltre il processo dell'autonomia finanziaria e amministrativa dell'Università non può essere perfezionato se non si considera il principio della valutazione come strumento strategico per una più efficace ed efficiente attività gestionale.

Nell'introduzione si è accennato al lavoro della Commissione CRUI in materia. Tale attività si è svolta dapprima a livello operativo, con una raccolta di dati sulle Università allo scopo di costruire degli indicatori (*Fig. 3*), successivamente si è concretizzata nella definizione dei principi e linee guida ispiratori dei Nuclei di valutazione, da adattare a cura dei singoli Atenei alle loro proprie specifiche esigenze.

Tali principi si possono sintetizzare come segue:

- la valutazione deve avere finalità positiva e non repressiva, in un'ottica di ottimizzazione dell'attività universitaria;
- la valutazione non deve riguardare i singoli individui, bensì deve misurare l'efficienza, l'efficacia, la qualità dei servizi prestati dalle strutture amministrative, didattiche e di ricerca;

- la valutazione non può prescindere dal contesto in cui operano le strutture, dalle risorse di cui dispongono, dai prodotti e dai servizi che offrono agli utenti;
- la valutazione non può essere un'attività a sé stante, ma strumentale agli organismi accademici competenti alle decisioni;
- la valutazione deve basarsi su una integrazione dell'approccio quantitativo (basato su indicatori e che costituisce una base oggettiva di lavoro) con l'approccio qualitativo (che permette di approfondire l'analisi dei dati e degli indicatori). Tale approccio si basa anche sul confronto diretto fra i soggetti che operano nel sistema, gli utenti del sistema stesso ed eventualmente esperti esterni.

Nella seconda metà degli anni '80 Francia, Inghilterra, Olanda e Danimarca hanno messo a punto un sistema di valutazione della qualità dell'insegnamento superiore che unifica i due approcci, prevedendo due momenti di analisi: in una prima fase l'istituzione esaminata predispose un rapporto di autovalutazione sulla base di una griglia di obiettivi programmatici predefiniti; nella fase successiva una commissione esterna, dopo aver letto il rapporto di autovalutazione, lo verificherà sul posto con i soggetti che operano all'interno dell'istituzione per arrivare alla preparazione di un rapporto finale che, generalmente, viene reso pubblico. Questa metodologia, denominata *peer review* (gruppi di esperti) è stata analizzata anche in sede europea e appare particolarmente fruttuosa in quanto oltre all'integrazione dell'approccio quantitativo a quello qualitativo, permette l'integrazione della valutazione interna con quella esterna.

Negli ultimi mesi del 1994 è stato quindi avviato un programma-pilota dell'U.E. che intende testare nei paesi d'Europa un approccio della metodologia *peer review*.

Prima di affrontare in modo specifico la tematica degli indicatori è opportuno soffermarci brevemente su alcuni importanti concetti che sono alla base di questa riflessione.

La Legge finanziaria 1994 già citata parla di verifica di "efficienza e produttività dell'attività di ricerca e formazione"; si tratta quindi di stabilire il concetto di produttività da applicare nella fattispecie. Certamente non si può usare questo termine nel senso strettamente economico (valore dell'*output* rapportato all'*input*) che evidenzia particolarmente l'efficienza, è necessario considerare anche la qualità dei beni e servizi offerti. In questo senso la produttività si riferisce globalmente all'efficacia dei programmi, all'efficienza nell'uso delle risorse e alla qualità dei servizi prestati. Una organizzazione si definisce "di qualità" quando è governata in modo da conseguire i propri obiettivi in maniera efficace ed efficiente, valorizzando la piena rispondenza alle aspettative degli utenti. In quest'ottica diventa fondamentale la definizione degli obiettivi, rispetto ai quali si possono successivamente valutare i "risultati" conseguiti in rapporto agli stessi.

Gli obiettivi dovranno necessariamente tener conto di quanto realizzato nel passato, delle strutture e delle risorse disponibili e del contesto economico-socio-culturale in cui si opera.

4. L'APPROCCIO QUANTITATIVO: IL CONCETTO DI INDICATORE

L'approccio quantitativo, largamente utilizzato fino ad ora soprattutto negli Stati Uniti, si basa essenzialmente sugli indicatori che costituiscono uno strumento di confronto fra diverse situazioni. In realtà sia in Europa che negli USA il dibattito sugli indicatori è molto acceso, in rapporto all'eterogeneità e molteplicità delle funzioni amministrative: esiste inoltre il problema della definizione di standard e parametri prestazionali predefiniti cui riferire gli indicatori per una valutazione degli scostamenti. D'altra parte è innegabile come i dati quantitativi e statistici costituiscano una base dati indispensabile nel processo della valutazione.

L'indicatore è una variabile quantitativa che intende fornire la misura di un fenomeno attraverso il confronto nel tempo e nello spazio tra diverse osservazioni; costituisce la base minima obiettiva per l'avvio dell'attività valutativa, pur necessitando di opportuni correttivi in relazione all'approccio qualitativo.

Le principali funzioni degli indicatori secondo il rapporto CRUI sono due:

- consentire una valutazione complessiva del sistema come strumento per le decisioni;
- fornire indicazioni per l'allocazione delle risorse.

La commissione CRUI ha elaborato la serie di indicatori già citata che intende identificare i parametri principali in relazione alle attività tipiche dell'Università che si articolano in quattro categorie fondamentali:

- il contesto (realtà nella quale si agisce);
- le risorse (a disposizione per funzionare);
- i processi (come il sistema trasforma la realtà);
- i prodotti (risultati dei processi).

Naturalmente ogni Ateneo dovrà definire i suoi obiettivi e in base a questi sceglierà gli indicatori che riterrà opportuni per costruire nel tempo un bilancio della propria attività e dei risultati ottenuti, distinguendo tra le due diverse funzioni degli indicatori individuate precedentemente: la valutazione del sistema e l'allocazione delle risorse.

Al fine di assicurarne l'efficienza, è necessario che gli indicatori siano:

- semplici: poco costosi, di facile applicabilità e comprensione;
- significativi: descrittivi e rappresentativi del fenomeno;

- affidabili: riproducibili nel tempo;
- revisionabili: assoggettabili a riesame.

Una volta selezionato un indicatore, occorre altresì definire il metodo e l'unità di misura, la frequenza dei rilievi e la responsabilità dell'esecuzione della misura. Una scelta oculata dei propri indicatori costituisce un elemento di utilità strategica nella valutazione dell'istituzione.

La raccolta degli indicatori sarà opportunamente integrata, comunque, da altre indagini, eseguite *ad hoc* su particolari aspetti dell'attività universitaria che vanno a completare il quadro dell'informazione quantitativa.

La valutazione quantitativa ci offre un'indicazione sui processi ritenuti correlati alla qualità, mentre la valutazione fornisce una indicazione che si basa su un giudizio espresso dagli utenti rispetto ai servizi offerti dall'Università.

5. MISURARE IL DIPARTIMENTO

Come abbiamo già specificato, il Nucleo di Valutazione di Ateneo ha per obiettivo la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia complessiva delle strutture dell'Ateneo e non dei singoli individui.

Prendiamo quindi in considerazione il Dipartimento universitario e analizziamo gli indicatori CRUI che potrebbero essere utilmente applicati in una logica di misurazione delle attività dipartimentali.

5.1. Indicatori di contesto

È necessario conoscere il contesto ai fini della confrontabilità fra strutture.

a) Dimensioni del Dipartimento

- n. studenti;
- n. insegnamenti ufficiali;
- n. facoltà;
- n. corsi diploma;
- n. corsi laurea.

Si considera il numero di studenti significativo per quanto attiene il bacino d'utenza della segreteria didattica, della biblioteca e dei laboratori didattici (il dato può considerarsi ricavabile dal numero degli esami sostenuti nell'anno accademico, eventualmente corretto da una percentuale che esprima gli esami non superati se serve un dato effettivo, dal numero degli iscritti ai corsi di laurea relativi agli insegnamenti del Dipartimento se serve un dato che esprima la potenzialità).

b) *Anzianità*

Può essere rilevante fino alla completa attuazione del processo di dipartimentalizzazione in atto.

c) *Caratteristiche del bacino d'utenza*

- percentuale studenti residenti fuori regione;
- percentuale studenti lavoratori.

Tali dati possono essere significativi per l'organizzazione dei servizi della segreteria didattica e della biblioteca.

d) *Caratteristiche socio-economiche dell'area (provinciale o regionale)*

Questi indicatori dovrebbero essere raccolti a livello di Ateneo e portati a conoscenza delle strutture per valutare il contesto nel quale si trovano ad operare.

5.2. *Indicatori sulle risorse*

È necessario conoscere quanto e come si investe nelle diverse aree.

a) *Spesa*

- percentuale di spesa per immobilizzazioni tecniche/totale spesa;
- percentuale di spesa personale tecnico amm.vo/totale spesa;
- percentuale spesa personale non docente/totale spesa;
- percentuale di spesa corrente/totale spesa;
- percentuale di spesa per ricerca scientifica/totale spesa.

Non si ritengono significativi per il dipartimento i dati relativi alla spesa media per iscritto e tasse e contributi per iscritto.

- percentuale spesa per didattica/totale spesa;
- spese funzionamento laboratori/spese funzionamento; questo indicatore esprime il tasso di incidenza della componente sperimentale.

b) *Personale*

- n. docenti afferenti (distinti ordinari/associati);
- n. ricercatori afferenti;
- bacino d'utenza/n. docenti;
- bacino d'utenza/docenti a contratto (oltre 60 ore annue);
- n. corsi di insegnamento/docenti;
- percentuale di supplenze/tot. corsi di insegnamento (docenti interni);
- bacino d'utenza/n. personale tecnico-amm.vo.

Si può utilmente sostituire per il Dipartimento al n. di iscritti il bacino di utenza come considerato sopra.

c) *Diritto allo studio*

Si tratta di indicatori di attività di pertinenza dell'Ateneo.

d) Edilizia

- n. posti aula/bacino d'utenza;
- n. mq. aule/bacino d'utenza;
- bacino d'utenza/n. aule.

e) Biblioteche (con accesso al prestito esterno)

- n. posti Biblioteca per 100 unità del bacino d'utenza;
- n. m² biblioteche/bacino d'utenza.

Non si ritiene opportuna la scelta di valutare solo le biblioteche che permettono il prestito esterno, sarebbe opportuno invece inserire degli indicatori riguardanti la possibilità di usufruire del servizio da parte degli utenti come:

- n. ore apertura al pubblico/n. ore servizio personale addetto;
- n. ore disposizione informazioni/n. ore apertura al pubblico del servizio;
- attrezzature disponibili per la visione e copiatura.

f) Ricerca

- totale finanziamenti ricevuti;
- finanziamenti 60%;
- finanziamenti 40%;
- altri finanziamenti di organismi pubblici;
- finanziamenti provenienti da organismi internazionali;
- finanziamenti provenienti da organismi privati.

Si tratta di dati normalmente reperibili da una semplice lettura dei bilanci.

5.3. Indicatori sui processi

Si tratta di indicatori che permettono di conoscere i “comportamenti” della struttura esaminata.

a) Entrate

- percentuale di tasse e contributi sul totale entrate;
- percentuale entrate per prestazioni a pagamento in conto terzi/totale entrate;
- percentuale entrate da enti privati/totale entrate;
- percentuale di trasferimenti privati/totale entrate (somma dei due indicatori precedenti);
- percentuale entrate da enti pubblici e privati/totale entrate (esclusi MURST e enti locali).

Questi indicatori ci permettono di capire in che modo incidono i contributi degli studenti sul bilancio del Dipartimento e in che misura il Dipartimento riesce a stare sul mercato pubblico e privato. Bisogna con-

siderare comunque che la quota di contributi degli studenti, soprattutto per i dipartimenti plurifacoltà, è stabilita dalle singole Facoltà e non corrisponde al concetto di bacino d'utenza sopra espresso.

b) Didattica

Si tratta di indicatori utili a livello di Ateneo.

c) Ricerca

Si tratta di indicatori utili a livello di Ateneo.

5.4. Indicatori sui prodotti

Permettono di avere informazioni sui risultati ottenuti sotto l'aspetto quantitativo.

a) Spesa

Indicatore non significativo specificatamente per il Dipartimento.

b) Didattica

- n. totale esami/ totale docenti;
- n. laureati/n. docenti;
- voto medio di laurea;
- anni medi di corso per laurearsi;
- età media dei laureati;
- laureati occupati a tre anni dalla laurea/totale.

Si tratta di dati significativi per dipartimenti in cui l'area disciplinare coincide con i corsi di laurea.

c) Ricerca

- n. volumi monografici pubblicati per docente (divisi Italia e Estero);
- n. articoli effettivamente pubblicati da docenti dipartimento (divisi riviste con sistema di *referee*/ altre riviste);
- contributi a opere collettive (esclusi *preprints* e raccolte di *abstracts*);
- convegni organizzati patrocinati dall'Ateneo (nazionali-internazionali);
- atti convegni effettivamente pubblicati;
- seminari e conferenze di docenti esterni;
- n. docenti invitati a tenere relazioni in convegni internazionali;
- brevetti depositati, opere didattiche pubblicate da afferenti al Dipartimento.

Si tratta di indicatori individuati per il 1995 dalla commissione consultiva per il Nucleo di valutazione dell'Ateneo patavino, istituito nel giugno del 1995.

Per quanto riguarda la misurazione dell'efficienza amministrativa non è sufficiente la mera lettura del bilancio, occorre anche interpretarlo, cioè capire la realtà economico-finanziaria che sta dietro le tante cifre del documento. A tale scopo si ricorre a degli indici che rappresentano solo valori segnaletici e la cui interpretazione richiede sempre l'adattamento alle singole fattispecie. Gli indici dovrebbero essere calcolati sui bilanci di due o più esercizi e confrontati tra di loro, per poter rilevare e valutare le tendenze delle situazioni esaminate e non devono essere valutati singolarmente, ma congiuntamente agli altri indici; particolare attenzione deve essere posta alla valutazione di fatti particolari o straordinari che possano alterare la loro significatività.

Senza nessuna pretesa di completezza alcuni indici potrebbero essere identificati come segue:

- *Indice di autosufficienza finanziaria*: entrate proprie/totale entrate;
- *Indice di autonomia finanziaria*: entrate proprie/entrate correnti;
- *Indice di rigidità delle entrate*: entrate finalizzate/totale entrate;
- *Indice di attività didattica*: spese per la didattica/totale spese;
- *Indice di attività ricerca*: spese per la ricerca/totale spese;
- *Spesa media didattica per studente*: spese per didattica/bacino d'utenza;
- *Spesa media per ricerca*: spese per la ricerca scientifica/unità addette alla ricerca;
- *Velocità di cassa*: pagamenti complessivi/massa spendibile;
- *Capacità di spesa*: totale pagamenti/totale impegni;
- *Capacità di impegno*: totale impegni/previsioni definitive;
- *Indice di economia*: somme non impegnate/previsioni definitive.

6. L'APPROCCIO QUALITATIVO, UN CASO DI STUDIO: IL SERVIZIO EROGAZIONE RIMBORSI SPESE PER MISSIONI DEL DIPARTIMENTO DI GEOGRAFIA

A questo punto si ritiene utile provare a riscontrare nella realtà di tutti i giorni quanto siamo andati finora affermando: la possibilità di misurare la produttività di un servizio dipartimentale. Purtroppo il tempo è tiranno e non permette un'analisi approfondita che valuti tutti gli aspetti di efficacia, efficienza e di qualità.

In primo luogo si è considerato opportuno valutare la propria realtà ed un servizio che coinvolga personalmente, reprimendo l'impulso naturale di valutare sempre gli altri e mai se stessi.

Altrettanto consapevolmente si è repressa la tendenza all'autocelebrazione imponendosi una rigorosa obiettività dell'analisi.

I tempi molto stretti hanno imposto una drastica delimitazione del campo di analisi che si è limitato all'individuazione di fattori di qualità di

un servizio da cui ricavare indicatori e standard di qualità. Si è scelto un servizio verso il quale gli utenti sono molto sensibili ed attenti: il rimborso delle spese sostenute per missioni di servizio.

I fattori di qualità sono gli aspetti rilevanti per la percezione da parte dell'utente e possono essere oggettivi o soggettivi (rilevabili quindi solo attraverso la raccolta della percezione dell'utenza).

Gli indicatori di qualità sono variabili che registrano un certo fenomeno, ritenuto indicativo di un fattore di qualità.

Uno standard di qualità è un valore atteso per un certo indicatore.

Una volta individuati i propri indicatori di qualità e fissati i propri standard di qualità, si potrà arrivare ad una "carta dei servizi" essenzialmente volta alla tutela dell'utente. Il primo passo è stato quello di ripercorrere l'esperienza dell'utente (docenti, ricercatori, personale tecnico amministrativo interessato), analizzando la procedura in esame. In un momento successivo si è cercato di individuare i fattori di qualità nelle attese dell'utenza:

- gli aspetti legati al tempo, come la tempestività, la puntualità, la regolarità;
- gli aspetti legati alla semplicità delle procedure;
- gli aspetti legati alle strutture fisiche come l'accessibilità;
- gli aspetti legati alle relazioni sociali e umane;
- gli aspetti legati alla completezza e chiarezza dell'informazione.

Attraverso l'incrocio tra i momenti dell'esperienza dell'utente e le dimensioni generali di qualità del servizio possiamo identificare i fattori di qualità specifici (*Fig. 1*).

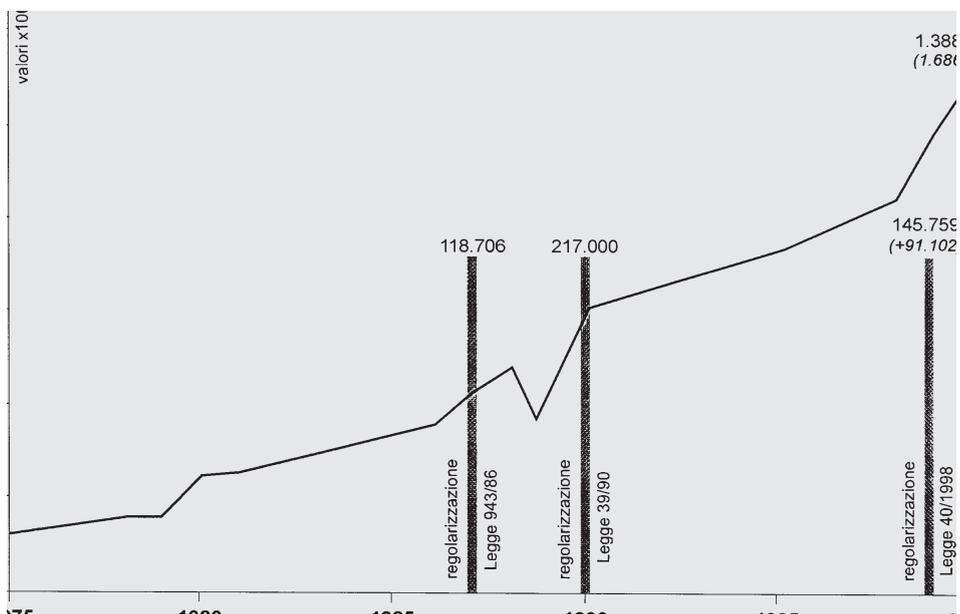


Fig. 1. – Missioni

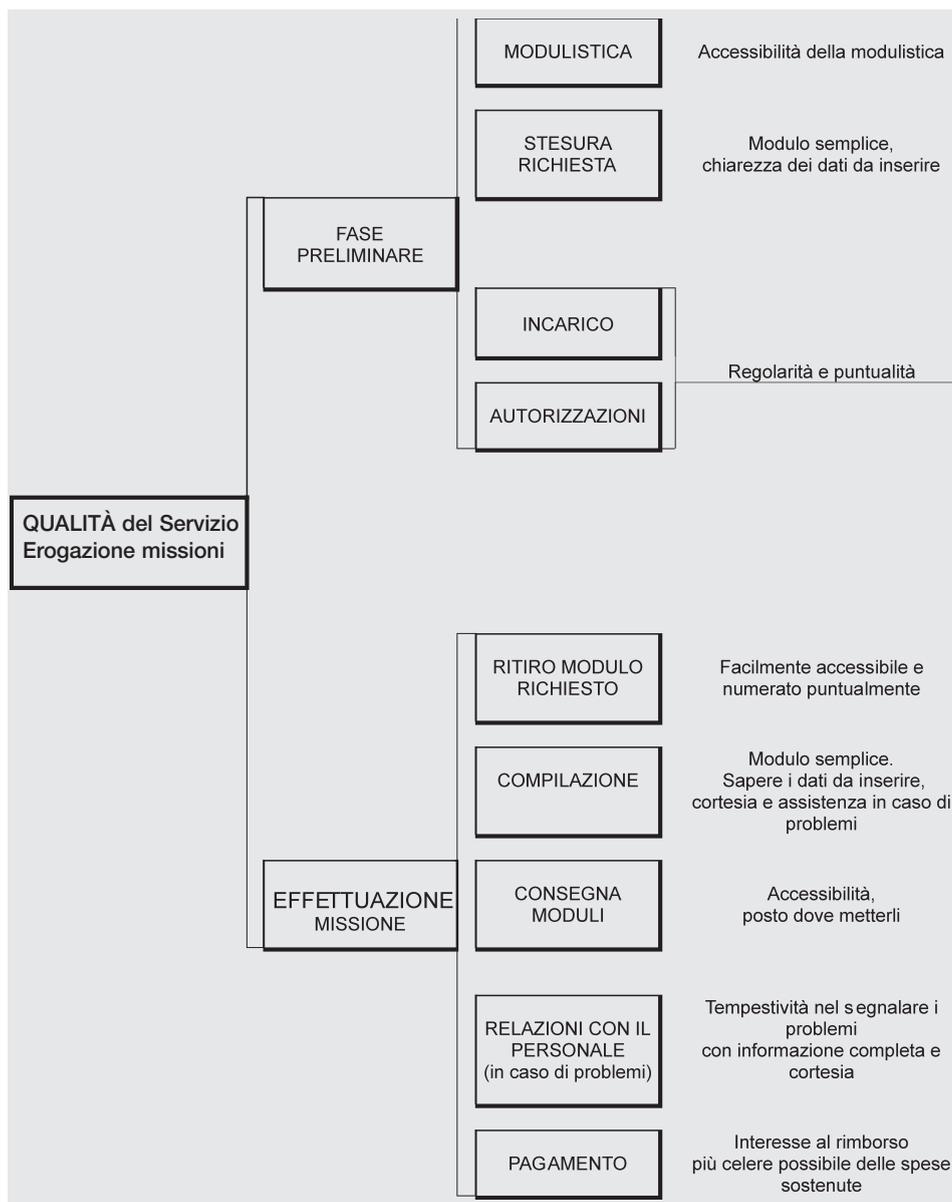


Fig. 2. – Fasi dell’Esperienza - Fattori di Qualità

I fattori individuati vanno accorpate per individuare aree omogenee che permettano una lettura di sintesi (Fig. 2).

A questo punto è necessario trasformare i fattori di qualità in indicatori che possono essere di diversi tipi:

- *indicatori di processo*, derivanti da valutazioni effettuate in continuo sullo svolgimento delle attività;

- *indicatori di struttura*, derivanti da rilevazioni periodiche sullo stato delle procedure;
- *indicatori di esito*, che possono assumere la forma di indicatori di soddisfazione degli utenti, derivanti da valutazioni degli utenti raccolte con appositi strumenti.

I fattori di qualità si prestano in modo diverso a essere tradotti in indicatori, ad esempio la personalizzazione è esprimibile con indicatori di soddisfazione mentre i fattori relativi alla dimensione temporale si prestano meglio ad essere espressi da indicatori quantitativi.

Si è, a questo punto, proceduto a sottoporre agli utenti interessati al servizio in questione un questionario di valutazione (*Fig. 3*) al fine di individuare le aspettative degli utenti i cui risultati, a puro titolo esemplificativo, saranno sottoposti all'attenzione del Dipartimento e di cui si è tenuto moderatamente conto nelle considerazioni finali presentate, in particolare per la stesura della carta dei servizi di cui si terrà conto anche nella riproposizione di uno strumento ancora più pertinente e qualificato. Conoscere le aspettative non significa naturalmente annullarsi passivamente in esse, ma è indispensabile per valutare le proprie scelte e per poter decidere tenuto conto di quanto rilevato e del fatto che il servizio esaminato costituisce solo una parte dei servizi erogati dalla segreteria amministrativa.

Valutando tutti gli aspetti considerati si possono stabilire degli standard di procedura che rappresentano una forma di impegno sulla qualità del servizio e possono costituire una parte di una ideale “carta dei servizi amministrativi” del Dipartimento di Geografia, come segue:

Standard della procedura rimborso spese per missioni

- La modulistica è a disposizione “a vista” in appositi contenitori, al primo piano, e presso la segreteria amministrativa, al secondo piano.
- Gli interessati depositeranno i moduli per la firma del Direttore nell'apposito fascicolo in Direzione.
- La segreteria amministrativa assicura la tempestività del contatto con l'utenza in caso di problemi e di richieste di integrazione di documenti.
- La segreteria amministrativa si impegna a favorire la massima divulgazione delle informazioni, fornendo assistenza nella compilazione soprattutto nei casi particolari.
- La segreteria amministrativa garantisce lo svolgimento della pratica normalmente entro 15 giorni, elevabili a 30 nei periodi 15/12-15/1 (per le chiusure di fine anno) e 15/7-31/8 (per rotazione ferie del personale).

Il presente questionario è inteso ad accertare i bisogni degli utenti interessati in un'ottica di miglioramento del servizio. Le risposte sono importanti per consentire all'amministrazione di porre in essere adeguati interventi di sostegno. La ringraziamo per la sua cortese collaborazione.

1) Quante missioni effettua mediamente in un anno?

- in Italia meno di 10 all'estero meno di 10
 da 10 a 20 più di 10
 oltre

2) La modulistica per le missioni le risulta accessibile facilmente?

- facilmente accessibile poco accessibile non accessibile

3) Ritieni che il modulo di missione sia di semplice compilazione?

- molto semplice semplice complicato

4) Ritieni soddisfacenti le procedure relative alle firme di incarico e autorizzazione di missione?

- soddisfacenti
 poco soddisfacenti, in quanto trova poco pratica la collocazione
 spesso il Direttore è occupato
 altro.....

5) I tempi richiesti per ottenere l'autorizzazione del Direttore dovrebbero essere:

- fino alla partenza 1 giorno prima 3 giorni prima

6) Il titolare dei fondi dovrebbe conoscere l'aggiornamento della situazione finanziaria:

- mensilmente trimestralmente semestralmente

7) Ritieni efficiente la procedura attuale di ritiro self-service del modulo registrato al ritorno, presso la Segreteria Amministrativa?

- efficiente non efficiente

8) Quante volte vengono richieste integrazioni alla pratica di rimborso per missioni?

- mai saltuariamente sempre

9) Ritieni di possedere tutte le informazioni necessarie alla compilazione del modulo o comunque di poterle avere facilmente dal personale?

- sì no

10) Nel servizio effettuato gli operatori dimostrano preparazione professionale?

- ottima buona
 sufficiente insufficiente

11) Riterrebbe opportuna l'introduzione di un orario di ricevimento per l'espletamento delle pratiche in oggetto?

- sì no

12) Preferisce che le varie pratiche per i rimborsi missioni siano:

- curate da una persona appositamente dedicata al rapporto con l'utenza
 il più possibile esperite con modalità self-service

13) Il tempo di attesa dei rimborsi spese per missioni (esclusi i periodi di emergenza legislativa come per le ritenute previdenziali) è complessivamente:

- fino a 15 giorni da 15 a 30 giorni
 da 31 a 60 giorni oltre

14) Ritieni utile ricevere un avviso dell'avvenuto pagamento?

- sì no indifferente

15) Sente l'esigenza di verificare l'esattezza dei conteggi dei rimborsi?

- regolarmente saltuariamente mai

OSSERVAZIONI

.....

Fig. 3. – Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Geografia. Rilevazione qualità del servizio rimborso spese per missioni.

- Contestualmente al pagamento verrà data comunicazione scritta agli interessati ai fini della tempestiva riscossione.

I vari punti possono essere modificati su segnalazione di incongruenze operative, in un'ottica di miglioramento organizzativo del servizio.

7. CONCLUSIONI

Naturalmente la metodologia descritta dovrebbe essere applicata anche ad altri servizi ritenuti strategici sul fronte dell'utenza e dovrebbe prevedere le modalità e le cadenze per eventuali rilevazioni ripetute, le modalità di diffusione e discussione dei risultati e gli organi investiti della responsabilità di assumere le decisioni conseguenti. In questo modo ci si porterebbe gradualmente a orientare gli sforzi di miglioramento su un fronte sempre più vasto e si potrebbe arrivare in tempi non troppo remoti alla stesura di una vera e propria "Carta dei servizi amministrativi" del Dipartimento (parte di una "Carta dei servizi del Dipartimento di Geografia" a sua volta inserita in un contesto più generale di una "Carta dei servizi dell'Università di Padova"), soggetta a rivisitazione e adattamento al mutare degli oggetti, delle esigenze e delle realistiche aspettative.

A questo punto possiamo concludere la nostra riflessione con una frase che da sola sintetizza efficacemente quanto finora espresso: *per conoscere e migliorare bisogna sapersi valutare.*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., "Controllo Interno", in *Manuali del Revisore - Parte I Revisione contabile e Certificazione del bilancio*, Milano 1995.
- AA.VV., *La Valutazione nell'Università - Documenti*, 2, Atti del convegno di Udine 11/11/94, Università di Udine, 1995.
- V. BUONO, G. INDELLI, "Il controllo di gestione nell'Università", in *Atti IV Corso di aggiornamento per S.A.*, Siena 1993.
- V. BUONO, G. INDELLI, "La gestione e il controllo di gestione nelle Università (una proposta di modello per i Dipartimenti universitari)", in *Atti V Corso di aggiornamento per S.A.*, Siena 1994.
- M. CASTELLI, "Organizzazione e gestione delle risorse umane nei servizi amministrativi delle strutture dipartimentali", in *Atti II Corso di aggiornamento per S.A.*, Siena 1991.
- A. CAROSI, "Problemi in ordine alla introduzione dei principi di management nella Pubblica Amministrazione", *Enti Pubblici*, 3, Marzo 1995.
- A. CAROSI, "Le modalità del Controllo di Gestione", *Enti Pubblici*, 9, 1995.
- COMITATO NAZIONALE, "La valutazione della qualità nell'istruzione superiore", *Università Progetto*, 2, 1996.

- P. DAUMARD, "Valutazione e management pubblico: il caso delle Università", *Problemi di Amministrazione Pubblica*, 3, 1991.
- "Dossier - La valutazione della qualità nell'istruzione superiore" (a cura della Redazione), *Universitas*, 58, 1995.
- V. GALLOTTA, "Il nucleo di valutazione: efficienza e produttività oppure obiettivi e risultati?", *Università Progetto*, 108, 1994.
- "I Nuclei di valutazione nelle Università italiane" (a cura della Redazione), *Università Ricerca*, 5/6, maggio/giugno 1995.
- F. MELONI, *L'efficienza nella Pubblica Amministrazione. Il caso dell'Amministrazione Universitaria*, Edizioni Senza Quartiere, 1995.
- G. USAI, *L'efficienza nelle organizzazioni*, Torino, Utet, 1990.

INDICE

<i>Presentazione</i> (G.B. Castiglioni, D. Croce, M. Zunica)	p.	V
<i>Ricordando Giovanna Brunetta</i> (G. Zanon)	p.	VII
G. ZANON, <i>Recenti modificazioni nel regime della Vedretta della Mare (Alpi Centrali - Gruppo Ortles Cevedale)</i>	p.	3
M. MENEGHEL, A. CARTON, <i>Morfologia della Valle del Cordevole tra Arabba e il Passo Pordoi</i>	»	11
A. BONDESAN, G. CALDERONI, P. MOZZI, <i>L'assetto geomorfologico della pianura veneta centro-orientale: stato delle conoscenze e nuovi dati</i>	»	19
F. IMMORDINO, M. ZUNICA, <i>I lidi del Veneto nord-orientale</i>	»	39
B. CASTIGLIONI, U. SAURO, <i>Paesaggi e geosistemi carsici: proposte metodologiche per una didattica dell'ambiente</i>	»	51
E. VARDANEGA, <i>Nomi di luogo: indicatori dell'abbandono nelle "terre alte"</i>	»	69
A. FONTANA, <i>L'acqua nelle strategie insediative preistoriche della bassa pianura friulana</i>	»	85
M. VAROTTO, <i>Acque per la terra, terra per le acque: la centuriazione "morbida" lungo la Tergola</i>	»	99
F. VALLERANI, <i>Paesaggi fluviali e letteratura nel Veneto della modernizzazione</i>	»	115
G. ROTONDI, <i>Immigrazione straniera in Veneto: nuovi assetti distributivi e strutturali</i>	»	135
D. PAPOTTI, <i>I paesaggi etnici dell'immigrazione straniera in Italia</i>	»	151
F. RIGOTTI, <i>Riflessione in margine alla riforma della Politica Agricola Comunitaria</i>	»	167
M. DE MARCHI, <i>La biodiversità: sostenibilità e prospettive territoriali</i>	»	175
M.L. GAZERRO, <i>L'ipertesto e le sue applicazioni in campo geografico</i>	»	193
B. CASTIGLIONI, L. ROCCA, G. ZULIAN, <i>Le Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per la costruzione del sapere geografico</i>	»	213

M. BERTONCIN, F. BUSSI, P. FAGGI, <i>Il Delta di Samantha. Un seminario su: "Il territorio visto e il territorio vissuto"</i>	p.	229
M. BERTONCIN, D. CROCE, A. PASE, <i>Le esperienze formative a carattere seminariale nel Delta del Po: sintesi finali e riflessioni</i>	»	243
C. TONIN, <i>Il funzionamento del Dipartimento universitario: un approccio alla misurazione basato sugli indicatori</i>	»	255

Finito di stampare nel mese di luglio 2002
presso la C.F.P. snc di Padova