

Università degli Studi di Padova
Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione
Indirizzo: Educatori Professionali Extrascolastici

Tesi di Laurea

**LA MONTAGNA COME RISORSA EDUCATIVA:
UN APPROCCIO ALLA COMPLESSITA' E UN PERCORSO DI RICERCA**

Relatore: Dott. ssa Orietta Zanato

Laureanda: Gregoris Alessandra

Anno Accademico 1999-2000

INDICE

<i>Introduzione</i>	p. 1
---------------------	------

CAPITOLO PRIMO LA MONTAGNA TRA NATURA E CULTURA

1.1 La montagna come sistema complesso	p. 7
1.1.1 La montagna per noi: le Alpi	p. 7
1.1.2 Alle radici della conoscenza: il sistema uomo	p. 10
1.1.3 Sistemi e complessità: dalla teoria al territorio. Passando per l'uomo	p. 14
1.1.4 La problematica dell'agire territoriale	p. 18
1.1.5 Il processo di territorializzazione: dinamiche ed effetti	p. 20
1.2 La socializzazione dell'ambiente: identità e cultura alpine	p. 24
1.2.1 Razionalità territorializzanti a confronto: premesse per uno scenario plurale	p. 24
1.2.2 Confini naturali e confini culturali: i terreni del conflitto e del riconoscimento	p. 26
1.2.3 Approcci allo studio delle comunità alpine	p. 30
1.2.4 Identità e ruolo delle comunità alpine: passato...	p. 33
1.2.5 ...presente e futuro	p. 40
1.3 Emergenza ambientale o emergenza antropologica?	P. 44
1.3.1 Rapporto insiders-outsiders tra obiettivi comuni di tutela dell'ambiente e conflitti di codici culturali	p. 44
1.3.2 La popolazione alpina: dall'urbanizzazione all'esodo dal territorio	p. 48
1.3.3 Rivitalizzare le comunità montane	p. 52

CAPITOLO SECONDO
LA MONTAGNA COME RISORSA EDUCATIVA

2.1 Montagna: forse un'occasione per parlare dell'uomo	
2.1.1 La montagna come metafora pedagogica	p. 56
2.1.2 Una montagna di miti	p. 60
2.1.3 A proposito di Educazione Ambientale...	p. 65
2.1.4 Dall'adulto al bambino: i destinatari diventano attori	p. 69
2.2 Montagna: un contesto di apprendimento	p. 75
2.2.1 Lo spazio vissuto come spazio educativo	p. 75
2.2.2 Un laboratorio a cielo aperto per l'Educazione Ambientale	p. 81
2.2.3 Responsabilità e cura: imparare a guardare, vedere, capire ed amare attraverso l'avventura, il gioco e l'esplorazione	p. 85
2.2.4 Premesse per preparare lo "zaino"	p. 93
2.3 Progettare percorsi formativi	p. 96
2.3.1 Il senso della progettazione educativa	p. 96
2.3.2 Progettare con i docenti nella prospettiva della ricerca-azione	p. 101
2.3.3 Quale didattica per la formazione con i docenti?	p. 104
2.3.4 Valutazione, autovalutazione, metacognizione: verificare il cambiamento	p. 109

CAPITOLO TERZO
IL SERVIZIO SCUOLA DEL CLUB ALPINO ITALIANO :
UNA REALTA' OPERATIVA E UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE

3.1 Identità e ruolo del Servizio Scuola del Club Alpino Italiano	p. 113
3.1.1 Una realtà recente con una storia alle spalle	p. 113
3.1.2 Linee generali dell'attivazione di corsi e progetti	p. 117
3.1.3 Corsi e progetti: idee e aspetti metodologici	p. 120
3.1.4 Esperienze di realizzazione sul territorio	p. 130
3.1.5 Oltre un ufficio e una persona: il piano di ampliamento e coordinamento del Servizio	p. 133
3.2 Dal corso di formazione alla realizzazione dei progetti: un anno in cammino con il gruppo di Brescia	p. 137
3.2.1 "La montagna e l'educazione allo sviluppo sostenibile: metodologie e progettualità"	p. 137
3.2.2 Un ponte costruito per continuare	p. 139
3.2.3 Quando "l'ecologia della mente" delle persone si scontra con quella delle istituzioni: chiusura, autoreferenzialità, paura di mettersi in gioco	p. 147
<i>Conclusione</i>	p. 151
<i>Bibliografia</i>	p. 155

INTRODUZIONE

“Forse, occuparsi di montagna è un pretesto (o un’occasione) per parlare dell’uomo...”

Con queste parole Maria Angela Gervasoni, Responsabile del Servizio Scuola del Club Alpino Italiano (l’Ente presso il quale ho svolto il tirocinio), introdusse il corso di formazione per insegnanti che si tenne a Brescia un anno e mezzo fa.

Quella frase mi colpì, e fu a tal punto illuminante da innescare il processo di ricerca che ho condotto fin’ora e che ha cambiato completamente il mio modo di pensare l’Educazione Ambientale. Da allora ho lavorato, come suggerisce Bateson, sotto la spinta di “un’urgenza ispiratrice, l’urgenza che nasce dal sentire che la grande scoperta, la risposta a tutti i nostri problemi, oppure la grande creazione, il sonetto perfetto, sono sempre appena fuori della nostra portata, o come una madre che sente che c’è vera speranza, purchè vi si impegni costantemente, che il suo bambino diventi quel fenomeno infinitamente raro: una persona felice e grande”¹.

La grande scoperta altro non è se non ciò che noi sappiamo esistere da sempre: *l’uomo*. Un uomo che nei secoli ha creato sistemi di idee con cui ha rappresentato se stesso ed il mondo esterno, per poi disfarli, mescolare i pezzi e riassembrarli. La natura sistemica della mente (tutte le discipline ormai ragionano in termini di sistemi complessi) non ci permette di scindere i circuiti che connettono la razionalità e l’emozione, la persona e il suo ambiente, il corpo e la mente.

Ovvietà? Non proprio, se il fatto di introdurre un corso sull’Educazione Ambientale in termini di stupore, motivazione e sentimenti umani, lascia la maggior parte dei presenti in una situazione di visibile smarrimento. Non è che forse i più si aspettavano una lezione di botanica o un ricettario di strategie su come condurre le classi in gita naturalistica?

Ma che cos’è l’Educazione Ambientale, se non la ricerca motivata delle ragioni del nostro modo di essere uomini oggi, in un ambiente da cui dipendiamo strettamente senza esserne consapevoli, nel convincimento o nella speranza che si possa e si voglia cambiare grazie ad un progetto educativo rivoluzionario?

¹ Bateson G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, p. 215.

Questo è ciò che ho compreso e che cerco di dimostrare: *l'Educazione all'ambiente* è prima di tutto *Educazione all'uomo*, perché è solo attraverso la presa di coscienza delle proprie motivazioni e dei propri comportamenti che può nascere la disponibilità ad orientare le proprie azioni secondo atteggiamenti di responsabilità e cura dell'ambiente.

Chi si occupa da sempre di E.A. nelle scuole, nei parchi, nelle associazioni naturalistiche? Nella maggior parte dei casi si tratta di insegnanti di scienze, di guide e accompagnatori naturalistici, di laureati in scienze naturali o ambientali. Questo dato di fatto è sinonimo di un'E.A. intesa ancora come conoscenza della natura, quasi come fosse una disciplina da affiancare alle altre per una più ampia cultura generale.

In questa prospettiva, come sottolinea E. Bardulla², ad essere chiamata in causa è l'educazione nella sua globalità: senza una riforma dei sistemi educativi che consenta una diversa qualità dell'istruzione, non è pensabile dedicarsi ad un progetto educativo imperniato su un rapporto diverso tra insegnanti e allievi, tra scuola e comunità, tra il sistema formativo e quello sociale.

Solo all'interno di un tale processo l'educazione, che se letta attraverso un approccio sistemico è sempre ambientale (tesi che cercherò di sostenere all'interno di questo lavoro), potrebbe diventare lo strumento di mediazione per intervenire sulle cause, anziché sugli effetti, di una pedagogia che, sempre secondo Bardulla, manca dello spessore sufficiente per poter affrontare in modo libero e responsabile i problemi legati all'ambiente, svincolandosi dai condizionamenti del potere politico ed economico. Purtroppo, il fatto che troppo spesso si spacci per educazione ambientale ciò che non è altro che propaganda ambientalista, condiziona enormemente anche il suo stesso significato, cosicché anche nella scuola prevale uno scetticismo diffuso, anziché la volontà di trovare degli strumenti innovativi per partecipare alla ricerca delle soluzioni più idonee per ogni contesto educativo specifico.

Anche per questo, è proprio alla scuola e agli insegnanti che si rivolge l'offerta formativa di cui tratto in questo lavoro.

Una scuola ancora per molti versi impreparata nella gestione delle possibilità offerte dall'autonomia, ma che può trovare, in insegnanti seriamente motivati e

² Cfr. Bardulla, E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma, 1998, cap. I.

disposti a mettersi in gioco, le forze trainanti per coinvolgere i colleghi in progetti di istituto validi e partecipati.

Non sono utopie, ed alcuni insegnanti di Brescia, pur tra mille ostacoli burocratici, lo hanno dimostrato. Le ricadute di questi successi si possono poi misurare sui ragazzi destinatari dei progetti, sul loro entusiasmo, sui loro cambiamenti. E qualcosa cambia davvero.

Soprattutto, si modifica il modo di concepire ed impostare la formazione professionale degli insegnanti e degli educatori, ma anche un atteggiamento diverso nel considerare il rapporto tra teoria e prassi in pedagogia: non si tratta solo di imparare a conoscere l'ambiente naturale e a rispettarlo, ma è urgente che tutti gli educatori siano formati alla comprensione delle realtà sociali, riconoscendo la necessità che quanti sono coinvolti direttamente nella prassi educativa, prendano parte attivamente alla ricerca.

Educare significa anche sperare nel cambiamento; è auspicabile cambiare perché la nostra non è l'unica maniera di essere uomini: essere responsabili significa assumere su di sé l'impegno di trovare nuove risposte. I sistemi non cambiano se non quando gli attori cercano di modificare se stessi e il loro rapporto con il sistema. Se è vero che, come afferma Saint-Exupery, "l'essenziale è invisibile agli occhi"³, il punto è capire che cosa ci impedisce di vedere, e che cosa può fare l'educazione per modificare questo stato di cose.

L'E.A. che ho sperimentato durante il tirocinio è educazione all'essenziale, e cioè a ciò che facciamo così fatica a vedere, a sentire dentro e fuori di noi, ma che pure è così importante. C'è qualcosa che va risvegliato, sia nei bambini e nei ragazzi di una generazione così frastornata dall'artificialità di suoni e immagini, così come negli adulti, che hanno subito in pochi anni l'accelerazione vertiginosa dei ritmi di vita, portata da un progresso che nessuno avrebbe immaginato.

Io ho potuto seguire proprio i processi evolutivi di un percorso educativo proposto agli adulti: dopo un adeguato stimolo motivazionale, ho visto persone abbandonare certezze, sgretolare abitudini sedimentate, disporsi nuovamente nell'atteggiamento di chi desidera apprendere (e per un'insegnante non è un'operazione così automatica).

³ A. De Saint-Exupère, *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 1998, p. 98.

La risorsa che ha consentito di affrontare tali processi di cambiamento, e che ho preso come oggetto d'indagine per portare le mie ipotesi sulla concezione di E.A. che ho presentato poch'anzi, è la *montagna*.

La passione per questo ambiente naturale, che ho imparato a frequentare e ad amare fin dall'infanzia, mi ha spinto a cercare un'esperienza di tirocinio che potesse darmi l'opportunità di sperimentarne le valenze educative. Questa ricerca mi ha portato a Milano, presso la sede del Servizio Scuola del Club Alpino Italiano, con la responsabile del quale ho partecipato ad un progetto formativo per insegnanti che si è svolto a Brescia e che documento nella terza parte di questo lavoro.

Perché proprio la montagna? Ognuno di noi ha una percezione personale di questo ambiente più o meno vicino a sé, più o meno frequentato e conosciuto. Sicuramente tutti abbiamo qualche idea, una suggestione, un ricordo, quando pensiamo alla montagna: uno spazio fisico immenso, maestoso, di fronte al quale l'uomo ha sempre avvertito un sentimento di reverenza, di fascino, di percezione dei propri limiti. Nel corso della storia la montagna è stata temuta, addomesticata, e infine dominata dall'uomo, ma non ha mai perduto la sua dimensione fondamentale: quella di evocare in chi la osserva emozione intensa. Porre attenzione pedagogica ai sentimenti, ai sensi e alle emozioni riguarda un'opzione metodologica, che può essere più o meno condivisa; io ne ho sperimentato le valenze, e con questo lavoro proverò a suggerirne l'efficacia.

Spesso noi guardiamo le cose, eppure non riusciamo a vederle; e quando vediamo, non sempre capiamo. Abbiamo bisogno di rieducare i nostri sensi, spesso assopiti da uno stile di vita dominato dalla fretta, dalla superficialità delle immagini e dei messaggi della comunicazione globale.

L'educazione all'ambiente passa attraverso questa strada, sia che essa si rivolga ai ragazzi, sia che abbia come soggetti di apprendimento gli adulti.

Proverò ad utilizzare la montagna come risorsa di questo percorso, universo di immagini da esplorare, metafora di una meta per raggiungere la quale non vi sono ricette ma sentieri possibili.

Si tratta di trovare gli strumenti adatti per percorrere tali sentieri, strumenti di cui le pratiche didattiche tradizionali si dimostrano spesso carenti.

Nel corso della mia esperienza di tirocinio ho partecipato alla sperimentazione di strategie didattiche creative, coinvolgenti, basate prevalentemente sul gioco e sull'attivazione personale dei partecipanti.

L'ambiente montano si presta particolarmente a queste esperienze, come un laboratorio didattico all'aperto, ma anche come metafora da utilizzare nella comunicazione didattica, come strumento linguistico e concettuale per leggere la realtà.

Oltre alle osservazioni e alle sperimentazioni fatte durante il tirocinio, ed ai numerosi anni di frequentazione personale del territorio alpino, mi sono documentata sui diversi aspetti della montagna: storia, antropologia, ambiente fisico, economia, tradizioni, turismo, immaginario popolare, ecc.

Di ognuno di questi aspetti può essere fatta una lettura pedagogica, al fine di utilizzarli come supporto di un percorso educativo finalizzato alla riscoperta di se stessi, dell'ambiente, e della propria capacità di rapportarsi coscientemente ad esso.

Iniziando questo lavoro, come accennato poc'anzi, mi sono documentata sulla montagna sotto vari aspetti. Questa panoramica sull'argomento mi ha consentito di definire gli elementi e le relazioni tra gli elementi del mio oggetto di studio, che ho analizzato attraverso la prospettiva teorica della *geografia della complessità* di Angelo Turco⁴.

Ne è nato un interrogativo circa il rapporto fra le possibili relazioni tra la disciplina pedagogica ed il territorio alpino che ho preso come campo specifico di osservazione. Si è trattato quindi di individuarne i nessi attraverso i percorsi metodologici sperimentati durante il tirocinio e nel mio percorso di studi.

Molte scienze si occupano da tempo del territorio montano: geografia, urbanistica, pianificazione, economia, antropologia, diritto. Che cosa può significare allora per la pedagogia considerare i contenuti di queste discipline come risorsa per un'educazione ambientale che da appendice all'ora di scienze (quando è almeno questo) diventi parte integrante della cultura umana?

E ancora, che cosa significa per una didattica veramente rinnovata e creativa tradurre le acquisizioni teoriche in strategie operative da utilizzare sul campo e con le persone?

A queste due domande ho cercato di rispondere esaminando inizialmente gli aspetti territoriali e culturali della montagna, intendendo per essa, che sempre ho indicato con il sostantivo comune, il territorio a noi più familiare e conosciuto: le Alpi.

⁴ Turco A., *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano, 1988.

Nella seconda parte del lavoro, mi sono occupata degli aspetti più prettamente educativi e didattico-progettuali, cercando di mostrare le possibilità applicative che ho rilevato tramite la ricerca teorica e pratica. Dovendo circoscrivere il campo ad un preciso destinatario, mi sono occupata di percorsi formativi rivolti agli adulti, ed in particolare agli *insegnanti*, categoria investita per eccellenza dei compiti educativi ai quali ho fatto riferimento. Oltre alla motivazione relativa alla mia esperienza nel corso, la scelta di riferirmi all'ambito scolastico, considerando gli insegnanti come destinatari di formazione anziché gli alunni come avviene di solito, è dettata dalla convinzione che gli adulti siano i primi a dover fare un certo tipo di cammino personale, per poter condividere, in modo credibile ed autentico, le motivazioni e gli scopi con i giovani allievi.

Ho concluso riportando le riflessioni sull'esempio concreto relativo alla mia esperienza di tirocinio, esemplificativa di quanto ho cercato di sostenere in sede teorica e indicativa per quanto riguarda anche i problemi che inevitabilmente si incontrano in percorsi così nuovi ed ambiziosi.

Questo lavoro vuole essere una proposta di ricerca dei segni di un ambiente immensamente ricco, vario e complesso come quello montano, per leggerne i significati in chiave educativa. E' un ambiente emblematico perché estremamente fragile, che merita di essere conosciuto e apprezzato da tutti e preservato perché anche le prossime generazioni possano goderne.

Rispetto a ciò che comunemente avviene quando si fa E.A. a scuola, nelle oasi, nei musei, nel presente lavoro desidero sostenere la necessità di assumere una prospettiva opposta: *partire dall'uomo anziché dalla natura*. Tale approccio, infatti, dovrebbe consentire di ritornare alla natura come uomini migliori, capaci cioè di mettere in discussione le proprie certezze, di comprendere e rispettare, di assumersi delle responsabilità nei confronti della vita.

Non si tratta, da parte dell'educazione, di indicare un ideale di cittadino ben educato, perché l'era dei modelli educativi unici ed universalmente validi è tramontata da tempo, quanto di sperimentare percorsi motivanti, e razionalmente fondati, che abbiano come obiettivo la pienezza della *formazione umana*: condizione che, oggi più che mai, non può prescindere dall'attivo perseguimento degli ideali di convivenza, tutela e rispetto di tutte le realtà sociali, culturali e naturali.

CAPITOLO PRIMO

LA MONTAGNA TRA NATURA E CULTURA

1.1 LA MONTAGNA COME SISTEMA COMPLESSO

1.1.1 LA MONTAGNA PER NOI: LE ALPI

Se pensiamo alla montagna, ci viene spontaneo ed automatico riferirci a quelle che per noi, che conosciamo la loro bellezza, sembrano essere una sintesi di tutte le montagne del mondo: le Alpi. Esse sono le montagne conosciute da più tempo e più densamente popolate, le più visitate e le più studiate da geologi, biologi e geografi di tutto il mondo, al punto che il vocabolo “alpino” è divenuto sinonimo di montagna.

Le Alpi⁵ dominano le pianure dell'Europa, ne costituiscono un'eredità naturale e culturale d'importanza inestimabile.

La loro barriera arcuata influenza il clima europeo, proteggendo l'Italia dagli inverni continentali e dai venti marini occidentali.

Le loro sorgenti e i loro ghiacciai costituiscono una riserva d'acqua indispensabile per tutta l'Europa centrale, così come le specie animali e vegetali che esse ospitano ne costituiscono la riserva genetica. La flora e la fauna sorprendono per la loro ricchezza: un patrimonio biologico eccezionale quanto fragile. Vi si trovano numerose specie endemiche, altre più comuni, altre ancora che si spostano spinte dalle loro esigenze adattative o dalla necessità di sfuggire all'uomo.

Si tratta di un inestimabile laboratorio naturale dell'evoluzione, una delle poche regioni europee che ancora conservano dei biotopi originali e dove si sono sviluppati alcuni dei più notevoli adattamenti degli esseri viventi ai limiti possibili della vita.

Dal punto di vista geologico e tettonico costituiscono un formidabile museo a cielo aperto, protagonista ancora in evoluzione di sconvolgenti spostamenti rocciosi, frantumazioni, metamorfosi ed erosioni di cui si ritrovano tutte le manifestazioni: crinali scoscesi e pareti verticali, piramidi e guglie, dedali di vallate incise dai ghiacci; materiali diversi, assemblati secondo innumerevoli

⁵ Cfr. per quanto segue AA.VV., CIPRA Internazionale, (a cura di), 1° *Rapporto sullo stato delle Alpi. Dati, fatti, problemi, proposte*, C.D.A., Torino, 1998, cap. II.

combinazioni, hanno dato forma a molteplici paesaggi naturali, che la mano dell'uomo ha contribuito a diversificare.

Il ghiaccio ha modellato le valli, avanzando e contraendosi in fasi alterne della durata di migliaia di anni, tracciando circoli glaciali sui fianchi delle cime più alte, levigando la pietra, formando migliaia di laghetti che, riflettendo le cime adiacenti, brillano tra le pietraie o tra le conche erbose.

I paesaggi glaciali, celebri per la loro bellezza, assumono molteplici forme: a calotte, sospesi, sotterranei. Essi comprendono più del 2% della superficie della catena, anche se negli ultimi anni stiamo assistendo ad un vistoso arretramento.

Le Alpi appaiono come uno stupefacente mosaico, effetto di una struttura morfologica e geologica molto complessa, esposta a continui giochi di erosione, all'altitudine ed all'esposizione. Un'organizzazione che si diversifica all'estremo generando quella sorprendente complessità che rappresenta la ricchezza delle Alpi.

Il valore patrimoniale delle Alpi risiede nelle estese foreste come nei paesaggi rurali ereditati da una lunga tradizione agricola, testimonianza di una lenta e progressiva civilizzazione che ha partecipato intimamente alla storia europea.

Le Alpi sono montagne fortemente antropizzate⁶. Hanno separato le pianure dove, per secoli, si è combattuto e commerciato cercando di valicare gli ostacoli naturali rappresentati dai rilievi. Essi non hanno mai costituito una barriera insormontabile né per gli eserciti, né per le migrazioni, né per gli scambi di merci e di idee.

L'arco alpino non costituisce un mondo chiuso. L'uomo da sempre si è adoperato per modellare il paesaggio alpino adattandolo a sé. Così, tramite i valichi, si sono intensificati i legami tra valle e valle, prima ancora che tra i monti e la pianura. Ne è risultata una identità culturale alpina per molti versi omogenea anche se dalle molteplici sfaccettature, frutto di un'unanime volontà umana di venire a patti con i vincoli posti dalla montagna. Giganteschi lavori di dissodamento, disboscamento, lotta all'erosione, irrigazione e sfruttamento dei giacimenti minerari hanno permesso all'uomo, anche se a prezzo di un lavoro infernale contro le avversità del clima e le asperità dei terreni, di adattare a sé una

⁶ Cfr. Guichonnet P., (a cura di), *Storia e civiltà delle Alpi*, Jaca Book, Milano, 1986, vol. I, cap.I.

natura strettamente vincolante e di rendersi autosufficiente. I paesaggi rurali tradizionali testimoniano ancora l'ingegnosità e la tenacia delle loro società umane nell'adattarsi sapientemente al territorio, attraverso la conduzione delle mandrie e il governo degli alpeggi, l'economia di sussistenza garantita dai prodotti delle malghe e dalla rotazione delle colture.

Tali attività obbligavano gli uomini ad elaborare forme di vita comunitaria e autarchica esemplari, articolate su logiche naturali. Queste si mescolavano ad un patrimonio culturale, leggendario e mitologico originale e variegato. Ogni valle offriva un paradigma esemplare di complementarietà e di empatia tra l'ambiente fisico e la comunità insediata che lo sfruttava: attaccamento ai valori di un mondo che ha conservato ancora oggi in certe zone una dimensione umana e religiosa rivolta al mondo naturale.

Tuttavia, questa immagine tradizionale delle Alpi alimenta le aspettative di un paesaggio montano idealizzato la cui qualità, sebbene resti sinonimo di fattore decisivo per lo sviluppo, rischia nell'era dell'economia di mercato di essere sfruttata e degradata.

Alla fine del XIX secolo, con l'avvento del capitalismo moderno, le Alpi conobbero una crisi che sconvolse sette millenni di pratiche agricole tradizionali⁷: in breve tempo le montagne alpine vennero spalancate alla pianura attraverso prodigiosi interventi infrastrutturali, stradali e ferroviari, entrando così in contatto e in concorrenza con una pianura ormai fortemente industrializzata.

Iniziò così lo sfruttamento delle risorse alpine, a partire da quelle idriche. Le industrie e le vie di comunicazione provocarono un esodo massiccio verso le valli, causando un abbandono progressivo dei pascoli e delle colture d'alta quota.

In seguito arrivò il turismo, e con esso logiche economiche del tutto estranee al mondo alpino. Grandi masse di persone, case e alberghi, strade e impianti sciistici: le Alpi subirono una vera rivoluzione in pochissimo tempo, se rapportato ai millenni di relativo isolamento e di equilibrio in cui si erano mantenute fino al secolo scorso.

Oggi, presa coscienza dell'impatto insostenibile di una tale rapida evoluzione, si cerca di puntare ad una gestione collettiva più attenta e lungimirante di un patrimonio che è ancora eccezionale, condotta nel contesto di una modernità che sia intimamente collegata alle sue radici profonde, al fine di

⁷ Cfr. A.A.V.V. CIPRA Internazionale, (a cura di), *1° Rapporto sullo stato delle Alpi*, cit. pp. 36-37.

non snaturarne ulteriormente l'identità originaria. E' necessario che questi obiettivi non restino a livello di coscienza, ma si traducano in azioni concrete di impegno comune nei confronti di un patrimonio che è di tutta l'umanità⁸.

1.1.2 ALLE RADICI DELLA CONOSCENZA: IL SISTEMA UOMO

La scelta di condensare subito in poche righe una panoramica sulla storia naturale ed umana delle Alpi, che verrà approfondita nei capitoli successivi, risponde all'esigenza di offrire uno sguardo d'insieme, quasi un'istantanea, funzionale alla definizione dell'ambiente montano come *sistema complesso*⁹.

La *teoria geografica della complessità*, esposta dall'Autore al quale intendo fare prevalentemente riferimento in questo contesto, A. Turco, raccoglie tutta una serie di riflessioni che, a partire dagli anni ottanta, hanno caratterizzato il campo della *geografia umana* intesa come scienza sociale, che considera l'uomo nella sua incessante opera di insediamento e di organizzazione della superficie terrestre, ponendosi costantemente in relazione dialettica con l'ambiente naturale. Tale relazione consiste nello sforzo continuo di conoscere, interpretare, adattare, utilizzare per i suoi bisogni e per i suoi fini gli elementi dello spazio che lo circondano.

Da questi presupposti deriva l'interesse da parte della geografia umana specialmente verso quelle teorie che si sono interrogate sulla capacità dell'uomo di comprendere se stesso e i sistemi di conoscenza che ha costruito, e lo intendono come attore protagonista all'interno del sistema sociale che lo circonda e che egli ha contribuito a creare e a modificare¹⁰.

Da queste basi teoriche ho ricavato le argomentazioni necessarie per giustificare le conclusioni che ho tratto in merito all'ambiente specifico preso in considerazione e intorno all'uomo, destinatario privilegiato dell'azione educativa. Questa scelta di campo è stata determinata, oltre che

⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 39.

⁹ Assumiamo intuitivamente il termine di cui sarà data una definizione nei prossimi sottoparagrafi.

¹⁰ Cfr. Turco A., *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano, 1988.

dall'approfondimento fatto nel corso degli studi, dalla particolare attinenza di tale prospettiva teorica con l'argomento trattato e per le conseguenze che se ne possono trarre in campo educativo, come avremo modo di vedere nel secondo capitolo.

E' proprio A. Turco a dichiarare "una *opzione etica per l'uomo come persona*, per il suo benessere, per una fioritura che lo approssimi come singolo essere vivente al grande sogno sempre sognato – la felicità, forse. E' lui il destinatario autentico degli sforzi orientati a comprendere i meccanismi sociali nella dimensione geografica¹¹".

In questa prospettiva, una mera estensione della superficie terrestre sulla quale si sia esercitato qualche lavoro umano assume il connotato di *territorio*, ed il processo di costituzione ed evoluzione degli artefatti da parte dell'uomo sullo spazio si definisce in termini di *territorializzazione*.

Essa è frutto dell'azione collettiva, o più precisamente della *razionalità sociale* esercitata dalla collettività degli individui. La società umana è sostenuta da un *serbatoio metafisico* costituito da tradizione, miti, religioni, conoscenze e linguaggi su cui poggia il suo stesso *dispositivo di controllo*. La prassi è orientata da tale potenziale morale che si attualizza tramite una componente rilevante della cultura: l'*ideologia*. Essa è fonte delle norme, che vengono codificate nel diritto e nei comportamenti. Vale la pena di notare come il processo presenti due facce: da un lato il senso comune ci dice che il diritto ha sempre costituito la fonte ed il progresso delle civiltà, dall'altro un'osservazione più acuta ci permette di prendere atto di come esso garantisca la legittimazione di comportamenti istituzionalizzati, orientati dall'ideologia e rafforzativi del dispositivo di controllo. Ciò renderebbe le società essenzialmente dei sistemi chiusi, se non fosse per quelle *innovazioni* che, scontrandosi con il dispositivo di controllo, affermano la loro consistenza nella misura in cui il dispositivo stesso non riesce ad integrarle¹².

I risultati di queste innovazioni, più o meno positive, si sono manifestati nel corso della storia sotto forma di progresso in tutti i campi della vita umana.

Tale introduzione teorica si rende necessaria per comprendere come vi sia circolarità e complementarietà tra *razionalità territorializzante* (una delle

¹¹ *Ibidem*, p. 33.

¹² Cfr. *Ibidem*, pp. 15-18.

modalità di sopravvivenza e riproduzione del corpo sociale) e *razionalità sociale*, e come eventuali divari tra le due si traducano in disfunzioni sociali.

Si tratta dunque di una geografia intesa come *forma territoriale dell'azione sociale*, indagata a partire dalle scienze dell'uomo che, nonostante la loro frammentarietà, restano la base culturale più adeguata per consentire all'uomo stesso di prendere coscienza di una natura seconda che gli appartiene e che ha faticosamente conseguito nel corso di millenni di storia: *la consapevolezza di sé*¹³.

Questo carattere primario, che si esprime sottoforma di sistema di conoscenze intorno a conoscenze, sta proprio nella capacità di comprensione delle strategie che continuamente utilizziamo quando indaghiamo quella che definiamo natura prima (di ordine fisico e biologico).

Anche se non intendo entrare nel merito di questa disputa, mi preme sottolineare come, nonostante le affermazioni di principio, si faccia ancora così fatica a livello accademico ed anche pratico, a considerare la complementarietà anziché la subordinazione delle scienze umane rispetto alle scienze naturali, fisiche e matematiche, le prime volte ad indagare la cosiddetta natura seconda, e queste ultime impegnate nel campo della realtà fisica.

Coerentemente alle premesse introduttive partirò proprio dal tema uomo, esemplificando attraverso le prospettive di due autori, A. Gehlen e P. Vendryes¹⁴ i quali, pur muovendo da discipline diverse (filosofia e fisiologia), giungono a conclusioni complementari, fondamentali per ricomporre integralmente il quadro frammentato di conoscenze sull'uomo.

Pur percorrendo vie diverse, i due studiosi affrontano parallelamente quella che essi considerano la problematica fondamentale dell'esistenza umana: la *sopravvivenza*. Essa impone la necessità di un'organizzazione che permetta agli individui di ovviare alle loro carenze biologiche (rispetto agli animali), costruendo strumenti e mediatori simbolici, come ad esempio il linguaggio.

Nel corso di questo processo, l'uomo si differenzia dall'ambiente ed acquista la sua *autonomia*, obiettivo che realizza intrattenendo con esso relazioni di tipo *aleatorio*, nelle quali cioè si danno una molteplicità di casi possibili. Tale indeterminismo, da un lato trasforma l'originaria dipendenza dell'uomo dall'ambiente in relativa indipendenza, attraverso un percorso lungo e faticoso in

¹³ Cfr. *Ibidem*, p. 19.

¹⁴ Per un approfondimento sulle teorie di questi Autori si veda Turco A., cit., pp. 20-24.

cui è necessario far fronte alle perturbazioni ambientali, e dall'altro lo costringe ad attivare continuamente meccanismi contro-aleatori per mettersi al riparo dai rischi di una gamma troppo ampia di scelte possibili, non governabile intellettualmente.

Un contributo importante al tema dell'autonomia proviene da un primatologo, V. Reynolds¹⁵, il quale, pur ignorando il pensiero dei due autori precedenti, intende l'azione umana dotata di "consapevolezza concettuale": il pensiero è l'organizzazione di idee che noi abbiamo a nostra disposizione, e che sempre si interpone fra i nostri bisogni e l'ambiente esterno. E' per questo che il cervello umano sviluppa un numero di risorse ampiamente superiore alle necessità della vita e, grazie ad un principio di ridondanza, secondo il quale si danno molte più possibilità di scelta di quelle strettamente necessarie, l'uomo realizza la sua autonomia.

Nessuno degli autori tralascia o mette in discussione la matrice biologica di questi processi, né contrappone corpo e mente.

A completare questa rapida rassegna intorno ad alcune teorie olistiche sull'uomo, incontriamo il pensiero di H. R. Maturana e F. J. Varela che, attraverso un'elaborazione raffinata, introducono il concetto di *autopoiesi*. Esso definisce i sistemi come macchine omeostatiche, ossia che "mantengono costante, entro una gamma limitata di valori, qualche loro variabile¹⁶". La loro organizzazione risulta essere la variabile essenziale da mantenere costante.

Ai sistemi autopoietici, Maturana e Varela attribuiscono una qualità specifica, la *chiusura*, che si riferisce non all'assenza di relazioni con l'ambiente esterno ad essi, quanto piuttosto alla mancanza di scopo: i sistemi viventi, essendo *autoreferenziali*, esauriscono le proprie finalità nel mantenimento di se stessi.

L'uomo si vede assegnare un posto privilegiato nella classe dei sistemi autopoietici. Gehlen ha parlato di prestazione esonerante, Vendryes di autonomia intellettuale, Reynolds di consapevolezza concettuale. E' questo, infine, lo "specifico umano" che salda il pensiero dei tre autori e trova in Maturana la definizione più felice: "l'uomo sa, e la sua capacità di sapere dipende dalla sua integrità biologica; inoltre, sa che sa"¹⁷.

¹⁵ Cfr. Reynolds V., *La biologia dell'azione umana*, Mondadori, Milano, 1978.

¹⁶ Maturana H. R., Varela F.J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985, p. 125 e segg.

¹⁷ *Ibidem*, p. 47.

Ci appare l'immagine di un uomo osservatore della realtà esterna che, in seconda battuta, diviene osservatore di se stesso, capace di interagire con le rappresentazioni che egli è in grado di generare: è qui che il cerchio si chiude e si riafferma in maniera forte il concetto di *autocoscienza* come peculiarità umana.

1.1.3 SISTEMI E COMPLESSITA': DALLA TEORIA AL TERRITORIO. PASSANDO PER L'UOMO

Tutti gli autori citati nel paragrafo precedente si pongono il problema del passaggio dall'individuo alla società, definibile come "l'ambiente antropogeno in cui l'individuo si realizza come sistema autopoietico, come cercatore di autonomia, come protagonista di pratiche esoneranti. In quanto tale, essa partecipa della natura dell'uomo come riflesso dell'autocoscienza individuale e come fonte di autocoscienza individuale. Noi siamo come siamo, insomma, perché viviamo in società"¹⁸. Turco, definendo questa transizione, puntualizza sulla necessità di svincolare tali concetti da qualsiasi sospetto di pressione ideologica, in quanto l'autocoscienza che agisce in società, così come la intendono gli autori, è intellettualmente libera e consapevole dei propri atti, affrancata da matrici biologiche deterministiche o da dispositivi di controllo strumentalizzati.

La tematica del passaggio dall'individuo alla società si avvale del contributo delle discipline sociologiche. In particolare Turco attinge al pensiero di N. Luhmann come riferimento importante per l'analisi della nozione di *complessità*.

Partendo ancora una volta dall'individuo, Luhmann parla delle opportunità di azione che l'uomo trova a sua disposizione e che deve conquistare attraverso un percorso di libera scelta, che non è già dato ma va costruito attraverso le modalità problematiche dell'autonomia.

¹⁸ Turco A., *Verso una teoria geografica della complessità*, cit., p. 34.

Le possibilità che si danno all'esperienza sono sempre sovrabbondanti rispetto a quelle che l'individuo può effettivamente realizzare, ed è proprio tale scarto tra potenzialità ed attualità che si definisce complessità, intesa come "pacchetto di opportunità offerto dall'ambiente e non realizzate"¹⁹.

A questo punto diviene importante introdurre la definizione di *sistema*, inteso come insieme di elementi (che ne costituiscono la struttura) che si trovano tra loro in relazione dinamica e perseguono una finalità comune.

Così definito, il sistema si distingue dalla realtà esterna ad esso, l'ambiente, in quanto quest'ultimo si caratterizza per un grado di complessità che è sempre maggiore rispetto al sistema. Quest'ultimo, a sua volta, si presenta complesso in misura proporzionale o al numero dei suoi elementi, o al numero delle relazioni presenti al suo interno ovvero a quelle instaurate con l'esterno, o ancora all'aumentare delle finalità. Comunque, il sistema non è mai un'isola, in quanto la sua complessità è legata totalmente al mondo dell'esperienza.

La complessità dunque, interna e/o esterna al sistema, si presenta come pre-condizione forte per l'esercizio dell'autonomia. Un mondo a complessità nulla si presenterebbe come totalmente deterministico, in quanto le relazioni si darebbero in una maniera soltanto.

Solo un minimo di complessità iniziale può garantire un processo di *complessificazione* di una situazione ambientale o sistemica. Il cammino inverso, di *decomplessificazione*, si verifica quando il contenuto relazionale aleatorio viene progressivamente ridotto. E' proprio nel rapporto tra azioni volte ad accrescere la complessità ed azioni volte a ridurla che si gioca la *dialettica dell'autonomia*²⁰: le prime, consentono di aumentare l'aleatorietà, e dunque di allargare il campo delle scelte possibili; le seconde mettono però al riparo dall'incertezza determinata da un numero troppo elevato di possibilità. Come puntualizza Turco, la riduzione di complessità non deve comportare una sua distruzione, in quanto le possibilità non scelte vengono solo temporaneamente neutralizzate, non eliminate, e restano comunque delle alternative per decisioni future.

A questo punto credo che l'esposizione dell'impianto teorico all'interno del quale mi sto muovendo sia sufficientemente chiara da permettermi dei precisi riferimenti al mio oggetto di studio: la montagna.

¹⁹ *Ibidem*, p. 36.

²⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 46.

Parlando di riduzione dell'universo relazionale di un sistema come decompressificazione, viene spontaneo pensare all'azione sempre più prepotente di distruzione delle risorse dell'ambiente naturale in cui viviamo, i cui sintomi si manifestano in più o meno evidenti crisi ecologiche.

I risultati si rendono più evidenti in quegli ecosistemi particolarmente fragili in cui, nonostante l'alto grado di *complessità originaria* posseduta, le strategie del sistema per rigenerare le proprie risorse si rivelano deboli rispetto ad una decompressificazione troppo elevata.

In questi casi, non si tratta solamente di una neutralizzazione temporanea al fine di permettere un adattamento a delle condizioni ambientali sfavorevoli, ma di una vera e propria eliminazione del vincolo, che non avrà più modo di ricostituirsi.

Le strategie che il sistema ambientale ha a sua disposizione consistono in un'azione di rafforzamento della propria autonomia, attraverso l'instaurazione di relazioni non orientate (aleatorie) con l'esterno, oppure massimizzando l'aleatorietà all'interno del proprio universo relazionale, o ancora rendendola più stabile. L'obiettivo del sistema, resta sempre e comunque quello di impedire che una perturbazione indotta dall'esterno abbia conseguenze irreparabili su di sé.

Alla luce di queste realtà, cerchiamo di capire che cosa può succedere in un ecosistema come la montagna.

Anzitutto, è necessario chiarire il significato del termine *ecosistema*, che originariamente veniva inteso senza porre in posizione privilegiata nessun essere vivente, ritenendo che tutti interagiscano per produrre un sistema stabile, dove lo scambio di energia e di materia segue un ciclo (sistema chiuso). In questo sistema sia gli organismi che l'ambiente influenzano ognuno le proprietà dell'altro e ciascuno è necessario al mantenimento della vita. Oggi questa accezione è stata superata, in quanto non più sufficiente per interpretare la realtà. Si rende necessaria una lettura olistica in chiave antropologica che non prescindano dalla considerazione dei modelli culturali che regolano la vita e lo sviluppo delle comunità umane.

In base a quanto detto fin'ora, appare chiaro che l'evoluzione dei sistemi ecologici oggi non si può più considerare un processo strettamente biologico, poiché l'uomo e la sua storia diventano fattori ecologici determinanti. L'associazione di un'ecologia naturalistica ad un'ecologia umana ci guida alla

scoperta delle ragioni che hanno portato gli esseri umani a diventare modificatori ecologici del pianeta²¹.

Dunque, sulla scia di questa premessa, diventa più agevole affrontare il tema della complessità alpina, in quanto ciò che è stato accennato nel primo paragrafo, relativamente al panorama naturale ed umano, può venir letto e compreso secondo la prospettiva appena presentata.

Il sistema montagna, caratterizzato da un numero quasi infinito di elementi tra loro in relazione, può evidentemente essere considerato un sistema complesso. Eppure, come tutti gli ecosistemi naturali dove è massiccia la presenza dell'uomo, ci appare fragile e minacciato.

Le strategie della complessità non sono sufficienti a mantenerne l'equilibrio laddove gli elementi originari vengono distrutti e le relazioni aleatorie rese deterministiche. Il sistema rischia di soccombere se le perturbazioni esterne, anziché neutralizzare momentaneamente la complessità, la distruggono.

Certo, l'uomo da sempre si è adoperato nel creare ambiti a complessità ridotta per adattare l'ambiente alle sue necessità di sopravvivenza, ma questo non ha creato disequilibri fino a quando la riduzione, essendo minima, non solo non distruggeva ma anzi favoriva la complessificazione potenziale, allontanando il rischio psicologico di un'aleatorietà eccessiva. Per fare un esempio, basti pensare agli effetti positivi dell'opera di sfalcio dei prati e cura dei boschi operata dalle società rurali tradizionali, che oltre a trarre per sé il sostentamento dai terreni coltivati, favorivano la biodiversità operando scelte possibili di compromesso tra wilderness e degrado. Oggi wilderness non ne esiste quasi più, e si va piuttosto verso il degrado. E' soltanto l'uomo, protagonista dell'azione sociale, che può rallentare questo processo.

²¹ Cfr. Zucca M., *La civiltà alpina: (r)esistere in quota*, Centro di ecologia alpina, Trento, 1998, vol. I, p. 14.

1.1.4 LA PROBLEMATICHE DELL'AGIRE TERRITORIALE

Esiste per l'uomo una logica dell'azione che renda contemporaneamente possibili riduzione e mantenimento di complessità? Luhmann ci risponde in maniera affermativa, e ci dice che essa va rintracciata nei comportamenti sociali, come modalità di mediazione che assume la veste di regola selettiva nel rapporto tra potenzialità ed attualizzazione. L'autore la definisce più precisamente in termini di *sensu*, e cioè "la forma delle premesse per la ricezione di informazioni e per l'elaborazione cosciente dell'esperienza vissuta (che) rende possibile la comprensione e la riduzione crescenti di complessità elevata". Il senso è ciò che permette che una qualunque "notizia sul mondo" vada "interpretata coscientemente...come selezione da altre possibilità"²² affinché si traduca in guida per l'azione.

Sull'importanza dell'azione umana dotata di senso avrò modo di ritornare più avanti, argomentandone l'importanza sotto l'aspetto educativo. In questa sede è utile richiamare la nozione per affrontare la tematica cruciale che lega l'uomo all'ambiente in cui vive: *l'agire territoriale*²³.

La logica del comportamento collettivo nominata poc'anzi assume la forma di azione territoriale dal momento che l'uomo, attore sociale, produce territorio, usa territorio, e tramite il territorio attiva, sviluppa e conclude relazioni con altri attori sociali.

Il "produrre", l'"usare", il "relazionarsi", azioni facili da immaginare, non devono essere pensate come categorie astratte, in quanto entrano nella storia e attraverso essa si manifestano nella nostra vita quotidiana. Non è difficile vedere noi stessi come protagonisti della produzione e dell'uso del territorio, anche se tali eventi vanno colti al di là della semplice materialità degli atti, disvelandone altresì una ricchezza profonda e sottile da intuire. Un segreto che forse, le parole di J.L. Borges riescono ad illuminare: "A circa trecento, quattrocento metri dalla piramide m'inchinai, presi un pugno di sabbia, lo lasciai cadere silenziosamente un po' più lontano e dissi: *sto modificando il Sahara*. Il fatto era minimo, ma le

²² Luhmann N., *Il senso come concetto fondamentale della sociologia*, in Habermas, J., *Teoria della società o tecnologia sociale? Una discussione con N. Luhmann*, in: Luhmann N., *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas Compass, Milano, 1973, p. 39.

²³ Turco A., *Verso una teoria geografica della complessità*, cit., p. 52.

non ingegnose parole erano esatte e pensai che era stata necessaria tutta la mia vita perché io le potessi dire”²⁴.

L’agire territoriale è guidato da quella logica che viene denominata *razionalità territoriale*, che si confronta continuamente con la *razionalità sociale* di cui fa parte. Eventuali disfunzioni, configurabili come *deficit* o *eccesso* di territorializzazione, sono correlate ad inadeguatezze tra le due²⁵.

La razionalità territorializzante agisce sempre a partire dallo spazio, materia prima sulla quale si sviluppa il territorio sotto forma di ambiente antropogeno. Lo spazio fisico offre continuamente una vasta gamma di scelte nella veste di complessità originaria, serbatoio aleatorio delle relazioni che legano il comportamento collettivo alla naturalità della superficie terrestre.

Ma quale interpretazione dà di essa il gruppo sociale che vi abita e che su di essa dispiega la propria dialettica dell’autonomia? E’ questo l’interrogativo importante per comprendere il nocciolo di un rapporto così complesso.

Agli albori delle civiltà, la relazione uomo-spazio presentava un carattere pressoché deterministico: guardando il mondo, l’uomo prendeva coscienza di sé e delle carenze nei confronti di una natura che percepiva come ostile e vincolante. Oggi invece le tecnologie permettono di modificare in maniera rilevante la fisicità terrestre, manipolandone la complessità originaria non solo al fine di ridurla, ma più o meno consapevolmente col risultato di distruggerla.

Le Alpi, da questo punto di vista, rappresentano un esempio calzante di vincolo naturale che è stato da sempre percepito come ostile, poi attraversato e superato nel corso dei secoli in maniera progressivamente più invasiva, fino a diventare in certi punti un vero crocevia per il traffico pesante di tutta Europa. Ciò sta arrecando gravi danni all’ecosistema montano, testimonianza evidente di un guasto provocato dall’uomo sulla natura per mezzo di interventi che manipolano la relazionalità spaziale al punto da comprometterne il contenuto aleatorio.

E il problema sta proprio qui: come valutare fino a che punto è possibile erodere il contenuto aleatorio della complessità originaria senza innescare processi irreversibili di degrado? Troppo spesso l’uomo non tiene conto del pericolo di spingere troppo oltre certe tecnologie, e così avviene che determinate

²⁴ Borges J. L., *Atlante*, in: *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 1985, vol. II, p. 1411, corsivo dell’A.

²⁵ Cfr. Turco A., *Verso...*, cit., p. 149.

risorse, bruciate ad una velocità superiore a quella del loro grado di rigenerazione, vengono irrimediabilmente perdute.

Il più delle volte non si tratta delle conseguenze di singole azioni consapevoli, ma della risultante di un modo globale di vivere, di produrre e di consumare di tipo industriale che per noi è normale, e quindi non ce ne rendiamo conto.

Lo spazio è, per l'uomo, ambiente della vita. Eppure queste riflessioni, così immediatamente legate alla quotidianità, faticano a rientrare fra i temi di analisi dell'azione sociale. Piuttosto, trovano spazio nelle cronache sottoforma di allarmismi sporadici, di cui si prende atto ma di cui non si ricercano mai le cause più profonde.

Forse una risposta si può trovare a livello filosofico, attraverso quei pensatori che rendono ragione di uno spazio che ci appare come costitutivo dell'uomo, estensione sulla quale l'uomo dispiega la sua azione confondendosi con essa, così che la pensiamo cosa ovvia come la nostra esistenza, e di conseguenza riteniamo cosa ovvia il suo utilizzo.

Purtroppo, un utilizzo così scontato si traduce in sfruttamento.

1.1.5. IL PROCESSO DI TERRITORIALIZZAZIONE: DINAMICHE ED EFFETTI

Come abbiamo visto, lo spazio è l'ambiente della vita per l'uomo, ed egli compie su di esso azioni territorializzanti per adattarlo ai suoi bisogni. Ma come avviene questo processo, attraverso il quale lo spazio acquista progressivamente valore antropologico?

La territorializzazione²⁶, processo millenario che accompagna la storia umana, si presenta come un percorso lunghissimo e faticoso che ha costretto gli individui a conoscere, progettare, trasformare, tessere relazioni in un ambiente mutevole e non facile da padroneggiare.

²⁶ Per ulteriori approfondimenti si veda Turco A., *Verso...*, cit. cap. III.

L'esperienza umana si è accumulata nei secoli non sottoforma di inventario statico ma aggiornandosi continuamente di nuovi reticoli relazionali, da situare in contesti storici e sociali mutevoli.

Il destino storico dell'arco alpino testimonia in maniera estrema questa lotta incessante verso la conquista di generi di vita eterogenei certamente, ma accomunati da una dipendenza marcata dal clima, dalla struttura morfologica e dalla verticalità. Questi elementi costituiscono allo stesso tempo motivo di somiglianza nelle strutture fondamentali delle culture alpine e di estrema diversità fra una valle e l'altra e persino da un comune ad un altro, per quanto riguarda modi di coltivare la terra, usanze, linguaggio, modalità di allevamento²⁷.

L'esempio alpino ci offre un interessante osservatorio, una sequenza di immagini di un processo di territorializzazione molto più lento e graduale rispetto alle pianure europee circostanti. La natura, proprio perché più vincolante, non ha consentito grossi mutamenti repentini nel modo di vita, ma miglioramenti progressivi.

Certamente nel loro significato più ampio, che è di tipo antropologico, le culture alpine sono il risultato dell'attività umana esercitata sull'ambiente naturale, e si sono sviluppate sempre in connessione con le pianure limitrofe. L'adattamento progressivo è consistito nell'attingere dall'ambiente naturale quegli elementi che maggiormente rispondevano alle esigenze di sussistenza, costruendo un'attrezzatura adeguata per usufruirne.

I limiti di sfruttamento della natura hanno corrisposto sempre allo stato di sviluppo tecnico e sociale di un determinato periodo, fino a giungere al grado di antropizzazione che ha dato vita al "paesaggio culturale" alpino quale lo conosciamo oggi.

Ritornando alla riflessione teorica iniziale, vediamo come avviene il processo di territorializzazione spiegato ricorrendo all'uso di tre categorie fondamentali: la denominazione, la reificazione e la strutturazione²⁸.

L'uomo, dando un nome ogni qual volta scopriva un nuovo tratto della superficie terrestre, lo ha caratterizzato come "luogo geografico". Chiamare per nome, un'operazione quasi banale che facciamo nei confronti di persone, oggetti, luoghi, senza riflettere sul suo carattere simbolico: in realtà, la *denominazione* rappresenta la prima forma di controllo esercitata dall'uomo sull'ambiente.

²⁷ Cfr. Guichonnet P. (a cura di), *Storia e civiltà delle Alpi*, cit., vol. II, cap. I.

²⁸ Cfr. Turco A., *Verso...*, cit. p. 77.

Attraverso la *reificazione* l'uomo passa dal controllo simbolico, ottenuto col linguaggio, al controllo pratico, grazie all'azione di modificazione della materia naturale e di costruzione di artefatti. L'uomo è intervenuto in maniera considerevole trasformando le materie prime per produrre oggetti, modificando tratti della superficie terrestre per renderli abitabili, coltivabili, ecc. Vale la pena di ricordare che tali azioni sono soggette a norme sociali e giuridiche che ne regolano l'applicazione e gli esiti.

La *strutturazione* rappresenta la categoria più complessa, in quanto riguarda il governo stesso delle possibilità su cui l'uomo agisce attraverso il controllo simbolico e pratico. In altre parole la strutturazione è ciò che permette l'attribuzione di senso alle due modalità di azione precedenti, consente cioè di preservare almeno le condizioni minime di complessità che garantiscono l'evoluzione del processo. Il controllo sensivo sull'azione è la strategia che permette all'uomo di ridurre complessità ambientale senza distruggerne, proiettando sul territorio *contesti di senso*, cioè ambiti a complessità ridotta rispetto all'esterno. Essi vengono definiti *strutture territoriali*, e sono oggetto dell'applicazione delle strategie del senso che organizzano sistemicamente il territorio. Ogni struttura, essendo dotata di un *confine*, esprime rispetto all'esterno una discontinuità che si manifesta sottoforma di dislivello di complessità.

Uno spazio, estensione della superficie terrestre, può contenere la proiezione di più contesti di senso, e dunque di molteplici strutture, che convivono simultaneamente. La riflessione relativa ai confini verrà ripresa in seguito, anche se in tale contesto vale la pena evidenziare il significato che assume a livello di decomplessificazione una "zonizzazione" rigida del territorio mediante le linee di confine (si pensi alla spartizione dell'Africa) rispetto ad una transizione più morbida, aperta ad un governo delle possibilità che richiede uno sforzo interpretativo (è il caso delle Alpi, frontiera naturale per la quale si richiede una gestione concertata).

Come abbiamo già visto per i sistemi in generale, le strutture territoriali (in quanto sistemi particolari) tendono a quell'unico scopo che è la propria sopravvivenza. Poiché le perturbazioni ambientali esterne sono continue e spesso rilevanti, le strutture devono possedere un certo grado di flessibilità, così da evolversi nelle relazioni tra i propri elementi per mantenersi in vita. Mutamenti lenti e progressivi denotano la *multistabilità* del sistema, cioè un'evoluzione

controllata, mentre un cambiamento repentino, definito catastrofico, induce il sistema a passare ad un diverso tipo di organizzazione per sopravvivere. La capacità di continuare ad esistere anche a prezzo di trasformazioni rilevanti conferma l'autoreferenzialità delle strutture.

La territorializzazione così intesa si configura, dunque, come un processo autocentrato i cui esiti, frutto di dinamiche denominanti, reificanti e strutturanti anche conflittuali, maturano in seno ad una cultura determinata, costruita da gruppi di attori che si riconoscono membri di un corpo sociale unitario.

In altri termini gli attori sociali, che si identificano nel territorio che occupano e nel quale si riproducono, si caratterizzano come sistema autoreferenziale, aperto all'ambiente perché integra cognitivamente gli stimoli che ne derivano, ma chiuso ad esso dal punto di vista normativo in quanto è in grado di realizzare autonomamente le finalità dirette alla propria esistenza.

Un esempio perfetto di territorializzazione *autocentrata* è rappresentato dalle comunità montane tradizionali, definite comunità corporate chiuse²⁹.

La geografia odierna delle Alpi ci costringe altresì a guardare ad un tipo di territorializzazione che ha visto l'introduzione inarrestabile di forme di razionalità territorializzanti *eterocentrate*, aperte cioè normativamente verso gli scopi di una società esterna. Queste perturbazioni solo in pochi casi sono state integrate dal dispositivo di controllo delle società locali, le quali si sono adattate senza però assimilarle. Abbiamo visto come le perturbazioni non integrate siano causa di "transizioni catastrofiche" da un piano di organizzazione ad un altro: è proprio ciò che l'economia di mercato e l'industrializzazione hanno provocato a danno del lento equilibrio evolutivo del territorio alpino.

Riassumendo possiamo dire che, a partire da un contesto reale, la montagna alpina, muovendoci attraverso l'approccio della teoria geografica della complessità presentato per giustificare la prospettiva secondo la quale intendo interpretare il mio oggetto di studio, siamo ritornati all'argomento introduttivo per analizzarne un aspetto particolare, quello socio-antropologico, che tratterò nei prossimi paragrafi.

²⁹ Su questo aspetto ci soffermeremo nel prossimo paragrafo.

1.2 LA SOCIALIZZAZIONE DELL'AMBIENTE: IDENTITA' E CULTURA ALPINE

1.2.1 RAZIONALITA' TERRITORIALIZZANTI A CONFRONTO: PREMESSE PER UNO SCENARIO PLURALE

L'esistenza di territorializzazioni autocentrante, caratteristiche dei gruppi sociali autoctoni, e di territorializzazioni eterocentrate, provenienti dall'esterno, ci induce a considerare i possibili esiti di un confronto tra strategie e razionalità multiple e differenziate sullo stesso territorio.

In questo senso, se gli attori sono in grado di compiere scelte adeguate e flessibili per raggiungere i propri obiettivi, è possibile la convivenza tra geografie diverse e razionalità sociali diverse, senza che le relazioni divengano asimmetriche a scapito della territorializzazione preesistente.

Tali condizioni non si realizzano se gli attori della nuova razionalità territorializzante erodono complessità anziché neutralizzarla, oppure non ne creano abbastanza. Se per queste cause il territorio non funziona più, ci troviamo di fronte alla *crisi* di una razionalità territorializzante³⁰.

In linea teorica questo esito negativo è evitabile in quanto, quando due geografie si confrontano, quella che ne risulta non è mai una somma o una sottrazione, ma una penetrazione di strategie, scelte e razionalità che si integrano, anziché annullarsi, affinché le une non prevalgano a scapito delle altre. La loro coesistenza infatti non dovrebbe portare all'esclusione vicendevole, ma alla ricerca di una compatibilità che sia effettivamente teatro di uno scenario plurale.

La storicità di un territorio, ovvero l'agire territoriale che finalmente si manifesta come storia, è dunque fatta di più geografie, supportate da molteplici razionalità territorializzanti che convivono simultaneamente.

Secondo la teoria, anche una geografia che, nel peggiore dei casi, sembra essere fallita, in realtà continua a sopravvivere negli interstizi esistenti fra i diversi piani di razionalità sovrapposte, sottoforma di *memoria storica*. E' da questa memoria, che si conserva negli artefatti, che è necessario rivisitare le condizioni originarie di un agire territoriale che si era atrofizzato, in seguito

³⁰ Cfr. Turco A., *Verso...*, cit., p. 139.

all'avvento di nuove razionalità. Gli artefatti umani, testimonianza di vecchie geografie, possono essere recuperati nelle loro funzioni vive da una razionalità territorializzante nuova, che sia cosciente del referente più ampio che comprende tutte le razionalità che hanno dispiegato la loro azione nella storia: la società.

Nella società si proietta il rapporto tra razionalità territorializzanti, ed è la società che ricompone in sé le diverse intenzionalità degli attori e ne stabilisce le regole di comportamento. E' dunque dalla razionalità sociale che può scaturire l'iniziativa di recuperare quegli artefatti che meritano di diventare strumenti per nuovi attori, per nuove strategie produttive e mediatiche, insomma, per nuove razionalità territorializzanti che li comprendano, anziché lasciarli come reliquie inerti³¹.

Se la nuova razionalità prende semplicemente il posto di quella vecchia, l'apparato simbolico e performativo di quest'ultima è destinato a regredire per primo, addirittura a scomparire se la memoria collettiva tradisce codici e segni denominativi, magari perché ormai ritenuti inutili.

Questa premessa, che riprende e approfondisce le conclusioni del paragrafo precedente, ci riconduce direttamente al nocciolo del problema. La crisi di razionalità territoriali autocentrate come quelle che caratterizzano le comunità alpine tradizionali, ci obbliga a ricercare urgentemente una re-interpretazione del possibile. Il possibile di cui parlo è l'identità delle popolazioni alpine, il loro ruolo nella società moderna, le tradizioni che rischiano di scomparire; in altre parole, tutto ciò che è cultura, e che in montagna si fonde indissolubilmente con la natura.

Re-interpretare il possibile significa anzitutto acquisire che il fatto storico non dipende soltanto dall'agire umano e dal suo generarsi nel tempo. Il fatto storico è tale anche perché "produce mutamenti non prevedibili, comportamenti innovativi, perché incanala il corso degli eventi in direzioni inattese; per avere senso storico, la geografia deve descrivere le condizioni dell'emergere nel presente di ciò che è nuovo e inatteso³²".

Negli ultimi decenni la società contemporanea sta esprimendo nei confronti del territorio alpino bisogni e aspettative che la sua geografia non è in grado di soddisfare. I conflitti tra razionalità diverse in alcuni casi sono stati assorbiti positivamente sotto forma di *acculturazione*. Questo è accaduto laddove

³¹ Cfr. *Ibidem*, p. 140.

³² Dematteis G., *Le metafore della terra*, Feltrinelli, Milano, 1985, p. 121.

il dispositivo di controllo della società tradizionale, dopo un confronto-scontro tra i valori del proprio serbatoio metafisico e quelli della razionalità esterna, ne abbia permesso l'integrazione. Molte volte però, si è trattato di un'acculturazione forzata, a causa della quale ciò che l'azione sociale aveva prodotto nei secoli è rimasto, come detto prima, reperto senza vita.

E' in questa direzione che si dovrebbe dirigere il processo re-interpretativo, condotto da una razionalità sociale aperta al cambiamento e cosciente della necessità di storicizzare il territorio per recuperare le funzioni da troppo tempo "neutralizzate", le possibilità non scelte, prima che vadano incontro a distruzione. Si tratta di adoperarsi per non inceppare il meccanismo complessificazione/decomplessificazione che garantisce la dialettica dell'autonomia così accanitamente perseguita dall'uomo nei secoli, a tutto vantaggio del buon funzionamento della società moderna e del territorio.

1.2.2 CONFINI NATURALI E CONFINI CULTURALI: I TERRENI DEL CONFLITTO E DEL RICONOSCIMENTO

Abbiamo visto come la complessità sfidi continuamente l'uomo e lo induca a ritagliarsi degli spazi, delle nicchie in cui creare contesti di senso controllabili, costituiti cioè da un numero limitato di possibilità da attualizzare.

Perimetrando il territorio l'uomo si sente al riparo dall'incertezza, anche se la circoscrizione non è un'operazione esente da rischi. Significa separare ciò che sta all'interno da ciò che sta fuori, definire un ordine che in sé non è naturale, ma viene perseguito costantemente per mettersi al riparo dalla complessità troppo elevata.

Il limite non sempre è netto e definito, anche se le strutture autopoietiche quali sono i sistemi tendono ad evolversi verso una definizione sempre più determinata dei propri confini. Facendo riferimento alla realtà concreta, possiamo pensare al progressivo restringersi delle frontiere, fasce zonali incerte, a volte basate sui limiti naturali, verso linee sempre più precise e rappresentabili cartograficamente, che oggi delimitano stati e regioni.

Se da un lato questo procedimento, peraltro difficile e secolare, ha semplificato la competenza sensiva dell'uomo sul territorio, dall'altro ha creato contesti di senso dove attualmente convivono razionalità territoriali e sociali dissimili e in conflitto tra loro.

Il *limite*³³ svolge sempre un ruolo importante, che è quello di rendere esplicite le differenze evidenziando dove una cosa finisce e ne comincia un'altra. E' il luogo in cui si mostrano i segni della diversità, e quindi dove si apre lo spazio dell'invenzione, della creatività, oppure dell'incomunicabilità. Queste considerazioni allargano il significato di confine oltre le interpretazioni di matrice geografica, chiamando in causa motivazioni di ordine psicologico che saranno rilette in chiave educativa nel prossimo capitolo.

La *frontiera*, avente carattere zonale, si apre all'ambiente in maniera più compatibile rispetto al *confine* lineare. La fluidità e l'indeterminatezza favoriscono uno sforzo creativo di interpretazione negli attori che operano su uno stesso campo, ed hanno un influsso positivo sulla creazione di nuove possibilità di ristrutturazione del territorio, caratterizzate da un alto grado di reversibilità.

La frontiera naturale è sempre stata considerata il confine più evidente, quello più radicato al mondo e dunque meno discutibile. Le barriere naturali costituiscono un limite, oggi più psicologico che fisico, in quanto l'uomo, vincendo il timore nei confronti dell'ignoto, ha ormai varcato monti e deserti, mari e paludi. I confini naturali, sono divenuti luoghi di incontro e di commercio, zone intermedie di confronto dove i limiti partecipano intimamente alla territorialità proprio perché sono vissuti³⁴. In questi contesti, le giustapposizioni tra vicino e lontano e tra identità diverse sono espressione di uno spazio che ha misure e dimensioni, storie e abitanti. Un confine perciò che si avvicina sempre più alla frontiera, spazio che accetta più facilmente di essere modificato perché contiene in sé più idee diverse che non si escludono.

Nel confine naturale tutto si mescola e si confonde. I suoi bordi non sono mai netti ed è difficile distinguere ciò che appartiene al suo interno da ciò che sta fuori. Le genti diverse che vi si stabiliscono portano con sé frammenti delle proprie storie e delle proprie identità, il cui incontro può dar vita a qualcosa di nuovo, di inedito, di duraturo.

³³ Sulla nozione di limite si veda Zanini, P., *Significati del confine*, Mondadori, Milano, 1997.

³⁴ La questione del confine naturale è molto controversa ed ha una grossa letteratura alle spalle; questi brevi accenni sono funzionali soltanto alla consequenzialità del discorso.

Le Alpi: un immenso confine naturale che si erge nel cuore dell'Europa centrale, dove i limiti tracciati dall'uomo in epoca moderna non hanno alterato il carattere di uno spazio che resta pur sempre un patrimonio unitario, che genti diverse, nel corso dei secoli, hanno attraversato e abitato. Dall'incontro di queste genti, che pur avendo alle spalle culture differenti hanno dovuto affrontare le medesime difficoltà per crearsi delle condizioni di vita favorevoli, è nata quella che oggi chiamiamo *cultura alpina*³⁵: nelle Alpi, il confine naturale si fonde con il confine culturale grazie a secoli di conflitti e intese tra l'uomo e il suo ambiente; dinamiche comuni di sopravvivenza e adattamento spiegano la forte somiglianza nelle strutture fondamentali delle società alpine. D'altro canto, il serbatoio metafisico di ciascuna di esse ha retto nel tempo grazie al relativo isolamento, ed è per questo che le diverse culture si differenziano ancora tra una valle e l'altra e persino da un comune ad un altro.

Sette Stati confinano tra loro nel territorio alpino, e non tutti danno la stessa importanza alla loro porzione di spazio montano. Attraverso queste montagne passano alcune delle grandi frontiere culturali europee, che separano l'area mediterranea dalle culture transalpine a nord e dal mondo slavo a est.

Le Alpi offrono opportunità uniche per osservare "micromondi" di contrasto tra questi universi culturali, in modo particolare quando la stessa valle è abitata da gruppi etnici diversi. La coesistenza di più gruppi etnici in una stessa valle alpina risale al medioevo; l'esistenza di un confine etnico è spesso indicata da qualche tratto culturale distintivo che si riflette sul paesaggio, come ad esempio il passaggio improvviso da insediamenti accentrati ad abitazioni sparse nelle valli di confine tra la cultura romanza e quella germanica.

Le comunità di contatto, distinte da lingua e cultura propria, sembrano riflettere le loro diversità nei modi di coltivazione, di allevamento, nelle tradizioni religiose e popolari, piuttosto che per mezzo dell'identificazione con l'effettivo territorio nazionale. Per questo le popolazioni alpine, abbastanza insensibili al mito dei confini, che non fossero quelli realistici dai quali gettavano i loro sguardi nelle valli alla ricerca di risorse, erano restie a discriminazioni razziali o patriottismi esasperati. Orgogliosamente distinte, tali culture oggi sono impegnate non ad affermarsi l'una sull'altra, ma a preservare la loro identità rispetto ad una cultura globale che le sta assorbendo.

³⁵ Per ulteriori approfondimenti si veda Viazzo P., *Comunità alpine*, Il Mulino, Bologna, 1990.

La realtà culturale del mondo alpino era sincretica per necessità, perché i vincoli naturali imponevano un impegno quasi unidirezionale nella costruzione di un complesso “sapere dell’ambiente” finalizzato alla sopravvivenza comune.

Le popolazioni alpine hanno costruito il loro rapporto con uno spazio limitante in tempi lunghissimi, praticandolo fino a farlo diventare parte di sé. I possibili luoghi di conflitto, in montagna, diventano per necessità gli spazi del riconoscimento, dove la definizione della propria identità avveniva per mezzo del confronto e della distinzione da altre identità, che hanno affrontato in modo diverso (fattori culturali) problemi simili (fattori ambientali).

Per comprendere questi passaggi è interessante considerare l’opera socioantropologica di J.Cole ed E. Wolf , *La frontiera nascosta*³⁶. Gli autori, oltre ad analizzare la questione del rapporto tra determinanti ambientali e socio-culturali nella definizione dei caratteri di due comunità di confine, cercano anche di spiegare come avviene l’interazione tra il microcosmo contadino ed il macrocosmo di mercato, tra la piccola comunità e il più vasto sistema politico.

I due villaggi presi come termini di confronto, Tret e S. Felix, si trovano l’uno in provincia di Trento e l’altro in provincia di Bolzano. Pur distando pochi chilometri, i loro abitanti parlano due lingue diverse, romanza a Tret e tedesca a S. Felix. Eppure, dimostrano gli autori, pur essendo diversi per la loro identità etnica e spesso in disaccordo su questioni politiche, vivono l’uno accanto all’altro, presentando forme di adattamento del tutto simili al medesimo ambiente di montagna. Vengono analizzati tanto gli elementi comuni che li uniscono quanto i contrasti sociali, culturali e politici che li dividono, per arrivare a comprendere le forze che li hanno modellati. L’approccio considera inoltre la problematica della relazione tra villaggio e nazione, che nel mio contesto di analisi mi pare particolarmente interessante, in quanto si riconduce alla tematica della sovrapposizione di nuove razionalità territorializzanti eterocentrate a razionalità esistenti ed autocentrante.

La relazione tra locale e globale (che non è il vedere la società come una comunità di villaggio in scala maggiore, e neppure un piccolo insediamento di montagna come replica in miniatura di un insieme più ampio), è definita come complessa e dialettica.

³⁶ Cole J., Wolf E., *La frontiera nascosta. Ecologia e etnicità fra Trentino e Sudtirolo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.

E' dialettica sia perché villaggio e società globale esistono in opposizione e spesso in contrapposizione tra loro, sia perché la loro interazione genera una continua trasformazione nel tempo, che sottopone l'unità più piccola a processi di integrazione, o di sintesi, di portata sempre più vasta. E' una relazione complessa perché queste due unità in opposizione si compenetrano e agiscono l'una sull'altra attraverso interscambi sociali e culturali.

Esponendo a grandi linee la teoria geografica della complessità, ho esplicitato quei concetti che, pur avendo valenza generale, ritenevo più pertinenti alla comprensione dell'ecologia del territorio montano. Per applicarli a questa realtà, è comunque necessario conoscerla nei suoi aspetti fondamentali che riguardano l'ambiente, la cultura, l'identità, il ruolo. E' di questo che mi occuperò di seguito, nel tentativo di comprendere questi aspetti alla luce della prospettiva teorica delineata.

1.2.3 APPROCCI ALLO STUDIO DELLE COMUNITA' ALPINE

Il problema che da sempre si sono posti antropologi, geografi e storici nell'affrontare lo studio delle società di montagna, riguarda l'adozione di un approccio che tenga conto di due variabili strettamente interagenti: *l'organizzazione sociale*, tipica di ogni società umana, e *l'ambiente fisico*, evidentemente più condizionante che per altri contesti sociali.

I primi approcci al tema si distinsero per un marcato determinismo ambientale, sostenuto da F. Ratzel e criticato dallo storico L.Febvre, il quale si rese conto dell'errore commesso nel sottovalutare la capacità umana di influenzare e modificare l'ambiente naturale attraverso una ampia gamma di possibilità.

Anche la prospettiva ecologico-culturale, appena successiva, fu criticata per il fatto di ricadere nelle maglie di un determinismo che ricercava regolarità e ricorrenza tra fattori ambientali e comportamenti sociali.

Le cose cambiarono radicalmente a partire dagli anni '70, in virtù dell'integrazione e revisione del termine "ecosistema" secondo l'accezione analizzata nel primo paragrafo di questo capitolo.

Da quel momento assunsero importanza elementi fondamentali come lo studio della regolazione demografica (peraltro già presente nel modello malthusiano risalente ai primi decenni dell'Ottocento), i cui dati avrebbero costituito risorse importanti per le ipotesi antropologiche successive. Una testimonianza importante di questo felice connubio ci viene dall'opera relativamente recente di R. Netting³⁷, che ha affrontato secondo l'approccio "processuale" lo studio di una comunità del Canton Vallese, nelle Alpi svizzere, con un'accurata etnografia supportata dai dati di archivio e dalla ricostruzione della storia demografica della popolazione della comunità di Torbel.

Dalla riflessione sull'opera si apre un interrogativo cruciale, relativo alla rappresentatività delle comunità alpine rispetto alla cultura alpina stessa. Netting riteneva infatti di aver scelto una popolazione che più di altre presentava le caratteristiche canoniche della comunità di montagna, cioè un sistema autarchico che garantiva l'autosufficienza economica, un'emigrazione moderata, ecc. In realtà, autorevoli studiosi di altre comunità, come P. Viazzo, si sono chiesti fino a che punto si possa parlare di somiglianza nella vita economica e sociale delle popolazioni di montagna, non solo confrontando le loro caratteristiche odierne, ma anche considerando le condizioni di villaggi limitrofi culturalmente simili per lingua e tradizioni fino a pochi decenni fa, eppure con una storia economica e demografica molto diversa.

Oggi permane l'idea che le aree di montagna siano socialmente, culturalmente ed economicamente marginali: fino a che punto questo è vero, e soprattutto, si può dire la stessa cosa per il passato?

Per iniziare a rispondere a queste e ad altre domande è stato necessario il passaggio da un approccio al problema di tipo ecologico-culturale ad uno *ecosistemico* di nuova generazione, i cui modelli fossero in grado di affrontare i comportamenti di sistemi complessi comprendendo una variabile essenziale come quella del ruolo delle dinamiche della popolazione.

I primi tentativi di trattare il villaggio alpino come ecosistema hanno dato luogo ad esiti decisamente criticabili, come quelli sortiti dai modelli

³⁷ Netting R., *In equilibrio sopra un'Alpe. Continuità e mutamento nell'ecologia di una comunità alpina del Vallese*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996.

neofunzionalisti, imperniati sulla nozione di equilibrio nell'interdipendenza tra i vari elementi. Le cose sono migliorate progredendo verso modelli più dinamici, fondati sul concetto di omeostasi anziché su quello di equilibrio; essi rendevano ragione alla necessità di non porre un'enfasi eccessiva sulle regolarità riscontrate nel confronto fra le comunità alpine.

Si è dovuto attendere fino agli anni ottanta per ottenere risposte più attendibili, dal momento in cui venne espressa una critica feroce all'approccio ecosistemico. Esso ormai si dimostrava insufficiente per affrontare lo studio di comunità altamente complessificate dal contatto con la società globale che le comprendeva, e molto più interdipendenti di un tempo. Furono i già citati Cole e Wolf ad affermare decisamente che le comunità alpine non sono né sistemi chiusi né macchine omeostatiche, bensì parte di società complesse, in cui non ci si può attendere di trovare gruppi umani completamente isolati. Questa sfida forte all'approccio ecosistemico è stata comunque discussa, soprattutto perché ne trascura completamente i vantaggi analitici e in parte anche il ruolo dell'ambiente fisico, che comunque resta un fattore altamente condizionante per la vita economica e sociale.

Tuttavia la teoria "esternalista" rompe il mito della società di montagna pensata come chiusa ed autosufficiente, considerata dai più un reliquiario di folklore e antiche usanze che permette di osservare alla moviola la transizione da una società tradizionale a una società modernizzata.

A Cole e Wolf si dà il merito di aprire, anche per lo studio delle società di montagna, l'era della prospettiva che, sulla scia di Morin, e più indietro di Bateson, di Maturana e altri eminenti pensatori già nominati, si occupa della complessità odierna in chiave interdisciplinare e globalistica, attenta all'indagine "regionale", volta a superare quei monoculturalismi che hanno a lungo compromesso la delicata complessità degli equilibri territoriali³⁸.

Personalmente ritengo questo approccio e i suoi sviluppi più recenti, molto sensibili alla relazionalità, particolarmente idoneo ad affrontare l'indagine di un mondo alpino che non è mai stato un mondo chiuso e separato, bensì luogo di intensi traffici e transiti, di scambi di materiali e di cultura.

Adottare questa prospettiva significa porre come soggetti privilegiati i gruppi umani nel territorio, senza porre quest'ultimo in secondo piano. In

³⁸ Cfr. Viazzo P., *Comunità alpine*, cit., introduzione.

montagna in particolare, è necessaria una visione simbiotica tra la quotidianità e la cultura dell'uomo e un ambiente che da sempre le ha messe a dura prova, in un confronto che, se analizzato attentamente, ci offre l'opportunità di vedere una cultura che, se prima ci appariva povera e omogenea, ora si presenta estremamente diversificata ed equilibrata tra materialità e socialità, in ogni sua manifestazione.

Non si tratta, volendo riscoprire la cultura alpina e il suo ruolo nella società odierna, di auspicare un ritorno ad un passato perduto o di cercare nuovi modelli di sviluppo possibili in consonanza con la modernità. Si pone piuttosto il problema del passaggio dall'involontarietà alla consapevolezza, dal lasciare che tutto ci passi sopra al cambiamento progettato, dall'interrogarsi di poche persone alla presa di coscienza collettiva sul significato e gli scopi della qualità della vita, laddove essa resta ancora buona e dove invece è già compromessa.

Mi pongo il compito di dimostrare che riflettere sul passato, sul presente e sul futuro della civiltà alpina può essere la via giusta per tentare di orientare il cambiamento verso la sostenibilità, che significa anzitutto preservazione per le generazioni future, affinché anch'esse possano godere dell'immenso e meraviglioso patrimonio delle Alpi.

1.2.4 IDENTITA' E RUOLO DELLE COMUNITA' ALPINE: PASSATO...

Interrogarsi sull'identità³⁹, concetto chiave per l'antropologia culturale, significa porsi il problema di capire chi siamo mettendo in relazione il passato e il presente, per rispondere ad un bisogno di ridefinizione e radicamento di un sé che, in un'epoca di mutamenti tanto repentini, talvolta ci sfugge. Capire quali cambiamenti stanno avvenendo nella cultura locale, se la gente vive consapevolmente le trasformazioni o le subisce, è fondamentale per orientare qualsiasi tipo di progettualità. E' importante sottolineare che, essendo l'identità

³⁹ Cfr. Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996.

una realtà percepita e rappresentata, si trova lontano dall'essere una realtà oggettiva come molti pensano.

Per non dare luogo a miti e stereotipi, come spesso accade in questo e in altri contesti, è legittimo e doveroso domandarsi se esiste una diversità, *un'identità peculiare alpina*⁴⁰ rispetto alla pianura che la circonda, e un'identità delle popolazioni alpine rispetto a quelle rurali ed urbane. Su questo punto si apre una questione altamente controversa e complessa, perché il termine "identità" comprende sia una dimensione storica che una dimensione psicologica, nella convergenza tra la sfera materiale e quella etica. Si può procedere soltanto per generalizzazioni ed astrazioni, perché oggettivare risulta fuorviante, ci espone al rischio di creare confini e accendere conflitti tra presunte identità diverse.

In realtà, un'identità socio-culturale unica per tutte le Alpi non esiste, ma esistono una storia, una cultura e una natura che in ciascuna zona hanno interagito per differenziare tra loro le varie popolazioni che vi si sono insediate. E' possibile individuare elementi di identità comune all'interno dell'area alpina, che evidenzino delle differenze rispetto alla realtà urbana e rurale, passando dalla comunità locale alle comunità alpine in generale, e quindi attraverso un livello maggiore di generalizzazione. Se riflettiamo sull'uso delle categorie e su come vengono applicate, ci appare comprensibile il motivo per cui le ipotesi degli studiosi possano differire notevolmente tra loro.

Con quali voci potremmo definire le caratteristiche fisiche ed economiche, sociali, politiche e culturali, anche indagando il complesso delle attività, dei sistemi di conoscenza, delle forme di religiosità, delle sensibilità tradizionali, ecc.?

Forse, fino alla metà del nostro secolo sarebbe stato meno complicato rintracciare queste identità negli insediamenti abitativi, nel vestiario, nel sentimento religioso, nell'istituzione familiare, negli stili di comportamento e di condotta morale delle persone. Almeno dal punto di vista della morale e della religione ci si poteva aspettare una sorta di unico "paesaggio spirituale", un universo religioso che prendeva sul serio il senso del bene e del male e la morale evangelica, e viveva questi sentimenti negli atteggiamenti quotidiani, nell'assemblea comunitaria come in famiglia, attraverso i modi di essere, di pensare e di lavorare.

⁴⁰ Cfr. A.A.V.V., *Identità e ruolo delle popolazioni alpine. Tra passato, presente e futuro*, CAI, Sondrio, 1996.

La frattura determinata dalla Riforma, nonostante abbia seminato inquietudini e lotte, non compromise le radici dell'identità culturale e politica della famiglia alpina, che si erano sviluppate a partire da quelle stesse condizioni geofisiche affrontate dalla maggior parte di coloro che si sono insediati sulle Alpi.

Da questo ceppo comune si sono sviluppati un gran numero di tipi diversi, da regione a regione, da valle a valle, da comune a comune; i modi in cui ciascuna piccola minoranza culturale ha affrontato il faticoso lavoro della terra, la costruzione delle abitazioni, la vita familiare condizionata dalla sfera politica e religiosa, le comunicazioni difficili, rappresentano gli ingredienti di un'identità alpina che sarebbe assurdo negare (almeno per il passato) ma pericoloso assolutizzare.

L' "homo alpinus", definito da Guichonnet nell'opera citata, in analogia non casuale con l' "homo geographicus" di Turco, dovette crearsi un equilibrio, uno spirito di sacrificio e dei mezzi di sopravvivenza che si possono definire come identità in quanto risposte, che hanno assunto forme diverse, ad uno stesso ambiente naturale svantaggioso.

Acquisito che l'identità non è un dato di fatto statico e stabile, ed è frutto della definizione di un sistema che pensa se stesso e si definisce sempre rispetto ad un altro sistema di riferimento, sarebbe errato escludere, da una pur reale identità culturale alpina, i modelli sociali e culturali della pianura; nel passato, ma ancor di più oggi in maniera evidente, essi penetrano all'interno della cultura alpina, e pur essendo ad essa estranei, vengono per la grande maggioranza assorbiti dagli abitanti di montagna.

Dopo i mutamenti epocali di questo secolo, che cosa resta dell'identità alpina? Che cosa rimane della fatica per dissodare i campi, della vita familiare intensa, della tradizione orale, culinaria, pastorale? Bisogna considerarla un reperto intatto da conservare nei musei o un valore da recuperare e da confrontare con i valori del nostro tempo, per mantenerlo in vita sul piano delle coscienze e della cultura di chi ancora abita in montagna e di chi la frequenta?

Per la cosiddetta cultura alpina, o meglio per ciò che resta di essa, il pericolo più grande risiede in talune operazioni di revival folkloristico effettuate per elaborare una tipicità e una tradizione che crea soltanto immagini fittizie, vendibili ai turisti ma assolutamente estranee per la conoscenza e la riflessione sull'uomo. L'identità, invece, va ricercata non mitizzando il passato, ma in

funzione delle contraddizioni, dei bisogni, dei problemi della montagna e dei suoi abitanti d'oggi⁴¹.

Il termine “ruolo”⁴² risulta meno controverso da definire, in quanto ci rimanda ad un'interrogativo relativo alla funzione eventualmente svolta dagli abitanti dell'arco alpino nell'ambito più vasto della società.

Come ho già chiarito, lo stereotipo del mondo alpino chiuso e isolato, economicamente e culturalmente autarchico, è stato recentemente abbandonato a favore di una lettura diversa, impostata su comunità autosufficienti ma aperte, in continuità dialettica con altri sistemi. Se questo è vero per il passato, ancor di più lo è oggi, in cui gli scambi sono accelerati dai mezzi di trasporto e di comunicazione.

Vediamo anzitutto di comprendere un po' di storia delle popolazioni alpine, per chiarire almeno in parte la varietà dei modelli relazionali delle società del passato, attraverso la sintesi delle opere di uno dei maggiori geografi delle Alpi, P. Guichonnet, ed uno dei più autorevoli interpreti di oggi, P. Viazzo, citate nel corso del lavoro.

Se l'ambiente alpino, punto di partenza per analizzare i condizionamenti imposti dai fattori ambientali, modella gli uomini attraverso il loro tipo di attività, questa impronta non incide ovunque allo stesso modo. Le strategie produttive, inevitabilmente funzionali a terreni produttivi marginali e scarsi, hanno determinato notevoli differenziazioni nella possibilità di sfruttare zone vegetative poste a varie altitudini, e dunque hanno privilegiato lo sviluppo della combinazione tra coltivazione e allevamento, detta agropastoralismo o *Alpwirtschaft*.

Abbiamo così comunità di pastori allevatori nel versante nord delle Alpi, agricoltori alpigiani nelle valli interne, e agricoltori operai nelle prealpi, laddove si trovavano dei giacimenti minerali.

Attività comuni tra la popolazione maschile, spesso legate all'emigrazione stagionale, sono anche il boscaiolo, il carbonaio, il minatore, il tagliapietre, che si integrano maggiormente all'allevamento che non all'agricoltura. Montagne, boschi e fiumi, sono gli spazi dove per più tempo è persistita un'economia di caccia e raccolta, ed è per questo che il modello antropologico prevalente nelle Alpi può essere definito mesolitico. Nel nomadismo e nella caccia sono da

⁴¹ Cfr. Zucca M., (a cura di) *La civiltà alpina...*, cit., vol. I, Prefazione.

⁴² Cfr. A.A.V.V., *Identità e ruolo...*, cit., Introduzione.

ricercare le radici profonde della predisposizione all'emigrazione stagionale. Il neolitico, e dunque l'agricoltura, ha sempre rivestito un ruolo marginale, sottoforma di orticoltura, prevalentemente affidata alle donne in quanto mansione di pura sussistenza priva di rendita economica. Questa divisione delle mansioni con specializzazione sessuale viene definita "doppia economia", ed ha inciso profondamente sul ruolo di responsabilità e sull'autonomia della figura femminile nelle società alpine.

La tipologia della famiglia alpina era determinata dalle forme di conduzione dell'alpeggio, dalle occupazioni prevalenti nella comunità, e dalla suddivisione delle mansioni associate al cambio delle stagioni.

Le attività si sono differenziate in secoli di adattamento e di sforzi compiuti dalle popolazioni locali per trarre il massimo profitto da una varietà tutto sommato ampia di risorse naturali, ma difficile da sfruttare. Comunque, ipotesi autorevoli definiscono l'economia alpina prevalentemente pastorale, in quanto obiettivamente le superfici disponibili per il pascolo sono nettamente più estese di quelle sfruttabili per la produzione agricola, che dunque risulta integrativa rispetto alla forma ottimale di sfruttamento produttivo del territorio montano: l'allevamento. Tra agricoltura e allevamento si riscontra una forte contraddizione, in quanto la prima è sedentaria, mentre la seconda è legata alla transumanza, e dunque nomade. Nel tempo però, la transumanza su lunghe distanze si è modificata a favore di un sistema di nomadismo più ristretto, l'alpeggio, sorto in seguito alla vasta opera di colonizzazione promossa dagli aristocratici e dai monasteri in tarda età medievale, al fine di sfruttare i loro possedimenti nelle alte valli.

L'*Alpwirtschaft* si applicava sia all'economia locale autarchica, che all'economia per il mercato. Il primo utilizzo dipendeva dalla quantità di fieno invernale disponibile, il secondo era determinato dal pascolo estivo che, se insufficiente, comportava l'importazione di altro fieno o la vendita delle bestie. Su queste basi, si sviluppa la teoria del fieno come anello di congiunzione tra pastorizia e agricoltura, anche se il fatto di considerarlo perno di una forma di omeostasi del sistema, non fa i conti con l'evidenza che solo la prima forma di *Alpwirtschaft*, quella autarchica, è compatibile con un sistema di equilibrio, mentre sappiamo che l'economia alpina era aperta al mercato.

L'esigenza di utilizzare, contemporaneamente e in modo accorto, tutte le risorse disponibili richiedeva criteri di frammentazione delle attività e dei modi

di vita, e cioè la risposta più razionale alle possibilità e ai vincoli degli habitat montani.

Il riscontro di questa esigenza comune di conciliare ambiente naturale e struttura della società, ha portato gli studiosi ad ipotizzare l'esistenza di modelli analoghi di organizzazione sociale fra le varie comunità di montagna. Un sistema agro-pastorale e di strategie di produzione miste deve, infatti, necessariamente ricorrere ad una gestione di tipo comunitario, e dunque sovralfamiliare, che si è diffuso un po' in tutto l'arco alpino, soprattutto alle quote più elevate. Questo tipo di conduzione, che esige l'iniziativa e lo sforzo di tutta la comunità, spiega l'esistenza diffusa di assemblee di villaggio e di organismi collettivi decisionali e di controllo, al fine di mantenere il delicato equilibrio tra risorse ed interdipendenza tra le famiglie.

Le società alpine consideravano gran parte della terra del villaggio di proprietà comune, e coloro che non erano nati all'interno della comunità erano normalmente esclusi dall'accedere ad essa. L'istituzione della proprietà comune e l'assenza del furto sono alla base della natura egualitaria delle società alpine. La diffusione di queste forme di organizzazione sociale un po' in tutto l'arco alpino sono state definite da Wolf "comunità corporata chiusa", ed hanno indotto gli antropologi ad applicare la categoria "ecosistema" al villaggio montano. L'adozione di tale concetto ha permesso di studiare un complesso sistema relazionale tra norme, istituzioni, emigrazione, immigrazione, nuzialità, natalità, ecc.. D'altro canto, però, pur senza negare la fondatezza della realtà organizzativa delle comunità montane così come è stata poc'anzi delineata, non bisogna cadere nella trappola dell'enfasi posta sulle regolarità riscontrate, col rischio di occultare i caratteri originali di linee diverse di sviluppo storico e culturale. Forse sta proprio qui il nocciolo interpretativo della legittimità di affermare l'esistenza di una identità alpina da un lato, e dell'astensione a definirla in termini oggettivi dall'altro. E' preferibile osservarne i tratti nelle forme sociali e culturali che accomunano e in quelle che caratterizzano e separano, senza operare generalizzazioni indebite.

Nonostante si parli di "età dell'autarchia" per tutta la storia alpina fino alla metà dell'Ottocento, per poi passare, attraverso una fase di transizione protrattasi fino alla fine della seconda guerra mondiale, agli anni della trasformazione rapida e radicale, non è possibile trascurare l'importanza rivestita dal traffico transalpino nella storia economica dell'Europa. La gente di montagna, soprattutto

nel Medioevo, periodo che Guichonnet definisce “delle Alpi aperte”, sembra essere stata direttamente coinvolta in transazioni commerciali significative con le genti di pianura; non solo per il trasporto delle merci attraverso i valichi, ma anche per scambi di formaggio e bestiame.

Una relativa chiusura economica si sarebbe verificata intorno alla fine del XV secolo, in seguito alla ripresa dell'agricoltura nelle pianure europee, che rese meno necessario e pregiato il bestiame alpino. Tali andamenti ciclici rispecchiano l'incedere lento ma continuo di una storia economica alpina fortemente legata al destino della storia economica delle pianure europee circostanti, il che viene a supporto, ancora una volta, dell'ipotesi delle Alpi come sistema aperto. Certo si è trattato di un'evoluzione diversa, in quanto rimane costante di un territorio in cui la storia è risultato dell'interazione di due insiemi di forze, ecologiche da un lato, politico-economiche dall'altro. E proprio su questo punto storici e geografi discordano anche profondamente, dando un peso diverso al rapporto tra fenomeni demografici, forme comunitarie autarchiche e qualità della vita.

Recentemente, una gran messe di dati ha contribuito a chiarire il significato di emigrazione stagionale, bassa nuzialità, indivisibilità della proprietà per le comunità alpine, ma la loro interpretazione trova esiti diversi. Fino a che punto le Alpi hanno rappresentato un serbatoio umano per l'industrializzazione delle basse valli? Quello alpino si può ritenere un regime ad alta o a bassa pressione demografica? E con quale rapporto tra natalità, mortalità, ed emigrazione? E' giusto ritenere tali fenomeni delle “valvole di sicurezza” per il mantenimento dell'equilibrio demografico?

Sono domande che hanno trovato risposte divergenti nonostante i numerosi studi empirici.

I modelli che tali dati hanno contribuito a costruire portano con sé visioni molto diverse del rapporto tra popolazione e risorse in area alpina, e degli stessi caratteri distintivi di una società montana. Ma non bisogna mai trascurare l'esistenza di differenze regionali ed altimetriche considerevoli, che non consentono di stabilire regolarità determinate. Le Alpi, infatti, anche prima delle grandi trasformazioni del nostro secolo, hanno conosciuto variazioni notevoli nella popolazione e nelle risorse, le cui cause sono ancora poco chiare.

Sarebbe comunque errato ritenere che le popolazioni alpine siano state economicamente imbrigliate dalla loro stessa demografia; questo equivale a dire

che appare più logico pensare ad un regime demografico a bassa pressione, che determina un rinnovo più efficiente della popolazione⁴³. Assodato il valore di questa proposizione, e considerando la validità dei dati empirici raccolti negli ultimi quindici anni, siamo obbligati a rivedere le concezioni relative ad un'emigrazione alpina come semplice conseguenza della povertà delle montagne, e a prevalente servizio dell'impreditoria urbana.

Queste considerazioni ci avvicinano ai giorni nostri, e aprono nuove, innumerevoli questioni su uno scenario alpino che è mutato rapidamente, e nel quale oggi rimane poco del modo tradizionale di vivere del quale ho dato una sintesi, ridotta all'essenziale, ma necessaria per comprendere i passaggi successivi.

1.2.5 ... PRESENTE E FUTURO

L'uomo alpino ha trasformato e adattato per millenni un ambiente ostile per molti versi, con tenacia e pazienza. Si è trattato di modificazioni lente, di progressi quasi insensibili, dettati dalle necessità di un'economia di sussistenza basata sull'allevamento del bestiame e la selvicoltura, la coltivazione dei campi e la caccia, la raccolta di prodotti spontanei e l'artigianato. La forza dell'acqua e la legna rappresentavano le uniche fonti di energia. La struttura degli insediamenti era modellata dalla cultura della comunità, trame abitative accentrate o case sparse dipendevano dalle attività svolte, dall'altitudine, dalle tradizioni.

Poi è arrivata l'industria, i bacini artificiali e l'elettricità, le strade e le automobili, il mercato globale e il turismo. A partire dal secondo dopoguerra entrarono in crisi logiche territoriali e strutture socio-economiche secolari, ma soprattutto i modelli di vita.

⁴³ Per l'approfondimento di questi dati si rimanda alla consultazione dell'opera di Demarchi F., Gubert R., Staluppi G., (a cura di) *Territorio e comunità. Il mutamento sociale nell'area montana*, Franco Angeli, Milano, 1983, parte I, cap.1.

*L'insediamento montano*⁴⁴, così come è stato descritto nelle sue forme tradizionali, e cioè monofunzionale, si rivela inadeguato ad ospitare funzioni sociali e produttive nuove e diversificate.

Alcuni insediamenti, toccati maggiormente dal fenomeno del turismo di massa, sono stati trasformati radicalmente per rispondere alle necessità tipiche dei modelli abitativi della città. Da parte delle comunità montane, soprattutto delle nuove generazioni, si è avvertito il bisogno di assimilare i modelli della società contemporanea in termini di occupazione, istruzione, mobilità, divertimenti. Questa transizione accelerata verso la modernità, si è rivelata incompatibile con una realtà territoriale visibilmente più complessa di quella della pianura che si cercava di imitare.

La desertificazione di alcune aree insediative, come quelle poste a quote più elevate, e la congestione di altre, specie delle valli, hanno comportato la rottura di equilibri idrogeologici fragili, e costi enormi in termini di compromissione paesaggistica.

Le forme insediative tradizionali, da sempre associate alle possibilità costruttive e alle risorse tipiche di ciascuna valle, stanno scomparendo; nelle valli più popolate, sono state importate strutture e funzioni urbane riconvertendo le vecchie abitazioni, ma soprattutto costruendone di nuove. Per quanto riguarda poi gli insediamenti turistici, sono evidenti gli impatti negativi e le stonature di opere urbanistiche frutto di intenti speculativi.

Le *attività economiche tradizionali* sono progressivamente scomparse perché inutili, soffocate dal peso di una concorrenza da parte del mercato che non erano assolutamente in grado di reggere. Si è avviato così il meccanismo perverso dell'assistenzialismo statale nei confronti delle aree montane, considerate povere e sottosviluppate⁴⁵. Il confronto insostenibile tra un'economia di autosufficienza (che non significa povertà!) e l'economia di mercato ha dato origine a tutti quegli stereotipi che ben conosciamo sulla montagna arretrata, chiusa, e bisognosa d'aiuto: una montagna che deve attendere il benessere della Comunità Europea per poter tutelare i suoi prodotti in via di estinzione, sempre che i metodi di produzione siano in linea con i requisiti sanitari!

In poche parole, lo sviluppo globale ha creato dei cortocircuiti nello sviluppo locale, perché un ambiente originale come quello alpino non può

⁴⁴ Cfr. Demarchi F., Gubert R., Staluppi G., (a cura di) *Territorio e comunità...*, cit., parte I, cap. 1, par. 5.

⁴⁵ Cfr. *Ibidem*, parte II, cap. 3, par. 2.

partecipare a funzioni e forme importate o imitate dall'esterno, ma deve servirsi delle proprie forme e funzioni originarie, tutt'al più cercando di integrarle in maniera morbida con quelle estranee. Il mutamento sociale nell'area montana ha subito un'accelerazione insostenibile rispetto ai suoi ritmi, non solo nel tempo storico ma, appunto, nelle sue funzioni di adattamento all'ambiente. Esse, nella loro varietà originale, sono state poco studiate dalle scienze sociali fino a non molti anni fa, ed è per questo che leggi e progetti elaborati dall'esterno sono falliti ed hanno prodotto due immagini, una pessimistica ed una ottimistica, ma entrambe distorte, della realtà montana. Il primo stereotipo si rifà alla già discussa arretratezza e marginalità dell'area montana, il secondo si riferisce alla montagna come area verde, incontaminata e naturale, dove si conservano vita tradizionale e folklore, ad uso e consumo delle masse urbane. Invece, una visione realistica dall'interno ci induce a guardare i processi diversificati che hanno interessato le zone che hanno subito l'area gravitazionale metropolitana, quelle soggette all'emigrazione, quelle tutelate per il loro valore paesaggistico, affrontando gli squilibri a livello di pianificazione territoriale locale. Si tratta in primo luogo di conoscere le funzioni primarie ed accessorie del sistema, per poter guardare al senso, alle caratteristiche e alle possibilità che può offrire uno sviluppo prodotto dalle forze interne della comunità.

I risultati delle ricerche più recenti⁴⁶, ci offrono importanti criteri di valutazione per comprendere il senso dell'influsso millenario dell'uomo su un paesaggio alpino che ha bisogno sia del contributo umano (continuare a coltivare prati e pascoli), sia della possibilità di restare integro laddove la perdita di alcune sue funzioni risulti irreversibile. E' chiaro che un ambiente intatto non esiste più, ma esistono paesaggi modellati continuamente, buoni ecosistemi forestali gestiti nel rispetto delle leggi naturali, che non sono più fonte di sopravvivenza e sostentamento economico ma risorse a cui si è aggiunta la funzione ricreativa, turistica, estetica.

Nessuno si ferma e tanto meno torna indietro, e allora il senso di recuperare l'originalità delle culture e delle funzioni sta nella volontà di stabilire un rapporto cosciente con i nuovi problemi e con i bisogni dell'uomo, alla ricerca di criteri di gestione che siano prima di tutto espressione della gente di montagna, e non che passino sopra la gente di montagna. Essa c'è ancora, ma ha bisogno di

⁴⁶ Cfr. ad esempio Zucca M. (a cura di), *La civiltà alpina...*, cit. (voll. 4).

trovare le motivazioni per restare e per contare, per ritrovare una razionalità originaria scavalcata da un'altra che l'ha mandata in crisi.

I termini del processo non sono ancora chiari, ed è necessario interrogarsi sui presupposti fondamentali per prendere almeno coscienza di un problema che è di tutti.

1.3 EMERGENZA AMBIENTALE O EMERGENZA ANTROPOLOGICA?

1.3.1 RAPPORTO INSIDERS-OUTSIDERS TRA OBIETTIVI COMUNI DI TUTELA DELL'AMBIENTE MONTANO E CONFLITTI DI CODICI CULTURALI

Le Alpi, crocevia della giustapposizione di tre grandi famiglie culturali europee, ovvero quella romanza, quella germanica e quella slava, presentano comunque, come abbiamo visto, un'unità culturale basata su un profondo radicamento territoriale. A questo, potremmo aggiungere un serbatoio metafisico ricchissimo, costituito da miti e simboli, che sulla base di eventi naturali, soprannaturali o socio-culturali, si sono tramandati attraverso innumerevoli generazioni.

I cosiddetti “racconti fondatori” delle società alpine ne rappresentano l'elemento coesivo perché sono prodotto dell'immaginario collettivo. I vari gruppi sociali si sono da sempre identificati nei miti generati dalla propria collettività di appartenenza, e la loro presenza viene vissuta grazie ad espressioni rituali particolari, sotto forma di cerimonie e feste che scandiscono i ritmi della vita civile e religiosa ed il ciclo delle stagioni⁴⁷.

Gli aspetti costanti dei condizionamenti ambientali e climatici hanno influenzato l'immaginario collettivo e i miti delle popolazioni alpine, cosicché, pur assumendo forme diverse, essi si presentano identici nei loro fondamenti. Le costanti di tutti i miti alpini sono l'identificazione col luogo di vita, il rispetto religioso per la terra madre (nel duplice aspetto di benefica e ingrata), il rapporto con il bestiame, la foresta con tutte le misteriose creature che vi dimorano.

Se nell'antichità le popolazioni extraalpine proiettavano sulle Alpi immagini ostili e demoniache, legate ad un rapporto uomo-montagna affrontato soltanto per necessità, fu invece a partire dal Medioevo che una colonizzazione intensa a scopo abitativo indusse un'organizzazione della vita sociale mirata a sviluppare strategie di adattamento all'ambiente, sia sul piano materiale che su quello spirituale.

Separando l'ambiente in uno “spazio addomesticato” e in uno “spazio selvaggio”, l'uomo ha intensificato le sue attività nel primo, accessibile e

⁴⁷ Si veda in proposito Guichonnet P., *Storia e civiltà delle Alpi*, cit., vol. II, cap. 2.

sfruttabile, ed evitato il secondo, impervio e misterioso, al quale ha associato la presenza di potenze superiori da temere e venerare allo stesso tempo.

Se questi elementi erano radicati nella cultura alpina e ne costituivano le basi identitarie comuni, è facile comprendere come l'arrivo del pensiero moderno ne abbia provocato una profonda revisione.

Le società alpine hanno dovuto inevitabilmente adattarsi, riattualizzando i miti e praticando i rituali in una forma che, nel compromesso tra tradizione ed innovazione, ha perso la dimensione magica e sacra.

Lo studio delle epoche storiche ci svela forme di sensibilità diverse da parte del mondo extraalpino nei confronti delle Alpi stesse, considerate malefiche nell'antichità e deificate nel Medioevo, oggetto di ispirazione umanistica nel Rinascimento e di edificazione morale per la sete di conoscenza fra età dei Lumi e Romanticismo, fino ad arrivare all'arrembaggio dello spirito conquistatore a partire dal secolo scorso⁴⁸.

I nuovi miti portati dalla modernità si scontrarono con quelli prodotti dalla tradizione, ed aprirono una crisi profonda nell'identità delle popolazioni alpine. Il bisogno di demitizzare e razionalizzare la conoscenza si infiltrò nelle culture autoctone, i cui stili di vita e le mentalità iniziarono a modificarsi profondamente. La presenza sempre più massiccia degli abitanti delle pianure, che portarono con sé le loro abitudini, le loro comodità, i loro bisogni, per usufruire di un ambiente dal quale erano affascinati e dal quale cercavano di trarre gli innumerevoli benefici, trasformò a poco a poco l'identità locale in identità globale. È il momento in cui si apre il cosiddetto confronto-scontro tra quelli che, nella terminologia corrente, vengono definiti "*insiders*" ed "*outsiders*". I primi si identificano con la comunità locale, residente in un determinato territorio; i secondi, si definiscono per contrasto perché appartengono ad altre comunità, esterne a quella locale, ma interagenti con essa⁴⁹.

Dove gli outsiders hanno tentato di adattare a sé e ai propri bisogni economici e ricreativi il territorio montano, si sono realizzati degli autentici scenari di vita urbana in alta quota, dai quali le popolazioni autoctone sono state in parte assorbite e in parte respinte.

⁴⁸ Cfr. *Ibidem*, cap. 3.

⁴⁹ Cfr. Chambers, R. (1983) *Lo sviluppo rurale: mettere gli ultimi al primo posto*, tr. it. a cura di M. Malagoli, Associazione Culturale Giovanni Lorenzin, Portogruaro, (VE), 1998, cap I, par 1.

Oggi vi sono indubbiamente tipologie diverse di sviluppo economico a livello locale⁵⁰, ed un terzo del territorio alpino è economicamente fiorente; ma restano ampie zone deboli, che per le loro caratteristiche geografiche non sono state scelte per salire sul treno dello sviluppo e si sono marginalizzate. I problemi attuali, sociali, economici, ecologici e culturali, si differenziano spesso da una zona all'altra, tra regioni e valli anche limitrofe. Le crisi più evidenti si riscontrano nella sfera di influenza romana, articolata su un mito urbano che concepisce il mondo rurale alpino come arretrato e subalterno, rispetto allo spazio germanico, specie svizzero, ancora profondamente legato al territorio.

Ora, dopo aver consumato e smitizzato un ambiente che, per chi vive in montagna, conserva ancora poco o nulla della sua sacralità, si nota, da parte degli outsiders, un'inversione di tendenza le cui motivazioni aprono la strada a riflessioni più profonde.

Ad un certo punto, abbastanza vicino a noi, la civiltà moderna si è accorta dei danni che stava provocando, ed ha cercato di ripiegare su un ecologismo ricco di slogans teorici ma povero di strumenti concreti, che cerca di preservare l'ambiente montano come mito postmoderno. Un ambiente cioè che deve essere protetto e consumato più lentamente per consentire il perpetuarsi dei riti della civiltà delle vacanze⁵¹.

Di fronte all'incongruità di certo ambientalismo esasperato ed inconcludente, è ora di concentrare le energie di tutti, insiders ed outsiders, verso la costruzione di un modello integrato secondo il validato *approccio partecipativo*⁵². Non è più pensabile di risolvere problematiche complesse come quella trattata ricorrendo ad una governabilità giocata sui rapporti di forza; non è sufficiente un consenso, per quanto consapevole, ad iniziative che esigono capacità di scelte a tutti i livelli. Per dare respiro alla cultura alpina è necessario abbattere il dilemma centro-periferia, tra chi decide e chi acconsente perché non ha il potere per partecipare alle decisioni.

Le strategie fin'ora più seguite nella salvaguardia ambientale sono state di tipo attivo: si agisce nelle forme dell'attività produttiva, pensando ad uno sviluppo più sostenibile come prospettiva per il futuro, pur senza sapere

⁵⁰ Cfr. Demarchi, F., Gubert, R., Staluppi, G., (a cura di) *Territorio e comunità...*, cit., parte I, cap. 1, par. 5.

⁵¹ Cfr. Zucca M., (a cura di), *La civiltà alpina...*, cit., vol. I, prefazione.

⁵² Cfr. Chambers R., *Whose reality counts? Putting the first last*, Intermediate Technology Publications, London, 1997, cap. 6.

esattamente in quali circostanze il paesaggio necessiti di interventi conservativi, e di che tipo. Quando “la natura si ribella”, si punta il dito sull’abbandono del territorio, eppure i danni maggiori per l’uomo e per l’ambiente si verificano proprio dove egli interviene senza ben sapere come deve intervenire.

Dalla teoria sappiamo che l’uomo persegue continuamente il raggiungimento dell’autonomia mediante l’azione di trasformazione e modificazione del territorio. Sappiamo anche però di non avere criteri empiricamente validi di preservazione della complessità originaria. L’ipotesi allora, per gli ecosistemi fragili come quello alpino, potrebbe essere quella di una nuova dialettica dell’autonomia, che si dispiega nella ricerca dell’equilibrio tra l’agire e il non agire, dove quest’ultima opzione rappresenti comunque una scelta razionale, tra le tante che la complessità offre per il governo delle possibilità. Praticamente, la decisione di lasciare spazio alla natura selvaggia nel cuore del territorio alpino, per osservarne le dinamiche e i ritmi di rigenerazione, non significherebbe rinunciare a parte del processo di territorializzazione come potrebbe far credere l’espressione “non agire”, bensì vorrebbe dire creare un contesto di senso, dove consapevolmente si decida di non erodere la complessità originaria.

A questa nuova strategia di senso se ne dovrebbe aggiungere un’altra, che ha come protagonista il rapporto tra gli attori sociali, tra chi, cioè, si occupa di montagna dall’esterno e chi vi abita. Spesso gli obiettivi di tutela sono comuni ma si parlano lingue diverse e molte voci non vengono ascoltate.

Il più delle volte si tratta di un conflitto di *codici culturali*: non sempre infatti accade, come potremmo pensare, che gli insiders non vengano coinvolti nei processi decisionali. Forse il problema nasce dal fatto che l’uomo di montagna ha le sue regole, e interpreta le questioni secondo determinati codici, diversi da quelli posseduti da chi non abita in montagna. Per una progettualità concertata e reale è necessario cercare delle intese finalizzate alla mediazione culturale tra una mentalità globale, che vede la montagna come *problema*, ed una mentalità locale, che ha bisogno di percepirla come *risorsa*⁵³, pena il suo abbandono da un lato e il suo sfruttamento esagerato dall’altro.

A dire il vero, esistono dei buoni esempi di concertazione in parecchie Comunità Montane che hanno alle spalle lunghe tradizioni di decisionalità

⁵³ Per approfondimenti si veda De Vecchis G., *Da problema a risorsa: sostenibilità della montagna italiana*, Ed. Kappa, Roma, 1996.

condivisa anche con l'esterno, gestita a volte bene, altre meno. Si tratta in ogni caso di lavorare per individuare modelli di *società "sostenibile"* e autogestita per le comunità locali senza ricadere nell'autarchia, individuando percorsi di mediazione tra locale e globale, tra piccolo (non sempre bello) e grande (ma non troppo)⁵⁴.

Per questi motivi, appare chiaro che sotto la spinta di una conclamata emergenza ambientale, ritenuta non a torto urgente, si nasconde comunque un'emergenza antropologica ancora più profonda. Riconoscerne la priorità rappresenta la chiave di qualsiasi possibile soluzione.

1.3.2. LA POPOLAZIONE ALPINA: DALL'URBANIZZAZIONE ALL'ESODO DAL TERRITORIO.

Una definizione corretta dei confini dell'arco alpino vero e proprio si è fatta attendere fino al 1991, anno in cui, varata la Convenzione delle Alpi, si stabilì una delimitazione geografica a livello di singoli comuni, anziché in base ai confini provinciali o regionali come accadeva precedentemente.

I vecchi criteri di perimetrazione, infatti, includevano spesso ampi tratti di zone prealpine densamente popolati, rendendo inattendibili i valori medi sulla reale entità della popolazione alpina.

Solo gli studi demografici dell'ultimo decennio ci forniscono un quadro realistico della situazione, e mettono in evidenza una prima situazione di rilievo: a parte una esigua minoranza di comuni in cui la popolazione si è mantenuta pressoché stabile negli ultimi cento anni, si delineano due grandi tipologie di comuni: la prima comprende quelli in cui il numero di abitanti ha subito un calo drastico, la seconda, quelli in cui la popolazione ha registrato un vero boom demografico⁵⁵.

⁵⁴ A.A.V.V., *Identità e ruolo delle popolazioni alpine*, cit., p.174.

⁵⁵ Cfr. Demarchi F., Gubert R., Staluppi G., (a cura di), *Territorio e comunità...*, cit., parte II, cap. 3, par. 2.

Per quanto riguarda la distribuzione del fenomeno, è possibile delineare due grandi zone; la fascia occidentale delle Alpi orientali, e cioè Baviera, Vorarlberg, Tirolo, Salisburghese ed Alto Adige, dove l'aumento demografico si presenta capillare su tutto il territorio. La seconda zona è quella delle Alpi sudoccidentali, corrispondente a Piemonte, Liguria e Alpi francesi meridionali, dove è evidente uno spopolamento generalizzato.

I fenomeni di urbanizzazione e spopolamento si possono osservare sia a livello macrogeografico, nella divisione tra crescita demografica rapida nelle Alpi centrali e decremento massiccio nelle Alpi sudoccidentali, sia a livello regionale, nella contrapposizione tra i centri locali, toccati dal turismo, e il loro entroterra, strutturalmente inadeguato.

Le cause di questi divari sono da ricercare nella congiunzione tra il piano temporale e quello economico locale. La rivoluzione industriale europea ha infatti travolto quasi ovunque le occupazioni economiche tradizionali, portando nelle Alpi nuove attività e fonti di reddito. Questo è avvenuto però in maniera frammentaria, toccando alcune zone più prossime alle grandi vie di comunicazione o ai laghi alpini, e lasciandone altre ai margini, destinandole così all'impovertimento strutturale e demografico. Nel contempo, gli agglomerati delle grandi città extra alpine si sono allargati progressivamente fino a lambire le prealpi, divenute zone di residenza dei sempre più numerosi pendolari.

Nel corso del nostro secolo si sono così delineate quattro tipologie principali di sviluppo economico territoriale⁵⁶. Anzitutto le aree che possiamo definire centripete, cioè le grandi valli situate nelle zone di transito o in posizione facilmente raggiungibile; esse si sono legate allo sviluppo economico europeo, e dipendono da esso per le infrastrutture turistiche e commerciali, registrando un notevole incremento demografico, soprattutto stagionale, ed un'economia fiorente. Queste zone comprendono circa un terzo del territorio. Gli altri due terzi si ripartiscono tra: aree residenziali delle fasce marginali dell'arco alpino, caratterizzate da un forte pendolarismo professionale in uscita; zone rurali, in cui sopravvivono ancora piccoli comuni agricoli dove vige una sostanziale identità tra luogo di residenza e di lavoro; queste realtà, ancora piuttosto diffuse, sono sostenute dal turismo, in quanto rappresentano ancora l'immagine classica delle regioni alpine; e infine zone di spopolamento vero e proprio, corrispondenti ai

⁵⁶ Cfr. CIPRA Internaz., (a cura di), *1° Rapporto...*, pp. 94-97.

comuni ubicati alle quote più alte, dove nessuno è più disposto a sostenere la dura vita dell'alpeggio e nei quali tendono a venir meno i presupposti per un'economia e un'attività culturale locale. Il dato rilevante riguarda il fatto che la popolazione residente in questi due terzi del territorio è inferiore a quella censita nel primo terzo, e per questo le ultime zone descritte vengono definite a tendenza centrifuga.

Un primo grosso errore dei piani politici rivolti al sostentamento delle zone alpine marginali è stato quello di applicare approcci unificati e indiscriminati ai problemi delle Alpi, che andrebbero invece affrontati a livello microregionale e locale.

I modelli di sviluppo sperimentati fino ad ora, puntando a rispondere a precise istanze di tipo economico derivanti da esperienze di marginalità ed emigrazione, non hanno riservato la dovuta attenzione agli aspetti legati alla cultura e alle tradizioni delle popolazioni locali.

Il sistema turistico, il più delle volte, ha soltanto sostituito il sistema rurale senza integrarsi ad esso, incrementando così il benessere e le opportunità di vita in molti paesi e vallate e lasciandone altre ai margini. Questo andamento ha generato squilibri tra località forti e località deboli, perché solo le zone favorite dal turismo, specie invernale, hanno richiamato capitali pubblici e privati e investimenti per gli sport della neve. Le trasformazioni economiche sono state seguite a breve distanza da quelle sociali e culturali, che si sono manifestate prima con una crisi profonda a livello identitario, investito da una ricchezza improvvisa o sprofondato nell'isolamento, e poi con una ricostruzione lenta e difficile di adattamento ai nuovi valori, che in realtà particolarmente fragili è sfociata in forme di disadattamento psico-sociale, come l'etilismo e la tendenza al suicidio⁵⁷.

Le giovani generazioni arrivano ben presto a concludere che l'economia rurale e pastorale non ha più futuro, e che la loro cultura d'origine appare superata e senza valore.

Allo squilibrio economico si è poi aggiunto quello territoriale in senso stretto, con i noti fenomeni di dissesto idrogeologico provocato da urbanizzazioni inadeguate e talora da un numero troppo elevato di infrastrutture.

⁵⁷ Cfr. *Ibidem*, p. 93.

Disagi sociali e dissesti ambientali, unitamente alla crisi che da qualche anno ha investito il tradizionale turismo di massa, devono indurre a riflettere sulle possibilità di revisione di quanto si sta facendo, a livello regionale ed europeo. Ciò che manca nei progetti politici e legislativi è il riconoscimento di una connessione diretta tra i problemi della conservazione ambientale in generale e quelli del tessuto socio-culturale, e tra questi ultimi e quelli relativi ad uno sviluppo economico che pure è necessario e deve essere incentivato. Solo l'identificazione, a livello concreto, della presenza viva di queste tre variabili e del loro tessuto relazionale porterebbe alla luce tutti i conflitti stimati intollerabili dalla comunità insediata nell'area⁵⁸.

Le tre sfere di problemi delineate, inerenti l'esodo della popolazione, l'eccessivo utilizzo turistico di certe aree e i problemi del degrado del territorio, risultano comunque prevalentemente indotte dal comportamento di vaste fasce di popolazione di origine urbana, che continuano ad intendere le aree ad elevato valore ambientale⁵⁹ come uno spazio di recupero del deficit ricreativo, ignorando o fingendo di ignorare che la soddisfazione di questo bisogno, nel bilancio generale delle risorse, è realizzabile solo se avviene entro certi limiti di interferenza con l'ambiente e con le popolazioni insediate. Ma chi può stabilire tali limiti? E in quale modo?

A fronte di questa situazione altamente complessa cade il tradizionale dibattito tra puristi della natura, che ritengono più valida la scelta di lasciare alla natura selvaggia porzioni sempre più ampie di territorio per la rigenerazione delle risorse, e amanti del paesaggio, che pensano che la montagna senza il contadino, "giardiniera delle Alpi", andrebbe incontro inevitabilmente al degrado.

Non c'è più posto per limitanti dualismi, nello sviluppo sostenibile non devono esistere vincenti e perdenti. Ci sono obiettivi economici, ecologici e sociali da perseguire. Servono soluzioni alternative che coinvolgano pienamente tutti gli attori sociali, i quali, grazie a soluzioni concertate, riescano a realizzare almeno in parte i propri obiettivi, secondo il principio denominato "win-win", che consente a tutti di guadagnare qualcosa. Per realizzarsi, tale principio richiede la disponibilità da parte degli attori ad ascoltare e capire gli interessi e le argomentazioni degli altri, alla ricerca di punti in comune.

⁵⁸ Cfr. *Ibidem*, cap. 6.

⁵⁹ Cfr. Stellin G., Rosato P., *La valutazione economica dei beni ambientali*, Utet, Torino, 1998, cap. 2.

Per frenare l'abbandono della montagna da parte dei suoi abitanti, i quali desiderano un livello di vita che non si può evitare né disapprovare, è necessario che sia data loro l'opportunità di mettersi in gioco, e di affrontare i problemi con chi se ne occupa da esperto pur senza conoscere a fondo il territorio. Dare voce alla gente che vive in montagna non significa assumere un atteggiamento paternalista, ma ridare valore ad una civiltà che è stata marginalizzata, ignorando così di escludere la prima e fondamentale variabile per una gestione globale e concertata delle Alpi.

1.3.3 RIVITALIZZARE LE COMUNITA' MONTANE

L'uomo, come abbiamo visto, si trova di fronte ad una sovrabbondanza di opportunità. Qui si ritorna, come a chiudere un cerchio, alle radici del significato della dialettica dell'autonomia. Parlare di società, di comunità locale, e dunque di mondi dell'iperscelta, ci induce a pensare ad un insieme di individui che si appropriano coscientemente della propria capacità di generare complessità, e in questo si realizzano.

Se un territorio viene abbandonato, il suo sistema sociale perde identità, cultura e funzioni; in altre parole si impoverisce man mano che si decomplessifica; in questo caso non per erosione ma perché si evita di scegliere, e dunque di esercitare azioni mirate alla creazione di complessità. Le cause di questo fenomeno sono molteplici e complesse; in parte sono già state indicate, e volendo comprenderle in una proposizione sola, si potrebbe tradurle nell'incapacità del sistema di valorizzare le sue risorse interne integrandole in maniera morbida con quelle esterne.

Esprimendo l'intenzione di perseguire obiettivi di rivitalizzazione delle comunità montane marginalizzate, tentando di riattivare un sistema di relazioni e funzioni tra gli elementi, è necessario "proporsi di guardare al senso, ai caratteri e

alle possibilità che offre uno sviluppo endogeno, prodotto cioè dalle forze interne alla comunità”⁶⁰.

Un autosviluppo comunitario, perseguito integrando le risorse interne con quelle esterne, consentirebbe di sfatare il mito inconsistente dell’uomo di montagna, creato da chi vorrebbe che gli abitanti delle Alpi continuassero ad indossare gli abiti tradizionali e a fare le cose come si svolgevano tanto tempo fa, per non perdere le tradizioni e continuare a goderne durante le vacanze.

Rivitalizzare le comunità montane non significa affatto conservarle come fossero la soffitta d’Europa, ma creare le condizioni perché chi c’è ancora possa decidere in che modo continuare a restare e come rispondere ai propri bisogni.

Certamente vi sono degli elementi che ostacolano o facilitano l’attaccamento al luogo d’origine che non sono i ricordi dell’infanzia, quanto piuttosto la rivalutazione di un territorio che possa essere organizzato secondo modelli di servizi adeguati, creando opportunità produttive su misura che privilegino l’iniziativa personale. Se non è trascurabile la dimensione simbolica degli spazi e il legame personale ai luoghi, essa va fatta convergere con il legame oggettivo alla realtà produttiva e politica sovralocale. Oggi la rivitalizzazione deve passare necessariamente attraverso l’incontro tra il locale e il globale, tra l’interno e l’esterno, tra spazi e simboli della vita sociale e condizioni di vita reale. Deve passare anzitutto attraverso le scelte della comunità stessa, che si impegna a valutare la miglior localizzazione dei servizi, il loro impatto sull’ambiente, il rapporto con un turismo di cui si deve riappropriare, per bloccare quel processo di sradicamento e di dispersione dei valori comunitari, causato dalle forze centrifughe del sistema socioeconomico moderno⁶¹.

La decisione e l’azione portate dall’esterno hanno creato forti decontestualizzazioni, realizzando dei collegamenti soltanto fra servizi ed outsiders. Le nuove accezioni di “beni culturali”, che rifiutano la separazione tra gli artefatti e la realtà sociale in cui essi sono stati prodotti, dovrebbero indurci a riflettere sulla necessità di riconoscere in essi l’interfaccia dell’assetto territoriale e della sua gestione. In questa prospettiva è doveroso comprendere le potenzialità insite nella rivalutazione della cultura materiale e simbolica locale, non a scopi conservativi ma sottoforma di contenuti progettuali, per la riorganizzazione del territorio e lo sviluppo di istanze partecipative tra gli attori.

⁶⁰ Demarchi F., Gubert G., Staluppi G. (a cura di), *Territorio e comunità...*, cit. p. 240.

⁶¹ Cfr. *Ibidem*, cap. IV.

Purtroppo per molto tempo sono mancate delle analisi e delle valutazioni complessive di quanto si andava facendo dal punto di vista della pianificazione territoriale, che per molti aspetti è fallita proprio a causa dell'esclusione delle matrici culturali autoctone dall'azione sociale.

In questa sede non c'è lo spazio per affrontare le varie ipotesi e i programmi già realizzati in merito ai progetti di rivalutazione socio-economica dei territori montani marginali, perché vorrebbe dire toccare problemi di tipo amministrativo e legislativo di non facile soluzione.

Mi limiterò riassumere le caratteristiche che possono qualificare un progetto di rivitalizzazione, tratto dall'analisi delle esperienze realizzate o in via di realizzazione in varie realtà montane italiane⁶².

Si tratta di esperienze pilota, volte a frenare l'abbandono dei villaggi rurali o a riqualificare un turismo degenerato, o ancora a dare il giusto valore ai prodotti alimentari e artigianali. Sono progetti in cui il tessuto economico si apre al sociale, tentando politiche di integrazione tra le attese in termini di utili e le aspettative della comunità. Analizzando tali esperienze è possibile desumere che:

- i progetti sono *globali*, perché mirano allo sviluppo socio-economico del territorio interessato e di tutta la sua comunità umana, senza privilegiare alcune categorie ed escluderne altre.
- i progetti sono *integrati*, perché hanno lo scopo di valorizzare in maniera sinergica tutte le risorse esistenti, da quelle umane a quelle agricole, naturalistiche, culturali.
- i progetti sono *innovativi*, perché le soluzioni inedite derivano dalla compenetrazione tra scelte tecniche di esperti e "sapere ambientale" locale.
- infine, ma come scelta prioritaria che comprende tutte le caratteristiche precedenti, i progetti sono *partecipati*, perché definiti in tutte le loro fasi grazie al contributo della popolazione locale.

In tutte le esperienze che presentano queste caratteristiche è fondamentale lavorare dedicando un'attenzione particolare al monitoraggio delle azioni, attraverso domande del tipo: "Qual è il rapporto tra il patrimonio naturale e culturale del luogo con i suoi protagonisti residenti e con coloro che ne usufruiscono nelle varie forme di turismo? Come interpretare le risorse

⁶² Cfr. Zucca M., (a cura di) *La civiltà alpina...*, cit., vol. III.

disponibili e come utilizzarle? Per quali ospiti?...”⁶³. Potrei continuare a lungo, ma questi esempi mi paiono sufficienti per indurre una riflessione importante su quali e quanti elementi vengano messi in gioco, e dunque sul potenziale complessificatorio di questi progetti.

Chiaramente si incontrano problemi enormi relativi al territorio, alle comunicazioni, alle infrastrutture, ai servizi, alle leggi, ma le dinamiche evolutive dei processi non si interrompono mai, anche se magari rallentano.

Vorrei concludere questo capitolo, in cui ho condensato geografia e storia, natura e cultura, uomo e ambiente della montagna alpina come in un quadro dipinto con la tecnica delle pennellate brevi, fitte e dense di colore, con la stessa citazione di J.L.Borges con cui A.Turco chiude il suo testo. “Un uomo si propone il compito di disegnare il mondo. Trascorrendo gli anni, popola uno spazio con immagini e province, di regni, di montagne, di baie, di navi, di isole, di pesci, di dimore, di strumenti, di astri, di cavalli, di persone. Poco prima di morire scopre che quel paziente labirinto di linee traccia l’immagine del suo volto”⁶⁴.

⁶³ *Ibidem*, vol. III, p. 128.

⁶⁴ Turco A., *Verso...*, cit., p. 173.

CAPITOLO SECONDO

LA MONTAGNA COME RISORSA EDUCATIVA

2.1 OCCUPARSI DI MONTAGNA: FORSE UN'OCCASIONE PER PARLARE DELL'UOMO

2.1.1 LA MONTAGNA COME METAFORA PEDAGOGICA

Quello di Borges, commenta A. Turco, “è l’epilogo dell’artefice, è l’epilogo di ciascuno di noi, artefice che...può, infine, rispecchiare nel territorio le proprie sembianze”⁶⁵.

Una *metafora*, qualcosa che sta al posto di qualcos’altro per definirlo con un’immagine suggestiva, evocativa, immediatamente referenziale: l’uomo che rispecchia il suo volto nel territorio, il quale si fa a sua volta immagine dell’uomo...

E’ una metafora che racchiude in sé la portata di una teoria, che apre un mondo di significati, in parte già esplorati attraverso quanto è stato presentato finora, in parte ancora da scoprire sotto altri punti di vista.

Le valenze generali di quanto espresso dall’immagine iniziale assumono, a mio avviso, maggiore pregnanza se riferite ad un territorio particolare, la montagna, dove l’uomo ha coniugato il contesto naturale alla cultura con modalità diverse rispetto ad altri ambienti, dialogando con elementi contemporaneamente ostili e fonti di vita, modificando anziché distruggere.

La natura e la cultura della montagna, legate alla storia dell’uomo attraverso un doppio vincolo di incessanti fatiche e di profondo rispetto, possono tornare ad essere lo specchio di una civiltà contemporanea che sembra quasi evitare di guardare il proprio volto riflesso nell’ambiente che si è costruita, forse per il timore di non riconoscere più le proprie sembianze.

Occuparsi di montagna significa occuparsi dell’uomo, che deve imparare a leggere le immagini di sé che vivono a contatto con una natura ancora meravigliosa, la quale può ridestare la disposizione innata nell’uomo allo stupore, all’emozione, al sentimento. Si tratta di un processo di riappropriazione

⁶⁵ Turco A., *Verso una teoria geografica della complessità*, cit., p. 173.

delle inclinazioni naturali che troviamo nel bambino piccolo e che vengono perse nell'adulto perché, paradossalmente, i processi educativi orientati alla conoscenza razionale del mondo tendono ad escludere l'esperienza della conoscenza emotiva delle cose in relazione a se stessi.

Fare educazione ambientale in questo senso (il concetto sarà ripreso e approfondito tra breve) diviene un gioco a specchi, nel quale interrogarsi sugli oggetti o sulle dinamiche ambientali richiede al soggetto vivente di interrogarsi su se stesso. E' una dinamica "biologica" della conoscenza, quella del riadeguamento del soggetto vivente in un contesto in cui questo si auto-riorganizza e quindi risponde alle dinamiche esterne osservando ed interpretando se stesso, secondo quel processo che Maturana e Varela definiscono autopoietico⁶⁶. Parallelamente quindi, il soggetto che guarda e si interroga su se stesso può leggere anche nell'ambiente la risposta alle sue domande.

L'imperativo categorico allora diventa educare alla ri-significazione della realtà *anche* attraverso i propri sensi e le proprie emozioni, e l'universo naturale, culturale, mitologico e fantastico della montagna costituisce una scelta di contenuto ben precisa, in particolare, per le valenze pedagogiche che può offrire dal punto di vista dell'esperienza comprensiva, che coinvolge intelligenza e sentimento.

Definire la montagna una metafora pedagogica vuol dire affermare che un ambiente naturale e/o culturale reale può manifestarsi, *se investito di senso*, sotto diverse forme il cui significato dipende dal punto di vista dell'osservatore, e assumere un valore di mediazione in funzione educativa.

Il significato di questa premessa risulta più chiaro se letto in chiave *fenomenologico-esistenziale*. Questa è la prospettiva che ho scelto per presentare le mie argomentazioni in campo pedagogico, non solo perché ne ho approfondito la conoscenza in modo particolare nel corso degli studi compiuti, durante i quali ho ricevuto un orientamento a leggere la realtà prevalentemente in questo senso, ma anche perché personalmente ritengo che rappresenti la soluzione interpretativa più coerente rispetto alle problematiche che mi accingo ad esporre. In particolare mi sembra efficace una concezione della realtà e della persona che si riflette in una pedagogia intesa come forza in grado di trasformare l'umanità, di auspicarne il progresso, l'impegno e la responsabilità etica.

⁶⁶ Cfr. nota 12 cap. I.

Ciò che mi pare indispensabile per cogliere le valenze di un contesto educativo, e che deriva come conseguenza logica e sintesi dell'intero impianto fenomenologico, è la comprensione del fatto che un oggetto si può manifestare pienamente solo nella misura in cui esso viene investito di senso, e cioè gli viene attribuito un valore da parte di un soggetto. L'attribuzione di valore, e dunque di significato, è un'operazione della coscienza soggettiva, coinvolta continuamente in una tensione esplorativa nei confronti del mondo esterno.

Questo atteggiamento spontaneo di ricerca ed esplorazione della coscienza ai fini di un'attribuzione valoriale alla materialità esterna, è insito nella natura umana. Tale presenza innata subisce però un'elaborazione continua nel corso dell'esistenza, per mezzo del confronto con le forme culturali, i riti e i costumi, le leggi e le norme di comportamento proprie della società in cui l'uomo cresce.

Uno degli scopi dell'educazione è quello di guidare la persona ad attribuire significato alla propria esistenza, maturando la capacità di esperire la realtà esterna come termine di confronto e di identificazione. Come osserva M. T. Moscato, interpretando le parole di G. Corallo, non si tratta di "guidare la libertà soggettiva ad un corretto rapporto con gli Oggetti", quanto piuttosto di "promuovere la libertà dell'uomo attraverso l'incontro con gli Oggetti"⁶⁷.

La portata pedagogica di questa affermazione mi pare alquanto calzante per tentare di spiegare in che senso la montagna può essere utilizzata come metafora pedagogica, e dunque perché, in ultima analisi sia possibile, parlando di montagna, parlare anche dell'uomo stesso.

Con il titolo "La montagna per noi: le Alpi", con il quale ho introdotto il primo capitolo, ho presentato un primo punto di osservazione, prevalentemente descrittivo, sulla realtà spaziale ed antropologica del territorio alpino. Ma la montagna, per noi che la guardiamo o abbiamo la possibilità di viverne alcuni aspetti, è anche un "Oggetto" che incontra la soggettività della nostra percezione. La conoscenza, mediata dalla coscienza individuale, viene investita di un significato che ciascuno di noi elabora in maniera prevalentemente razionale, o estetica, o soltanto emotiva. In ogni caso, si attiva un processo di interpretazione della realtà che dipende in gran parte dalle pre-categorizzazioni legate alla nostra esperienza e soprattutto all'orizzonte culturale a cui apparteniamo, e in parte anche dalle nostre qualità immaginative ed emotive soggettive.

⁶⁷ Moscato M.T., *Il viaggio come metafora*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 65.

Viviamo in un'epoca in cui l'uomo è sempre più determinato dalla cultura di massa, influenzato dal potere di un certo tipo di scienza, eredità del positivismo, che pur criticata dalle prospettive scientifiche moderne, mantiene un valore pregnante a livello di senso comune. Sempre meno educato a coltivare qualità estetiche e legate all'interiorità umana, l'uomo moderno fatica a stupirsi ancora, assuefatto da un progresso che sforna novità a ritmi vertiginosi e da immagini virtuali che rischiano di confondere la realtà.

A questa crisi dello stupore, della curiosità e dell'esplorazione del reale, può rispondere un mondo fatto di bellezze naturali e di fatiche dell'uomo, che pone l'uomo stesso nelle condizioni di riscoprirsi, a patto che sia aiutato e motivato a farlo.

Le costanti educative di carattere empirico-fenomenologico, e cioè l'im maturità biologica dell'uomo, la trasmissione culturale, la relazione reciproca e l'esito di autonomia, rappresentano i punti di riferimento sottesi dalla metafora più forte legata alla montagna, o meglio all'andare in montagna: *il viaggio*⁶⁸.

E' su questo punto che il riferimento alla montagna si innesta compiutamente nel processo educativo umano, sottoforma di metafora di un processo esistenziale.

La figura archetipica del viaggio, che si snoda nelle sue molteplici forme del cammino intenzionale verso una meta mai definita completamente, esprime una metafora del processo educativo che non è separabile da quella più ampia della vita umana.

Se è vero che la valenza educativa della metafora del viaggio viene utilizzata da tempo in educazione e in psicologia per l'efficacia delle strutture legate all'iniziazione alla vita adulta, alla trasformazione-pellegrinaggio dell'eroe adulto e alla vocazione dell'eroe fondatore, è ancor più pregnante l'ambientazione del viaggio in un contesto così complesso e ricco come la montagna.

Il viaggio in montagna è sempre un cammino di fatica, che comporta una scelta consapevole attraverso sentieri tortuosi, percorrendo i quali è possibile smarrirsi o dover tornare sui propri passi; ma nei sentieri di montagna si vive l'incontro con tutti gli elementi, si può cogliere il segreto dell'universo e sentire che vi prendiamo parte. Gli atteggiamenti di un'umanità impoverita spiritualmente non si possono aprire al cambiamento senza ridestare quella originaria disposizione emotiva che rende umano l'uomo.

⁶⁸ Cfr. per ulteriori approfondimenti Moscato M.T., *ibidem*, cap. IV.

E allora l'ipotesi è quella di una proposta educativa che non sia statica, ma che prenda per mano il bambino e l'adulto per condurli sui sentieri possibili dell'interiorità e dell'ambiente naturale, dove la fatica del cammino fisico e quella del cammino intellettuale si coniughino per proporre esiti nuovi, inattesi, che non si riducano agli sguardi frettolosi e superficiali a cui siamo ormai abituati.

In questo senso, la montagna può essere vista come metafora pedagogica in quanto richiama una serie di condizioni fondamentali in educazione e peculiari di tale contesto come: porsi delle mete, essere consapevoli delle proprie possibilità e dei propri limiti, riconoscere i vincoli determinati dal contesto, imparare a perseverare, aiutarsi reciprocamente, attribuire valore al tempo, ecc.

L'ipotesi, è quella di una proposta educativa che sia motivante, perché "si può fare il giro del mondo restando chiusi alla spazialità se si ritorna a casa senza aver ascoltato le esperienze che ci avrebbero trasformato, così come si può decidere di aprirsi ad accogliere il mondo intero che ci viene incontro in una semplice camminata"⁶⁹.

La montagna è metafora dell'uomo modificatore, dell'uomo trasformatore, ma anche dell'uomo viandante, e cioè dell'uomo che ha voglia di ritrovare se stesso attraverso il contatto, la distanza, la percezione, i sensi, la fatica, lo smarrimento, la meraviglia, la gioia...

2.1.2 *UNA MONTAGNA DI MITI*

Numerose ricerche di carattere etnologico ed antropologico, e discipline come la psicoanalisi, la storia delle religioni e la teologia, hanno mostrato che la nozione di *mito* non può essere ridotta ad espressione del favoloso e del fantastico, ma assume la forma di una conoscenza spesso superiore rispetto a quella concettuale, perché molto più ricca e presente nel pensiero umano con una funzione permanente. Il mito, importante metafora esplicativa di verità profonde

⁶⁹ Jori V., *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1996, p. 249

ereditate dall'esperienza umana, è stato investito anche di valenze pedagogiche da alcuni settori della ricerca contemporanea.

Nell'espressione di J. K. Bruner, risalente agli ultimi anni sessanta, che auspica la necessità di una “*società mitologicamente istruita*”⁷⁰, troviamo l'invito a maturare la consapevolezza della funzione orientativa della metafora, della fiaba e del mito sia nei processi educativi che nella vita umana in generale. Vent'anni dopo, in un altro clima pedagogico, il senso di questa riflessione si chiarisce alla luce di studi più organici, compiuti in seno a quella disciplina denominata “psicologia culturale” di cui si è occupato lo stesso Autore.

La valenza fondamentale rivestita dal mito è quella teleologica, attraverso la quale esso interpreta gli insegnamenti del passato per recuperarne la funzione propositiva, in vista di un futuro per il quale viene indicata una direzione da seguire, una soluzione positiva per i bisogni umani, una progettualità che si sviluppi in armonia con il patrimonio valoriale e culturale a cui apparteniamo.

Questo avviene poiché sotto ogni mito si cela un archetipo, cioè ciò che secondo Jung⁷¹ collega un prodotto culturale (il mito) alla conoscenza umana che lo produce e nella quale esso è immanente.

Nel processo educativo esistono molte figure archetipiche forti, le quali producono altrettante metafore esplicative come quella del viaggio alla quale ho accennato.

L'uomo, nella sua esperienza secolare, è stato spronato incessantemente dalla necessità di trovare un senso, una ragione e una giustificazione alla propria esistenza e a quella del mondo naturale che lo circondava.

Anche la ricerca di un ordine sociale e di regole culturali, la presenza di una divisione tra la dimensione sacra e quella profana, testimoniano il bisogno umano di superare la paura e le angosce legate al rischio dell'esistenza. Si tratta proprio di quel “*conferimento di senso*” che la civiltà contemporanea sta smarrendo, avendo ormai la razionalità scientifica indagato quasi tutti i settori della conoscenza.

Ciò che non rientrava nelle capacità razionalizzanti dell'uomo assumeva una dimensione sacra, l'accesso alla quale era percepito come trasgressione ed era precluso alla maggior parte degli individui nella società pre-moderna.

⁷⁰ Bruner J.K., *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 17.

⁷¹ Seguiamo qui il testo di Jacobi J., *Complesso archetipo simbolo nella psicologia di C.G. Jung*, Boringhieri, Torino, 1971.

La sfera della sacralità costituiva l'epicentro dell'organizzazione sociale e delle rappresentazioni collettive delle comunità rurali tradizionali. In particolare, per le comunità che vivevano in montagna⁷², sottoposte ad una pressione ambientale pesante, il ricorso a dispositivi simbolici articolati ha rappresentato una vera e propria necessità vitale. Le strutture archetipiche sottese nell'inconscio hanno garantito le ragioni di un'esistenza scandita dai ritmi delle stagioni, dal clima, dalle colture e dagli animali. Dai dispositivi culturali come forme di difesa collettiva sono nati quei sistemi di certezze a carattere magico e religioso ai quali si legano gli innumerevoli miti prodotti dalle società alpine.

In montagna si sono create le condizioni per la formazione di sincretismi culturali e rituali, in cui si fondono espressioni codificate e pratiche magiche; il piano legittimato del sacro scivola in manifestazioni profane attraverso il filtro delle forme popolari che ripiegano nella dimensione esoterica.

Spiriti e folletti, piante animate e mostri, streghe e fate: le montagne sono sempre state popolate da esseri fantastici, e questo non ci deve stupire se pensiamo a uomini che dovevano in qualche modo riferire a qualcosa o qualcuno la causa di tanti eventi naturali inesplicabili e meravigliosi.

Cime innevate, torrenti tumultuosi, fitte nebbie che avvolgevano i pascoli improvvisamente, foreste sconfiniate che producevano silenzi e rumori e forme di vita di ogni genere.

Niente di strano dunque che i nostri antenati abbiano popolato le loro montagne di spiriti buoni e cattivi, estrosi come i loro compagni umani, e con i quali potevano mettersi in contatto per ricevere protezione nell'attraversamento di un bosco, o consigli per la raccolta delle piante mediche.

La natura e l'ambiente, temuti e rispettati proprio perché mitizzati, costituivano un mondo panteistico che racchiudeva sensazioni, sentimenti e sensibilità che l'uomo conferiva a se stesso.

L'immaginario collettivo dei popoli alpini è stato fecondato da queste realtà, e si è espresso sviluppando una fantasia che si è tradotta nell'arte attraverso canzoni, racconti, saghe e leggende.

Miti e leggende, pregiudizi e presunta stregoneria, hanno conosciuto nelle Alpi, a seconda delle epoche storiche, vere e proprie ondate repressive, ad opera della

⁷² Sulla dimensione mitologica delle comunità alpine si veda Salsa A., *Sacro e profano: la dimensione ermetica della società alpina*, in Zucca M. (a cura di), *La civiltà alpina (r)esistere in quota*, cit., pp. 7-24.

cristianità prima e della modernità poi. Una modernità che in parte è stata influenzata da quel mondo che ancora sopravvive nel territorio alpino. Sopravvive soprattutto sottoforma di memoria archetipa dell'inconscio, e si tramanda attraverso un patrimonio culturale immenso, che merita di essere conosciuto e rivalutato perché, se relegato come espressione di minoranze culturali e banalizzato come fenomeno folkloristico, rischia di perdere qualsiasi valenza teleologica ed educativa per la società.

Se è vero che il mito va riscoperto dalla pedagogia e che la fiaba e la favola vanno rilette pedagogicamente per la loro funzione esplicativa delle costanti educative del percorso di crescita dell'individuo, allora è indispensabile recuperare una dimensione simbolica e culturale che sta per essere pericolosamente sostituita dal virtuale.

La produzione letteraria e poetica delle civiltà alpine rappresenta la sintesi di un sapere che altrove è andato perduto; esso si manifesta ancora mediante la tradizione orale attraverso un linguaggio arcano e altamente simbolico, che si esprime nella produzione artistica ed artigianale, e nelle saghe, complesse elaborazioni sulle origini mitiche di un popolo tramandate nei secoli dall'intera comunità.

Questi accenni ci bastano per capire l'alto valore identitario espresso da questo patrimonio mitico, che testimonia un passato ed una cultura fatta di aspirazioni e modi di sentire, di sensibilità e bisogni, che parlano delle origini culturali dell'uomo.

Certamente, la scienza moderna ci ha consegnati al disincanto, e mi sembra necessario puntualizzare che nelle mie argomentazioni non c'è alcun intento illusorio di voler risolvere i problemi della società contemporanea ripristinando lo stile di vita tipico delle società antiche. C'è sempre il rischio, nell'affrontare questi argomenti, di una rivisitazione solo estetizzante del passato, svuotato però dei suoi significati. E' necessario possedere gli strumenti per leggere questa realtà, ovvero per rivisitare ciò che altre civiltà hanno prodotto con lo scopo di riappropriarsene simbolicamente in forma soggettiva⁷³, risignificando tali prodotti culturali alla luce della nostra cultura.

Una via per entrare in questa diversa modalità di sentire ci viene data dall'immaginario e dal fantastico: l'incanto delle montagne e il mistero del bosco

⁷³ Cfr. Guattari F., *Le tre ecologie*, Sonda, Torino, 1991, p. 39.

sono parte di un bagaglio culturale dell'uomo, e di un suo profondo desiderio, spesso nascosto, di sognare, immaginare, di creare un mondo "al di là"...

C'è un universo fantastico racchiuso in ciascuno di noi, che è vivo e visibile nei bambini, e che va perdendosi nell'età adulta. C'è una tradizione mitica che viene tramandata oralmente o mediante ideogrammi incisi su cassapanche, forme di burro o collari del bestiame, che poche persone ancora sono in grado di trasmettere in eredità alle giovani generazioni.

Coniugare il bisogno umano di generatività in età adulta, connesso all'esigenza di coltivare la fantasia, la creatività e la sensibilità, con il dovere di non perdere un patrimonio mitico che esiste in funzione dell'identità di una civiltà, rappresenta una via possibile per capire quanto sia importante valorizzare una cultura popolare tradizionale come quella alpina, così vicina alla rappresentazione degli aspetti più reconditi della struttura psichica dell'uomo.

Qualunque sia la veste simbolica assunta nel contesto culturale particolare, queste funzioni esprimerebbero modalità universali di rappresentazione della coscienza umana. Ricercare queste modalità comuni è possibile grazie alla riscoperta, allo studio e alla lettura pedagogica di quei miti, fiabe e favole della civiltà alpina⁷⁴, che davvero possono costituire una risorsa educativa concreta e reale, anche attraverso la rivalutazione dell'oralità, soppiantata oggi dall'immagine. Il racconto orale sprigiona il potenziale immaginario di bambini e adulti, la cui fantasia è spesso atrofizzata dalle immagini preconfezionate della televisione e dei videogiochi. Alla fine l'uomo moderno sta tornando in modo diverso ad una dimensione ermetica, magica ed esoterica per cercare nuovi punti di riferimento, per dar senso ad un'esistenza che nella cultura metropolitana si fa nuovamente incerta, anche se per altri motivi rispetto a quelli delle civiltà tradizionali.

Ritengo necessario che il mondo dell'educazione si interroghi sul bisogno di protezione dell'uomo moderno e sul suo rifugio nei nuovi miti, per comprendere se non valga davvero la pena di impegnarsi per non lasciar morire quelli che rappresentano i veri archetipi delle origini dell'uomo, l'autocoscienza pedagogica di ciascuna generazione e una direzione per il futuro.

⁷⁴ Alcuni riferimenti inerenti a temi antropologici, in particolare agli archetipi del viaggio, della crescita, delle trasformazioni esistenziali, sono riportati nella bibliografia.

2.1.3 A PROPOSITO DI EDUCAZIONE AMBIENTALE...

Prima di addentrarmi nel tema specifico della montagna come laboratorio per l'educazione ambientale, intendo giustificare alcune affermazioni accennate in sede introduttiva e più volte riprese nel corso della trattazione.

Anzitutto, va specificato il significato di un'*Educazione Ambientale* che non è una disciplina, ma che spesso viene ritenuta tale e applicata come un'etichetta a situazioni tra loro molto diverse, creando così grossi equivoci. Spendere qualche parola a riguardo è necessario in vista dell'esposizione di argomentazioni a carattere pedagogico e di un programma educativo aventi finalità pratiche concrete.

I riferimenti essenziali di cui mi sono servita per tale indagine sono: il "Manifesto del Monte Bondone", elaborato dal Consiglio Nazionale per l'Educazione Ambientale, nel 1989⁷⁵, e il pensiero di un'Autore, E. Bardulla⁷⁶, il quale da tempo si occupa in particolare di questa problematica. Il Manifesto riporta l'affermazione che "Educazione Ambientale significa attivazione e gestione di processi educativi", ovvero di qualcosa che va oltre l'informazione, le conoscenze, le discipline, ed implica la sfera dei comportamenti e i concetti di consapevolezza, rispetto e partecipazione.

Per manifestarsi sul piano dell'esperienza reale e quotidiana, l'educazione ambientale teoricamente definita deve essere tradotta in educazione al territorio, inteso secondo la definizione data nel primo capitolo. Noi tutti stabiliamo, manteniamo e mutiamo i nostri rapporti con i vari ambienti di vita quotidiana, attraverso processi motivazionali, cognitivo-valutativi e comportamentali di cui l'educazione si deve occupare per renderne l'individuo consapevole. Acquisire coscienza di questo complesso sistema relazionale ci consente di essere "*educati al territorio*"⁷⁷, cioè di interiorizzare quelle situazioni personali di esperienza vissuta, che ci consentano di comprendere gradualmente le sfere sempre più ampie che coinvolgono la collettività locale, regionale, fino alla dimensione planetaria.

⁷⁵ Tale documento è stato pubblicato in: Cavagna S., Cian S., *Velaverde annuario '87 e annuario '88*, Museo Tridentino di Scienze Naturali, Trento, 1989.

⁷⁶ Bardulla E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma, 1998.

⁷⁷ Cfr. Cavagna S., Cian S., Tonina C., *Biotopi: occasioni per educare*, Servizio Parchi e Foreste Demaniali della Provincia Autonoma di Trento, 1990, parte prima.

L'educazione, calata nelle dimensioni concrete del "vicino" e del "locale", si fa reale nella misura in cui consente ai concetti di consapevolezza, partecipazione e rispetto di assumere una consistenza leggibile nei comportamenti degli individui. Il riferimento ad un preciso territorio, concretizza il concetto di *consapevolezza* in conoscenza della sua estensione nello spazio, delle presenze viventi e delle relazioni che intercorrono tra esse, del peso e del ruolo assunto in esso dalla collettività umana che vi risiede e vi opera. Significa quindi comprensione delle ragioni che, storicamente, ne hanno determinato la struttura attuale, per riflettere su di essa nel presente e maturare una capacità previsionale per il futuro. Infine, la consapevolezza del proprio territorio richiede di interrogarsi sul significato della propria presenza, sul ruolo che giocano i comportamenti assunti in termini di impatto sul territorio stesso.

L'educazione è chiamata a tradurre la consapevolezza in *partecipazione* alla vita del territorio, sia che si tratti del proprio ambito di vita prevalente, sia che riguardi luoghi di frequentazione occasionale, come quelle porzioni di territorio che visitiamo per svago durante un'escursione o un viaggio.

Certo è che nessuno può esimersi dal comportarsi in qualche modo, neanche trovandosi in un luogo sconosciuto. Non è detto però che coscienza e partecipazione implicino necessariamente una modificazione in positivo dei comportamenti: è una questione di scelta, successiva al momento educativo. Per questo, il richiamo forte è verso un presupposto della partecipazione: il rispetto. Esso viene preteso verso se stessi, potremmo dire, secondo una sorta di istinto innato; nei confronti della realtà esterna, può esistere solo verso ciò che si conosce e si vuole rispettare. Ma perché decidere di rispettare? E di rispettare che cosa?

E' qui che l'Educazione Ambientale deve investire la *problematica dei valori*⁷⁸, per capire ciò che vale e far chiarezza in quella che si va profilando come una "cultura ambientale" dalle basi fragili perché astratte. L'astrattezza si manifesta, evidentemente, in un'educazione ambientale che, se si fa, viene intesa o come ulteriore materia da introdurre nei curricula⁷⁹, o come insegnamento dell'ecologia⁸⁰.

⁷⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 14.

⁷⁹ Cfr. Bardulla E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, cit., p. 20.

⁸⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 10.

Sappiamo che ogni processo educativo ha come punto di riferimento la persona, la cui mente si è evoluta in funzione della comprensione e dell'interpretazione dello spazio in cui si muove, attraverso la conquista progressiva di strumenti logici e concettuali. La letteratura psico-pedagogica ha speso fiumi di inchiostro in merito all'innata complessità e successiva evoluzione per apprendimento delle strutture mentali, attraverso processi di interazione con l'ambiente che contribuiscono a determinare l'identità individuale e il modo soggettivo di rapportarsi al mondo.

Purtroppo, nonostante questi concetti siano associati sul piano teorico, vengono spesso trascurati nella pratica, dal momento che l'educazione istituzionale tende a trasformare l'ambiente da referente interattivo ad argomento da imparare. Ed è così che il territorio e l'ambiente vengono identificati con la "natura" e relegati nell'ambito delle "scienze".

Come osserva criticamente Bardulla, la pedagogia si dimostra carente dal punto di vista degli strumenti adeguati alla comprensione del problema, denunciando una scarsità di interesse della disciplina ed una mancanza di "spessore pedagogico"⁸¹.

Poiché ogni individuo fin dalla nascita cerca spontaneamente il rapporto con lo spazio circostante, a livello di senso comune si crede che i comportamenti diretti a questa esperienza non abbiano bisogno di essere educati, né tanto meno di essere resi coscienti.

E così si dimentica che talune attività, giochi ed esplorazioni all'aperto, o le semplicissime esperienze sensoriali che i bambini possono fare nel loro spazio vitale, sarebbero autentiche attività di educazione ambientale se venissero raccolte e rielaborate da parte di educatori consapevoli, anziché riproposte quando i ragazzi sono abbastanza cresciuti da comprendere i discorsi scientifici, ma ormai distanti dal percepirne la concretezza e la continuità con i bisogni psicofisici dell'uomo. Oppure, pur sforzandosi di proporre attività pratiche "sul campo", insegnanti ed educatori commettono sovente l'errore di proporre soltanto una dimostrazione o una verifica di quanto studiato in sede teorica; o ancora, di focalizzare l'attenzione sui dati che riguardano l'ambiente trascurando la riflessione sugli atteggiamenti, le disposizioni d'animo e i comportamenti che accompagnano la conoscenza. E' soltanto da questa

⁸¹ *Ibidem*, pp. 9 e 273.

integrazione che può nascere un'educazione ambientale in cui l'individuo, e in particolar modo il soggetto in età evolutiva, possa instaurare da protagonista attivo un rapporto personale con il territorio, in modo da sperimentare e conoscere quelle piccole cose che riconoscerà come valori dell'ambiente e della vita.

Noi ci troviamo in un momento storico molto particolare, in cui innegabilmente si stanno acuitizzando le problematiche ambientali: i modi di vita si sono diversificati e complicati, rendendo difficile comprenderne il rapporto col territorio, dal quale più o meno tutti, ma soprattutto i bambini, stiamo subendo un distacco fisico, intellettuale ed emotivo. Le componenti artificiali predominano su quelle naturali, il virtuale predomina sul reale, e così quelle che un tempo erano considerate le basi per la vita quotidiana, oggi passano per elementi banali e indifferenti. Questo accantonamento delle componenti originali e naturali del territorio rimanda alla questione dei valori, a ciò che vale in sé, indipendentemente dalle funzioni strumentali attribuite all'oggetto; ma cosa significa oggi parlare ancora di valore intrinseco delle cose, e in quale rapporto esso sta con il valore attribuito dalle persone, che conferiscono un senso soggettivo alle cose stesse?

L'educazione ambientale, come non può prescindere dal contesto, non può nemmeno dimenticare il fattore tempo⁸², un tempo attuale in rapido mutamento e per questo dominato dall'incertezza. Incertezza valoriale dettata da mille possibilità di scelta, che determinano a loro volta disorientamento nei processi decisionali, i quali spesso si insabbiavano nella non-scelta, nell'attesa passiva che prima o poi qualcosa accada.

Nella sua analisi dedicata alle tappe percorse dalle varie correnti culturali che hanno cercato una risposta alle problematiche legate alla crisi dell'ambiente, Bardulla evidenzia una tendenza generalizzata a sottovalutare la rilevanza pedagogica della questione da un lato, e ad occultare la valenza ambientale dell'azione formativa, dall'altro. Il fatto di non aver compreso queste due realtà, che in un certo senso costituiscono la due facce di una stessa medaglia, ha causato l'attuale situazione di impreparazione e di disagio nei confronti della tematica ambientale nella quale versa tutt'ora il mondo scolastico. Esso appare incapace di porsi come promotore di processi di ricerca in grado di mettere gli

⁸² Cfr. Cavagna S., Cian S., Tonina C., *Biotopi, occasioni per educare*, cit., pp. 19-20.

individui nelle condizioni di incentivare e fronteggiare il cambiamento, anziché riceverlo passivamente adeguandosi a soluzioni precostituite, come quelle attività orientate all'informazione scientifico-naturalistica che ancora vengono spacciate per educazione ambientale.

L'educazione ambientale che si fa oggi, tranne rare eccezioni, è molto distante dalla prospettiva precedentemente delineata. Non si tratta, in questo senso, di essere pessimisti o ottimisti, ma di possedere gli strumenti per valutare se una proposta sia culturalmente sostenibile o soltanto orientata ideologicamente. Purtroppo però il sistema formativo attuale non garantisce l'acquisizione di tale competenza, fondamentale per un'educazione che abbia lo scopo di rendere l'uomo libero e consapevole delle sue scelte. Si tratta allora di ripartire dalle basi di una pedagogia che non può accontentarsi di essere funzionale alla riproduzione sociale, e di una scuola che non può trincerarsi all'interno del sistema.

*L'ottimismo pedagogico*⁸³, che è la ragione stessa di esistere dell'educazione, non può venir meno in chi ha deciso di impegnarsi per il cambiamento; il punto fondamentale sta nell'indurre altre persone a contribuire a questo scopo, perché se è vero che molti vorrebbero poter cambiare, buona parte di essi ritiene che questo andrebbe contro il buon senso o contro il sistema. Dimenticando o ignorando che dello stesso sistema facciamo parte anche noi.

2.1.4 DALL'ADULTO AL BAMBINO: I DESTINATARI DIVENTANO ATTORI

Finora, parlando di E.A., non ho mai messo a fuoco un destinatario specifico dei processi educativi descritti, né ho individuato gli attori istituzionali che li promuovono, nelle persone di insegnanti e/o di educatori. Nell'economia del discorso, ho fatto riferimento semplicemente ad adulti e ragazzi, quasi fossero soggetti indistinti della formazione. E' chiaro che non lo sono, ma il fatto di non specificare chi è formatore e chi viene formato ha rappresentato una scelta

⁸³ Cfr. Bertoldi F., *Critica alla certezza pedagogica*, Armando, Roma, 19 , p. 169.

ben precisa dettata dall'esigenza di trattare a parte questa delicata questione, troppo spesso data per scontata.

Chi fa E.A.? Gli insegnanti, o gli esperti in materie scientifiche. *Chi è l'educando?* Lo scolaro.

Due domande fin troppo comuni per due risposte altrettanto banali. L'idea diffusa sul fatto che l'E.A., quando si fa, debba essere fatta a scuola, riconduce alla conclusione che i destinatari della formazione debbano essere gli alunni, e dunque i soggetti in età evolutiva.

Allora la domanda è questa: quali idee, quali strumenti, quali atteggiamenti hanno maturato quegli insegnanti che decidono di fare educazione ambientale? La loro intenzionalità educativa nasce da un investimento formativo fatto prima su di sé o da un atteggiamento spontaneo di "passione" per l'ambiente? Il più delle volte, quest'ultima parte della domanda rappresenta la risposta.

Non si tratta di puntare il dito sugli insegnanti, né sulla scuola, per chiedersi piuttosto quante e quali agenzie formative siano in grado di offrire formazione nel campo dell'E.A. ad insegnanti intenzionati ad avviare un progetto nelle loro classi. Purtroppo la realtà è che i corsi di aggiornamento e di formazione di tutti i tipi e su tutti gli argomenti, piovono innumerevoli sotto forma di circolari sui tavoli delle sale insegnanti, e già è difficile fare una scelta; in secondo luogo, spesso i corsi che affrontano tematiche di E.A. sono impostati in maniera analoga a tutti gli altri, tra i banchi e le sedie di un'aula scolastica.

L'insegnante inoltre è un adulto, magari con molti anni di esperienza. Il fatto di essere adulti porta con sé una realtà innegabile che accompagna l'esperienza: una serie di convinzioni consolidate; nei metodi, nel modo di porsi di fronte alla realtà, nei rapporti interpersonali⁸⁴.

Un adulto si è già creato una sua mappa cognitiva a prova di "perturbazione ambientale", in genere quindi poco flessibile; di solito è restio a mettersi in discussione, ad ammettere di aver bisogno di educazione e di autoeducazione. L'adulto, di fronte ad una bellezza naturale, spesso ritiene che a lui non serva, perché già la conosce ed essa non è più in grado di emozionarlo, mentre invece va insegnata ai ragazzi. Oppure, se la cosa lo affascina, pensa che per forza debba fare lo stesso effetto sui ragazzi.

⁸⁴ Cfr. Antiseri D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985, p.17.

Le situazioni di apprendimento per adulti e per insegnanti si possono creare, ma quelle di tipo scolastico tradizionale non vanno bene, così come non vanno bene per i ragazzi, perché generalmente sono svincolate dall'esperienza e limitate alla trasmissione di conoscenze ed informazioni. E' necessario cogliere anche questi aspetti, evidenti ma spesso dati per scontati, per capire l'inadeguatezza di una didattica tradizionale fatta in contesti tradizionali. Se non ci si occupa prima della ricerca di modalità interattive adatte per un'educazione permanente che aiuti gli adulti-insegnanti a diventare autonomi e liberi da pregiudizi sull'ambiente, sarà improponibile qualsiasi percorso di E.A. che abbia ricadute positive sui ragazzi.

Quanto espresso nei paragrafi precedenti deve essere compreso dagli adulti per primi, e il problema di chi oggi si occupa di fare formazione in questo campo (e sono veramente pochi), è quello di rompere gli schemi e andare verso nuove forme di conoscenza, di riflessione, di visione creativa in grado di coinvolgere un adulto che non si lascia prendere da facili entusiasmi, perché attinge sempre ad un bagaglio di esperienza che tende ad escludere a priori le novità, soprattutto quando si tratta di "sporcarsi le mani" per fare davvero. E' difficile sollecitare curiosità, motivazione, progettualità concrete; ma se l'adulto non viene a contatto con queste provocazioni, come può farle vivere (non si tratta semplicemente di "insegnarle"!) ai giovani?

Del resto, se indaghiamo sulle cause delle resistenze opposte dal sistema scolastico alla penetrazione dell'educazione ambientale⁸⁵, riscontriamo un quadro piuttosto generico di motivazioni addotte dai docenti, come la mancanza di tempo e la vastità del compito prefisso.

E' auspicabile partire dall'esercizio di riflessione critica sulle proprie motivazioni reali, orientandolo alla scoperta di orizzonti diversi, che grazie alla loro carica positiva inducano il soggetto, in questo caso l'insegnante, a prendere le distanze dai comportamenti di rifiuto o di rinuncia assunti in precedenza. In questo senso si prospetta un'offerta formativa propositiva ed orientata al futuro, grazie a proposte in grado di mostrare, attraverso l'esperienza, quante e quali strade alternative si possano percorrere nell'approccio alla realtà, anche in un mondo ancora chiuso nei propri limiti come quello scolastico.

⁸⁵ Cfr. Bardulla E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, cit., pp.70-71.

Ritorniamo allora alla montagna, per dire come essa rimandi ai problemi dell'uomo, e a questi problemi in particolare, che riguardano l'uomo adulto. La montagna, ancora una volta, è letta come metafora del cammino delle scelte consapevoli, delle emozioni forti, dello scontro con la fatica da fare per riscoprire le cose che non affasciano più. Se per i ragazzi è più opportuno partire dal quotidiano, l'adulto ha bisogno quasi sempre dell'urto, di situazioni in grado di scuoterlo, e la montagna in questo senso può offrire degli stimoli forti, a patto che ad essi vengano attribuiti significati educativi, da esplorare attraverso attività didattiche motivanti. Anche l'adulto deve essere aiutato a vedere col cuore, a percepire attraverso i sensi, a comprendere se stesso attraverso l'esperienza emotiva. Non sono discorsi astratti; le psicologie cognitive e ambientale trattano, con un altro linguaggio, questi stessi argomenti che in parte anch'io ho sperimentato con gli insegnanti durante il tirocinio.

Dunque, la montagna come occasione formativa per vincere il pregiudizio adulto e contesto dove sperimentare l'eterotopia (Foucault)⁸⁶: un luogo altro rispetto all'utopia (non luogo), che va pensato integrando il setting della formazione con la formazione stessa. Come tale possiamo intendere la montagna, che non è realtà oggettiva ma un luogo che ne racchiude molti altri; per questo sovverte le regole, le relazioni uomo-ambiente, offre opportunità e tracce di sé, e chi la frequenta deve fare delle scelte.

Ma la domanda ritorna: chi fa questo tipo di formazione oggi? Ripeto, è una formazione che deve partire da soggetti adulti che, in un progetto di educazione permanente, da destinatari diventino artefici di progettualità educativa forte nei confronti di bambini e ragazzi, in particolare nell'ambito scolastico.

L'E.A. oggi è gestita soprattutto da insegnanti, ma anche da educatori e animatori, molti dei quali operano per conto di cooperative, le cui competenze sono richieste sia dalle scuole che dagli Enti responsabili di Parchi ed aree protette. Un'altra categoria di settore è quella delle guide ambientali che, provenienti da percorsi formativi diversi, ricevono una preparazione finalizzata al loro ruolo e gestita da formatori di discipline scientifiche e umanistiche; queste ultime, in particolare, si stanno ritagliando spazi sempre maggiori nei percorsi di formazione, segno che sta avvenendo un progressivo mutamento di prospettiva

⁸⁶ Cfr. Foucault M., *Eterotopia. Luoghi e non luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano, 1994.

sul problema. La preparazione di queste figure assume orientamenti diversi a seconda della filosofia e dei principi della cooperativa o dell'associazione a cui appartengono.

Più spinosa appare la questione della formazione degli insegnanti, i quali il più delle volte si improvvisano educatori ambientali senza aver ricevuto alcun tipo di preparazione specifica. L'adulto di cui mi sto occupando è proprio l'insegnante-educatore, una figura di cui ho seguito la problematica ed affascinante avventura formativa attraverso l'esperienza di tirocinio.

La questione di cui intendo occuparmi riguarda dunque la formazione degli insegnanti come presupposto irrinunciabile per fare E.A. a scuola, istituzione educativa per eccellenza che, nonostante il cavallo di battaglia dell'autonomia, si dimostra formalmente e professionalmente impreparata ad affrontare talune modalità educative, sia per quanto riguarda spazi e tempi, sia nell'attualizzare una didattica innovativa concreta, per la quale mancano non le indicazioni teoriche, ma la loro attualizzazione diffusa. Questo sarà argomento dei prossimi paragrafi.

Parliamo adesso dell'altro destinatario dell'E.A., il bambino che, più che affrontare il "suo" viaggio di crescita attraverso un trekking intellettuale, fisico ed emotivo nel mondo scolastico e non, deve seguire delle tappe obbligate poco motivanti, lontane dalla sua realtà e dai suoi interessi, a meno che non trovi degli insegnanti veramente motivati e un po' fuori dagli schemi convenzionali, attenti a sostenere con autorevolezza e creatività il suo progetto di formazione

Nella scuola, parlare di progetti di E.A. significa riferirsi a percorsi educativi continuativi strettamente interrelati con i programmi istituzionali previsti per ciascuna classe di età, che costituiscano almeno un elemento di continuità indispensabile fra scuola ed extrascuola, considerati ancora due ambiti non solo separati ma addirittura contrapposti: il primo come luogo dello studio statico, della noia e delle cose da imparare; il secondo come luogo del movimento e dell'imparare facendo, della motivazione e dell'esplorazione.

L'E.A., non può essere ridotta ad una materia da insegnare, o ad un insieme di contenuti da apprendere, ma vissuta come l'occasione per ricomporre il sapere e il saper fare, motivando il primo attraverso il secondo e per giungere ad esso come obiettivo finale: in tal senso essa si offre come la strada da percorrere per un'integrazione tra studio e vita, anziché, semplicemente, tra nozioni di ambiti teorici diversi.

Dopo aver illustrato i significati dell'E.A. in relazione ai destinatari ai quali essa si rivolge, è il momento di esplorare i “luoghi” nei quali essa si realizza, in rapporto alla sua capacità di rendere uno spazio realmente educativo.

2.2 MONTAGNA: UN CONTESTO DI APPRENDIMENTO

2.2.1 LO SPAZIO VISSUTO COME SPAZIO EDUCATIVO

Realizzando una feconda convergenza tra la prospettiva fenomenologica e i concetti basilari della geografia umanistica, possiamo affermare che nell'interazione tra un soggetto e lo spazio è il soggetto stesso che, attribuendo un senso allo spazio, lo fa esistere per sé. Se l'esistenza umana si dispiega nello spazio, quest'ultimo a sua volta è sempre antropizzato, assumendo i connotati di un territorio che viene indagato nei suoi aspetti di trasformazione ad opera dell'intervento umano.

L'ambiente esperito diviene oggetto di attribuzioni di valore, più o meno positive; se ciò che facciamo accadere nello spazio assume un connotato educativo, ecco allora che lo spazio stesso diventa educativo.

Il criterio di misura dello spazio è l'uomo; egli però non è solo: l'ambiente si presenta come una relazione fra gli elementi, e dall'interiorizzazione di queste relazioni l'individuo si costruisce delle "mappe mentali", che rappresentano lo spazio in relazione al soggetto che lo conosce.

Le mappe individuali ricevono chiaramente l'influenza di atteggiamenti, pregiudizi, aspettative e bisogni preesistenti, che contribuiscono ad incrementare la soggettività della percezione⁸⁷.

Se dunque l'interpretazione dello spazio si gioca tra la soggettività individuale, l'esperienza pregressa e gli stimoli ricevuti dall'ambiente, appare chiaro che l'organizzazione degli spazi, le modalità relazionali e le caratteristiche ambientali rivestono un ruolo sinergico nella progettazione degli spazi educativi.

V. Jori richiama in modo appropriato il concetto di *spazio vissuto*, che trae le sue origini dalla matrice filosofica fenomenologico-esistenziale: è "l'accadere nel quale si sperimenta un significato" (Jaspers)⁸⁸; in questo senso esso assume un connotato chiaramente qualitativo.

Fatta questa premessa, possiamo iniziare a parlare della montagna come spazio vissuto e *spazio educativo*, attraverso l'introduzione di due metafore fondamentali della spazialità, che non a caso in montagna costituiscono le due direzioni possibili dell'andare: l'orizzontalità e la verticalità. Il rapporto con lo

⁸⁷ Come afferma Bateson "la mappa non è il territorio", in *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 465.

⁸⁸ Jori V., *Lo spazio vissuto*, cit., p. 42.

spazio avviene principalmente attraverso il movimento: in avanti, verso l'aperto, nella direttrice orizzontale; in alto o in basso, col salire o lo scendere, in quella verticale. Il metaforico esplica il reale, perché espressioni legate a questi due percorsi costellano il linguaggio che usiamo quotidianamente per definire impressioni e stati d'animo.

Se il movimento denota attività, e dunque azione, esiste sempre un "camminare verso...", che è movimento intenzionale in una direzione scelta. Nello spazio, e in montagna necessariamente, la direzione è indotta dall'orientamento, che chiama in causa gli occhi per vedere, i piedi per camminare, gli orecchi per udire (un torrente nelle vicinanze...), il naso per odorare (se sto cercando dei fiori o dei funghi...), le mani per toccare (se la poca luce mi impedisce di vedere...).

Il movimento in montagna esprime stati d'animo: il passo agitato di chi ha fretta di raggiungere la meta, quello tranquillo del viandante solitario, o il ritmo lento e arrancante di chi sta facendo una gran fatica... si possono tradurre in altrettante emozioni di agitazione, quiete interiore, volontà di sfida. La distanza che ci si lascia alle spalle, e quella ancora da percorrere, staccarsi da... per raggiungere..., è ciò che dà il senso per una meta, per un là investito di senso. In montagna è possibile ritrovare tutte queste dimensioni per l'uomo che voglia specchiarsi e leggere se stesso; ciò sarebbe naturale anche nella vita quotidiana e nell'ambiente a noi familiare, se questi non fossero ormai imprigionati dall'influenza di un'esperienza appiattita dalla routine e dalla massificazione della cultura, e da pregiudizi di ogni tipo che fanno da barriera ai sensi. Purtroppo, questi aspetti relativi all'esperienza pregressa e al ruolo della cultura, che pure rientrano nei processi interpretativi dello spazio, sono cresciuti d'importanza a dismisura, penalizzando l'influenza determinata dagli stimoli dell'ambiente e ancor peggio dell'emotività.

Certo, sarebbe semplicistico pensare che la visione di un tramonto sulle Dolomiti, o l'immergere i piedi in un gelido torrente dopo la faticosa salita, o l'imbattersi in una graziosa marmotta, possano da soli costituire la bacchetta magica per risvegliare la Bella Addormentata...in città! La natura in quanto tale, non educa; l'ambiente montano offre occasioni importanti per ragionare su come si osserva, si conosce, si studia, si ricerca, ma il fatto che esso costituisca una

risorsa, non implica necessariamente che sia una risorsa educativa. Gli spazi educativi esistono se in essi accadono *eventi educativi*⁸⁹.

Nel prossimo paragrafo mi occuperò proprio della pratica relativa alla dimensione concreta della progettualità sia negli spazi di vita quotidiana, sia appunto in montagna, affinché appaia con chiarezza la propedeuticità della prima rispetto alla seconda, in vista del ritorno ad un vissuto familiare che possa essere rivisitato e compreso dai soggetti sotto punti di vista nuovi.

Solo da poco la pedagogia ha iniziato ad occuparsi della dimensione spaziale dell'educazione, e cioè di quanto le caratteristiche dello spazio in cui essa si fa influiscano sui suoi esiti. Eppure non è possibile prescindere da un concetto di educazione intesa come rapporto intenzionale tra soggetti in un contesto. Teoricamente tutti gli spazi possono essere potenzialmente educativi, ma non possiamo ignorare che alcuni lo sono più di altri. Da sempre questi sono individuati nei luoghi classici deputati all'educazione, ovvero famiglia e scuola, mentre lo spazio naturale, aperto e libero, solo recentemente è stato rivalutato, e il più delle volte in contrapposizione con quello chiuso delle istituzioni. Lo spazio naturale, oggi sempre più ridotto e lontano, viene utilizzato come occasione educativa, più che come modello educativo pregnante, quasi che le esperienze di Pestalozzi e Froebel, delle "scuole nuove" e dell'attivismo fossero, nell'epoca delle tecnologie didattiche, cadute nel dimenticatoio.

Personalmente ritengo si debba essere cauti anche nei confronti dei privilegi accordati ai Parchi e alle aree protette come luoghi di culto dell'educazione ambientale. Anzitutto perché la fruizione culturale di queste aree delicate dovrebbe avvenire dopo un percorso di conoscenza del proprio territorio quotidiano, che abbia già attivato un processo di autoeducazione nell'individuo, e non prima, sottoforma di esperienza straordinaria e spesso unica. In secondo luogo, che si ricollega al primo, poiché le aree protette sanno entusiasmare per le forme in cui la natura si manifesta, possono creare aspettative eccessive completamente slegate dall'esperienza quotidiana, che quindi non si modifica alla luce di un evento isolato, che per quanto positivo non fa parte del proprio angolo di mondo e rimane astratto.

Questo argomento richiama nuovamente in causa la riflessione sulla risorsa che diviene educativa e come lo diventa. L'educazione ambientale, che

⁸⁹ Cfr. Jori V., *Lo spazio vissuto*, cit. p. 61.

preferisco chiamare educazione all'ambiente e al territorio, si costruisce attraverso gli "alfabeti" geografici, naturalistici, sociali e culturali del territorio in cui l'individuo vive. Se lo spazio vissuto dell'ambiente quotidiano viene reso educativo per gli occhi, per le mani e per i piedi, per gli orecchi, per il naso e per l'emotività, allora l'educando (giovane o adulto che sia) potrà cominciare ad autoeducarsi in ambienti più stimolanti e complessi come quello montano, ed anche nelle aree protette, senza dimenticare che anche qui dovranno essere create delle situazioni educative volute da una progettualità intenzionale condotta con metodologie didattiche non tradizionali.

Forse, per promuovere questi processi, sarebbe opportuno accogliere una pluralità di strategie: l'esperienza di "rottura", così come ne ho parlato a proposito del pregiudizio adulto, può innescare il cambiamento anche in soggetti giovani, e va sostenuta anche nella vita quotidiana; così come l'esperienza di avvicinamento all'ambiente teorizzata per i bambini a partire dal territorio di vita a loro familiare, può essere integrata da momenti forti realizzati in contesti poco conosciuti.

L'ambiente, conosciuto in questo senso nel familiare e nello straordinario, è inoltre rappresentabile da modelli, da mappe che ne ricostruiscono aspetti e dinamiche, ma mai in maniera completa e definitiva; tra i modelli possibili, l'ambiente può essere descritto come un sistema determinato dal rapporto tra fattori di ordine-disordine-organizzazione⁹⁰, cioè un eco-socio-sistema, avente anche valore affettivo ed emotivo. Da qui alla comprensione dei problemi il passo è breve: se l'ambiente è un luogo sociale, come lo sono la famiglia, la classe, la città, la montagna, ed è legato a campi problematici, come emergenze, conflitti, incertezze, vincoli e prospettive, allora nell'ambiente possono essere adottati modelli particolari di azione dell'uomo, come nel caso delle aree protette.

Qui il cerchio si chiude, la visione sistemica si compie, il fuoco della riflessione si sposta dall'oggetto al *processo*, la domanda a livello ontologico su che cosa sia l'ambiente si sposta a livello epistemologico concentrandosi su come faccio a conoscerlo e come posso esperirlo.

Oltre al contesto, non bisogna poi dimenticare le *relazioni* che si instaurano nei luoghi educativi: l'essere nel mondo esprime già una relazione con

⁹⁰ Cfr. Morin E., *Il pensiero ecologico*, tr. it., Hopefulmonster, Firenze, 1988.

gli elementi naturali, e l'essere nel mondo con gli altri complessifica i rapporti, identificando un sistema di relazioni fra attori sociali.

Il camminare nello spazio acquista nuovi significati educativi se è un camminare insieme.

Il senso delle relazioni soggetto-oggetto e soggetto-soggetto non può essere trascurato in un contesto educativo, perché configura la spazialità tra i soggetti e gli oggetti in termini di distanza emozionale; in pedagogia, i vissuti legati alla spazialità dell'interazione educativa, vengono indicati con termini quali: direzione, dinamiche, orientamento, tappe, mappe mentali...

L'educazione allo spazio, intesa non semplicisticamente come psicomotricità o ricerca d'ambiente, ma anche come "occasione per rendere il mondo emotivamente percorribile"⁹¹, rappresenta il presupposto imprescindibile per l'educazione agli "alfabeti" ambientali e sociali del territorio.

Il termine "percorribilità" ci rimanda alla metafora del cammino, azione orientata al movimento/cambiamento attraverso il viaggio, alla ricerca di un'armonia tra orizzontalità e verticalità, esplorandone i confini. Andare verso i margini richiede la disponibilità e la volontà di mettersi in gioco, di tentare di oltrepassare le abitudini, i pregiudizi, le paure che ciascuno di noi può avere. E' un'esperienza indispensabile poiché, come ci mostra Bateson, non sappiamo mai veramente se siamo noi a disegnare il contorno delle cose, con pensieri, azioni e comportamenti, o se i contorni esistono già, indipendentemente da noi. Forse l'ambiguità dei contorni sta nel fatto che ci sono, ma non si vedono; almeno fino a quando ne stiamo all'interno. I confini ci seguono, accompagnano i nostri spostamenti, nel nostro spazio intimo, nel nostro mondo interiore, quello che ciascuno costruisce dentro di sé e che determina la propria identità. La frontiera tra noi e il mondo esterno determina la qualità delle nostre relazioni con i suoi elementi: diventa lo spazio della comunicazione o dell'incomunicabilità⁹².

Sperimentare nello spazio i linguaggi (verbale, iconico, sonoro, simbolico), i contatti (visivo, tattile, corporeo), il movimento, i confini, l'orientamento, ci apre un mondo da esplorare talmente vasto da andare al di là di qualsiasi immaginazione. Oggi l'uomo abita la terra spesso senza pensarsi né riconoscersi parte di un universo e artefice di una parte di quello. L'uomo crede

⁹¹ Jori V. *Lo spazio vissuto*, cit., p. 83.

⁹² Cfr. Zanini P., *Significati del confine*, cit., pp. 48-51.

di conoscere il mondo perché lo ha scoperto tutto geograficamente, e pensa di vivere l'avventura nel mondo solo quando trasgredisce gli ultimi limiti rimasti.

Ma la vera scoperta noi la facciamo solo quando nella nostra storia individuale ammettiamo spazi per proiettare, anche su quanto già conosciamo, le nostre sensazioni, immaginazioni, memorie e ricordi, che si traducano in desiderio di movimento per conoscere, vedere e percorrere il mondo in tutte le sue dimensioni: salire una vetta, ballare tra le foglie secche, sedersi sotto un albero...

L'educazione agli spazi quotidiani si può quindi colorare di nuovi stimoli, che aiutano a sperimentare la grammatica del proprio spazio vissuto in ambienti in cui le esperienze si fanno più forti, più pregnanti. Il procedere a passi lenti su un sentiero di montagna ci consente di vivere l'esperienza della lentezza non a causa degli ingorghi ai semafori, ma perchè abbiamo scelto di gustare il paesaggio intorno, di guardare tante piccole creature che ci passano sotto i piedi, o la forma delle nuvole in cielo. Il mondo assume spessore, e gli stimoli sul piano estetico ci inviano richiami e messaggi. Nello spazio aperto della montagna, i vissuti sul piano sensoriale, che in genere sono molto forti, possono venir efficacemente rielaborati in chiave educativa, cosicché percezioni immediate e pre-riflessive vengano assimilate nell'esperienza razionale e mitica dell'educando motivandolo a costruire gli strumenti per descriverle e significarle.

Oltre alla sperimentazione delle meraviglie naturali, non bisogna dimenticare l'occasione della ricerca dei segni dell'uomo in montagna. Del significato antropologico delle culture alpine mi sono già occupata nel primo capitolo e nel secondo paragrafo di quest'ultimo, anche se desidero sottolineare l'importanza a livello educativo di progettualità che comprendano l'esperienza degli spazi antropizzati in maniera diversa da quella che conosciamo nelle città di pianura.

Oltre la terra, l'acqua, il bosco, la neve, è necessario occuparsi del rapporto tra questi elementi e gli uomini che con essi sono convissuti, testimoniato dalle modalità costruttive, dalle cappelle votive, dall'artigianato, dal patrimonio letterario. Lo spazio vissuto in montagna è anche questo, e i motivi per cui esso possa dirsi educativo non hanno bisogno di essere ulteriormente richiamati, alla luce di quanto descritto sulla storia, sulle tradizioni, sulla realtà contemporanea e sui miti delle civiltà alpine.

Cercherò ora di dimostrare quali feconde convergenze si possano realizzare tra l'E.A. poc'anzi argomentata, la valorizzazione della dimensione spaziale e un

contesto significativo come quello alpino, se tale ambiente viene colto in senso educativo come un vero e proprio laboratorio sperimentale.

2.2.2 UN LABORATORIO A CIELO APERTO PER L'EDUCAZIONE AMBIENTALE

Chiarito che cosa si intende per educazione ambientale e quali finalità ci si prefigge di raggiungere attraverso le sue funzioni, appare ovvio, ma non è superfluo ribadirlo, che tutto il territorio si presta a diventare luogo di apprendimento e risorsa educativa. Il passaggio dall'essere potenzialmente educativo all'essere educativo in atto si compie quando lo spazio viene intenzionalmente riempito di un contenuto, attraverso un metodo, per raggiungere uno scopo; in altre parole, viene investito di senso. Queste fasi verranno affrontate più avanti, quando mi calerò sul piano metodologico e progettuale, mentre ora intendo specificare ulteriormente alcune considerazioni legate al contesto, giustificando il passaggio che dal territorio quotidiano porta alla montagna.

Mi sono già soffermata sulla considerazione relativa alla necessità di un'alfabetizzazione ambientale che parta dal contesto di vita di tutti i giorni, più o meno naturale o antropizzato, per capire che cos'è l'ambiente in senso ampio e come si definisce al suo interno l'identità individuale e sociale. Fatto questo passo fondamentale, che seppur con metodi e ricadute diverse riguarda sia bambini e ragazzi in ambito scolastico ed extrascolastico, sia adulti che si aprono a questo desiderio di formazione, il raggio d'azione si può allargare ad ambienti meno noti, dove il naturale prevalga sull'artificiale, allo scopo di offrire occasioni mirate per ragionare su come si osserva, si conosce, si studia, si ricerca. Ecco allora che la montagna può diventare un laboratorio privilegiato per l'educazione ambientale, dove sperimentare quegli alfabeti ambientali e sociali appresi nel quotidiano (a scuola per i ragazzi, in un corso di formazione per gli adulti...).

Per un' E.A. che, lo abbiamo capito, è molto di più dello studio della natura o della contemplazione delle sue bellezze, la montagna può costituire una risorsa per operare nell'ambito della formazione con attenzione al rapporto tra conoscenza e meta-conoscenza, in una chiave ecologica, o meglio "eco-cognitiva", orientata alla stretta connessione tra fattori biologici e culturali nelle dinamiche di apprendimento. Dunque, perché fare questo salto di qualità, perché utilizzare l'ambiente montano come laboratorio per affrontare un secondo grado della conoscenza, e in particolare quella meta-conoscenza che consente all'individuo, come sistema osservante, di riflettere su se stesso imparando a leggere il territorio?

La montagna spesso rappresenta un contesto lontano dalla quotidianità delle persone e dal loro ambiente, e dunque non solo è necessario allenare le capacità cognitive di comprensione acquisite nel percorso formativo precedente all'esperienza, ma ci si trova a farlo sostenendo un disagio fisico e affettivo nel rapportarsi a difficoltà nuove come le salite, il camminare nella neve, il sentirsi isolati nella nebbia o in un bosco.

La montagna, laboratorio a cielo aperto, libero da tutti i vincoli di chiusura tipici della formazione istituzionale, è inizialmente un "non luogo" che, esperito in maniera guidata, ma anche spontanea, diviene ambiente, diviene spazio vissuto ed educativo insieme, attraverso una progettualità intenzionale rivolta a questo scopo. Il contesto reso educativo riempie l'esperienza di significati, invita a stabilire relazioni con gli oggetti reali, che in montagna sono tanti e in gran parte nuovi, e perciò stimolanti per la fantasia e la creatività; permette inoltre di riflettere sulla natura di queste relazioni.

Il "*linguaggio delle cose concrete*"⁹³, animate e inanimate, riveste un immenso valore educativo; anche una semplice passeggiata finalizzata ad un gioco organizzato può trasformarsi in una avventura inattesa, se i boschi, gli animali e le notti stellate diventano ingredienti miscelati dall'azione educativa intenzionale per svelare segreti, indurre curiosità, stimolare il confronto con i propri sentimenti.

L'originalità dell'ambiente montano offre un'occasione per scoprirsi osservatori e ricercatori all'interno di quella specificità, ricca in fondo di caratteri comuni anche ad altri ambienti. Quegli stessi caratteri possono apparire più legati

⁹³ Bertolini P. *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.196.

alle dinamiche di *come un osservatore si pone* rispetto ad essi, piuttosto che agli elementi stessi. E così, acquisita questa consapevolezza, possiamo scoprire che gli stessi elementi sono propri anche di quegli ambienti più familiari, spesso degradati e problematici, in cui viviamo quotidianamente.

E' questo *il nodo* che ci permette di comprendere appieno le argomentazioni intorno alla montagna come risorsa educativa, perché tutte le peculiarità dell'ambiente naturale e umano che essa racchiude offrono occasioni di osservazione, di motivazione alla ricerca, di sperimentazione pratica sotto forma di avventura e di gioco fisico, cognitivo ed emotivo, di cui è impossibile godere negli spazi urbani e nelle aule scolastiche: "un luogo altro", così affascinante e non abituale, che offre la possibilità di decentrarsi, di doversi adattare a situazioni nuove, di fare fatica in senso fisico per raggiungere una meta cognitiva e socio-affettiva, di comprendere realtà diverse in rapporto a fattori lontani alla propria realtà quotidiana ma non sganciati da essa. E' proprio la dimensione di *novità* che permette di comprendere quei meccanismi di azione, osservazione ed elaborazione intellettuale che reiteriamo e di cui, proprio per questo, non siamo consapevoli.

L'ambiente montano offre, grazie alla sua clamorosa bellezza, quei requisiti indispensabili per aiutare, anche chi non vi fosse abituato per nulla, a captare il fascino di una realtà così pregnante, una natura in grado di rapire i sensi, inaridire le radici del pregiudizio e far germogliare il senso estetico. Soprattutto laddove la natura non è stata compromessa dall'intervento dell'uomo, consente agli educandi di vivere con partecipazione emotiva profonda il valore del "bello in sé"⁹⁴, e agli educatori innumerevoli possibilità di fermare la loro attenzione, insieme alla propria, su tutto ciò che possiamo vedere di immensamente grande o di infinitamente piccolo, su spettacoli splendidi più o meno nascosti. Anche l'educatore o l'insegnante, se è consapevole di essere anch'egli un individuo in continua autoformazione, riesce a partecipare intimamente alle scoperte fatte insieme ai suoi allievi, trasmettendo la propria, rinnovata meraviglia di fronte al nuovo, o al già sperimentato con occhi diversi in altre situazioni. Sul ruolo delle figure educative mi sono già soffermata ma ne riprenderò la definizione in seguito, argomentando le ipotesi di carattere progettuale e dunque le funzioni di chi pensa e realizza i percorsi formativi.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 197.

La montagna non fa miracoli, ma certo suscita interesse attivo per talune esperienze che solo lì si possono fare, dall'esplorazione delle tane degli animali a qualche loro fugace apparizione, dai suoni e rumori del bosco alla raccolta di tutto ciò che rappresenta qualcosa di insolito e di apprezzabile. Tutto ciò che si trova in montagna può far parte di un laboratorio di E.A., se non viene lasciato al caso, e permette di prefiggersi tre obiettivi educativi importanti⁹⁵. Lo sviluppo del *sensu estetico* è il primo obiettivo da raggiungere per modificare la propria visione del mondo, ed essere in grado di rivisitare con sguardo critico quella antecedente all'esperienza educativa.

In secondo luogo, è apprezzabile prefiggersi la meta della comprensione del *valore dell'autonomia* e *dell'autodominio* su se stessi e sulla propria passività di fronte alle cose, dovuta ai ritmi frenetici della vita moderna; l'elemento dello sforzo fisico richiesto dalle esperienze in montagna è in grado di manifestare un'efficacia pedagogica notevole, anche nei casi in cui inizialmente suscita resistenze.

Infine, come terzo obiettivo, si assume il tentativo di sviluppare l'interesse per la *conquista personale*: ciò che si ottiene perché motivati da un bello avente valore intrinseco e perché raggiunto con le proprie fatiche, assume un significato notevole perché offre una ricompensa immediata all'impegno.

Fare esperienze educative in montagna significa sperimentare i propri modi di guardare e sentire la realtà per coglierne i limiti: questo è un possibile significato del decentrarsi di cui parlavo prima: provare se e quanto "funziona" il proprio punto di vista, il proprio modello messo in atto altrove.

E' da queste acquisizioni che può scattare il meccanismo della comprensione del territorio inteso come empatia con il territorio, giacché l'ambiente può essere concepito come intreccio tra natura, cultura e tecnologia (buona o cattiva che sia); un luogo si rivela come una pluralità di ambienti possibili, disegnati dal punto di vista dei soggetti sulla realtà. E l'ambiente montano diviene uno strumento, persino un pretesto di grande valore, per ricostruire luoghi ogni volta diversi, per riflettere sui processi anziché sulle soluzioni, in un cammino a tappe in cui ciascuno può seguire il suo ritmo.

Il sistema territoriale montano, sintesi di un processo evolutivo nel quale coesistono ancora porzioni di natura selvaggia e nicchie di cultura tradizionale e

⁹⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 197-198.

di storia dell'uomo, nel quale convivono antiche e nuove razionalità, tra esigenze economiche e necessità di tutela, rappresenta un laboratorio per un' E.A. che non può ritenersi un'educazione settoriale, ma educazione alle scelte, ai problemi aperti, ai processi decisionali.

2.2.3 *RESPONSABILITA' E CURA: IMPARARE A GUARDARE, VEDERE, CAPIRE, AMARE ATTRAVERSO L'AVVENTURA, IL GIOCO, L'ESPLORAZIONE*

Dopo aver visto quante e quali sono le risorse che può offrire un contesto aperto, e in particolare un contesto ricco di suggestioni nuove e motivanti come quello dell'ambiente alpino rispetto ai luoghi classici dell'educazione, generalmente chiusi e astratti dall'esperienza reale, è il momento di occuparci di questioni di metodo. Chiariti gli obiettivi dell'E.A. e i contenuti che ne attribuiscono significato e valenza formativa, è necessario indagare per quale via si possa giungere ad apprendimenti significativi dal punto di vista del cambiamento.

Se uno degli scopi principali dell'E.A. è motivare le persone a conoscere se stesse attraverso la relazione con l'ambiente, è chiaro che essa deve perseguire una modificazione dei comportamenti individuali e collettivi che si traduca in *cambiamento sociale* visibile verso la responsabilità e la cura del territorio.

Coerentemente con l'impianto teorico scelto per trattare le problematiche di carattere geografico, intendo avvalermi dell'approccio sistemico anche per parlare dell'azione educativa nei confronti della mente umana⁹⁶. Se consideriamo infatti l'organizzazione dell'intelligenza sul piano cognitivo, corporeo e relazionale, possiamo interpretare la mente come una struttura sistemica che presiede a tutti e tre i tipi di regolazione, tra loro strettamente interrelati. Questa consapevolezza sulla tripartizione e contemporanea interazione tra le parti, richiede un lavoro educativo che oltre ad occuparsi specificamente delle diverse

⁹⁶ A proposito di approccio sistemico si veda D. Demetrio, *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano, 1986.

intelligenze, non trascuri l'azione ristrutturante che una modificazione a livello di un'area può avere sulle altre.

L'attenzione all'aspetto contestuale, che influenza le diverse intelligenze, è determinante per il successo dell'azione educativa; quest'ultima, inoltre, non può essere ridotta alla somma di singole operazioni dirette alla modificazione di ciascuna intelligenza, ma deve a sua volta essere costruita come struttura complessa. Così intesa, l'azione educativa si rende offerta formativa orientata al cambiamento. E poiché la mente umana, come qualsiasi sistema, presenta disordini e squilibri, e diversi livelli di capacità, interessi, e motivazioni, deve essere alimentata da un'educazione che crei nuovi contesti, nuove rappresentazioni e significati, per poter sviluppare nuove forme di attività che suscitino il cambiamento, atteso e/o imprevisto.

Alla luce della proposta di considerare la montagna come contesto educativo nuovo e stimolante per attività che sviluppino tutti i tipi di intelligenza che la mente possiede, consideriamo ora perché e come le caratteristiche di tale ambiente costituiscano il terreno ideale per maturare i cambiamenti che, mai definibili in maniera esaustiva, sono comunque attesi come conseguenza dell'azione educativa.

La modificazione di un comportamento richiede l'interiorizzazione di determinate competenze, che derivano dalla possibilità di coltivare processi cognitivi, motori, estetici e relazionali. Gli alfabeti del territorio montano, costituiti da immagini che spaziano dal naturale quasi assoluto all'evidentemente antropizzato, appaiono mediatori di una cultura antropologica che per essere conosciuta, socializzata, valorizzata e forse reinventata, va affrontata in un modo privilegiato: osservandola, toccandola, modificandola, attraverso l'immaginazione e l'azione diretta.

A mio avviso, soltanto un territorio che comprenda ancora così tanto di natura, ma altrettanto di cultura antica e contemporanea, può fornire quelle sollecitazioni cognitive, estetiche, fisiche, etiche, indispensabili per capire e risolvere problemi sociali, valoriali e culturali che caratterizzano la vita quotidiana.

Per comprendere la valenza delle risorse che l'ambiente montano offre e coglierne le opportunità educative, orientate alla consapevolezza e al cambiamento, occorre predisporre situazioni didattiche che aiutino l'educando a maturare l'intenzionalità di guardare ciò che gli sta attorno per imparare a vedere un mondo da percepire, sentire, discriminare. La grammatica dell'osservazione

non si accontenta della classificazione o della distinzione tra foglie diverse o tipi di roccia o modalità costruttive dettate dalle caratteristiche del territorio. Si tratta di uscire momentaneamente da sé per concentrarsi sui rumori, sui colori, sulle forme, sulla consistenza, sulle posizioni, la velocità, ecc., degli elementi intorno a noi, per tornare a sé trasformati dalla consapevolezza che quanto ci siamo soffermati a guardare lo abbiamo visto veramente, e ce ne rendiamo conto perché quell'oggetto ha suscitato in noi l'intuizione di uno o più problemi, o la curiosità di saperne di più, o ci ha colpito per le emozioni che ha evocato. Sono la curiosità e il desiderio di ricerca che tengono alta la motivazione ad apprendere, e dunque a cambiare, a divenire educati.

L'ambizioso traguardo della *responsabilità e cura del territorio naturale e sociale* passa per questa strada, e diventa comprensione, empatia e amore se la scoperta e l'intuizione delle cose coinvolgono anche la fantasia. Grazie ad essa è possibile ricollocare frammenti di esperienza e interpretarli secondo la propria mappa cognitiva, trasformando il quotidiano in avventura continua e ulteriormente motivante.

E allora è giusto chiedersi: come imparare a vedere, a capire, ad amare? Con quali strategie, per mezzo di quali didattiche?

In questo percorso di ricerca delle dimensioni educative che il territorio montano può offrire, sto scoprendo alcune risorse pedagogiche di cui non si parla spesso, forse perché non hanno mai costituito un pilastro tra le strategie e i contenuti della teoria pedagogica tradizionale.

Dopo aver indagato le valenze dell'ambiente naturale e del territorio montano, dei segni dell'uomo, dei miti e delle favole, delle metafore, ecc. che ne fanno un contesto privilegiato per l'E.A., è il momento di specificare quali possano essere le strategie che meglio interpretano gli obiettivi educativi da raggiungere attraverso le risorse di cui ci si può avvalere.

L'importanza di tali strategie, che potrei definire anche *dimensioni dell'intervento educativo* per il valore permeante che hanno rispetto al momento educativo stesso, risiede nel fatto che esse sono concretamente vissute nell'esperienza in montagna, ma si calano, spesso inconsciamente, anche nella vita di tutti i giorni e in tutte le età dell'esistenza. Consideriamo ad esempio la prima di queste dimensioni: l'*avventura*.

Il valore dell'avventura non era passato inosservato ai pedagogisti di qualche decennio fa, in particolare da coloro che hanno portato avanti la

proposta educativa dello scoutismo a partire dalle idee del suo fondatore Baden Powell; purtroppo, con il passare del tempo e delle mode, il termine è stato inflazionato, e oggi compare secondo un'accezione piuttosto frivola o non più così positiva.

Oggi l'avventura è vista come una vicenda aggiuntiva, quasi trasgressiva rispetto alla vita quotidiana, che si cerca per rompere la monotonia, per cercare di soddisfare ansie e irrequietezze.

In realtà, chiarisce una voce autorevole come quella di P. Bertolini,⁹⁷ l'avventura qualifica l'uomo autentico perché è costitutiva di una natura umana spontaneamente aperta al nuovo, al diverso, al possibile. E' dunque un errore considerare l'avventura come ciò che non è quotidiano: essa si qualifica non come rottura della quotidianità, ma come discontinuità che ci permette di risignificarla, di ritornarvi cioè con atteggiamenti diversi, specie di carica interiore ed ottimismo.

Anche l'avventura è viaggio, metafora di una metamorfosi esistenziale dall'età giovanile a quella adulta, dall'uomo che gioca all'uomo che lavora, ed ogni sua fase contempla dei miti legati all'esistenza, per i quali è sempre necessaria un'esperienza iniziatica. Il suo valore pedagogico è fondamentale, ma spesso essa necessita di essere organizzata sotto forma di esperienza educativa, perché è sempre vivo il rischio che l'individuo, specie se adolescente, inseguia miti sbagliati. L'avventura deve, a fini pedagogici, essere programmata in maniera efficace, in quanto l'esperienza lasciata al caso esaurisce in breve tempo i suoi effetti.

Dunque, l'avventura va intesa in senso educativo come conferma dell'autenticità della storia umana, come costitutiva del proprio romanzo di formazione, e può quindi essere gestita in maniera consapevole in un progetto educativo permanente.

L'avventura non deve essere relegata all'età evolutiva; in ogni periodo dell'esistenza l'uomo ha bisogno di esperienze significative per gestire il presente prospettando un futuro all'insegna della generatività anziché della stagnazione.⁹⁸

⁹⁷ Sul valore dell'avventura come strategia educativa diretta cfr. Bertolini P., *Ragazzi difficili*, cit., pp.145-147 ; dello stesso autore si veda anche: *Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato*, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1989, p. 19 e segg.

⁹⁸ Sui concetti di generatività e stagnazione come opposti nella fase adulta del ciclo vitale si veda Erikson E., *L'adulto*, Armando, Roma, 1981, p. 47 e segg.

Vivere l'avventura nella vita quotidiana significa vivere creativamente, imparando, sulla scia di esperienze forti, a giocare con le parole, le immagini e i simboli di una routine che non deve schiacciare l'uomo, ma diventare terreno di esercizio della fantasia e della motivazione.

L'avventura quindi, come esperienza fisica, emotiva ed intellettuale, e non, come spesso accade, di rimozione o di sublimazione, si rende strategia diretta dell'intervento educativo.

Come abbiamo visto, vi sono luoghi più o meno stimolanti ove realizzare un progetto educativo, e luoghi più adatti di altri a diventare spazi educativi. L'ambiente naturale, contesto fondamentale per imparare a leggere la geografia e la storia naturale e sociale in cui viviamo, è senza dubbio anche lo spazio elettivo per sperimentare l'avventura, grazie all'enorme fascino che esso esercita soprattutto sui soggetti in età evolutiva.

L'ambiente montano, privilegiato fin dalle origini della tradizione educativa scout⁹⁹, si presta per vivere concretamente l'avventura come esperienza di libertà e di esercizio di autonomia. E' un ambiente coinvolgente perché spesso nuovo, tutto da scoprire, in alcuni luoghi scarsamente antropizzato, eppure completo ed autosufficiente; la natura provoca sentimenti di meraviglia, stimola la formazione delle capacità di giudizio estetico, mette alla prova abilità fisiche e disposizione alle relazioni sociali, alla solidarietà. L'esperienza educativa che si può sperimentare durante una notte in tenda, nella raccolta della legna per il fuoco, in un percorso di orientamento nel bosco, per le vie di un paesino semi abbandonato alla ricerca dei segni dell'uomo, dipende dall'efficacia formativa della simulazione avventurosa, e cioè dalla capacità di quest'ultima di essere rappresentativa della dinamica esistenziale reale, che poi si gioca nella vita di tutti i giorni.

Non per tutti, però, l'immersione nell'ambiente montano presenta lo stesso fascino, né suscita le stesse emozioni. Spesso l'incontro con una natura per certi aspetti ancora selvaggia, con il silenzio profondo, con la solitudine o con rapporti umani diversi da quelli che caratterizzano la vita sociale urbana, generano sentimenti di dispersione, di angoscia, di repulsione. Anche queste esperienze, che a prima vista potrebbero essere giudicate negative, costituiscono vissuti importanti, da rielaborare in rapporto agli stimoli forti che li hanno provocati, per

⁹⁹ Cfr. Bardulla E., *Scoutismo ed educazione ambientale*, Angeli, Milano, 1985.

aiutare la persona a comprendere quali aspetti della sua cultura ostacolano la relazione con un ambiente naturale e culturale diverso da quello d'origine.

L'avventura in montagna come proposta culturale e formativa si gioca sul piano della soluzione dei problemi posti dal contatto totale con l'ambiente, che ha però alle spalle una tradizione e una storia. La possibilità di interiorizzare, e dunque di apprendere in questo contesto, il senso di una simulazione avventurosa che vuole essere metafora delle tappe dell'esistenza, si gioca tra la quotidianità e la novità, tra natura e cultura, tra razionalità e sentimento, tra scoperta e conferma, tra paure e sicurezze...

Il carattere totalizzante di un certo tipo di avventura in montagna, per essere educativo, esclude che essa venga ridotta ad una forma di evasione, e questo vale indistintamente per bambini e adulti. L'esperienza avventurosa a contatto con una natura ed una cultura che vengono investite intenzionalmente di un significato formativo è da considerarsi un mezzo e non un fine, cioè una risorsa utilizzata per raggiungere obiettivi educativi generali, che abbiano una ricaduta nel modo in cui si affrontano i problemi nella vita di tutti i giorni, con un passaggio graduale dalla finzione alla realtà, mediato dal valore destrutturante e ristrutturante del linguaggio metaforico.

Il *gioco*¹⁰⁰, che si trova in rapporto inscindibile con l'avventura per la funzione educativa di simulazione della realtà che li accomuna, ci permette fin dalla nascita di confrontarci col mondo e allenarci a superare piccole difficoltà. Rappresenta il nostro strumento di ricerca di equilibrio tra tendenze opposte che si alternano: tra sicurezza e rischio, tra riposo e avventura, ci alleniamo giocando alla convivenza di successi ed insuccessi. L'apprendimento stesso è un gioco, che si risolve nella maturazione di un equilibrio nell'individuo adulto che giocando ha appreso a costruirsi una carriera, un'identità, un ruolo sociale. Il fatto è che l'adulto impara a mascherare questi processi, che pure appartengono costituzionalmente all'esistenza umana; sebbene venga nascosto, il bisogno di giocare non viene mai meno; piuttosto, assume forme diverse.

Se il gioco è un esercizio funzionale alla crescita, lo è anche a qualsiasi esperienza didattica realizzata a cielo aperto. L'approccio educativo alla montagna, ad esempio, deve sempre essere realizzato in forma ludica, anche con soggetti adulti. Lo sviluppo dei sensi attraverso la ricerca di frammenti, il

¹⁰⁰ Cfr. Scaparro, F., *Infanzia e adolescenza, sul molo, guardando il mare aperto*, in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga*, cit., pp. 38-41.

riconoscimento al tatto anziché alla vista, la camminata in silenzio, hanno senso e sono motivanti solo se prendono la forma di una caccia al tesoro, di un percorso a mosca cieca, di una gara di orientamento. Il ragazzo, ma anche l'adulto, si deve divertire ad apprendere, cosicché potrà associare sempre l'apprendimento al ricordo piacevole della modalità con cui è stato condotto e del contesto in cui è stato realizzato.

La terza dimensione strategica scelta è quella dell'*esplorazione*¹⁰¹, anch'essa metafora forte di un esperimento che dura tutta la vita e che ci permette di dissotterrare i nostri talenti naturali e metterli in relazione col divenire dello spazio e del tempo. L'esplorazione può avvenire con o senza strumenti, in un ambiente noto o in uno abbastanza selvaggio, disabitato e privo di sentieri, a seconda degli obiettivi prefissi attraverso l'azione educativa.

L'esplorazione, associata all'orientamento, ci consente di sperimentare le nostre mappe mentali in diverse situazioni, estranee o familiari, enfatizzando la necessità di affidarci al senso interiore dello scorrere del tempo, ad un'attenzione ininterrotta per la raccolta degli indizi e per l'affinamento della capacità di percepirli e di ordinarli. Ragionare secondo l'ottica della complessità ci aiuta a comprendere che la nostra intelligenza, la quale per funzionare attinge alla ragione, all'istinto e al nostro patrimonio culturale in quanto ambiti compenetrati e inseparabili, ci permette di giungere ad ipotesi valide sulla struttura dell'ambiente circostante se sappiamo cogliere le relazioni e i nessi che ne caratterizzano gli elementi. Basta imparare a comprenderne qualcuna, per dedurre una serie di dati sufficienti a ottenere degli schemi, anche rudimentali ma efficienti, del territorio che stiamo esplorando.

La montagna è un universo da esplorare, in cui scoperte sempre nuove motivano successive esplorazioni. Le situazioni di solitudine e di silenzio, sempre impostate in forma ludica, stimolano ad osservare e ascoltare ciò che è poco evidente; occorre imparare a interpretare sempre personalmente la realtà, per cavarsela nelle situazioni difficili come nella vita di tutti i giorni.

L'esplorazione di luoghi ignoti e esteticamente belli è capace di emozionarci, e l'emozione soltanto è in grado di risvegliare i sensi.

¹⁰¹ Ho scelto il concetto di esplorazione come terza strategia educativa portante in E.A. sulla base delle riflessioni di M. Michieli, autore di una traversata "a vista" delle Alpi del Lyngen con M. Baumgarten. Cfr. Michieli M., *Tra mente e istinto*, Rivista della Montagna, 232, 01/00, pp. 52-59.

La realtà naturale è strutturata, in parte naturalmente e in parte dall'uomo, in modo tale da offrire innumerevoli indizi per trovare la via, e anche se a volte si fanno dei passi falsi nel buio, la conferma di essere sulla strada giusta prima o poi arriva: è il momento dell'incontro con una risposta cercata al di là di un orizzonte sconosciuto, e nel trovare quella risposta sta il fascino dell'esplorazione.

Oggi molte persone, soprattutto giovani, tendono a rifiutare l'ignoto, che non è più ciò che non si conosce, in un mondo quasi totalmente esperito, ma il distacco da ciò che è più noto, dall'abitudine, dalla comodità, che fanno perdere il gusto dell'esplorazione. La relativa facilità con cui possiamo accedere a vari luoghi grazie ai mezzi di trasporto ha banalizzato il gusto dell'esplorazione, sia che si tratti di una scalata come di una facile escursione.

Proprio sul rinnovamento di un alpinismo che non rientri più nella logica della "conquista alla vetta", ma si converta in un bisogno sempre rinnovato di stringere relazioni nuove col territorio, reinterpretandolo con occhi diversi rispetto a chi l'ha già percorso e a chi lo percorrerà dopo di noi, si fonda questa mentalità esplorativa "aperta". Essa ci consente di dire che un territorio esplorato, denominato e cartografato, non perde fascino e mistero se chi verrà dopo coglierà aspetti nuovi, magari ripercorrendolo senza mappe e strumenti, come ha fatto l'autore dell'articolo citato, concretizzando la proposta di "cancellare" idealmente la cartografia delle montagne e ripartire con lo spirito di chi ha ancora tutto da scoprire.

Il viaggio in montagna si trasforma ancora una volta in metafora: rivisitare vie già salite come se ancora nessuno le avesse scalate, percorrere un sentiero molto frequentato come fossimo i primi; se sappiamo vedere forme e colori e udire suoni che mai si ripetono uguali, il nostro viaggio prende forma nella vita e nell'attesa di una risposta che si percepisce a sbalzi, discontinua, come i riferimenti remoti che cogliamo di tanto in tanto passeggiando nel bosco fuori dal sentiero.

Accettare queste risposte silenziose significa sbucare dalla nebbia bagnati di pioggia e scorgere il rifugio a poca distanza; significa tornare a casa godendo dell'unicità della propria esperienza. Significa anche essere diventati capaci di guardare con nuove lenti il proprio territorio, e di vedere ciò che prima ci sembrava scontato o poco importante. La rinnovabilità delle esperienze personali

è infinita, e rimane a tutti la possibilità di ripercorrere itinerari noti godendone ogni volta in maniera diversa.

La montagna come contesto educativo per un'avventura che sia un "giocare alla vita" esplorandola, in un ambiente tanto vero quanto straordinario ma spesso lontano, si offre dunque ancora una volta come metafora forte della ricerca, dell'orientamento nell'ambiente come nell'interiorità, dello sviluppo di abilità cognitive ed affettive, ecc., per darci gli strumenti che ci consentano risignificare la realtà in cui siamo gettati ma che assume il nostro volto, il volto che abbiamo imparato a darle.

2.2.4 ATTREZZARSI: PREMESSE PER PREPARARE LO "ZAINO"

Seguendo le indicazioni di Demetrio¹⁰², consideriamo l'educazione come la rappresentazione di un processo di mutamento, attraverso il quale essa si rende visibile e tangibile; se non fosse possibile rilevare il cambiamento avvenuto o meno durante un processo educativo, l'educazione resterebbe un'idea, un'utopia. Il *cambiamento educativo* dunque, è l'indice che ci permette di valutare l'efficacia di un'azione educativa orientata alla modificazione del comportamento individuale, attraverso l'osservazione delle trasformazioni avvenute in seguito alla conclusione di un percorso formativo.

Il cambiamento assume le vesti di progetto educativo in quanto ne fanno parte i soggetti, le risorse utilizzate, i metodi, la verifica e i risultati ai quali esso può aver dato luogo. In ultima analisi, esso si traduce, quando l'azione educativa ha avuto successo, in un vissuto esistenziale, per il quale si tratta di capire anche come si è potuto realizzare, e cioè per quale via razionale è stato perseguito il cambiamento.

Quello che ora ci interessa analizzare è il rapporto tra questo esito e le modalità più adatte per conseguirlo nel campo dell'E.A., in particolare circoscrivendo il campo alle attività che si possono svolgere in montagna. Va

¹⁰² Cfr. Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 27 e segg.

chiarito che non mi occuperò subito di attività didattiche, e cioè dei contenuti del processo educativo, ma parlerò prima di strategie, cioè di vie razionali, di metodi considerati efficaci nel facilitare apprendimenti che non siano solo manifestazione di un cambiamento momentaneo, ma interiorizzazione di conoscenze, esperienze e momenti di crescita che lascino un'impronta durevole.

L'andare in montagna suggerisce ancora una volta una metafora suggestiva: se è vero che per affrontare qualsiasi viaggio è necessario equipaggiarsi adeguatamente, tanto più per salire una vetta o fare un'escursione su terreni impervi e con l'incertezza continua delle condizioni climatiche, è d'obbligo pensare a tutto ciò che può servire nello zaino. Attrezzarsi prima della partenza non ci mette a riparo dai rischi, ma ci prepara ad affrontare in sicurezza il percorso che abbiamo scelto di fare. Così, in un progetto di E.A. che parta dalla montagna come risorsa educativa, non dovranno mancare nello zaino dell'educatore alcune strategie importanti; ne abbiamo già viste tre in particolare, che possiamo definire strategie dirette, in quanto coinvolgono i soggetti nell'immediatezza dell'agire e del comunicare. Le loro valenze fondamentali risiedono nel fatto che possono essere usate sia nella formazione dei ragazzi sia in quella con gli adulti; costituiscono gli ingredienti ideali per realizzare una didattica veramente creativa ed innovativa; una volta sperimentate, possono essere riproposte in contesti più tradizionali.

Non meno importanti però sono quelle strategie indirette, che si definiscono nelle didattiche implicite¹⁰³, indispensabili all'educatore e all'insegnante per progettare, programmare, organizzare e valutare la relazione educativa, che in questo modo assume delle regole e un metodo per coniugare pedagogia e didattica.

Entriamo dunque nel campo della programmazione educativa, per affrontare le problematiche relative alla traduzione dei principi teorici fin qui discussi. Tenendo conto dei limiti spaziali di questo lavoro e dell'ambito nel quale si è svolta la mia esperienza, mi riferirò a percorsi formativi rivolti agli adulti, e in particolare agli insegnanti, nel tentativo di dimostrare l'efficacia delle dinamiche progettuali quando esse siano state vissute e agite in prima persona dal docente, nel momento della sua formazione, antecedente alla sperimentazione in classe.

¹⁰³ Cfr. *Ibidem*, p. 164.

Se si parte dal presupposto che, per consentire agli allievi di prendere coscienza della natura sistemica della realtà, e della molteplicità dei rapporti che caratterizzano le relazioni tra sistemi naturali e culturali, è necessario lavorare soprattutto sul fronte della socializzazione e della costruzione di strumenti linguistici e concettuali che consentano agli educandi di leggere criticamente la realtà, si profila un compito non facile per i docenti¹⁰⁴.

Ad esempio, l'aver individuato nella metafora uno strumento da privilegiare nella comunicazione didattica richiama la responsabilità, da parte degli insegnanti, di focalizzare l'attenzione degli allievi sul ruolo svolto dalle metafore utilizzate e sulla storia della loro costruzione, stabilendo l'incidenza che esse possono avere sui contenuti di un testo, e quali schemi e modelli culturali vadano esplicitati nella loro interpretazione.

Gli allievi non sono certo in grado di farlo autonomamente, e il perdurare di un diffuso analfabetismo ambientale dimostra che essi non vengono aiutati a maturare un tale approccio alla realtà; del resto, tali operazioni non sono esenti dal rischio di relativismi ideologici e anche per questo è difficile assumersene la responsabilità. Di qui, l'esigenza di una formazione per i docenti che li inviti a riflettere sulle modalità e sugli strumenti più adeguati per affrontare questo compito, che oggi non può più essere eluso.

Questa strada, a livello di programmazione scolastica, è difficile da percorrere. Il cambiamento nella direzione delineata può avvenire soltanto in una prospettiva progettuale orientata alla formazione permanente, dei docenti prima, e degli allievi poi.

Nel paragrafo seguente, tenterò di delineare le caratteristiche e le potenzialità di una simile proposta, per poi calarla, nel terzo ed ultimo capitolo, in un'esperienza concreta.

¹⁰⁴ Cfr. Bardulla E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, cit., p. 190.

2.3 PROGETTARE PERCORSI FORMATIVI PER I DOCENTI E CON I DOCENTI

2.3.1 IL SENSO DELLA PROGETTAZIONE EDUCATIVA

La trasmissione di una cultura, come quella ambientale, in società umane sempre più complesse, dove oscillano continuamente bisogno di stabilità e irrompere dell'incertezza, necessita palesemente di una *nuova progettualità* che traduca le proposte educative attraverso metodologie diverse e pratiche didattiche rinnovate, affermando soprattutto il primato dello sviluppo delle risorse umane.

I processi formativi, spesso identificati in maniera limitativa con la preparazione professionale, sono fortemente connessi con l'educazione e l'istruzione, e dunque si identificano con percorsi evolutivi significativi perché finalizzati allo sviluppo della personalità individuale tramite rapporti interpersonali, scambi di conoscenze e di comportamenti finalizzati a “dare forma” alle identità in trasformazione di persone e gruppi¹⁰⁵.

Le sfide urgenti, che la società ci impone di raccogliere, obbligano chi si occupa di educazione e formazione a ripensare le modalità con cui esse vengono agite in ambito scolastico ed extrascolastico, sia tenendo conto di quanto sia fondamentale investire sulle risorse umane, sia considerando che queste ultime riguardano non solo i soggetti in età evolutiva ma che gli adulti.

Considerando l'importanza data in questo ambito al concetto di complessità, è indispensabile cogliere il significato che deve assumere la progettazione educativa in base ai contesti diversi nei quali si intende realizzarla, rispetto alle competenze delle persone che se ne fanno carico e in base alle risorse umane che essa mira a coinvolgere.

In particolare, vista la situazione attuale di trasformazione del mondo scolastico, determinata dall'emanazione delle recenti leggi sull'autonomia, soprattutto alla luce della difficile metamorfosi che i tentativi di riorganizzazione stanno inducendo, è necessario interrogarsi sul significato che dovrebbe assumere la progettazione educativa e didattica per coloro che ne rappresentano gli attori principali: gli *insegnanti*.

¹⁰⁵ Cfr. Semeraro R., *La progettazione didattica*, Giunti, Firenze, 1999, p. 10.

E' di questo argomento che ora intendo occuparmi, e cioè della formazione di docenti che hanno deciso, partecipando ad un corso di aggiornamento, di assumersi l'onere di costruire un progetto di classe, o di interclasse, o di istituto, attraverso la sperimentazione di percorsi reali ed efficaci che affrontino la traduzione di obiettivi educativi generali in un'intenzionalità progettuale legata alla realtà locale. E' questo un compito non facile, come puntualizza Laneve¹⁰⁶, che esige un *salto di qualità culturale*: il passaggio ad una cultura sistemica sia dei dirigenti sia dei docenti.

In un ambito come quello dell'E.A., nel quale è impossibile prescindere dal contesto territoriale particolare e dai soggetti concreti dell'apprendimento, appare logica la necessità di una mentalità educativa disposta ad accogliere quella dimensione di sperimentazione e apertura creativa dalla quale un progetto non può prescindere, pur adottando criteri rigorosi.

La progettazione, in quanto *lancio in avanti* di idee volte a modificare l'esistente¹⁰⁷, da parte di un soggetto che comprende e dà significato alle cose¹⁰⁸, differisce notevolmente dalla programmazione scolastica, o curricolo, presa come sequenza rigida di definizione degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi, e di verifiche e valutazioni. Una scuola che punti davvero a sviluppare *capitale umano* dovrebbe conciliare gli aspetti della programmazione con una progettazione didattica che si trovi in *continuità* con essa, che ne rispetti *l'articolazione sequenziale* e che persegua un'*integrazione* con essa in maniera flessibile, mettendo a disposizione modalità nuove di comunicazione e di relazione¹⁰⁹.

In altre parole, si persegue la ricerca di una complementarietà tra il progetto, che diviene protagonista dell'intervento e la programmazione, che si iscrive flessibilmente entro una dinamica progettuale, allo scopo di valorizzare le risorse di docenti e allievi.

Il riferimento a progetti che abbiano come destinatari gli insegnanti, ci conduce oltre i termini della programmazione scolastica, e si avvicina di più ad una pedagogia di derivazione extra-scolastica, che legge nel progetto una concezione

¹⁰⁶ Cfr. Laneve C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 129.

¹⁰⁷ Cfr. Semeraro R., *La progettazione didattica*, cit., p. 78.

¹⁰⁸ Cfr. Jori V., *Lo spazio vissuto*, cit. p.44.

¹⁰⁹ Per la descrizione di queste coordinate di riferimento, Semeraro, nell'opera citata, fa riferimento alle riflessioni di J. Goodland e Z. Su.

di educazione nella quale il fare formazione si ponga in relazione diretta con i bisogni delle persone e con le situazioni concrete.

Di fronte alle proposte di ripensamento determinate dalla svolta legislativa nella direzione dell'autonomia, appare necessario coinvolgere i docenti nella riflessione sulle scelte e le responsabilità che essi intendono assumersi nei progetti da realizzare, nel confronto tra i loro diversi stili e metodi di insegnamento, nelle modalità di gestione e organizzazione del lavoro scolastico e di interazione con le istituzioni, le famiglie ed il territorio.

Vanno senza dubbio ricercate forme di negoziazione tra gli attori coinvolti e forme partecipative per cercare nodi di convergenza tra i diversi punti di vista, in particolare tra dirigenti scolastici e docenti e tra i docenti stessi. La ricerca di modelli di condivisione delle responsabilità e di assunzione di prospettive aperte al cambiamento e all'innovazione didattica non può prescindere dall'instaurazione di un rapporto diverso col territorio, basato cioè sulla sua conoscenza, sulla consapevolezza dell'esistenza di relazioni problematiche e di bisogni latenti, ecc.

Di qui, la necessità che gli insegnanti di ogni ordine e grado affrontino dei percorsi formativi di gruppo, condotti in base ai criteri della progettazione educativa, che favoriscano la riflessione sulla disponibilità di ciascuno a contestualizzare l'innovazione che sta attraversando il sistema scolastico, per assumerne le potenzialità e provare a tradurle nella pratica.

I docenti dovrebbero essere motivati ad adottare il processo di cambiamento in base alla convinzione che la scuola, in quanto agenzia educativa per eccellenza, deve garantire una migliore qualità dell'istruzione; dovrebbero inoltre comprendere la significatività di una ricerca di relazioni col mondo extrascolastico, con soggetti istituzionali interni ed esterni, anche per rendere più agevole ed efficace l'utilizzazione di tempi e spazi necessari a realizzare i progetti¹¹⁰.

Pertanto, un percorso formativo rivolto agli insegnanti non è solamente un'attività finalizzata a conferire senso all'esperienza educativa scolastica che ciascuno vive quotidianamente con i propri allievi, ma anche un luogo nel quale le persone coinvolte possano scoprire ciò che occorre loro per la realizzazione dei propri progetti particolari o di istituto, per la gestione delle situazioni

¹¹⁰ Cfr. Semeraro R., *La progettazione didattica*, cit., capp. VI-VII.

problematiche (a partire dai vincoli burocratici che, nonostante i decentramenti e lo snellimento delle procedure, ostacolano ancora l'iter progettuale), per la sperimentazione consapevolmente gestita di una didattica innovativa.

A questo punto occorre partire dal superamento dello stereotipo diffuso che l'insegnamento sia compito esclusivo della scuola e porsi in un'ottica di educazione permanente. Quest'ultima va vista sia nella dimensione verticale riferita alle varie classi d'età, sia nella dimensione orizzontale, e cioè quella della pluralità dei luoghi dell'apprendimento, e dell'educazione. In questo senso, l'educazione permanente può coincidere con l'educazione ambientale¹¹¹, nel significato ampio con cui è stata trattata fin qui.

E' necessario guardare alla questione sotto una duplice prospettiva: da un lato, abbiamo l'insegnante che progetta percorsi educativi per i propri alunni, dall'altro, lo stesso insegnante che si pone come soggetto in formazione per acquisire gli strumenti che gli consentano di operare secondo la logica progettuale.

Se per i docenti realizzare progetti educativi con gli allievi significa perseguire quell'integrazione costante tra programmazione e teorie progettuali descritta poc'anzi, mirando allo sviluppo di risorse umane, progettare per i docenti e con i docenti vuol dire invece, per di chi fa formazione, condurre dei percorsi orientati a sviluppare l'abito mentale appena delineato, tenendo conto della peculiarità del destinatario, un adulto insegnante, e del processo che si intende alimentare, l'*autoformazione*.

L'insegnante è già un educatore, con un bagaglio di esperienza e delle idee ben strutturate in merito alle sue competenze; non è dunque pensabile di presentare un percorso formativo, sotto forma di corso di aggiornamento, che si limiti a proporre iniziative ed argomenti interamente preparati da altri. Il progettare "per" deve inevitabilmente essere negoziato con il progettare "con", ovvero, insieme ai soggetti in formazione, in quell'ottica di ricerca partecipativa sulla quale mi soffermerò tra breve. L'esito dell'apprendimento dipende da molti fattori, tra i quali la disponibilità ad apprendere del singolo adulto-insegnante, e la qualità della proposta di formazione.

¹¹¹ Cfr. Sarracino V., *L'ambiente come risorsa educativa nella scuola e nel territorio*, in Luccio F., Schettini B. (a cura di) *Alfabeti ambientali alfabeti sociali*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999, p.43.

Se poi ci caliamo nell'ambito specifico della progettazione formativa con gli insegnanti nel campo dell'educazione ambientale, è necessario far fronte all'interazione di numerosi gruppi di variabili, costituite dai soggetti, dai contesti, dalla scuola ma anche dalla comunità, per cui qualsiasi ipotesi progettuale va calata in situazioni concrete.

Per parlare di *progettazione educativa territoriale*¹¹², e soprattutto per attuarla, è necessario che gli insegnanti sviluppino competenze specifiche che riguardano la conoscenza del territorio, dal punto di vista naturale e sociale, e la conoscenza della comunità che vi risiede, per individuare quale sia il problema o la domanda culturale emergente dalla quale partire per costruire la progettazione. Per questo, ogni progettazione è un viaggio, non esente da rischi, da imprevisti, ma corredato da strumenti, da risorse umane, da ciò di cui si è consapevoli e da ciò di cui non lo si è ancora; motivi, tutti questi, per cui ciascun viaggio va preparato.

La proposta del Servizio Scuola del Club Alpino Italiano, che mi accingo a presentare nel prossimo capitolo, parte proprio da queste assunzioni. Essa muove dall'acquisizione di un'educazione permanente necessaria per gli insegnanti, che va progettata tenendo conto di diversi aspetti.

Formare insegnanti non è come formare istruttori, guide, accompagnatori... I docenti sono chiamati a compiti peculiari, perciò necessitano di progetti formativi che vadano oltre l'acquisizione di competenze tecniche e operative. Quasi sempre occorre fare un sentiero alla ricerca di se stessi, e poi, molto dopo, possono essere affrontati i problemi operativi. Formare insegnanti ha senso se il loro coinvolgimento sul piano cognitivo ed emotivo è tale da indurli a progettare una didattica rinnovata e a volerne fare esperienza su di sé prima che sui propri allievi. Anche questo non lo si ottiene usando metodi, strumenti e materiali tradizionali, ma organizzando attività di costruzione guidata ed autonoma della conoscenza, proprio come si dovrebbe fare didattica coi ragazzi.

La volontà è quella di dare credito a chi insegna di svolgere un'attività veramente intelligente: nella lettura delle situazioni e dei contesti, nell'ipotesi progettuale, nella capacità di autocorreggersi e di riprogettare, per migliorare la qualità dell'insegnamento attraverso le risorse umane e culturali del territorio.

¹¹² *Ibidem*, p. 45.

Per farne un uso valido e innovativo è però necessario conoscerle, e comprendere come utilizzarle.

Il senso della formazione sta nell'acquisizione di un'abitudine a pensare ogni luogo dell'insegnamento come luogo di ricerca didattica programmata ma anche di libertà di sperimentazione metodologica, cosicché la scuola e il territorio possano integrarsi realmente e diventare l'una il luogo della ricerca partecipativa e l'altro il luogo della ricerca-azione.

Vediamo ora, alla luce di questi significati espressi dall'intenzionalità progettuale, quali strategie operative è possibile sviluppare con i docenti in un contesto extra-scolastico come quello del corso di formazione.

2.3.2 PROGETTARE CON I DOCENTI NELLA PROSPETTIVA DELLA RICERCA-AZIONE

Come ho già accennato e come è facile intuire, nell'offrire un percorso formativo è necessario tenere conto che l'insegnante è prima di tutto un adulto, portatore di una personalità già fortemente strutturata, ed è competente in varia misura nel campo dell'educazione, in ragione del suo ruolo istituzionale.

E' indispensabile dunque adottare alcune linee metodologiche che consentano di assumere tali caratteristiche, che costituiscono la situazione di partenza, non come ostacoli da superare per affrontare un percorso già delineato da chi lo propone, ma come potenzialità da far emergere, da valorizzare sotto forma di risorse, da far convergere sinergicamente. L'obiettivo riguarda quasi sempre la ricerca di metodologie nuove e condivise, pur tenendo conto che ciascun soggetto opera in realtà particolari.

Lo spazio a mia disposizione non mi consente di descrivere approfonditamente i principi della ricerca-azione, che peraltro già da tempo si stanno diffondendo in molti campi del sociale con esiti apprezzabili, e per questo sono abbastanza conosciuti tra gli addetti ai lavori. Cercherò dunque di parlarne calandoli direttamente nel mio contesto di studio, nel tentativo di sostenere le motivazioni di una scelta che appare la più consona relativamente alla situazione

introdotta. Il tipo di percorso di formazione a cui farò riferimento, basandomi sull'esperienza fatta seguendone uno reale, sarà un ipotetico corso di aggiornamento volto a far acquisire competenze metodologiche e progettuali ad insegnanti intenzionati a proporre e condurre esperienze di educazione ambientale con la propria classe o presso l'istituto nel quale insegnano.

Come accennato, nel momento in cui si fa formazione con gli insegnanti, ci si trova davanti ad un gruppo perlopiù eterogeneo, composto da soggetti che hanno scelto quell'esperienza per motivi diversi, legati alla realtà del contesto in cui operano e alle loro personali motivazioni.

Secondo le indicazioni della ricerca-azione¹¹³, si tratta dunque di affrontare l'esperienza formativa, che d'ora in poi chiamerò "progetto" (perché è questo il risultato che si intende perseguire con il gruppo che, tappa dopo tappa si andrà formando), secondo un *approccio olistico*, e cioè complessivo, non parcellizzato, alla realtà di studio che si intende affrontare. Vedere la realtà nella sua globalità significa pensare secondo la prospettiva della complessità, la consapevolezza della quale è indispensabile come primo passo per riflettere sul proprio abito mentale di adulti.

Un secondo aspetto che non va trascurato è la *significatività del tema* di ricerca proposto agli attori che prenderanno parte al progetto, in quanto su di esso dovranno riflettere, formulare ipotesi, verificarle e riprogettare. La condivisione e l'interesse per uno stesso argomento di ricerca, nel nostro caso la montagna, è indispensabile per attivare un clima favorevole all'apprendimento. Il *formatore*, consapevole di questo aspetto, cercherà di comprendere le motivazioni per cui i soggetti hanno deciso di impegnarsi su quel tema, adottando attività semplici ma stimolanti per la riflessione. Per entrare in sintonia col gruppo dovrebbe esprimere se stesso in termini autentici, non nascondendo cioè le sue motivazioni e il suo interesse per quello che fa; in secondo luogo dovrebbe riuscire ad entrare in comunicazione empatica con le persone che ha di fronte, pensando *con* loro e non *su* di loro; infine dovrebbe dimostrarsi disponibile ad accettare le motivazioni di tutti, le loro capacità e i loro limiti, per favorire il loro processo autorealizzativo¹¹⁴.

¹¹³ Per quanto riguarda questa tematica, il riferimento principale è il volume di Scurati C., Zaniello G., *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli, 1993.

¹¹⁴ Cfr. Laneve C., *Il campo della didattica*, cit., pp. 157-158.

Un altro principio da tenere in considerazione è che il formatore, che diventa ricercatore insieme a coloro che apprendono, è chiamato a dimostrare una certa *disponibilità a negoziare* con gli altri le azioni da compiere, facendo percepire loro di essere protagonisti della situazione che stanno esplorando. Così, l'esperto diventa anch'egli attore, e attraverso la continua riflessione critica persegue lo *sviluppo personale e professionale* degli altri soggetti ma anche di se stesso, ponendosi anch'egli in una condizione di apprendimento continuo e di formazione permanente.

E' importante che, visto che si tratta di una ricerca su metodologie e modalità progettuali, non vi siano metodi predefiniti da adottare ed applicare, ma *principi strategici da costruire* per mezzo della pratica educativa in corso di sperimentazione, prima di tutto, su se stessi, secondo un approccio flessibile.

Ciò che si propone è la costruzione di *percorsi formativi cogestiti* dagli attori, tali da realizzare l'acquisizione di competenze nuove che permettano loro di proseguire la propria storia di formazione operando autonomamente, ed essendo in grado di apportare qualche forma di *mutamento* (sociale, culturale, organizzativo, metodologico...) nella situazione scolastica in cui operano.

Si tratta in concreto di perseguire flessibilmente l'articolazione di quattro tappe. Esse consistono nella *formazione del gruppo* che, identificando i propri obiettivi e cercando strategie per lavorare insieme, generalmente si autoseleziona in base a chi decide veramente di mettersi in gioco nell'esperienza. La fase di ricerca si identifica con la *progettazione*, che consiste nell'individuare i problemi, le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti delle persone, le ipotesi progettuali, attraverso l'acquisizione di conoscenze e l'esperienza diretta sul campo. L'azione riguarda invece la *definizione degli interventi*, con la creazione, all'interno del progetto generale portato avanti dal gruppo, di microprogetti condotti dai singoli insegnanti nella loro realtà scolastica. A questo punto il corso di formazione si è già concluso, gli insegnanti hanno già acquisito una loro autonomia operativa, e cercano di tradurla in percorsi educativi da realizzare con gli alunni. Il lavoro di gruppo si articola in riunioni successive, nelle quali si ridefiniscono i tempi, gli strumenti, le responsabilità, si mettono in comune i problemi attraverso il dialogo e l'esercizio guidato.

Infine, anche se in realtà si tratta di un processo che si realizza in itinere, avviene la *valutazione* del lavoro svolto in gruppo e singolarmente, riflettendo sui processi innescati, sui propri percorsi di maturazione, sulle difficoltà

incontrate, sugli strumenti adottati per misurare i cambiamenti avvenuti. Questi ultimi, generalmente, si valutano con modalità di tipo osservativo-descrittivo, che cercano di cogliere gli aspetti complessivi dei fenomeni, secondo un'impostazione rigorosa per quanto riguarda la descrizione degli interventi realizzati, delle situazioni ostacolanti o facilitanti, degli effetti riscontrati e anche della soddisfazione e del grado di maturazione raggiunto dal gruppo; aspetti che, pur prestandosi ad indagini di tipo qualitativo, non escludono ma si integrano ad altre di tipo quantitativo. L'argomento della valutazione merita comunque un approfondimento e dunque sarà ripreso a conclusione del capitolo.

Il fatto che la ricerca-azione consista in un tipo di intervento finalizzato all'autoeducazione per mezzo di un percorso di natura sociale, ci consente di associare direttamente i suoi principi a quelle istanze partecipative che già sono state nominate nei capitoli precedenti. E' impossibile costruire un progetto che non sia condiviso, ipotizzare dei metodi la cui efficacia non sia sperimentata in gruppo, proporre una didattica che non venga agita insieme ai destinatari sul campo. Per questo, e per tutti i motivi che ne costituiscono le caratteristiche e i principi, la ricerca azione deve essere *partecipativa*, cioè non di semplice coinvolgimento ma di produzione attiva e collettiva dei saperi. Non mi spingo oltre nella disamina dei principi propri della partecipazione, in quanto il loro utilizzo riguarda ambiti molto più complessi rispetto a quello descritto qui.

Dopo aver esplorato il significato della progettazione educativa e le ragioni per cui essa dovrebbe integrarsi alla programmazione scolastica, ed in seguito all'esplicitazione dell'itinerario metodologico che si ritiene più appropriato per perseguire gli obiettivi indicati, vediamo ora *come*, e cioè attraverso quali strumenti, sia possibile affrontare il percorso appena delineato.

2.3.3 *QUALE DIDATTICA PER LA FORMAZIONE CON I DOCENTI?*

Da quanto detto fin'ora, è possibile trarre almeno una conclusione importante e pedagogicamente fondata sul significato della formazione per i

docenti e della progettazione educativa con i docenti: entrambe infatti convergono in quello che dovrebbe essere il compito principale di un professionista dell'insegnamento, cioè fare *ricerca didattica*¹¹⁵.

Purtroppo la *didattica* da un lato e la *ricerca* dall'altro sono sempre state connotate da nette separazioni o da rapporti teoretici controversi, ed in particolare quest'ultima ha sempre goduto di una posizione di prestigio rispetto alla prima. In realtà, come puntualizza giustamente C. Laneve, "la didattica come *teoria* e come *pratica* è sempre *ricerca*"¹¹⁶.

Questa affermazione, che elimina la dicotomia a livello epistemologico, trova un valido riscontro nella pratica alla luce degli obiettivi e delle linee metodologiche di quella progettazione didattica che fin'ora ho descritto. La scelta dei principi della ricerca-azione come via privilegiata per una progettualità e una didattica innovative, risponde proprio all'esigenza di superare una concezione della didattica che sia soltanto insieme di pratiche, e dunque di strumenti tecnico-applicativi. Fare didattica in prospettiva progettuale significa infatti ricercare, mediante la sperimentazione in contesti formativi, in vista della costruzione di un sapere epistemologico che configuri la didattica anche come teoria dell'insegnamento.

Considerando il mio oggetto di studio, ritengo che un contesto extrascolastico come quello del corso di formazione ambientale per insegnanti si configuri come un laboratorio particolarmente interessante per le caratteristiche metodologiche, organizzative e di contenuto notevolmente innovative che vi si possono sperimentare.

Ora cercherò di esplicitare, coniugando principi teorici ed attività pratiche, tali caratteristiche, riferendomi al corso di formazione incentrato sulla montagna come risorsa educativa, al quale ho partecipato durante la mia esperienza di tirocinio. Ho fatto questa scelta perché mi sembra utile avere un riscontro concreto per delineare alcuni connotati metodologici che potrebbero altrimenti restare delle ipotesi teoriche. Inoltre sono convinta della necessità di valorizzare questa esperienza come esempio concreto di laboratorio di ricerca didattica, dove ho visto veramente realizzarsi qualcosa di nuovo e di valido.

¹¹⁵ Cfr. Laneve C., *Elementi di didattica generale*, cit., pp. 31-40.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 34.

Le tappe del corso, o meglio del progetto, saranno descritte nel prossimo capitolo, perché ciò che qui ci interessa sono i contenuti in riferimento all'esperienza di ricerca didattica vissuta dai docenti.

Le caratteristiche della ricerca che esporrò offrono spunti e suggeriscono modalità per operare anche nel mondo della scuola, infatti i docenti hanno sperimentato su se stessi la validità di pratiche didattiche utilizzabili, con le dovute modifiche, in un eventuale progetto con i propri alunni. Il gruppo dei partecipanti si è configurato come se si trattasse di un gruppo-classe o di sottogruppi di una classe.

Premetto che, in prospettiva progettuale, erano esplicitati e concordati in gruppo, per ogni attività, determinati *obiettivi cognitivi, emotivo-affettivi, sociali e fisico-motori* (visto che molte esperienze si sono svolte all'aperto). Tra i fondamentali ricordo: suscitare curiosità, gusto per la ricerca; sviluppare lo spirito d'avventura e ritrovare lo spirito ludico; cogliere le esperienze estetiche dal punto di vista sensoriale ed emotivo; imparare a comprendere, interpretare, essere consapevoli, agire intenzionalmente; esprimersi e comunicare; valorizzarsi come risorsa singola e come gruppo; attribuire importanza ai vissuti relazionali; soddisfare i bisogni di movimento, di gioco, di percezione sensoriale e di espressione corporea; ecc.

La ricerca relativa ad ogni esperienza era generalmente analizzata secondo tre aspetti:

- quel che occorre sapere, fare, saper fare prima dell'uscita sul territorio;
- quel che avviene durante l'uscita;
- quel che viene rielaborato dopo e quanto resta dell'esperienza.

Queste tre fasi in realtà erano interdipendenti e non esisteva una netta demarcazione tra di esse, presentandosi la ricerca come azione complessa: "pianificare, agire, osservare e riflettere per poi ripianificare, agire, osservare e riflettere di nuovo"¹¹⁷.

L'uscita rappresentava la parte dell'esperienza più significativa, ma lo diventava ancor di più in base alla preparazione che era stata fatta, in base alle motivazioni e intenzionalità espresse, e per la ricaduta che poteva avere sul lavoro di rielaborazione successiva.

¹¹⁷ Scurati C., Zaniello G., *La ricerca azione*, cit., p. 21.

I *connotati metodologici* essenziali dell'esperienza erano i seguenti¹¹⁸:

- *la contestualità*: e cioè un'attenzione costante alla complessità delle situazioni, sia in fase di preparazione che di raccolta delle conclusioni relative alle esperienze. La pluralità delle elaborazioni dei vissuti personali potevano essere espresse anche durante l'uscita, nei contesti concreti di ricerca-azione, rendendone partecipi, in alcuni casi, anche coloro che vivevano nel territorio e ne conoscevano la cultura. A questo scopo venivano proposte attività personali e di gruppo di tipo verbale, ma anche grafico e di "apprendistato": tracciare mappe cognitive, disegnare tratti del paesaggio, andare a vedere nelle case le vecchie attività artigianali e riflettere sul loro significato attuale con la gente del luogo.
- *l'informalità*: lo stabilirsi di ottimi rapporti interpersonali tra i membri del gruppo, con la conduttrice del corso ed anche con me, era favorito senza dubbio dalle frequenti opportunità di lavoro di gruppo. Queste, spesso organizzate in forma ludica, come le gare di orientamento, le cacce al tesoro, o le ricerche di tracce nel bosco, permettevano a tutti di scaricare eventuali tensioni accumulate, di esprimersi anche attraverso le abilità fisiche se non vi riuscivano al meglio verbalmente (soprattutto gli insegnanti di educazione fisica). Anche il fatto che molte occasioni non fossero strutturate e lasciassero spazio alla spontaneità, offriva un'opportunità molto apprezzata dai docenti che di solito vivevano con insofferenza gli angusti spazi e i tempi formali dei consigli di classe, o delle "normali" proposte di aggiornamento.
- *la discontinuità*: come già osservato, la flessibilità e la disposizione non vincolante delle tappe del lavoro costituivano un arma vincente che permetteva di aggirare ostacoli ed assorbire incertezze e imprevisti.
- *la condivisione delle attività*: ancora l'accento era posto sul lavoro in gruppo che a poco a poco si trasformava in lavoro di gruppo; questo risultato è stato raggiunto soprattutto nella fase finale, quando abbiamo lavorato per darci criteri comuni per costruire progetti condivisi. Il lavoro all'insegna del "sentirsi risorsa", ed anche del divertimento, ha permesso a

¹¹⁸ Per un fondamento pedagogico dei principi metodologici elencati, sono state utilizzate come riferimento i connotati metodologici della didattica extrascolastica e per gli adulti indicati da C. Laneve, *Il campo della didattica*, cit., p.143 e segg.

ciascuno di aumentare il proprio rendimento fisico e mentale contribuendo al successo delle attività. Devo dire che era la prima volta che mi capitava di vedere degli insegnanti divertirsi così tanto e riscoprire il piacere del gioco come strumento di formazione anche per se stessi.

- *la comunicatività*: si è creato un clima di fiducia e accettazione reciproca nella volontà individuale di raggiungere obiettivi significativi. Attività come il condurre un compagno bendato alla ricerca del proprio albero “a tastoni”, o lo stare ad ascoltare reciprocamente le storie inventate raccontate da una quercia parlante, ci hanno aiutato a cercare modalità di interazione molto profonde alla riscoperta di noi stessi e dell’altro.
- *la multiformità degli approcci*: quest’ultimo aspetto risulta fondamentale alla luce della pluralità dei mezzi, dei linguaggi, dei contesti, ecc. relativi alle strategie della progettazione didattica che in parte sono già emersi nel corso della trattazione e in parte verranno descritti in seguito.

Inoltre ogni insegnante, risorsa per il gruppo in quanto portatore di un’esperienza di insegnamento diversa dalle altre ed utile ad esse per il confronto ed il miglioramento di ciascuno, ha favorito lo scambio fra i punti di vista e i linguaggi, nonché la discussione collettiva.

Vorrei concludere dicendo che gli aspetti positivi sottolineati in questo tipo di didattica non escludono comunque il fatto che ci si trova pur sempre in un contesto problematico, in cui ogni tanto qualcuno va in crisi, qualcuno si tira in dietro, o qualche volta le cose non vanno esattamente come ci si aspetta. Nel prossimo capitolo, calando i connotati metodologici che qui ho discusso in forma generale nell’esperienza concreta, avrò modo di mettere in luce alcuni di questi aspetti.

In pedagogia le certezze non esistono, e ciò che conta è far sì che le incertezze e i problemi diventino stimoli e risorse per riflettere su come li si affronta, e procedere nello spirito di ricerca.

2.3.4 VALUTAZIONE, AUTOVALUTAZIONE, METACOGNIZIONE: VERIFICARE IL CAMBIAMENTO

Dopo aver esplorato i significati della progettazione educativa e i suoi connotati metodologici, è doveroso concludere con qualche riflessione in merito alla reale *efficacia* di un processo di questo tipo, e cioè la sua “capacità di produrre pienamente l’effetto voluto”¹¹⁹.

L’effetto di una didattica come quella proposta, vuole essere riconducibile a due forme di *cambiamento* rispetto alla situazione di partenza: la prima si riferisce ad una emancipazione professionale dei docenti, la seconda ad una successiva ricaduta positiva sugli alunni con i quali essi lavorano. Sul concetto di cambiamento ho già avuto modo di soffermarmi in precedenza, focalizzando l’attenzione sulla sua natura, in quanto manifestazione visibile e controllabile di segni, di incisioni, prodotte dall’azione educativa efficace.

In genere il cambiamento viene identificato, a livello scolastico, con il risultato di un compito assegnato all’allievo in seguito allo svolgimento di un’unità didattica. In altre parole, esso viene ricondotto al livello di conoscenze e/o competenze possedute dall’allievo: è evidente come tale processo dipenda anche dalle modalità di lavoro dell’insegnante.

Comprendere la complessità di un processo di apprendimento che non dipende soltanto dal discente, ma anche dal tipo di azione educativa esercitata, solleva nuovamente il problema della ricerca didattica: l’insegnante consapevole della necessità di fare ricerca in direzione di una didattica innovativa e *modificativa*¹²⁰ della realtà sarà in grado di riconoscere i cambiamenti significativi negli allievi e di metterli in relazione con i processi di insegnamento progettati e realizzati. Di qui agli obiettivi dichiarati in merito alla formazione continua dei docenti il passo è breve. Un iter progettuale come quello poc’anzi presentato si prefigge, insieme all’intenzione di trasmettere un impegno educativo e una sensibilità pedagogica nei confronti delle problematiche inerenti

¹¹⁹ Laneve C., *Elementi di didattica generale*, cit., p. 86.

¹²⁰ Il termine viene utilizzato da Laneve nel testo appena citato, p. 86.

il rapporto uomo-ambiente, di proporre alcuni strumenti cognitivi e materiali perché gli insegnanti non si sentano semplici destinatari, ma attori della ricerca, attraverso la costruzione di un progetto condiviso.

Con la formazione degli insegnanti si persegue anzitutto l'obiettivo di iniziare con loro un processo di cambiamento che parta dalla riflessione sul contenuto delle proprie azioni e dei presupposti che le motivano, sul grado di consapevolezza raggiunto in merito a quanto si fa a scuola e sulla necessità di mettere in discussione il proprio modo di fare didattica, per migliorare la capacità personale di valutare l'efficacia del proprio lavoro e di valutare se stessi in quanto operatori didattici.

L'analogia con il processo della ricerca-azione appare evidente e giustifica ulteriormente questa scelta di campo; l'insegnante che viene stimolato ad osservare e ad osservarsi, a riflettere sulla propria pratica, a porsi domande, può dirsi esploratore di vie nuove per migliorare la sua azione.

Apro qui una breve parentesi per sottolineare la pregnanza di tutte le argomentazioni portate in questo capitolo relativamente all'ipotesi sostenuta indicando la montagna come risorsa educativa privilegiata, rispetto agli obiettivi che la progettazione educativa descritta si prefigge di raggiungere. Per ritornare a quel linguaggio figurativo che ho utilizzato in più occasioni per esprimere i concetti, potrei dire che come la montagna è metafora per parlare dell'uomo, così il progetto è metafora per parlare della professione docente, perché ha il potere di mettere allo specchio i problemi, le potenzialità, gli strumenti e le risorse del fare scuola.

A questo punto è forse legittimo domandarsi *in che modo* sia possibile valutare il cambiamento indotto dal progetto sugli attori stessi. Gli insegnanti provengono, ancora una volta, da un mondo scolastico in cui spesso la *valutazione* è ancora strumento di selezione, di misurazione quantitativa dei risultati. Con il progetto formativo si intende far acquisire una concezione della valutazione che si riferisca ai processi di ricerca, a se stessi e alle fasi del progetto. Le misurazioni, generalmente di tipo osservativo-descrittivo, vengono messe in relazione con le ipotesi formulate e sperimentate in itinere, grazie ad attività personali e di gruppo.

Lo strumento privilegiato per questo tipo di valutazione ed *autovalutazione* è stato la *mappa concettuale*¹²¹. La mappa, costituita da concetti racchiusi entro cerchi, quadrati ed altre figure geometriche, poste tra loro in relazione grazie a linee che le connettono, permette di mettere in ordine le proprie conoscenze e di coglierne le relazioni a seconda del grado di importanza. Questo tipo di rappresentazione spaziale consente di rendere esplicita l'informazione attraverso la sua visualizzazione, facilitandone in tal modo anche la comunicazione agli altri.

Lavorare attraverso le mappe permette di raggiungere un certo grado di consapevolezza e controllo dei propri processi cognitivi, raggiungendo quell'autonomia di apprendimento denominata *metacognizione*¹²², che consente all'individuo di "imparare ad imparare". In teoria, gli insegnanti dovrebbero già essere abituati a percorsi di questo tipo, in realtà mi sono resa conto che, pur avendo la tendenza ad agire razionalmente e a risolvere continuamente problemi nel loro contesto operativo, non sono portati a riflettere *sul modo* in cui affrontano e risolvono quei problemi e a valutarne gli esiti.

Poiché tra le competenze didattiche dell'insegnante figurano anche le capacità di distinguere fra diversi stili di apprendimento negli allievi e di utilizzare più strumenti per valorizzare ciascuno di essi, il progetto formativo si prefigge di offrire proprio uno spazio informale dove affinare queste capacità, perché quanto detto sull'efficacia, sul cambiamento, sulla valutazione e, di conseguenza, sull'apprendimento che essi perseguono, diventi stile docente e si trasformi in didattica innovativa e *metadidattica*¹²³ con gli alunni.

A tale proposito, per comprendere in che senso sia possibile osservare l'efficacia prodotta in classe da un progetto proposto da un insegnante che abbia maturato appieno la consapevolezza delle sue potenzialità, si rimanda alla lettura delle osservazioni raccolte assistendo allo svolgimento di una piccola parte del progetto "Il viaggio", riportata nel prossimo capitolo.

Inoltre, restano a testimoniare il percorso fatto dal gruppo di insegnanti che ho seguito "diari di bordo", mappe concettuali, quaderni di lavoro personali e dei ragazzi successivamente coinvolti nei progetti, videoregistrazioni ed altri materiali.

¹²¹ Cfr. Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1997, p. 318.

¹²² Cfr. *Ibidem*, p. 281.

¹²³ Cfr. Laneve C., *Elementi di didattica generale*, cit. p. 35.

Un'ultima considerazione va dedicata allo stimolo prodotto dalla necessità di rendere più agile e creativo il lavoro, ad imparare a utilizzare le tecnologie multimediali. Allo stesso modo in cui io ho dovuto ricorrere al computer e ad internet per poter lavorare a distanza, così anche alcuni insegnanti si sono impegnati nell'esperienza di produzione di ipertesti, che ora costituiscono la testimonianza più significativa dei microprogetti realizzati. Anche questo esempio ci consente di parlare di multiformità degli approcci nel senso in cui ne ho parlato nel sottoparagrafo precedente: un altro modo di essere ricercatori, un altro passo verso una didattica innovativa.

CAPITOLO TERZO

IL SERVIZIO SCUOLA DEL CLUB ALPINO ITALIANO: UNA REALTA' OPERATIVA E UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE

3.1 IDENTITA' E RUOLO DEL SERVIZIO SCUOLA DEL C.A.I.

3.1.1 UNA REALTA' RECENTE CON UNA STORIA ALLE SPALLE

Gli approcci attuali della scienza, della cultura e dell'arte verso la montagna affondano le loro radici, come in numerosi altri campi, nelle epoche Illuministica, Pre-Romantica e Romantica che si sono succedute fra il XVIII e il XIX secolo.

Anche la nascita dei Club alpini europei, che si sono moltiplicati a partire dalla fine del secolo scorso, rappresenta l'esito della confluenza tra tali diverse correnti culturali, matrici sia di quell'infaticabile curiosità che condusse l'uomo alla sistematica esplorazione della catena alpina per scopi scientifici o per desiderio di elevazione morale, sia di un alpinismo che si è orientato progressivamente verso la corsa alla vetta, la sete di conquista e di vittoria dell'uomo su se stesso e sugli elementi naturali. Il rapporto tra l'alpinista e la montagna, da allora in poi, si è sempre configurato in una forma dal doppio volto: da un lato come ricerca di una rivelazione da parte di un mondo alpino straordinariamente complesso e di grande valore, tutto da scoprire; dall'altro come sfida ai limiti umani e volontà di conquista fine a se stessa¹²⁴.

Il *Club Alpino Italiano*¹²⁵, fondato dopo la metà dell'800, è nato come espressione, a livello nazionale, di tali atmosfere ideologiche legate alla montagna alpina, non più demonizzata, non più deificata, ma divenuta "palestra" per gli alpinisti di tutta Europa. Questa sfida tra le varie nazionalità si accese soprattutto a partire dall'inizio del nostro secolo, per protrarsi fino al periodo bellico. Gli anni che seguirono furono caratterizzati dall'imperante preoccupazione per il risollevarlo economico delle nazioni, mentre vi fu una forte ripresa dell'attività alpinistica tra gli anni sessanta e settanta, quando ormai

¹²⁴ Guichonnet P., (a cura di), *Storia e civiltà delle Alpi*, op. cit., vol. II, cap. IV.

¹²⁵ Quanto riportato in merito alla natura e ai fini dell'Associazione si rifà alla consultazione dello Statuto del Club.

si andava profilando un fenomeno che ormai tutti oggi conosciamo: il turismo di massa, con un vero e proprio “assalto” alle Alpi¹²⁶.

La storia più recente dell'evoluzione del rapporto tra l'uomo e la montagna va compresa alla luce di queste considerazioni, per evidenziare che cosa è cambiato e che cosa è stato fatto nell'ambito della gestione dell'attività alpinistica ed escursionistica intesa in senso lato, da parte dell'istituzione che ora prenderò più specificamente in esame: il Club Alpino Italiano.

In particolare, nell'economia del mio discorso, mi interessa approfondire l'ambito relativo alle motivazioni di un certo tipo di frequentazione della montagna, che col passare del tempo ha assunto significati diversi da quelli originari, e dei quali la più importante associazione alpinistica nazionale si è occupata con interesse crescente negli ultimi anni.

Ho voluto capire in che modo il CAI, venendo a rivestire un ruolo sempre più significativo nell'ambito delle attività legate alla montagna e in modo particolare di quelle rivolte ai giovani, ha cercato di gestire i compiti culturali e sociali che progressivamente lo hanno connotato come vera e propria agenzia educativa. Questo studio è stato realizzato grazie all'esperienza di tirocinio che ho fatto presso il *Servizio Scuola*, un organo specifico creato dal CAI come espressione della maturità raggiunta a livello educativo e della disponibilità dell'Associazione ad aprirsi al mondo scolastico ed extrascolastico attraverso una progettualità consapevole e finalizzata.

Il Servizio Scuola rappresenta l'esito finale di un percorso di avvicinamento al mondo giovanile al quale il CAI ha sempre rivolto una particolare attenzione, anche se naturalmente ogni cambiamento è stato il frutto del suo tempo storico e di processi che si sono prodotti grazie alla capacità di alcune persone di interpretarne le potenzialità evolutive e le possibili ricadute concrete.

A partire dallo Statuto dell'Associazione, nel quale si dichiara che “Il Club Alpino Italiano...promuove l'educazione spirituale e l'educazione tecnica degli alpinisti, specialmente dei giovani, mediante la pratica dell'alpinismo, dello sci-alpinismo e della speleologia, con l'organizzazione di escursioni e ascensioni collettive, di scuole e di corsi, di conferenze e riunioni didattiche...”¹²⁷, il CAI ha sempre dichiarato un aperto impegno verso il mondo giovanile, inizialmente non

¹²⁶ Guichonnet P., (a cura di), *Storia e civiltà delle Alpi*, op. cit., vol. II, cap. V.

¹²⁷ Cfr. art. 1 del Regolamento generale, punto d).

strutturato, ma segnato da alcune iniziative fin dagli albori della sua fondazione. Ho trovato notizie¹²⁸ sulla prima “carovana scolastica” del 1892, sul convegno “L’alpinismo e la scuola” del 1898, sulle prime “colonie alpine” di inizio secolo, sulle varie “gite della salute”, che coinvolgevano periodicamente numerosi gruppi di scolari.

Risale agli anni Sessanta la costituzione della Commissione centrale di alpinismo giovanile, nella quale convergono rapidamente molteplici esperienze: nasce la figura dell’Accompagnatore di alpinismo giovanile, socio esperto per cui è prevista una formazione specifica, di cui si individuano precise linee di sviluppo.

E’ dall’evoluzione di queste basi e dal contatto sempre più significativo con numerosi gruppi di giovani, che inizia a maturare la consapevolezza nei confronti di un universo giovanile che non cerca solo proposte di carattere turistico e sportivo, ma anche riferimenti importanti, valori che aiutino i ragazzi nel loro percorso di crescita alla ricerca di un senso da dare alla propria vita. Questi aspetti, emersi in maniera evidente negli ultimi quindici – vent’anni, hanno aperto la strada a riflessioni più approfondite, che hanno permesso la formulazione, nel 1988, di un vero e proprio *Progetto Educativo*. Esso indica compiti e funzioni dell’attività giovanile insieme a piani e strumenti per realizzarli, sottolineando lo scopo educativo dell’attività rivolta ai giovani; viene inoltre messa in luce la indispensabilità di un rapporto di collaborazione con la famiglia e le altre strutture educative, specialmente la scuola, ricercando una posizione attiva sulla tematica ambientale.

Negli anni ’90 l’offerta del CAI al mondo della scuola si è proposta con rinnovato vigore, operando per rendere concreto il Progetto Educativo attraverso il *Progetto per la scuola*: approvato nel 1992, esso ridefinisce la proposta all’istituzione scolastica e pone le basi per un concreto rapporto di collaborazione con i vari ordini scolastici. Esso propone la montagna come laboratorio nel quale realizzare finalità comuni di crescita umana e di consapevole e costruttivo rapporto con l’ambiente mediante una progettazione integrata, che ricerchi sinergie fra il settore educativo e quello della tutela ambientale, e tra i vari ambiti in cui il CAI possiede delle competenze da mettere a disposizione: scientifico, escursionistico, alpinistico, cinematografico.

¹²⁸ Cenni relativi alla storia del rapporto fra il CAI e il mondo giovanile si possono trovare nella Premessa al Piano triennale: “*La montagna incontra la scuola*”, a cura del Servizio Scuola, CAI, Milano, 1996.

La finalizzazione educativa dei progetti del CAI è stata riconosciuta a livello istituzionale un anno dopo, per mezzo di una Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, intitolata “Club Alpino Italiano – attività in ambito scolastico”. In detta Circolare si afferma la validità di attività progettuali proposte in sintonia con i programmi scolastici, le quali prevedano interventi ed esperienze in ambienti naturali che non si limitano ad interessare i giovani sotto l’aspetto fisico-sportivo, ma si propongono di dare impulso agli ambiti formativo, sociale e culturale.

Da questo punto di vista, si chiarisce il salto di qualità operato sia a livello formale sia in campo operativo, che ha orientato gli obiettivi dell’Associazione verso la ricerca di modalità mirate a creare comportamenti più consapevoli verso il territorio, ed in particolare quello montano, incentivando la cultura della valorizzazione, del recupero e della salvaguardia delle risorse naturali.

Il bisogno di collegare queste ricchezze, di farle conoscere e di proporle come risorse in vista di una collaborazione ancora più proficua col mondo scolastico, ha dato una spinta forte alla istituzione di un servizio specifico e costantemente operativo, che ha preso effettivamente vita a partire dal 1996: il *Servizio Scuola*. Esso rappresenta l’esito più compiuto di un’apertura al sociale avviata dall’idea di promuovere nei giovani, durante la loro formazione scolastica, i valori dell’alpinismo e della frequentazione della montagna, e giunta alla piena maturazione sotto forma di proposta mirata, strutturata e integrata con gli obiettivi formativi perseguiti dai programmi scolastici.

Nei prossimi paragrafi verranno descritte le linee generali del piano triennale “*La montagna incontra la scuola*”, varato in sede di costituzione del Servizio; portato a compimento con l’anno 1998/99, il piano è ora ponderabile nelle sue evoluzioni e nei suoi esiti che, grazie all’esperienza presso l’Ente, sono in grado di documentare e di valutare.

3.1.2 LINEE GENERALI DELL'ATTIVAZIONE DI CORSI E PROGETTI

Prima di occuparmi della presentazione del modello teorico sul quale si basa l'attività del Servizio Scuola e delle linee generali adottate per l'attivazione di corsi e progetti, è necessario premettere le motivazioni relative al tipo di esposizione con la quale intendo trattare l'argomento¹²⁹.

Alla luce dell'opzione metodologica in favore dell'approccio della ricerca azione, ho scelto di condurre il tema in forma *descrittiva e discorsiva*; l'argomento che mi accingo ad esporre, infatti, si presta maggiormente ad una riflessione su processi e modelli di intervento, anziché sulla presentazione di dati e informazioni, nonostante questi ultimi costituiscano comunque parte integrante del metodo di ricerca. La lettura critica verrà condotta sotto forma di narrazione, in linea con un processo di ricerca di stampo fenomenologico, volto ad indagare la singolarità dei rapporti soggetto-contesto, realizzabili come progetti dotati di senso.

Il rapido evolversi dei sistemi sociali ha imposto il passaggio da un sistema formativo incentrato sulla scuola ad un *sistema policentrico*, nel quale l'insegnamento nelle sue più svariate forme si configura come un processo di lunga durata con molti luoghi e molti modi per realizzarsi¹³⁰.

Il *Servizio Scuola* è nato all'interno del CAI proprio come risposta e adeguamento a tale evoluzione, sostenendo ed affiancando l'opera tradizionalmente svolta dal settore giovanile, individuando nuovi destinatari dell'azione educativa e nuovi modi di attuazione dello Statuto dell'Ente.

Il Servizio Scuola, fin dalla fase iniziale di ideazione e di sensibilizzazione globale, ha intrapreso azioni di carattere interistituzionale che coinvolgessero il più possibile i mondi della scuola (Istituti scolastici, Distretti scolastici, Provveditorati...) e quelli oltre la scuola, attraverso le varie realtà del territorio (Enti Locali, Associazioni di Comuni, Comunità Montane, Guide Alpine, Associazioni culturali locali, Musei, Parchi...). Il Servizio Scuola ha scelto dunque la strada di proposte che avessero legami di motivazioni e intenzionalità con interlocutori ben definiti, promuovendo e sviluppando, nell'ambito del volontariato, un rapporto significativo tra mondo scolastico e montagna.

¹²⁹ Per l'esposizione che segue ho consultato il documento "*Linee generali per l'attivazione di progetti del Club Alpino Italiano – coordinati dal proprio Servizio Scuola e rivolti alle scuole di ogni ordine e grado*", a cura del Servizio Scuola del CAI, Milano, 1999.

¹³⁰ Gervasoni M., "*Linee generali...*", cit., p. 1.

Il Servizio ha offerto l'opportunità di dare valore educativo alle intenzionalità progettuali delle scuole e delle proprie sezioni, orientandole a realizzare nello scenario montano esperienze di Educazione Ambientale per uno sviluppo sostenibile.

Per la realizzazione dell'intervento complessivo qui presentato, il Servizio Scuola si è avvalso di un'insegnante distaccata dalla scuola, esperta nella gestione di progetti complessi, nel campo della formazione degli adulti e psicopedagogico, oltre che sulle tematiche ambientali legate alla montagna, e di alcuni collaboratori volontari, appartenenti alle sezioni dislocate sul territorio.

Il Servizio Scuola ha intrapreso iniziative e le ha seguite nel tempo, in accordo con le scuole di ogni ordine e grado, sezioni, amministrazioni che ne hanno fatto richiesta e hanno condiviso gli obiettivi e le idee sulle quali operare, tenendo come punto di riferimento il modello sperimentato con risultati soddisfacenti e sotto descritto, ma individuando di volta in volta contenuti specifici.

La proposta del Servizio Scuola è un *progetto complessivo*, che si articola e si evolve in fasi interdipendenti e flessibili, alla scoperta del valore della discontinuità e in sintonia con un impianto metodologico ben preciso.

Comprendendo più anni scolastici, il progetto persegue gli obiettivi prestabiliti per le varie tappe da percorrere, che si articolano in una serie di situazioni operative.

Il primo momento si potrebbe definire di *sensibilizzazione*: le persone interessate (gruppi di insegnanti appartenenti alla stessa scuola, allo stesso collegio docenti o perlomeno residenti entro la stessa provincia), che hanno contattato il Servizio Scuola, vengono coinvolte con incontri preparatori e colloqui di esplicitazione delle motivazioni e delle idee, volti alla ricerca di intese sul piano teorico, metodologico ed operativo.

Tale fase si concretizza nel *corso di formazione*, per il quale è necessario seguire l'iter procedurale e burocratico relativo alle autorizzazioni. Il momento della formazione si propone di costruire possibili idee comuni a partire dalle esperienze personali e professionali dei docenti nel campo dell'educazione ambientale, condivisibili e sperimentabili su se stessi come persone e come gruppo, avendo come riferimento di esperienza comune la montagna.

Per tutte le attività in cui vi sono uscite in montagna, è prevista la presenza di almeno due membri del CAI, che non si limitano ad accompagnare in sicurezza, ma che sono in grado di aiutare i docenti a preparare l'escursione con interventi

mirati e a farla vivere emotivamente. Il CAI mette a disposizione i propri rifugi come posti tappa o per soggiorni, e mezzi di trasporto (in proprio o con l'amministrazione locale) per gli spostamenti dei gruppi. Queste modalità organizzative valgono anche per i progetti che gli stessi insegnanti gestiranno con le classi.

I corsi di aggiornamento prevedono la presenza costante di un Direttore del corso (un insegnante o un dirigente scolastico che opera dove si realizza il corso medesimo), e della Responsabile del Servizio Scuola; essi sono condotti da quest'ultima in collaborazione con docenti soci CAI, docenti universitari o esperti in discipline specifiche, soci in possesso di titoli conferiti dal CAI a seguito di corsi di qualifica (Istruttori, Accompagnatori), competenti sul piano culturale, metodologico, didattico ed applicativo anche di singole discipline riferite alla conoscenza e alla frequentazione della montagna.

Durante il corso, idee e obiettivi vengono progressivamente inserite entro un contesto operativo, con lo scopo di avviare la seconda fase del progetto: la *progettazione* vera e propria.

Singoli insegnanti o gruppi di essi, sulla scia dell'esperienza fatta e valutando le risorse disponibili, decidono di avviare un progetto di educazione ambientale nella propria classe/interclasse, da sviluppare lungo un arco di tempo significativo al fine di consentire una adeguata ricaduta sugli studenti. Tutti coloro che hanno deciso di impegnarsi sul piano personale e professionale in micro-progetti diversi, si impegnano anche come gruppo a discutere, individuare e sperimentare strategie e metodologie didattiche. Per questo i gruppi creatisi durante il corso sono invitati ad incontrarsi periodicamente per confrontarsi, sotto la supervisione della Responsabile del Servizio.

La *realizzazione dei progetti*, momento consequenziale e profondamente interconnesso con la progettazione, rappresenta la fase dell'attività sul campo, a scuola e in montagna. Tale fase è monitorata dal Servizio Scuola del CAI, che svolge una funzione di accompagnamento, di collegamento tra le persone, gruppi e istituzioni, organizzando incontri collegiali e interventi di operatori CAI presso le scuole e durante le uscite sul territorio.

Alcuni momenti significativi del cammino, ad esempio in corrispondenza con la conclusione di un anno scolastico, rappresentano occasioni importanti di verifica e di comunicazione del lavoro svolto.

La *fiesta*, realizzata di solito proprio a fine anno scolastico, costituisce dunque una tappa che, a partire da mostre, spettacoli e attività organizzate da insegnanti e ragazzi, si prefigge di rendere visibili, a tutta la comunità scolastica e al territorio, i processi interiori di formazione che quei lavori hanno attivato.

Il *coinvolgimento della comunità* appare indispensabile per dare concretezza all'idea di tutela del patrimonio ambientale e culturale, apparentemente obiettivo a lungo termine e tappa conclusiva del progetto, in realtà punto di partenza per l'attivazione di processi sempre più complessi di graduale autonomia e gestione delle scelte da parte delle persone. L'esperienza diretta di cura del territorio si concretizza nella realizzazione dei progetti di recupero e/o utilizzo di beni del territorio ritenuti significativi per la comunità, che richiedono anche la collaborazione di esperti di settori specifici (museologi, architetti dell'ambiente...). Per questo è necessario che si continui a coordinare unitariamente i compiti di competenza della scuola e a quelli dell'extrascuola per la realizzazione del progetto; di solito, se si riesce ad arrivare a questo punto, gli attori del progetto hanno già acquisito un'autonomia sufficiente per rendersi protagonisti del loro lavoro e continuare a condurlo in maniera indipendente, ferma restando la disponibilità del Servizio per ulteriori consulenze o necessità organizzative. Il gruppo di lavoro infatti, ovunque si trovi, non costituisce un nucleo chiuso ma un nodo della rete che il Servizio Scuola si propone di creare per il collegamento e lo scambio fra le varie iniziative avviate sul territorio.

3.1.3 CORSI E PROGETTI: IDEE E ASPETTI METODOLOGICI.

Appare evidente, dalla descrizione delle linee generali del progetto complessivo del Servizio Scuola, che i corsi di formazione costituiscono il momento fondante e fondamentale del modello di intervento presentato. Per comprendere il significato di questa fase è necessario considerare le modalità di realizzazione di ogni singolo aspetto, a partire da quelle inerenti l'aggancio alle

realtà scolastiche del territorio, la divulgazione e la presentazione delle iniziative¹³¹.

Come accennato, non solo la scuola ma diversi soggetti istituzionali sul territorio nazionale vengono informati delle proposte del Servizio, soprattutto attraverso i periodici editi dal CAI. Tale modalità di aggancio però è destinata a raggiungere più che altro coloro che già sono soci CAI¹³², e che poi si incaricano di informare i colleghi che, pur non essendo soci, si interessano di educazione ambientale e vogliono scoprire la montagna come possibile laboratorio didattico. Sta a questi piccoli gruppi di docenti contattare il Servizio Scuola per proporsi come destinatari di un corso di formazione, per concordare tempi, luoghi e risorse disponibili, per avviare l'iter relativo alle autorizzazioni.

Cosa significa preparare un corso di formazione, gestirlo e condurlo?

La preparazione dei corsi implica anzitutto una serie di chiarimenti e accordi relativi alla domanda formativa che viene inoltrata da chi ne fa richiesta. Chi contatta il Servizio Scuola deve aver ben chiare la finalità e gli aspetti metodologici e didattici che caratterizzano i corsi di formazione per non fraintendere la tipologia del servizio offerto. A riguardo, per evitare equivoci, è necessario stabilire un "*patto formativo*" preliminare che comprende un'intesa tra chi offre il servizio e chi ne beneficia, basata sulla condivisione dell'impianto metodologico e dei modelli di intervento. Questo momento coincide con la fase di *sensibilizzazione* precedentemente descritta.

L'appartenenza del Servizio Scuola al CAI induce molti a pensare che i corsi di aggiornamento proposti siano finalizzati all'acquisizione di competenze naturalistiche e pratiche relative all'ambiente montano, che consentano loro di condurre le proprie classi in montagna in condizioni di sicurezza. Questo aspetto, che riveste senz'altro un ruolo importante nel piano di svolgimento del corso, è però complementare e consequenziale rispetto all'obiettivo primario di trasmettere ai docenti il significato di un percorso formativo dove la conoscenza è condizione necessaria ma non sufficiente a far scaturire la volontà di curare e di tutelare l'ambiente.

¹³¹ Per gli aspetti esposti di seguito, oltre alla consultazione del documento citato "Linee generali...", mi sono servita delle raccolte "Rassegna stampa 1996-97" e "Rassegna stampa 1999", messe cortesemente a mia disposizione dalla Responsabile del Servizio Scuola.

¹³² Questo aspetto rappresenta ancora un limite per quanto riguarda il potenziale bacino d'utenza.

La conduzione e la gestione del corso dipendono in misura significativa dall'esito di questa fase di condivisione degli obiettivi, in quanto esso determina il clima generale e il raggio delle aspettative e delle motivazioni dei partecipanti¹³³.

Avviare un corso significa gestire questioni burocratiche e organizzative; significa mettere in moto idee e persone che intervengono in qualità di esperti; ma soprattutto significa confrontarsi con dei destinatari e dei contesti sempre diversi per cultura, bisogni, problemi e motivazioni.

Per questo i corsi funzionano secondo la logica dell'*empowerment*: a partire dalle idee e dai bisogni che i docenti esprimono, si cerca di creare una serie di competenze da sperimentare e confrontare privilegiando strategie non tradizionali, con lo scopo di rendere i soggetti autonomi nella gestione dei microprogetti.

E' privilegiata una *metodologia attiva*, che si avvale anche di uscite sul territorio (montagna e spazi più vicini all'abituale contesto di vita). Le lezioni frontali di tipo informativo sono ridotte allo stretto indispensabile, ed hanno più che altro una funzione introduttiva alle attività condotte in ambiente. Coloro che sono chiamati a svolgere il ruolo di docenti sui singoli argomenti devono avere ben chiaro, nel proporre il loro contributo, l'impianto di tutto il corso, e devono diventare consapevoli di fornire, con la loro esperienza, un tassello di un possibile punto di vista che serve a comprendere la complessità e che deve avere una ricaduta sul piano dell'apprendimento e dell'insegnamento.

I corsi si caratterizzano per un'attenzione costante alla sperimentazione dei metodi propri della ricerca-azione e all'introduzione di alcuni aspetti della ricerca partecipativa, attualmente valorizzate sia in ambito pedagogico che in ambito sociale. I docenti in formazione, con lo scopo di provare in prima persona a mettersi nei panni di ricercatori e sperimentare nuovi strumenti di apprendimento o rivisitare con nuovi occhi quelli già conosciuti attraverso la ricerca, vengono condotti nell'ambiente prescelto, suddivisi in gruppi, e stimolati a confrontarsi e a mettersi in discussione attraverso varie attività, la maggior parte delle quali presentate in forma ludica.

Fino ad ora sono stati sperimentati *contenuti* relativi all'incontro tra la montagna e il mondo della scuola, privilegiando l'argomento della condivisione

¹³³ E' questo il momento di autoselezione del gruppo: spesso, gruppi inizialmente numerosi di partecipanti, si riducono dopo due o tre incontri. Vale la pena di rilevare che di solito chi rimane è già particolarmente motivato nella direzione proposta, e dunque si profila il rischio di creare un gruppo elitario di "bravi" insegnanti. E tutti gli altri?

di valori formativi ed obiettivi educativi; al territorio montano come spazio vissuto, luogo dell'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile, toccando gli interrogativi che pone la ricerca oggi ed esplorando il senso della progettualità. Nella prospettiva dell'intreccio tra natura e cultura trovano collocazione sia i vari argomenti relativi alle attività svolte dall'uomo in montagna, sia quelli scientifici legati alla conoscenza dello spazio fisico, all'orientamento, all'esperienza motoria e al suo valore formativo, per favorire l'acquisizione di una capacità di lettura e conoscenza integrata dell'ambiente montano, nella chiave del rapporto uomo-territorio, storico ed attuale.

Lo sfondo è sempre la montagna, anche come luogo di emozioni, da osservare con il corpo, il cuore e la mente; come laboratorio didattico, per la scoperta di modelli di ricerca delle discipline scolastiche. Tutti questi aspetti sono stati affrontati con gruppi diversi di docenti, residenti in realtà molto distanti tra di loro per cultura e tipo di territorio, che non sempre avevano la montagna a portata di mano. Eppure, utilizzando l'ambiente di vita quotidiano per il lavoro sul campo, la montagna come metafora nel senso che precedentemente esposto, e l'ambiente montano vero e proprio come occasione di apprendimento non svincolata dal proprio contesto ma comunque eccezionale, sono stati raggiunti molti obiettivi previsti ed altri inattesi. Certamente, il fattore "contesto" può creare non pochi problemi, soprattutto perché anche i partecipanti ad un corso di una stessa provincia possono appartenere a scuole di città come a scuole di media montagna, e dunque si pongono situazioni problematiche diverse da affrontare.

I contenuti dell'offerta formativa sono veicolati da un tipo di *comunicazione* particolare, che chi partecipa ad un corso coglie fin dall'inizio. Ai codici verbali tradizionali si affiancano e talvolta si sostituiscono i codici del linguaggio delle emozioni e del linguaggio dei sensi. Non si comincia parlando di montagna ma parlando dell'uomo, della sua capacità di vedere, di capire, di guardare, di emozionarsi, di stupirsi, di amare. Tali modalità interattive possono venir comprese solamente qualora si sia stipulato quel patto formativo iniziale di condivisione degli obiettivi nominato all'inizio. Altrimenti, si corre il rischio di demotivare chi si aspettava qualcosa di diverso, magari più in linea con l'escursionismo tradizionale che con un'esperienza progettuale e didattica quale vuole essere il corso di formazione.

E' comunque un rischio dal quale chi organizza il corso non è mai esente: inevitabilmente qualcuno si sente a disagio di fronte ad una montagna presentata

come occasione per avvicinarsi all'uomo e può pensare di essere capitato nel posto sbagliato, in un mondo di favole al quale ormai nessuno crede più. Accade anche che qualcuno decida di tirarsi indietro. Ma buona parte dei docenti che partecipano si lascia prendere subito dall'entusiasmo; essi sentono che forse per la prima volta qualcuno sta dando loro l'opportunità di attrezzarsi per guardare il mondo sotto una luce nuova, per sperimentare dimensioni coinvolgenti in grado di risignificare la loro esperienza umana e professionale. A volte si tratta di un entusiasmo superficiale, e può capitare che alcuni partecipino alle attività pur senza averne compreso gli scopi, ma per qualcuno vuol dire decidere di mettersi in gioco e coinvolgere colleghi e allievi in un progetto.

Alla fine del percorso, chi ha seguito un corso di formazione capisce di essere entrato in una logica di pensiero e di azione un po' diversa da quella a cui il mondo della scuola attuale lo aveva abituato.

Chi poi decide di attivare un progetto, ha con sé un bagaglio di risorse, di strumenti, di "occhiali" diversi con cui guardarsi attorno, da mettere in gioco e da sperimentare nella sua specifica realtà quotidiana. I docenti che vogliono affrontare questa sfida si trovano spesso di fronte alla diffidenza dei colleghi d'istituto (se non sono già un gruppo costituito), ai vincoli istituzionali, alla rigidità dei tempi scolastici, all'incertezza di affrontare un'esperienza che si costruisce all'insegna della complessità e della flessibilità. Per questo, i progetti continuano ad essere monitorati ed assistiti dal Servizio Scuola per tutto il tempo della loro durata: gli insegnanti sanno che non vengono lasciati soli, e con loro si intraprende un percorso di confronto e di valutazione in itinere che si rivela determinante per tutti i progetti. La ricerca continua di strategie di supporto per la progettazione, il confronto, la valutazione e l'autovalutazione si rivela indispensabile anche dal punto di vista degli insegnanti, che ammettono di avere bisogno di questi stimoli periodici per non perdersi e per fare il punto della situazione.

Durante il corso, alcune ore sono dedicate alla *progettazione*, per provare a rendere operative idee ed obiettivi. I docenti si trovano a sperimentare insieme modalità progettuali applicandole a progetti simulati ricavati dalle esperienze fatte.

Da queste prove nascono spesso le idee concrete che, secondo i tempi di ognuno e delle istituzioni scolastiche in cui i soggetti operano, diventano poi progetti di classe, interclasse o di istituto. Il momento del passaggio dal progetto generale

attivato con il corso alla realizzazione dei progetti individuali è molto delicato. Infatti, solo pochi insegnanti si trovano a lavorare in contesti talmente favorevoli da poter realizzare subito le loro idee, e così negli incontri successivi alla conclusione del corso si pone il problema di gestire attività di verifica per le situazioni più diverse in tempi di gestione altrettanto dissimili¹³⁴.

La fase della progettazione è realizzata nel profondo rispetto dell'autonomia didattica dei docenti e del contesto nel quale operano.

Il ruolo degli operatori delle sezioni del CAI e del Servizio Scuola, presenti come esperti del territorio dove si esplicherà l'azione educativa, è quello di svolgere una funzione di collegamento e di suggerimento, tra ipotesi identificate dai docenti e realtà ambientale. E' questa la fase in cui si concretizza un primo livello di integrazione tra scuola ed extrascuola, a vantaggio di adulti e ragazzi.

Gli insegnanti sono invitati ad operare con griglie di riferimento comuni e condivise, ed anche a costruire ipotesi di mappe concettuali. Tali strumenti vengono utilizzati in tutti gli incontri periodici (tra i gruppi di docenti che hanno partecipato al corso), organizzati a scadenze concordate per tutto il tempo della progettazione autonoma. Queste opportunità di condivisione appaiono fondamentali per evitare sia il rischio dell'isolamento nel proprio progetto, sia quello di tralasciare i momenti di verifica e di autovalutazione.

Il gruppo, sotto la guida della Responsabile del corso, individua ed esplicita gli obiettivi formativi che si vogliono perseguire, le modalità concrete di azione dentro e fuori la scuola, i compiti di ciascuno, i tempi operativi e le modalità di verifica in itinere e finale. L'aspetto organizzativo è molto importante, anche se non deve prevaricare gli altri piani.

Particolare significato viene attribuito alla *flessibilità*. Trattandosi di interventi di ricerca-azione, occorre essere disponibili e pronti a rivedere aspetti o parti del progetto qualora la verifica in itinere lo richieda, e questa mentalità va attivata concretamente sin dalla fase progettuale collegata al corso.

La fase di progettazione con le classi si realizza dunque di pari passo col progetto generale avviato con il corso e la sua verifica in itinere. Pertanto i docenti e i soci CAI coinvolti vengono resi consapevoli dell'impegno che tale fatto comporta in termini di tempo. E' opportuno che i docenti individuino precisi

¹³⁴ Mi sembra corretto prendere atto del fatto che è più agevole monitorare i progetti avviati piuttosto che le situazioni problematiche che non si sbloccano. Di conseguenza queste ultime, poiché le forze operanti all'interno del Servizio Scuola sono limitate, non godono del sostegno necessario per essere affrontate e superate.

ambiti istituzionali nei quali far riconoscere ogni tappa del loro lavoro e non lo lascino soltanto alla disponibilità individuale.

Le ricadute concrete del lavoro di progettazione si manifestano attraverso la *realizzazione del progetto* con gli allievi. Questa fase comprende molte e diverse attività, alcune già sperimentate dai docenti durante il corso, altre derivate dalla loro esperienza didattica. Le attività condotte in ambiente si alternano con i laboratori delle diverse discipline coinvolte realizzati in classe.

Si attivano interventi a scuola sia da parte degli insegnanti che in collaborazione con il CAI, interventi nel territorio vicino alla scuola, escursioni in montagna della durata di uno o più giorni, settimane di scambi con altre scuole, precedute da fitta corrispondenza e conoscenza tra gli insegnanti, preparazione di materiali didattici mirati ad un gruppo specifico, ma anche per mostre e pubblicazioni, coinvolgimento di personaggi portatori di cultura locale per ricerche, e così via. Occorre ribadire che nella fase di realizzazione vanno sempre tenuti presenti e collegati, attribuendo loro significato, i momenti vissuti a scuola e sul territorio, gli interventi degli insegnanti e degli esperti esterni, l'esperienza sul campo, gli apprendimenti sul piano concettuale e i cambiamenti dei modi di agire e di pensare.

Per portare avanti un processo così complesso come quello che, a partire dai corsi di formazione, si sviluppa fino alla realizzazione dei progetti, è necessario che nulla venga lasciato al caso, attraverso una continua *valutazione, verifica ed autovalutazione* delle attività svolte.

Attraverso un questionario d'ingresso, vengono raccolte le idee dei partecipanti al corso riguardo alle attese personali e alle aspettative di ricaduta sulle proprie competenze professionali.

Durante il corso, le attività in aula e fuori sono costantemente seguite (entro i limiti del tempo a disposizione) da confronti in plenaria e scambi di impressioni puntualmente verbalizzate.

Anche per la valutazione finale si utilizzano dei questionari per constatare in quale misura sono stati raggiunti gli obiettivi previsti rispetto agli interventi, ai materiali ricevuti, alle attese dei partecipanti, alle competenze acquisite.

Concluso il corso, il gruppo continua ad incontrarsi periodicamente, indipendentemente dalla fase di lavoro in cui si trovano i singoli¹³⁵, per avere uno

¹³⁵ Anche se questo, come ho già rilevato, non rappresenta per tutti un vantaggio operativo, ma al limite un sostegno morale e una possibilità di confronto con chi sta già lavorando ad un progetto.

spazio di confronto sia con se stessi sia con i colleghi. A seconda del contesto particolare in cui si opera e delle caratteristiche del gruppo (numero dei partecipanti, numero dei progetti avviati, ecc.) la riunione viene parzialmente strutturata e condotta attraverso compiti individuali e di gruppo, con lo scopo di fare il punto generale e delle situazioni specifiche.

Questo significa permettere l'emergere di eventuali problemi e disagi personali, significa proporre nuovi strumenti da integrare con quelli già utilizzati, significa anche semplicemente ricreare uno spazio informale di scambio e di confronto per "raccontarsi" e condividere esperienze; uno spazio che può rappresentare un "luogo" importante per esprimersi, ricercato da persone che, come i docenti, si trovano ad interagire quasi soltanto all'interno di spazi e tempi istituzionali serrati.

Generalmente, dopo questi incontri i docenti si sentono ricaricati e pronti a tornare sul campo, perché si rafforza la motivazione e l'intenzione di proseguire insieme sulla strada intrapresa.

A questo scopo, si ricercano sempre degli obiettivi e dei compiti da svolgere per il periodo che separa dall'incontro successivo, in modo che ciascuno possa continuare individualmente il proprio percorso per poi condividerlo con gli altri la volta seguente.

Intanto, a scuola, i progetti si realizzano¹³⁶, integrati e supportati dalle idee nuove che gli insegnanti di volta in volta verificano insieme. Contemporaneamente, cresce in loro la consapevolezza dell'importanza di valutare l'andamento del proprio lavoro e le ricadute delle attività svolte sui ragazzi, nonché di verificare i cambiamenti avvenuti nelle persone coinvolte (alunni, insegnanti, soggetti istituzionali) dopo un certo periodo di tempo.

Una tappa altamente significativa in questo senso è *la festa*. Momento conclusivo di una fase importante del progetto (come al termine di un anno scolastico), riveste essenzialmente un significato antropologico: la manifestazione deve avere la funzione di aiutare la comunità che ha partecipato all'esperienza a individuare i valori di riferimento nei quali riconoscere la propria identità di persone, appartenenti ad un gruppo sociale portatore di storia e di cultura.

¹³⁶ Gli spazi e i tempi a mia disposizione non mi consentono di fare un bilancio dei lavori realizzati dai docenti con i loro allievi, anche se in seguito porterò brevemente due esempi tratti dalla mia esperienza di tirocinio.

Ciò significa ripensare il proprio ruolo, dare senso al protagonismo giovanile e alle capacità dei ragazzi, con l'aiuto adeguato degli adulti. Le esperienze possibili sono molte (mostre con visita guidata da parte dei ragazzi, spettacoli teatrali autogestiti, ecc.), e possono essere comunicate in maniera efficace attraverso l'animazione come metodo e tecnica in grado di coinvolgere in questa fase l'intera comunità, scolastica ed extrascolastica.

La preparazione e la gestione della festa comportano fatica soprattutto sul piano relazionale e comunicativo e l'uso di molto tempo che va previsto da parte di tutti e coordinato.

E' importante che durante la festa si capisca che il progetto non si conclude lì e che si faccia conoscere la sua possibile evoluzione. Occorre aiutare la scuola a passarsi il testimone, pur se qualche volta cambiano i docenti e quegli studenti crescono e vanno oltre la scuola, perché ce ne saranno altri da guidare su questi sentieri di apprendimento della vita.

Se la festa non viene ridotta al solo aspetto folkloristico, che pure esiste, allora scattano la comprensione, la valorizzazione, il coinvolgimento e la partecipazione verso i cambiamenti in atto.

Tali processi cognitivi, affettivi ed emozionali, possono così concretizzarsi in quello che si definisce il *fine* ultimo di tutto il processo descritto: l'emancipazione umana e professionale di tutti gli attori adulti coinvolti e la maturazione cognitiva e affettiva degli allievi, tradotte in azioni concrete di cura del territorio.

Di solito la scuola non ha esperienze e competenze per poter agire sul piano della salvaguardia operativa¹³⁷. Limitandosi a studi di fattibilità o consegnando agli Amministratori progetti destinati a restare lettera morta, si demotivano i ragazzi e i docenti sia nei confronti di chi amministra la cosa pubblica, sia verso un uso consentito e regolamentato del territorio, creando conflitti e incomprensioni.

Se il vero obiettivo è il cambiamento dei comportamenti umani e l'affermazione di una nuova qualità della vita nel suo complesso, non ci si può accontentare di far nascere buoni sentimenti verso l'ambiente o di aver fatto sperimentare agli studenti strade nuove, più attive e motivanti.

¹³⁷ Cfr. Bardulla, E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, cit., pag. 67 e segg.

L'esperienza diretta sul territorio ha, tra le sue finalità formative, l'acquisizione di capacità empatiche permanenti nei confronti dell'ambiente, inteso come museo diffuso da vivere, e quindi da custodire, recuperare e proteggere per sé e per gli altri, e nei confronti di chi vi abita.

Il territorio di cura deve essere legato alla vita di ogni giorno, deve essere raggiungibile anche quotidianamente.

La cura del territorio necessita inoltre di momenti mirati di aggiornamento, di progettazione comune, di ricerca-azione, di collaborazioni interistituzionali, di verifiche.

Le scuole collocate in montagna non dovrebbero avere problemi, perché la montagna ce l'hanno a portata di mano. Tuttavia, la costituzione da parte della Pubblica Istruzione, di Istituti comprensivi situati quasi sempre nei paesi di fondovalle, ha in molte situazioni distolto l'attenzione degli insegnanti dalle specificità delle scuole, in particolare quelle dell'obbligo, situate nelle valli. Sviluppando progetti mirati, queste ultime dovrebbero mantenere il compito di essere riferimento per l'intera comunità, con l'obiettivo di far scaturire atteggiamenti educativi di tutela e salvaguardia dell'ambiente naturale e delle proprie radici culturali, e dunque sia della montagna che dell'uomo che vive in montagna, nella logica dell'educazione permanente.

Per ridare specificità alla montagna in questo senso, i progetti di autonomia scolastica in fase di studio e prima applicazione e le nuove modalità di gestione delle scuole che si profilano all'orizzonte sembrano buone occasioni da cogliere.

Le scuole collocate lontano dalla montagna, invece, per far nascere la cultura della cura, devono in prima istanza occuparsi del territorio più prossimo alla scuola. Del resto i territori, montani e non, sono legati da strette relazioni tra loro interdipendenti sia fisicamente che culturalmente; approcciando quindi la montagna si incontrano per contiguità gli altri territori e viceversa.

Tuttavia, chi abita lontano dalla montagna ed intende occuparsene, non può assumere in prima persona la cura di un territorio estraneo alla sua vita quotidiana, perché ciò inciderebbe marginalmente sul suo percorso formativo. Quindi, per chi non vive in montagna, la sua frequentazione mirata ad alcune esperienze significative può diventare la suggestione in grado di suscitare sensazioni e forti emozioni, necessarie per far scaturire e mantenere i processi di apprendimento.

E' indispensabile comunque rielaborare le esperienze fatte nell'ambiente sia sul piano emotivo che delle conoscenze, per non trasformare l'uscita in montagna in un momento di puro e semplice consumo, di evasione da una quotidianità noiosa.

Per questo, si sostiene che sentieri diversificati conducono alla montagna le scuole di montagna e quelle che si trovano altrove. Per queste ultime sono ipotizzabili solo momenti più o meno lunghi di frequentazione della montagna, di scambio, di adozione. La cura vera e propria del territorio va realizzata nel proprio ambiente di vita.

Il Servizio Scuola ritiene determinante la scelta di privilegiare il dialogo e l'esperienza con le scuole di montagna, non trascurando azioni rivolte a sezioni e scuole che vivono in altri contesti, per studiare e sperimentare con loro percorsi formativi in cui la montagna possa essere risorsa educativa.

Vediamo ora, dopo aver esaurito l'ampia panoramica sui contenuti e la metodologia delle progettualità proposte, in quali situazioni concrete si è calato il piano teorico triennale dalla sua attuazione fino all'anno scorso. Le esperienze che mi accingo a descrivere saranno presentate brevemente e in maniera sintetica, visto che in seguito mi calerò più approfonditamente nel progetto che ho monitorato in prima persona durante il tirocinio. In tale contesto, esplicherò anche le modalità utilizzate per il monitoraggio e le strategie operative.

3.1.4. ESPERIENZE DI REALIZZAZIONE SUL TERRITORIO.

Il primo anno di attuazione del piano triennale "La montagna incontra la scuola" è stato caratterizzato dall'attenzione all'obiettivo primario di costruire una rete di comunicazione e documentazione al fine di evidenziare e collegare potenzialità e risorse dell'Associazione con il mondo della scuola. Per questo è stata compiuta un'operazione di diffusione capillare del progetto presso tutti gli IRSSAE esistenti sul territorio nazionale e i Provveditori agli Studi delle località in cui era già attiva la collaborazione tra CAI e scuola o dove essa fosse in fase di studio; presso i Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Ambiente; presso il

CNR per entrare nel circuito informativo della banca informatica Progetto ANDREA, ecc¹³⁸.

In contemporanea, sono state inoltrate le procedure per la richiesta delle autorizzazioni per l'avvio dei primi quattro progetti di formazione dei docenti, che sono effettivamente partiti nei due anni successivi a Vanzone con S. Carlo (VB), La Morra (CN), Mosso S. Maria (BI) e Nuoro. Ricordo che ogni corso, pur avendo una sede specifica, è aperto agli insegnanti di ogni ordine e grado di tutta la provincia alla quale appartiene la località ove il corso si svolge; dunque, ognuno di essi è in grado di mettere in moto tante micro-realtà progettuali in un numero anche elevato di scuole.

I primi due, aventi come filo conduttore l'argomento "*Per una lettura formativa del paesaggio montano: metodologie e progettualità*", hanno preso forma negli anni seguenti in vari progetti scolastici come "Giocattoli giochi e leggende dei tempi passati", o "Walser, il popolo da cui discendo", o "Strade, sentieri e mulattiere raccontano...", e molti altri che, essendo tra i primi partiti, hanno già accompagnato una generazione di alunni e visto la fase della restituzione alla comunità.

La maggior parte di tali esperienze, realizzate in paesi di montagna, ha costituito la risposta necessaria ad un'emergenza forte determinata dal senso di non-identificazione e delocalizzazione vissuto dalle generazioni di giovanissimi che abitano in contesti marginali come quelli delle Valli Anzasca, Antigorio, Formazza, e molte altre. Come ho già fatto notare, ogni progetto di aggiornamento parte necessariamente dalla mobilitazione di gruppi di docenti che sentono un problema legato al loro specifico territorio. Un esempio interessante riguarda il corso tenutosi a S. Maria Maggiore, in Valle Vigezzo, dove l'ambiente meraviglioso del Parco della Val Grande ha costituito la cornice ideale per "*Un singolare scenario per occasioni formative*", questione che ha stimolato tematiche progettuali altamente significative come "Una casera...un'aula", e "Civiltà di una Valle...di un Parco Nazionale" e ancora "L'emigrazione vigezzina in Francia: alla ricerca delle radici...studiando Parigi", soltanto per citarne alcune.

¹³⁸ Le informazioni inerenti alle intese raggiunte e alle attività svolte, nonché la sintesi riportata qui di seguito relativa alle esperienze progettuali sul territorio, sono state tratte dai documenti delle relazioni in itinere che il Presidente dell'Associazione ha periodicamente steso per renderne conto al Ministero della Pubblica Istruzione, dal quale l'insegnante responsabile del Servizio Scuola ha ricevuto di anno in anno il rinnovo del mandato.

Il progetto con gli insegnanti di Nuoro, molto complesso per la realtà culturale nella quale si è realizzato, si è svolto nella stimolante cornice della Valle del Lainattu, ed era orientato alla ricerca di strategie per la salvaguardia delle testimonianze umane in montagna. I progetti attivati, comprensivi di più anni scolastici, vengono tutt'ora portati avanti dagli stessi insegnanti, che periodicamente si ritrovano a discutere in chiave critica i passi compiuti, inserendo continue modifiche da sperimentare in futuro. Un secondo corso, stavolta sul tema della *“Montagna come laboratorio di ricerca didattica”* (già sperimentato con successo due anni prima a Genova in collaborazione con l'IRRSAE ligure), è stato realizzato a grande richiesta anche nella primavera del 1999, mentre nell'autunno dello stesso anno un gruppo di insegnanti di Orgosolo ha lavorato sull'argomento *“Montagna senza pregiudizi”*.

Lo stesso argomento trattato nel nuorese è stato affrontato, con modalità simili, ma con destinatari e in un contesto completamente diversi, in altre scuole di montagna, come quelle della provincia di Biella, ed anche in altre realtà delle valli piemontesi già nominate, alla scoperta delle *“...testimonianze umane della montagna dove viviamo: le pitture murali su baite, case, cappelle votive...”*. Questa sperimentazione di metodologie analoghe in contesti che avevano poco o nulla in comune, è servita per mettere in luce la riproducibilità o meno di determinate strategie, stimolandone l'utilizzo in maniera flessibile.

Sul tema *“La montagna e l'educazione allo sviluppo sostenibile: metodologie e progettualità”* si sono svolti i più recenti corsi di Brescia e in Val Sesia: ancora una possibilità di confronto tra percorsi formativi analoghi da realizzarsi in realtà diverse secondo il principio della flessibilità. Nel primo caso la montagna è vissuta come occasione educativa eccezionale, nel secondo come contesto di vita abituale da risignificare. Sullo stesso tema, utilizzando il museo come termine di confronto, sono stati coinvolti i partecipanti di un altro corso tenutosi nella realtà urbana di Milano nella primavera del 2000.

Tutti questi progetti, il cui obiettivo generale si rispecchia nel titolo del corso e i cui obiettivi specifici si legano a ciascuna realtà operativa, sono stati realizzati secondo i connotati metodologici e progettuali delineati nel sottoparagrafo precedente. Chiaramente ogni contesto ha costituito un caso a sé per quanto riguarda il livello di partecipazione dei docenti, le situazioni problematiche incontrate, le possibilità di realizzazione dei progetti nelle scuole ed i limiti che ho evidenziato descrivendo le linee metodologiche adottate. Non

sono in grado di rilevare questi aspetti in ciascun progetto in quanto non ne ho avuto esperienza diretta, mentre sarò in grado di farlo per il progetto monitorato personalmente che presenterò tra breve.

In contemporanea alla conduzione e gestione dei corsi, dai quali man mano sono partite diverse situazioni progettuali scolastiche da seguire e monitorare in itinere, la Responsabile del Servizio Scuola ha continuato ad occuparsi di attività non secondarie come la documentazione delle esperienze, il mantenimento e l'allargamento delle relazioni con le scuole e le sezioni, lo studio e la elaborazione di nuovi contenuti e strategie progettuali per l'aggiornamento degli insegnanti, nonché l'espletamento delle numerose incombenze formali e burocratiche da svolgere nell'ambito delle autorizzazioni e delle attività condotte.

Nell'ultimo anno del piano triennale previsto, cioè il 1999, considerando il numero di richieste di corsi di aggiornamento giunte da varie località del territorio nazionale in seguito al successo ottenuto con i corsi realizzati, e tenendo conto del moltiplicarsi dei progetti scolastici attivati da seguire, è stata creata un'apposita commissione di studio con l'incarico di fare il punto della situazione e stendere un nuovo piano d'azione per l'immediato futuro del Servizio Scuola.

Di seguito presenterò la sintesi del lavoro del gruppo, conclusa nella primavera del 2000, mirato ad iniziative di ampliamento delle risorse umane e materiali del Servizio e di coordinamento tra i vari poli progettuali diffusi sul territorio.

3.1.5 OLTRE UN UFFICIO E UNA PERSONA: IL PIANO DI AMPLIAMENTO DI COORDINAMENTO DEL SERVIZIO SCUOLA.

Il gruppo nominato dal Consiglio Centrale del CAI per elaborare un progetto di consolidamento del Servizio Scuola¹³⁹, si è occupato di riesaminare i

¹³⁹ Ringrazio la Responsabile del Servizio Scuola, M. Gervasoni, per avermi dato la possibilità di prendere visione del documento relativo al progetto menzionato, elaborato dalla commissione incaricata il 15.03.2000, e di esporne i punti fondamentali in questo lavoro.

compiti e i ruoli assegnati, connessi con la definizione di obiettivi, metodi, interventi operativi e costi del Servizio in rapporto ad un suo potenziamento.

In considerazione della richiesta diffusa di conoscenza, formazione e aggiornamento in tema di educazione ambientale da parte del sistema educativo scolastico nazionale ed anche extra-scolastico, è avvertita l'esigenza di elaborare una "cultura dell'ambiente" connessa con la consapevolezza che il territorio, nelle sue espressioni naturali ed antropiche, rappresenta una risorsa, un patrimonio inestimabile, sul futuro del quale è ormai inevitabile che la società si interroghi. Da questa premessa, discende il senso e il valore di un intervento diffuso e continuo nell'ottica di un'educazione cooperativa e permanente, che abbia delle ricadute concrete soprattutto sui comportamenti delle nuove generazioni.

Questi tre anni sono serviti a capire se ha senso e in che cosa può consistere la proposta del CAI al mondo scolastico.

Il Servizio Scuola, che a partire dal suo avvio ha assunto un ruolo e una responsabilità non marginali nel campo culturale ed educativo per il tipo di progettualità innovativa che propone, si è reso protagonista di elaborazione e promozione di una cultura finalizzata alla conoscenza dei processi naturali, antropici, e delle loro interrelazioni; allo sviluppo di capacità progettuali negli attori sociali ed istituzionali, alla capacità di cooperazione e collaborazione interistituzionale. Il tutto, orientato dall'obiettivo educativo di suscitare attenzione e sensibilità nei confronti delle problematiche ambientali, aiutando ad assumere comportamenti coerenti verso i valori di rispetto e di difesa dell'ambiente naturale ed antropico.

Viste le dimensioni rilevanti degli impegni assunti dal Servizio anche dal punto di vista operativo, la Commissione preposta ha avanzato alcune necessità e proposte per un piano di ampliamento e coordinamento sul territorio, che consenta di operare in chiave scientifico-problematica, in connessione sinergico-progettuale con le strutture presenti all'interno dell'Associazione, nonché col mondo della ricerca universitario e della scuola.

Dal punto di vista teorico è stato ribadito l'impegno verso la conoscenza delle problematiche ambientali e le forme di approccio culturale ed educativo alle stesse, per elaborare progetti di intervento, attuarli e verificarli sotto l'aspetto della validità scientifica immediata e nel tempo, in rapporto ai processi provocati, ai risultati ottenuti, ai fenomeni di ricaduta, trasferibilità, mutamento nei diversi

contesti sociali. Si rende necessario prendere coscienza del comportamento individuale e collettivo, della sensibilità delle comunità, delle decisioni politico-amministrative, sul fronte del territorio e dell'ambiente, degli orientamenti delle istituzioni, delle scelte economico-produttive degli enti pubblici e privati.

Dal punto di vista della metodologia operativa è stata confermata l'intenzionalità formativa rivolta ai formatori, individuati tra gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, i quali a loro volta continueranno ad usufruire del supporto organizzativo, culturale e scientifico di una equipe centrale.

Vista la mole degli obiettivi che si intendono raggiungere, è stata rilevata la necessità di potenziare il Servizio, lasciando al docente responsabile le funzioni di coordinamento progettuale, decentrando invece gli incarichi burocratici per affidarli ad un addetto di segreteria.

E' stata avanzata la proposta di creare un equipe centrale di operatori e formatori di progetto, docenti esperti ai quali far acquisire competenze gestionali di situazioni complesse, attraverso una formazione specifica. Essi dovrebbero essere in grado di assumere iniziative di coordinamento, verifica, valutazione e validazione dei progetti in corso, nonché di attivazione di momenti di incontro e comunicazione fra le varie équipes. Infatti, si auspica la costituzione di altre équipes di formatori referenti territoriali, in grado di seguire i progetti in rapporto alle caratteristiche sociali, culturali e ambientali del contesto in cui sono inseriti e in base alle scuole in cui operano.

Si è ritenuto anche di evidenziare che non dovrebbe mancare un gruppo costituito da docenti universitari esperti nei campi pedagogico, epistemologico, antropologico, didattico, naturalistico, psico-motorio, museologico, metodologico e di dinamica di gruppo, col compito di monitorare il processo-progetto nel suo insieme.

E' stato riconosciuto anche il bisogno di studiare le relazioni istituzionali, interne all'Associazione ed esterne, verso le istituzioni con cui si ricerca una collaborazione, per comprenderne i meccanismi, e non rischiare di rimanere invischiati in relazioni di tipo gerarchico-competitivo.

Queste sono state le idee e le proposte attorno alle quali si è cercato di costruire un piano strategico per il futuro del Servizio Scuola. Approvarle, avrebbe significato per l'Associazione condividere obiettivi precisi ed altrettanto precise metodologie didattiche, quelle della ricerca-azione e della didattica esperienziale; quelle che, in sostanza, avevano caratterizzato, almeno fino ad

allora, il Servizio Scuola, e che erano alla base dei risultati complessivamente positivi raggiunti in tre anni e mezzo di attività.

In realtà, su questo punto qualcosa si è interrotto, ed è prevalso il piano dell'incomunicabilità tra i vertici dell'Ente e la commissione di lavoro. Di seguito esporrò la mia esperienza di tirocinio, per dare un senso di continuità cronologica agli eventi, per poi riprendere e concludere l'argomento della situazione attuale del Servizio Scuola, maturata soltanto in seguito alla conclusione della mia esperienza al CAI.

3.2 DAL CORSO DI FORMAZIONE ALLA REALIZZAZIONE DEI PROGETTI: UN ANNO IN CAMMINO CON IL GRUPPO DI BRESCIA

3.2.1 “LA MONTAGNA E L’EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE: METODOLOGIE E PROGETTUALITA’”

Attraverso questo filo conduttore, un gruppo di quindici insegnanti del bresciano, provenienti da esperienze scolastiche diverse ma accomunati dalla curiosità di capire e provare che tipo di esperienza poteva offrire loro la proposta formativa offerta dal Servizio Scuola del Club Alpino Italiano, ha iniziato a camminare insieme alla scoperta della montagna come risorsa educativa.

Io ho preso parte al corso vestendo di volta in volta i panni dell’osservatore partecipante, dell’insegnante o del ricercatore, a seconda del tipo di attività svolta. Via via che i partecipanti entravano in sintonia tra loro e con la conduttrice del corso, anch’io iniziavo a percepire di essere una risorsa per il gruppo, perché ricevevo ogni volta nuovi stimoli e suggerimenti dalle situazioni contestuali e dalle persone. Visto il grado di coinvolgimento da me sperimentato, nella descrizione che segue mi esprimerò in prima persona plurale, poiché ho quasi sempre partecipato alle attività proposte. Queste ultime non saranno descritte analiticamente, essendo più o meno le stesse di cui ho parlato nel capitolo precedente a proposito della ricerca didattica con gli insegnanti.

Il primo incontro, di carattere introduttivo, non è servito a trasmettere conoscenze ma ad attivare processi di comprensione, grazie a stimoli grafici, verbali ed audiovisivi capaci di suscitare domande sul significato che la montagna aveva per ciascuno di noi. Come ho già rilevato nell’introduzione generale, in questa fase il gruppo si è autoselezionato, nel senso che qualcuno non si è presentato agli incontri successivi, e credo che questo sia un grosso limite sul quale riflettere. Nella cornice del primo incontro sono emerse anche alcune critiche sul fatto che nonostante l’opera di divulgazione da parte del CAI, molti insegnanti non erano giunti a conoscenza dell’iniziativa o ne avevano sentito parlare troppo tardi.

Nella seconda giornata è stata affrontata la tematica dell’ambiente costruito e socializzato secondo lo sguardo antropologico, per offrire delle basi

sulle quali confrontare le proprie conoscenze pregresse, frutto dell'esperienza e a volte del pregiudizio.

Dopo la presa di coscienza in aula, appositamente breve per evitare il rischio che le persone si perdessero nelle concettualizzazioni teoriche, siamo stati coinvolti in una bellissima esperienza sul territorio, alla ricerca delle tracce delle relazioni tra le cose e alla scoperta della natura dei nostri processi percettivi, nella cornice suggestiva del paese montano di Bondone (TN).

Con l'obiettivo di capire in che modo l'ambiente possa essere uno spazio fisico da scoprire e da riscoprire sempre in maniera diversa, nell'incontro successivo ci siamo spostati su un territorio vicino, più familiare agli abitanti di Brescia perché meta per loro delle scampagnate domenicali, il colle della Maddalena. Qui, siamo stati divisi in gruppi e coinvolti in una divertente caccia al tesoro muniti di bussole, cartine, e ...spirito d'avventura, su e giù per i sentieri. Dopo il ritorno al campo base, l'esperienza fisica è stata ripercorsa cognitivamente per scoprirne le valenze, i significati e le ricadute personali e di gruppo.

I due incontri successivi sono stati meno movimentati ma altrettanto motivanti, nell'ambiente stimolante costruito sotto forma di "balze per udire" al Museo di Scienze Naturali di Brescia. In questo edificio sono state create delle situazioni per cui, anziché vedere un concentrato di "natura" in vetrina, sono state predisposte situazioni di apprendimento organizzate secondo il criterio della suddivisione per ambienti e non secondo quello classico delle specie animali. Grazie ad una revisione ad hoc dell'edificio esistente, è nato un ecomuseo, caratterizzato da occasioni predisposte per ricollocare frammenti di spazi naturali attraverso varie esperienze sensoriali, come quella del "tunnel sonoro", che ci ha permesso di immergerci nel clima delle voci del bosco, prima di "visitarne" l'ambiente.

Riempito lo zaino di queste nuove esperienze, per molti delle vere e proprie scoperte, eravamo pronti per l'ultima spedizione importante e conclusiva, perfettamente riuscita anche grazie allo spirito di gruppo e al desiderio di ricerca che ormai accomunava i partecipanti.

L'escursione a Monno, piccolo paese della valle Camonica, ci ha visti immersi, grazie agli strumenti precedentemente acquisiti, nel tentativo di individuare i legami tra gli eventi naturali e quelli prodotti dall'uomo, partendo dal punto di vista dell'uomo stesso; nella sperimentazione della relatività dei punti di vista e della loro interdipendenza; nell'analisi delle trasformazioni volontarie ed

involontarie operate dall'uomo; nella riflessione dei rapporti tra un osservatore e ciò che viene osservato, tramite un confronto tra le diverse percezioni, interpretazioni e rappresentazioni di uno stesso ambiente.

Gli ultimi due incontri del corso sono stati incentrati sul tema della progettualità. Arricchiti dalle esperienze compiute, abbiamo provato ad interrogarci sul percorso di autovalutazione personale fatto fino ad allora, per trasformarlo in un percorso di gruppo. Abbiamo provato a darci delle regole comuni, quali: sospendere il giudizio per non inibire gli altri nell'espressione delle proprie potenzialità, definire le attese reciproche, considerarsi ciascuno una risorsa, darsi dei ruoli, definire uno o più metodi condivisi, comunicare e mettere in comune i risultati ottenuti, puntare a risultati concreti. Riflettendo sul nostro percorso e condividendo il modo in cui ciascuno ha vissuto le esperienze, siamo stati in grado di individuare le connessioni che ci hanno permesso di trovare un'intenzionalità nuova, una qualità relazionale che ci ha portato dal lavoro "in gruppo" al lavoro "di gruppo". Attraverso attività a sfondo metacognitivo, siamo arrivati alla definizione di che cosa volevamo intendere per "progetto", e che senso poteva avere parlare di progetto condiviso come dimensione sovraordinata e decisa insieme, nella quale collocare i vari piani microprogettuali delle singole esperienze, che i partecipanti avevano intenzione di avviare nelle loro classi o scuole.

Il corso si è così concluso con la individuazione degli obiettivi formativi strategici condivisi, e con l'assegnazione da parte della coordinatrice di alcuni compiti da svolgere individualmente nel tempo che ci separava dall'incontro successivo. E' vero, il corso in sé era terminato, ma il progetto stava per cominciare come esperienza vissuta.

3.2.2 UN PONTE COSTRUITO PER CONTINUARE.

Terminato il corso di formazione, si trattava per me di iniziare a lavorare su alcuni fronti precedentemente stabiliti a grandi linee, ma completamente da definire. In un primo momento, forte dell'entusiasmo indotto dalla pianificazione

dell'esperienza e dalla partecipazione al corso, avevo ingenuamente trascurato il fattore della distanza fisica che mi separava dai luoghi e dalle persone dei progetti (essi a Milano e Brescia, io a Vittorio Veneto). Recarmi a Brescia un paio di volte la settimana non aveva costituito un problema, ma il fatto che poi avrei visto le persone del progetto solo in occasione degli incontri periodici e che avrei potuto seguirne il lavoro con le classi solo saltuariamente, mi mandò improvvisamente in crisi. Questa situazione di smarrimento iniziale mi ha costretto a riflettere sul modo in cui avevo pensato l'esperienza che avevo scelto, e cioè credendo che avrei raggiunto gli obiettivi fissati nel progetto di tirocinio facendo determinate attività, a contatto diretto con la realtà con la quale avevo deciso di interagire. Se questo era possibile solo in parte, volevo dire che ero costretta a leggere la mia esperienza in maniera più flessibile, rendendomi conto che più che condurre attività dovevo pensare a come produrre strategie d'azione.

Ho iniziato così a “costruire” letteralmente la mia esperienza di tirocinio attraverso quei processi metacognitivi che avevo imparato ad usare al corso, ponendomi delle domande, che ho definito “idee-chiave”, che ho utilizzato come riferimento teorico per orientarmi in tale situazione complessa. Ho ripreso, in pratica, gli obiettivi descritti nel mio progetto di tirocinio trasformandoli in domande; attorno a ciascuna di esse ho iniziato a tessere delle possibili trame di svolgimento attraverso ulteriori domande, che poi ho utilizzato come tracce durante tutto il corso del lavoro.

Un po' alla volta ne è nata una vera e propria mappa cognitiva costruita attraverso il “diario di bordo”, che ho utilizzato come strumento di monitoraggio della mia attività, annotando le risposte trovate o formulando nuove domande a seconda della necessità di rispondere ai miei bisogni o a quelli del gruppo. Anche ciascun insegnante è stato invitato a tenere il proprio “diario”, per poter ricucire agevolmente ad ogni incontro la storia dei singoli progetti, secondo le indicazioni del *metodo autobiografico*¹⁴⁰.

Ritengo interessante esporre almeno le idee-chiave principali che hanno costituito i nodi tematici attorno ai quali ho riflettuto per preparare gli incontri con gli insegnanti, monitorarne il lavoro, verificare il mio lavoro, ecc., in quanto è proprio questa strategia di pensiero che mi ha consentito di lavorare bene anche

¹⁴⁰ Cfr. Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 87 e segg.

a distanza, grazie ad *internet*, mettendo in piedi un'efficiente rete di comunicazione e scambio tra me, il Servizio Scuola e gli insegnanti.

I nuclei tematici fondamentali erano:

- *Ricerca di risorse*. Cosa significa cercare, utilizzando come strategie e strumenti, materiale bibliografico, persone, esperienze, ambienti...puntando alla ricerca di risorse “nascoste”? Cos'è una risorsa? In che senso può diventare strategia? Cosa significa fare ricerca? Perché le risorse sono “nascoste”?
- *Il lavoro con gli insegnanti: come monitorarlo*. Cosa intendo per monitoraggio? Quali strumenti di verifica utilizzare? Quali strumenti sto utilizzando e quali ostacoli incontro? Quali altri strumenti potrei utilizzare? Quali ricadute comporta un lavoro di questo tipo?
- *Il lavoro degli insegnanti: studio del cambiamento*. Quali modificazioni intervengono su chi decide di partecipare ad un corso di formazione e di formulare un progetto con i propri alunni? Come faccio a saperlo? Quali scoperte, conquiste, difficoltà, incidono nel tempo sul lavoro di ciascun insegnante, sulle motivazioni personali e di gruppo? Gli insegnanti ritengono opportuno autovalutarsi? Fino a che punto un insegnante crede nell'importanza di costruire un progetto condiviso con i propri alunni? Quali domande è possibile porre periodicamente agli insegnanti per stimolare riflessioni significative in merito ai punti considerati?
- *I corsi di formazione*. Che cosa significa preparare un corso di formazione secondo le modalità particolari che ho sperimentato, gestirlo e condurlo? Che tipo di messaggi si vogliono trasmettere e con quali codici comunicativi? Quando si presentano problemi di comprensione-comunicazione tra le parti in gioco? Cosa vuol dire partecipare ad un corso e decidere di lavorare per costruire un progetto? Cosa significa quando qualcuno “scappa”? Come viene valutata l'efficacia delle attività proposte?
- *Il mio percorso di autovalutazione*. Come posso affrontare in maniera alternativa l'obiettivo di operare sulle cose concrete? Cosa vuol dire passare dalla crisi alla risoluzione dei problemi? In che modo posso essere una risorsa per le persone con cui lavoro? Come esse valutano il mio ruolo? E io, quale percezione ho del mio ruolo? Come si modifica nel

tempo il mio approccio alla realtà che sto sperimentando? Come si evolve la mia capacità di rispondere alle domande che mi sono poste?

Muovendo dalla considerazione che attraverso sentieri individuali, percorribili a seconda dei propri mezzi, sia possibile raggiungere mete comuni, sono partita dal proporre, collaborando con la Responsabile del Servizio, alcune soluzioni strategiche per lavorare con gli insegnanti su tutti i fronti che mi ero prefissa.

Attraverso incontri periodici e attività di consulenza ai progetti, così come è previsto dalle linee programmatiche generali del Servizio, ho iniziato ad inserirmi attivamente sia nella preparazione e gestione delle tappe del progetto generale, sia nei due progetti più significativi avviati, uno con una classe di scuola media ed uno con le due classi quinte di una scuola elementare. Nel primo caso, con il progetto *“il gioco come avvicinamento all’ambiente”*, ho preso parte a qualche uscita sul territorio con i ragazzi, osservando dall’esterno e annotando sotto forma di appunti le dinamiche di svolgimento delle attività proposte, il comportamento dei destinatari e le modalità di gestione delle attività da parte degli insegnanti. Questo tipo di attività osservativa, realizzata secondo modalità di tipo *“etnografico”*, mi permetteva di avere scambi di opinione con gli insegnanti sulle realtà osservate, per confrontare le interpretazioni che ciascuno di noi aveva attribuito agli atteggiamenti degli allievi. Nel secondo progetto, intitolato *“il viaggio”*, ho assistito allo svolgimento di una parte del programma in classe, per osservarne gli esiti in seguito ad un’esperienza significativa realizzata dalla classe durante un soggiorno di alcuni giorni sull’Adamello.

Intendo spendere qualche parola in più su questa esperienza perché, da quello che ho potuto osservare, ho capito quanto l’andamento del progetto sia determinato dal complesso di motivazioni che l’insegnante ha sperimentato su di sé al corso, avendo deciso di mettersi in gioco fino in fondo. E’ ciò, infatti, che incita la capacità di autovalutarsi continuamente su tutti i fronti, accettando di farsi mettere in discussione dai feed-back provenienti dai ragazzi e dagli altri insegnanti.

“Il viaggio” rappresentava per le due classi un percorso compiuto dalla prima alla quinta, ricucito nel corso dell’ultimo anno scolastico attraverso il progetto proposto. Ne è uscita un’esperienza ricca e coinvolgente, sia per i bambini che per le altre insegnanti del team. Mai mi era capitato di sentirmi in classe dentro una metafora in maniera così reale, dentro ad un *“viaggio”* partito dalla montagna, continuato in aula e destinato a concludersi con un’altra avventura al

mare verso fine anno. Per i bambini, anche quelli con situazioni problematiche, si trattava di un processo reale di crescita nella quotidianità, vissuta con entusiasmo e partecipazione, visto che il progetto toccava trasversalmente quasi tutti gli ambiti disciplinari. Sicuramente è stato colto l'obiettivo di favorire la socializzazione e l'autonomia in vista del passaggio alla scuola media; una maturazione forse difficile da misurare e oggettivare, ma in qualche modo visibile negli atteggiamenti, nell'espressività grafica e verbale, nel grado complessivamente alto di partecipazione alle attività.

Certo, come in ogni progetto ben riuscito vanno riconosciuti i meriti del progettista, che in questo caso era un'insegnante che già aveva lavorato nel corso degli anni allo sviluppo di una rete solida di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali, fattore che ha favorito indubbiamente lo svolgimento del percorso e le sue ricadute positive. C'è da dire comunque che questo tipo di impostazione personale, complementare ad un'esperienza come quella del corso di formazione, ha prodotto una risorsa umana trainante per tutto il gruppo, per il proprio ambiente di lavoro e per la sua maturazione professionale.

I dati ottenuti dalle esperienze, i questionari da me preparati e i materiali prodotti da insegnanti e alunni, sono stati puntualmente ordinati e raccolti per costituire la banca dati dei due progetti che ho seguito, allo scopo di creare una documentazione completa che restasse a testimonianza del percorso svolto.

A livello di progetto generale, ho aiutato la Responsabile a preparare riflessioni e attività concrete che ad ogni incontro ci permettessero di fare il punto della situazione, di scambiare le esperienze, di verificarci come singoli e come gruppo, di formulare quelle strategie operative che continuamente ci servivano per costruire un ponte tra gli obiettivi del progetto generale e le soggettività concrete delle persone che operavano in contesti singolari e complessi. Le mete comuni erano raggiungibili soltanto cercando raccordi tra le due realtà, la prima sempre in gioco tra strutturazione e flessibilità, la seconda fatta dai bisogni, dalle paure, dalle attese, dai pregiudizi e dalle risorse delle persone e dei loro ambienti di lavoro.

Ad ogni riunione ciascuno portava la sua esperienza: chi stava già operando con le classi, chi si scontrava con la chiusura dei colleghi o con interminabili lungaggini burocratiche, chi, scoraggiato dai vincoli istituzionali, cercava di trarre nuovi stimoli dalle esperienze degli altri.

Come è facile immaginare, i docenti con maggiori difficoltà a livello di esperienza scolastica non si sentivano sempre coinvolti nelle attività proposte, e a volte disertavano gli incontri. Purtroppo, questo non è un problema di facile soluzione, in quanto col passare del tempo il gruppo si è fatto sempre più eterogeneo, e così pure i motivi della partecipazione agli incontri. C'era chi, effettivamente, aveva fatto molta strada e portava dei lavori esemplari, chi non riusciva proprio a svolgere i compiti assegnati nell'incontro precedente, chi cercava nel gruppo soltanto un'occasione di socializzazione e di fuga dai soliti consigli di classe.

L'esperienza più significativa, per me, è stata la preparazione e conduzione in quasi completa autonomia di uno degli incontri, attraverso l'utilizzo di un quaderno di lavoro che ho steso servendomi dell'esperienza maturata seguendo il corso di Metodologie e tecniche del lavoro di gruppo. Esso conteneva la sintesi della riunione precedente, un paio di attività per affrontare il tema della giornata e qualche proposta di riflessione utile per continuare a lavorare nel periodo successivo. Sono riuscita a realizzarlo cercando di conciliare la serietà dei contenuti con una forma grafica stimolante, e devo dire che ha avuto successo visto che poi, leggermente modificato per adattarlo ad altre situazioni progettuali, è stato utilizzato dalla Responsabile con altri gruppi di insegnanti.

Al mio "*diario di continuazione del viaggio*" sono seguite altre due produzioni significative, realizzate nel periodo che ho trascorso a Milano alla sede centrale del CAI. Si tratta di un altro quaderno intitolato "*provviste di pensieri*", dato a ciascun insegnante come diario personale nell'ultimo incontro al quale ho partecipato, creato attraverso frasi o pezzi di racconti, titoli di testi dei quali si consigliava la lettura, pagine attraversate da tracce umane e di animali, e pagine bianche per continuare la ricerca personale. Il secondo lavoro è uno strumento di verifica utilizzato sempre nell'ultimo incontro per misurare, grazie a due mappe cognitive manipolabili dagli insegnanti, il confronto tra la "*geografia della partenza*" e la "*geografia dell'oggi*"; in altre parole un confronto tra obiettivi, contenuti, strategie, ecc. formulati alla fine del corso e quelli effettivamente utilizzati nei progetti dai singoli docenti.

Di mese in mese, la mia esperienza di tirocinio si è così protratta oltre la sua durata effettiva, ma ormai sentivo di far parte del gruppo, ed ho mantenuto il contatto con i docenti fino alla conclusione dell'anno scolastico.

Per concludere, penso di dover fare il punto su quelle domande che mi ero posta all'inizio e che mi hanno guidato attraverso questa esperienza. Le risposte sono venute un po' alla volta, ma non sono state mai conclusive; è il processo di ricerca stesso che determina questa evoluzione mai conclusa, questa ridefinizione di questioni sempre aperte.

Sul piano della *ricerca di risorse*, ho capito che esse sono "nascoste" perché in primo luogo bisogna imparare a vederle, e in seguito ad interpretarle. Si può riuscire a fare questo solo mettendo da parte i pregiudizi e adottando dei criteri. I criteri che ci siamo dati come gruppo sono stati: non dare mai nulla per scontato, ritornare più volte a guardare le stesse cose, non scartare vie che appaiono meno razionali di altre (cogliere il valore dell'intuizione), ricordare che dietro ogni cosa può esserci un mondo da guardare e capire (se sono riuscita a dimostrare che dietro la montagna si nasconde un'occasione per parlare dell'uomo e una risorsa educativa...).

Per quanto riguarda il *monitoraggio del lavoro degli insegnanti e lo studio del cambiamento*, devo dire che a poco a poco sono stata in grado di portare avanti le azioni di verifica che mi ero proposta, anche facendomi aiutare dagli stessi docenti, i quali hanno preso coscienza dell'importanza strategica di questa dimensione. Gli strumenti utilizzati, come detto sopra, sono stati realizzati con una veste forse poco formale, ma più stimolante e creativa e senz'altro apprezzata da chi li doveva utilizzare. Il fatto di aver preso parte attivamente alla loro costruzione, ha eliminato la paura di non esserne in grado, perché ho capito che in questo campo si impara facendo e riprovando.

Ho capito un po' alla volta come fosse necessario abbandonare i soliti questionari perché non erano graditi ai docenti e tanto meno agli allievi, ed ho scelto di privilegiare l'osservazione partecipante (per quanto da principiante). I dati raccolti in quest'ultimo modo, poi ricostruiti e riordinati a tavolino, mi hanno permesso un confronto proficuo e agevole con gli insegnanti che magari utilizzavano lo stesso metodo durante le attività servendosi però di altri strumenti come registratori, videocamere, ecc.

Mi sono resa conto di quanto sia difficile studiare le ricadute delle attività e i cambiamenti avvenuti, perché taluni obiettivi si conseguono in tempi lunghi, altri sono di difficile rilevazione. Anche in questo caso, le indicazioni maggiori le ho tratte dalle esperienze di osservazione durante la conduzione delle attività con i

ragazzi, e dalla riflessione sulle modalità di utilizzazione dei materiali proposti ai docenti negli incontri periodici.

Sul *piano personale* devo dire che il lavoro svolto, soprattutto negli ultimi due mesi, mi ha coinvolto in maniera attiva e partecipativa nella ricerca di strategie e risorse per il gruppo. Ho acquisito un abito mentale nuovo e produttivo, che mi ha permesso di operare in termini concreti alla ricerca di soluzioni ai problemi e proposte creative. Questa esperienza è stata condivisa e messa a disposizione di altre esperienze incluse nel progetto generale (di chi lo ha condotto, di chi ne ha realizzato un aspetto particolare con la propria classe, di chi ne ha soltanto osservato l'andamento).

Qualcosa è cambiato, nel mio stesso modo di lavorare, sicuramente più rigoroso e critico rispetto all'inizio. Mi sono resa conto di aver assunto un ruolo nel progetto generale, perché in qualche misura i docenti hanno utilizzato gli strumenti che ho prodotto per consentire loro di lavorare in autonomia. Nel tempo, il mio approccio alla realtà in cui mi sono inserita si è modificato: da osservativo-descrittivo è diventato operativo e interattivo. Avendo maturato un atteggiamento empatico nei confronti delle persone e delle situazioni, a volte ho corso il rischio di trovarmi emotivamente coinvolta nel lavoro¹⁴¹; ma essendo consapevole del rapporto problematico tra oggettività e soggettività nella ricerca, ho riflettuto a lungo sul senso di un approccio forse un po' meno rigido e canonico, ma comunque a mio avviso produttivo, nei confronti di una categoria, come quella degli insegnanti, fortemente assoggettata ai formalismi istituzionali.

Un aspetto fondamentale che ha orientato le mie riflessioni in questo senso riguarda il salto di qualità sperimentato negli ultimi giorni in cui abbiamo lavorato insieme, confrontando in tempo reale le idee, le sensazioni, le attività da proporre. Mi sono abituata, in quei mesi, ad interagire prevalentemente attraverso il computer, ma mi sono resa conto che questo tipo di progettualità è tanto più efficace quanto più viene costruita in un contesto reale, dall'interazione fisica e verbale tra le persone. Qui non si tratta di assemblare i pezzi, ma di creare modalità di azione e di pensiero, e lavorare assieme fa la differenza.

In merito ai *corsi di formazione*, ne ho già parlato ampiamente all'inizio del capitolo, nella presentazione generale. Trovo superfluo ripetermi, visto che

¹⁴¹ Cfr. Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., pp. 100-102.

per descrivere l'argomento ho utilizzato proprio le considerazioni tratte dallo sviluppo dell'idea chiave relativa.

Complessivamente, ritengo che l'esperienza mi abbia dato tanto; ho trovato, nella Responsabile del Servizio, una figura indispensabile per la riuscita del mio percorso formativo. La sua esperienza nel campo della scuola, della formazione e della didattica e l'attenzione costante che ha dedicato al mio lavoro, mi hanno consentito di costruirmi un bagaglio teorico e pratico fondamentale per argomentare questa tesi e per l'esperienza lavorativa.

L'amicizia e la professionalità degli insegnanti con cui ho lavorato, nonostante i limiti con cui ciascuno di noi inevitabilmente deve confrontarsi, unita alla disponibilità dei nostri accompagnatori del CAI di Brescia, hanno lasciato il segno in un'esperienza di tirocinio dai risvolti umani e professionali tangibili, che mi hanno formato sia come persona che come futura educatrice.

3.2.3 QUANDO “L'ECOLOGIA DELLA MENTE” DELLE PERSONE SI SCONTRA CON QUELLA DELLE ISTITUZIONI: CHIUSURA, AUTOREFERENZIALITÀ, TIMORE DI METTERSI IN GIOCO.

Nel corso dell'esposizione mi è capitato più volte di citare un autore, Gregory Bateson, attraverso la sua opera “Verso un'ecologia della mente”, che ho letto proprio poco prima di porre mano alla stesura di questo lavoro. Il suo pensiero mi ha subito attratto, per le affinità che esso presentava con i tentativi di approccio sistemico alle questioni educative che anch'io andavo affrontando.

In particolare nell'introduzione, egli dichiara che l'intento del suo libro è proprio quello di sollevare problemi ecologici: “come interagiscono le idee? Esiste una sorta di selezione naturale che determina la sopravvivenza di certe idee e la morte di certe altre? Che tipo di legge economica limita il moltiplicarsi delle idee ...? Quali sono le condizioni necessarie per la stabilità (o la sopravvivenza) di sistemi o sottosistemi siffatti?”¹⁴².

¹⁴² Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 20.

Quando, pochi mesi dopo il termine del mio tirocinio, mi resi conto che il Servizio Scuola, così come l'ho descritto in queste pagine, avrebbe cessato di esistere entro breve per i motivi che esporrò di seguito, ho iniziato a riflettere sulle stesse domande per cercare di trovare almeno una risposta razionale ai motivi della caduta di un'idea che, a mio avviso, stava generando un'esperienza davvero significativa sul territorio nazionale nel campo dell'educazione ambientale.

L'esistenza di problematiche più o meno latenti mi era apparsa già nei giorni che ho trascorso a Milano, alla sede centrale del CAI, nel febbraio dell'anno scorso. Si trattava in quel periodo, da parte del comitato di Presidenza, di prendere visione dei documenti relativi alla proposta di riorganizzazione del Servizio che ho presentato e della predisposizione del prossimo piano triennale. Su tali documenti, si è tergiversato per mesi senza esprimere le reali intenzioni nei confronti delle richieste avanzate, prima fra tutte, l'ampliamento dell'organico.

Ora mi sento in grado di fare una lettura critica dell'improvviso, ma forse annunciato *impasse*, nel quale è caduto il meccanismo istituzionale di una struttura relativamente grande come quella del CAI, di fronte alla crescita inattesa di una sua creatura, il Servizio Scuola, che ha iniziato, è vero, a vivere di vita propria, ma senza mai mettere in dubbio la paternità dell'Associazione, da cui dipendeva a tutti gli effetti.

L'esperienza del Servizio Scuola ha portato alla luce, nel corso dei suoi quattro anni di vita, il significato più profondo dell'andare in montagna ed ha contribuito a far emergere il ruolo sociale del CAI, ad esso strettamente correlato, che si è andato definendo attraverso relazioni nuove con il territorio, la scuola, l'università, le istituzioni. Negli ultimi anni, da parte dei vertici dell'Associazione come di molti soci che ricoprono cariche di responsabilità nelle varie sezioni, sono cominciate a venir meno le perplessità inizialmente sollevate nei confronti di attività e proposte che si svolgevano in territorio montano, pur senza avere come obiettivo l'alpinismo tradizionale.

Rispetto ad un iniziale rifiuto verso ciò che non era attività alpinistica, l'Associazione da qualche tempo si è aperta ad una visione più possibilista nei confronti di modalità diverse di conoscenza e valorizzazione degli aspetti anche culturali del territorio.

A piccoli passi, grazie alle idee di alcune persone, si è realizzata una parziale ridefinizione dell'alpinismo, che è andata maturando soprattutto da quando è stato reso operativo il Servizio Scuola. L'apertura al mondo scolastico, alle istituzioni sparse sul territorio nazionale e ad altre agenzie educative, la ricerca di intese con il Ministero della Pubblica Istruzione, hanno portato al CAI un vento nuovo, che ha consentito l'evoluzione di una modalità più completa di relazionarsi con la montagna in tutti i suoi aspetti, attirando perciò anche chi, come molti insegnanti, vedeva nell'Associazione un club solo per persone superdotate fisicamente o per arditi scalatori.

L'escursione, la scalata o anche la semplice camminata, strumenti da sempre concepiti soltanto in ambito alpinistico, sono ora visti nella più ampia prospettiva di conoscenza del territorio e dell'uomo che ci vive e con ciò assumono un significato educativo.

Dunque, un proliferare di idee che si sono evolute di pari passo alle richieste di una società in rapido cambiamento, e che inizialmente, anche se a rilento, hanno trovato un terreno fertile per attecchire.

La velocità con cui il Servizio Scuola ha messo in moto persone, idee e risorse, la diffusione capillare di corsi e progetti con la conseguente richiesta sempre più ampia di monitoraggio, e l'impegno sempre crescente per gestire le nuove richieste, hanno inceppato un meccanismo nel quale la ruota piccola cominciava a girare più rapidamente di quanto la ruota grande potesse consentirle.

L'istituzione, purtroppo, ha accusato la fatica di accogliere una mentalità ed una cultura progettuale flessibile e una gestione poco formalizzata (perché non poteva essere altrimenti, specie se si considera che se ne occupava un'unica persona), pur se sempre rispettosa delle regole. A poco a poco le porte dell'innovazione sono state chiuse così come erano state aperte, nell'incapacità generale di cogliere la portata di interventi che si giocavano su un terreno in continuo cambiamento (e perciò non sempre categorizzabile e classificabile in schede burocratiche), come lo erano le strategie educative e la ricerca-azione, in cui, come abbiamo visto, il percorso lo si costruisce strada facendo.

Non è stato accolto il messaggio relativo all'esigenza, per chi ha operato con gli insegnanti, di affrontare un percorso costituito dall'iter progettuale che ho ampiamente delineato nel capitolo precedente, prima di dedicarsi a questioni

tecniche relative all'andare in montagna, affrontandole con gli esperti delle sezioni CAI.

Come dice ancora Bateson, “per pensare idee nuove e dire cose nuove, dobbiamo disfare tutte le idee già pronte e mescolare i pezzi”¹⁴³. Accade spesso che le istituzioni si trovino spiazzate di fronte all'esigenza di disfare le idee già pronte, di fronte all'eventualità di mettersi in gioco. Forse i tempi non sono ancora maturi per accogliere le idee nuove, ma per provare a farlo, forse, è necessario che chi ricopre cariche istituzionali inizi a dialogare con le idee per riuscire a “cogliere la differenza tra l'ovvio e il profondo”¹⁴⁴.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 49.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 20.

CONCLUSIONE

Prima di tentare di trarre qualche considerazione conclusiva sul percorso che sono andata facendo, credo sia opportuno richiamare e sintetizzare quanto è emerso dai singoli capitoli.

Sono partita da un discorso teorico afferente alle tematiche della geografia umana per presentare il mio oggetto di studio, e cioè la montagna, come un sistema complesso. La prospettiva sistemica ci permette, come abbiamo visto, di affrontare olisticamente, e cioè nella sua globalità, un sistema di relazioni tra elementi, senza parcellizzarne la realtà. Allo stesso tempo, ci consente di astrarre dal contesto alcune nicchie relazionali per analizzarle più approfonditamente.

Si è voluto sottolineare, anzitutto, che l'uomo è protagonista di questa lettura olistica ed appartiene egli stesso alla realtà sistemica che osserva e manipola. Attore sociale per eccellenza, egli diviene produttore di cultura realizzando artefatti nello spazio naturale, ma anche denominandolo e ristrutturandolo simbolicamente.

Questo insieme di processi è stato applicato ad un contesto particolare, la montagna, dove il rapporto tra l'uomo e l'ambiente è stato caratterizzato da dinamiche diverse e per molti aspetti più complesse di quelle inerenti ad altri territori, come quello urbano o rurale.

Gli studi compiuti sulle culture alpine, testimoniano la presenza di razionalità territoriali e sociali molto diverse tra loro, che si sono integrate o scontrate producendo effetti controversi.

Nelle Alpi, questi processi hanno generato dei "micromondi" di universi culturali compresi sincreticamente nella costruzione di un "sapere dell'ambiente" condiviso per necessità, a causa dei vincoli naturali. Ho tentato di ricostruire in sintesi le valenze di tale sapere, riconducibile alla cosiddetta cultura alpina, servendomi del contributo di alcuni autori, allo scopo di comprendere quale è stato il ruolo della cultura alpina nel passato, qual è il ruolo che le viene attribuito oggi dalla civiltà dei consumi, e quali possono essere le prospettive future.

Tutto questo, non tanto per fare un'analisi antropologica o sociologica del mio oggetto di studio, quanto per illustrare quelle conoscenze minime e quelle premesse culturali, che mi hanno consentito di ipotizzare una lettura in chiave pedagogica di quegli aspetti che ho indicato come risorse educative.

Teorizzando un approccio alla montagna come “metafora pedagogica”, ho ripreso quegli aspetti prevalentemente analitici indicati nel primo capitolo, per trattarli come dati della conoscenza sensibile, da investire di senso attraverso la mediazione della coscienza individuale.

L'ipotesi relativa alla montagna come risorsa educativa ha preso forma alla luce della prospettiva fenomenologica, della quale mi sono servita per dimostrare come un ambiente così particolare, dove natura e cultura si sono intrecciate secondo modalità e con esiti diversi rispetto a quelli della nostra cultura, può diventare esperienza educativa e laboratorio didattico, per confrontare il nostro modo di rapportarci a noi stessi ed al territorio, attraverso percorsi conoscitivi diversi e forse più motivanti rispetto a quelli a cui la scuola ci ha abituato.

Non si tratta di auspicare nessun ritorno al passato o regresso rispetto all'attuale grado di sviluppo, ma soltanto di proporre un approccio educativo al territorio che si basa su esperienze didattiche finalizzate alla scoperta o riscoperta di determinati valori, dei quali è possibile individuare le tracce nella realtà territoriale alpina, per utilizzarli come termini di confronto e perciò come strumenti per una lettura critica della realtà e come stimolo a riflettere sulle proprie categorie culturali. Ciò che, a mio avviso, rende il territorio alpino un laboratorio così speciale per realizzare esperienze educative, è la peculiarità di una natura che, per quanto addomesticata, offre ancora all'uomo la possibilità di emozionarsi, di sperimentare i suoi sensi; e di una cultura che, nonostante si stia estinguendo o profondamente trasformando, costituisce ancora un termine di confronto, di riflessione e forse di riconoscimento.

Questo può avvenire solo se lo spazio vissuto viene reso educativo strutturandolo secondo contenuti e finalità, se si elaborano metodi per realizzarle, attraverso la costruzione di esperienze didattiche innovative per le quali l'ambiente montano si dimostra particolarmente adatto, per la possibilità di condurre attività di ricerca sul campo, esplorative e ludiche. In questo senso, è stata privilegiata la procedura della ricerca-azione in relazione con metodologie di tipo partecipativo.

Abbiamo visto come questo possa accadere attraverso percorsi formativi rivolti ad insegnanti che assumano il loro compito pedagogico e didattico in termini di ricerca. Particolare attenzione è stata rivolta alle argomentazioni relative al significato della progettazione educativa, non solo nell'ambito

dell'educazione ambientale, ma anche per quanto riguarda i processi educativi in generale e il miglioramento della qualità dell'istruzione.

Queste riflessioni mi hanno consentito di svolgere il filo conduttore implicito della tesi, e cioè che l'educazione così considerata, nel suo significato globale e nei compiti che essa è chiamata ad assolvere nei confronti della persona nella sua integralità, è sempre educazione ambientale, se per questa si intende, come sarebbe auspicabile, una ricerca ragionata delle motivazioni che ci inducono a rapportarci in un determinato modo al territorio e alla cultura che altri hanno costruito e modificato prima di noi, ma dei quali dobbiamo sentire la responsabilità di occuparci consapevolmente per la qualità della vita futura.

L'ultima parte del lavoro è stata dedicata alla descrizione dell'organizzazione e delle linee programmatiche del Servizio Scuola del Club Alpino Italiano, presso il quale ho svolto un'esperienza di tirocinio che ha illuminato lo sfondo esperienziale e culturale sottostante alla stesura di questo lavoro, anche grazie all'avventura vissuta sul campo con un gruppo di insegnanti di Brescia.

Dopo aver descritto il percorso progettuale fatto insieme a loro, significativo anche dal punto di vista dell'esperienza formativa personale per le competenze che mi ha permesso di acquisire, ho concluso sollevando una questione problematica relativa alla difficoltà, da parte delle istituzioni, di recepire proposte innovative come quella presentata, che naturalmente cozza con tutto ciò che è rigido formalismo, vincolo burocratico e condizionamento politico.

L'unica strada da percorrere in tal senso è quella del dialogo e della negoziazione tra gli attori, tra coloro che propongono idee nuove e i responsabili delle istituzioni. Ma per dialogare, è necessario che questi ultimi siano lungimiranti e aperti al cambiamento, perché dipende da loro creare le condizioni per far maturare l'esigenza di una certa flessibilità, e svincolarsi da ruoli politici consolidati per guardare ai bisogni e alle proposte di chi opera nelle realtà sociali concrete.

Dopo aver ricostruito, seppur a grandi linee, le tappe del discorso compiuto, mi sembrano doverose almeno due considerazioni.

Alla luce del percorso fatto e delle proposte avanzate, si evidenziano difficoltà non marginali ad individuare soluzioni valide e credibili per proporre un percorso formativo come quello delineato in contesti diversi, per superare la farraginosità di certa cultura scolastica, per portare avanti con convinzione un'idea

appartenente ad un campo educativo di cui fin'ora la pedagogia si è occupata solo marginalmente. Certamente ogni cambiamento si fa strada inizialmente attraverso le idee di poche persone, e solo con fatica si diffonde: anzi, spesso viene ostacolato perché minaccia il meccanismo di autoriproduzione e di conservazione dei sistemi. Ma se è vero che molti problemi affrontati dall'educazione all'ambiente sono gli stessi con cui la pedagogia generale si confronta ormai da decenni, è altrettanto vero che l'odierna crisi ambientale solleva anche questioni inedite, mai affrontate prima perché legate ai problemi della società postmoderna, legate alla qualità stessa della sopravvivenza umana sulla terra, che richiedono quindi tentativi di soluzione altrettanto inediti. Dunque, è necessario guardare alle proposte innovative con criticità ma senza vederne soltanto il potere destabilizzante.

La seconda riflessione è legata al tema affrontato, e cioè la montagna come risorsa educativa. Chiaramente è una proposta legata all'istituzione che l'ha promossa, e cioè un servizio nato dall'iniziativa di un club alpino. Mi auguro comunque, al termine di questo lavoro, di essere stata convincente su un concetto più volte ribadito: la montagna è un pretesto, o un'occasione, anche se eccezionale per tutte le caratteristiche evidenziate, per parlare dell'uomo. La montagna è stata una risorsa per il corso, per il progetto e per argomentare le ipotesi di questo lavoro, ma lo è stata in forza della decisione di utilizzarla come spazio educativo.

L'opzione metodologica per un'educazione attraverso i sensi, i vissuti cognitivi, affettivi e relazionali e l'esplorazione emotiva, è il risultato del connubio tra l'obiettivo primario dell'educazione, ovvero lo sviluppo integrale della persona umana, e le occasioni formative offerte da un ambiente naturale e culturale come quello montano che, come abbiamo visto, possono essere riempite di significato attraverso l'esperienza educativa e didattica.

BIBLIOGRAFIA

- AGLI' F., MARTINI A., *Spazio, tempo, eventi*, Armando, Roma, 1989.
- ALBERONI F., *Genesi (come si creano i miti, i valori, le istituzioni della civiltà occidentale)*, Garzanti, Milano, 1989.
- ALICI L., *Uomo e natura: l'educazione come "responsabilità totale" in Hans Jonas*", in "Pedagogia e vita", n. 3, pp. 68-69, 1997.
- ANTISERI D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La scuola, Brescia, 1985.
- ARCA' M., GUIDONI P., *Guardare per sistemi, guardare per variabili*, Emme Edizioni, Trieste, 1987.
- AA.VV., *Prospettive di vita nell'arco alpino*, Jaca Book, Milano, 1982.
- AA.VV., *La montagna, un protagonista nell'Italia degli anni '90*, Milano, Jaca Book, 1987.
- AA.VV., *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- AA.VV., *Identità e ruolo delle popolazioni alpine. Tra passato, presente e futuro*, CAI, Sondrio, 1996.
- BARDULLA E., VALERI M., *Ecologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- BARDULLA E., *Scoutismo ed educazione ambientale. (L'ambiente naturale strumento e obiettivo della formazione scout)*, Angeli, Milano, 1985.
- BARDULLA E., *Agenzie educative e sensibilizzazione ambientale*, in "Ricerche pedagogiche", n. 78, pp. 1-20, 1986.
- BARDULLA E., *Scuola e questione ambientale*, Angeli, Milano, 1991.
- BARDULLA E., *Il bambino tra conoscenza e stupore per la natura. Ecologismo e scelta etico-biologica*, in AA.VV., *La formazione di atteggiamenti e abiti scientifici nel bambino*, La Scuola, Brescia, 1996.
- BARDULLA E., *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma, 1998.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- BATESON G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- BATZING W., *L'ambiente alpino. Trasformazioni, distruzione, conservazione*, Melograno, Milano, 1987.

- BECCHI E., BARZANO' G., (a cura di di), *Educare allo spazio*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- BERTOLDI F., *Didattica degli adulti*, Vita e pensiero, Milano, 1977.
- BERTOLDI F., *Critica della certezza pedagogica*, Armando, Roma, 1988.
- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- BERTOLINI P., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- BERTOLINI P., *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano, 1977.
- BOCCHI G., CERUTI M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- BORGES J.L., *Atlante*, in *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 1990.
- BOSCACCI F., SENN L., *Montagna: area di integrazione*, Angeli, Milano, 1990.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997.
- BOSELLI G., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- BRIANO R., MIDORO V., *L'educazione ambientale a scuola*, Edizioni Menabò, Cortona, 1999.
- BRUNER J. K., *Il conoscere, saggi per la mano sinistra*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- CAMBI F., CIVES G., FORNACA R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- CAVAGNA S., CIAN S., *Velaverde annuario 1987 e annuario 1988*, Museo Tridentino di Scienze Naturali, Trento, 1989.
- CAVAGNA S., CIAN S., TONINA C., *Biotopi, occasioni per educare*, Servizio Parchi e Foreste Demaniali della Provincia Autonoma di Trento, 1990.
- CERUTI M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986.
- CERUTI M., LASZLO E., (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- CHAMBERS R., (1983) *Lo sviluppo rurale: mettere gli ultimi al primo posto*, tr. it. a cura di Mario Malagoli, Associazione Culturale Giovanni Lorenzin, Portogruaro, Venezia.
- CHAMBERS R., *Whose reality counts? Putting the first last*, Intermediate Technology Publications, London, 1997.
- CIPRA Internazionale (a cura di), *Il mito delle Alpi*, CIPRA, Schaan, 1996.

- CIPRA Internazionale (a cura di), *1° Rapporto sullo stato delle Alpi. Dati, fatti, problemi, proposte*, C.D.A., Torino, 1998.
- COLE, J., WOLF E., *La frontiera nascosta. Ecologia ed etnicità fra Trentino e Sudtirolo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- DE GIACINTO S., *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.
- DE GIACINTO S., *Pedagogia come poesia*, (a cura di E. Bardulla), Istituto di pedagogia, Parma, 1993.
- DELLA BERNARDINA S., *Approccio Ecologico? Approccio economico? Per un'antropologia delle frontiere in ambito alpino*, Annali di S. Michele, n. 6, 1993.
- DEMARCHI F., GUBERT R., STALUPPI G., (a cura di), *Territorio e comunità. Il mutamento sociale nell'area montana*, Angeli, Milano, 1983.
- DEMATTEIS G., *Le metafore della terra*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- DEMETRIO D., *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano, 1986.
- DEMETRIO D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- DEMETRIO D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- DEMETRIO D., *L'educazione nella vita adulta*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- DE SAINT EXUPERY A., (1943), *Il Piccolo principe*, tr. it., Bompiani, 1949.
- DE VECCHIS, G. *Da problema a risorsa: sostenibilità della montagna italiana*, Edizioni Kappa, Roma, 1996.
- ENDE M., *Lo specchio nello specchio*, Longanesi, Milano, 1986.**
- ERIKSON E., *L'adulto*, Armando, Roma, 1981.
- FABIETTI U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- FONZI A., NEGRO E., *La magia delle parole: alla scoperta della metafora*, Einaudi, Torino, 1965.
- FOUCAULT M., *Eterotopia. Luoghi e non luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano, 1994.
- FRABBONI F., *L'ambiente come alfabeto*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.

- FRANZA A., *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano, 1988.
- GEHLEN A., *L'uomo, la sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- GENCO A., *Scienza, ecologia, educazione*, Cleup, Padova, 1990.
- GUBERT R., (a cura di), *Ruralità e marginalità. Tre aree alpine a confronto*. Angeli, Milano, 1989.
- GUICHONNET P., (a cura di), *Storia e civiltà delle Alpi*, vol. I, *Destino storico*, vol. II, *Destino umano*, Jaca Book, Milano, 1986.
- HUIZINGA J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973.
- JACOBI J., *Complesso, archetipo, simbolo, nella psicologia di C.G. Jung*, Boringhieri, Torino, 1971.
- JORI V., *Lo spazio vissuto*, La nuova Italia, Firenze, 1996.
- JORI V., *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- JORI V., *Il mito evento educativo originario*, in AA.VV., *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- LANEVE C., *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia, 1997.
- LANEVE C., *Elementi di didattica*, La Scuola Brescia, 1998.
- LUCCIO F., SCHETTINI B., *Alfabeti ambientali, alfabeti sociali nella costruzione di curricula formativi*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999.
- LUHMANN N., *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas Compass, Milano, 1973.
- MARI G., *Realtà e metafora del viaggio*, in "Pedagogia e vita", n. 4, lug-ag.1993, p.109.
- MASSA R., (a cura di), *Linee di fuga*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.
- MATURANA H.R., VARELA F.J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.
- MATURANA H.R., VARELA F.J., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1999.
- MEIRIEU P., *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- MICHEL M., *Tra mente e istinto*, in "Rivista della montagna", n. 232, gen. 2000.
- MIGLIO G., *Ricominciare dalla montagna*, Banca Piccolo Credito Valtellinese, Giuffrè, Milano, 1978.

MINISTERO DELL'AMBIENTE – CEDE (a cura di), *Educazione ambientale come terreno di mediazione: una ricerca su competenze e ruoli degli operatori dei laboratori territoriali*, 1996.

MINISTERO DELL'AMBIENTE – MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE (a cura di), *A scuola d'ambiente*, Atti del Seminario di Fiuggi, 1997.

MINISTERO DELL'AMBIENTE (a cura di), *Verso lo sviluppo sostenibile: impariamo insieme (un catalogo per l'educazione ambientale)*, 2000.

MORIN E., *Il pensiero ecologico*, tr. it., Hopefulmonster, Firenze, 1988.

MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1994.

MORTARI G., *Ecologicamente pensando*, Unicopli, Milano, 1988.

MOSCATO M.T., *Il viaggio come metafora*, La Scuola, Brescia, 1994.

NETTING R., *In equilibrio sopra un'alpe. Continuità e mutamento nell'ecologia di una comunità alpina del Vallese*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996.

ORLANDO CIAN D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

POLI C., (a cura di) *Etica ambientale (teoria e pratica)*, Guerini e Associati, Milano, 1994.

POMI M., *Per una pedagogia del viaggio*, in AA.VV., *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

REYNOLDS V., *La biologia dell'azione umana*, Mondatori, Milano, 1978.

RICOEUR P., *La metafora viva*, Jaca Book, 1997.

SARACENO E., (a cura di), *Il problema della montagna*, CNR, Milano, 1993.

SEMERARO R., *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Angeli, Milano, 1988.

SEMERARO R., GOFFREDO D., PRZEWOZNY B., (a cura di) *L'educazione ambientale nella scuola del futuro*, Enea, Roma, 1993.

SEMERARO R., *La progettazione didattica*, Giunti, Firenze, 1999.

STELLIN G., ROSATO P., *La valutazione economica dei beni ambientali. Metodologia e casi di studio*, Utet, Torino, 1998.

SCAPARRO F., (a cura di), *Volere la luna. La crescita attraverso l'avventura*, Unicopli, Milano, 1987.

SCURATI C., ZANIELLO G., *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli, 1993.

- TURCO A., *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano, 1988.
- VIAZZO P., *Comunità alpine. Ambiente, popolazione, struttura sociale nelle Alpi dal XVI secolo ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- WOLFF K.F., *L'anima delle Dolomiti*, Cappelli, Bologna, 1987.
- WOLFF K.F., *I monti pallidi*, Cappelli, Bologna, 1987.
- WOLFF K.F., *I rododendri bianchi delle Dolomiti*, Cappelli, Bologna, 1989.
- ZANATO ORLANDINI O., *Il problema ambientale tra vecchi e nuovi paradigmi. Una riflessione pedagogica*, in "Nuova paideia", n. 4, 1992.
- ZANINI P., *Significati del confine*, Mondatori, Milano, 1997.
- ZUCCA M., (a cura di), *La civiltà alpina (r)esistere in quota*, voll. 4, Centro di ecologia alpina, Trento, 1998.