

**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITA' DI BOLOGNA**

**SCUOLA DI PSICOLOGIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

**Corso di laurea magistrale in Progettazione e Gestione dell'Intervento Educativo nel Disagio  
Sociale**

**ADVENTURE EDUCATION:  
ESPERIENZE IN MONTAGNA NELLE PRATICHE SOCIO-EDUCATIVE**

Relatore

Prof.ssa

Alessandra Gigli

Presentata da

Nicolò Segato

Correlatore

Professore

Giannino Melotti

**Sessione III appello**

**Anno accademico 2018-2019**





**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITA' DI BOLOGNA**

**SCUOLA DI PSICOLOGIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

**Corso di laurea magistrale in Progettazione e Gestione dell'Intervento Educativo nel Disagio  
Sociale**

**ADVENTURE EDUCATION:  
ESPERIENZE IN MONTAGNA NELLE PRATICHE SOCIO-EDUCATIVE**

Relatore

Prof.ssa

Alessandra Gigli

Presentata da

Nicolò Segato

Correlatore

Professore

Giannino Melotti

**Sessione III appello**

**Anno accademico 2018-2019**



## **INDICE TESI**

**TITOLO:** “ADVENTURE EDUCATION”: Esperienze in Montagna nelle pratiche Socio-Educative

### **INTRODUZIONE**

### **PARTE PRIMA.**

**1. CAPITOLO PRIMO.** Le radici dell’Adventure Education: dalla pedagogia attiva alla progettualità esistenziale

1.1 Dewey e la pedagogia attiva

1.2 La crisi della pedagogia: Bertolini e l’approccio fenomenologico

1.3 Contro l’educazione depositaria e verso un’educazione problematizzante: il pensiero di Freire

1.4 Bertin e il problematicismo pedagogico: vie verso un’educazione alla progettualità esistenziale

**2. CAPITOLO SECONDO.** Pratiche di lavoro in “Outdoor”: la montagna come setting educativo.

2.1 Outdoor Education, Adventure Education, Outdoor Training, Montagnaterapia: le varie declinazioni del lavoro in natura

2.2 Pratiche educative in Montagna: trekking e arrampicata nei progetti pedagogici

2.2.1 La montagna come setting educativo non strutturato. Ri-significare la realtà investendola di senso

2.3 Educatori come Sherpa: l’accompagnare

2.4 La dimensione del rischio “sano” e la consapevolezza dei propri limiti

2.5 Relazione con sé, con gli altri e con il mondo

### **3. CAPITOLO TERZO.** Origini, teorie e modelli di riferimento della formazione outdoor

3.1 Il metodo OMT®

3.2 Metodologia di Lavoro

3.3 Le tre fasi della metodologia OMT®

## **PARTE SECONDA.**

### **4. CAPITOLO QUARTO.** L'Adventure Education nei progetti socioeducativi: le pratiche di "EQUILIBERO"

4.1 I progetti e le basi educative di EQUILIBERO

4.2 Progetti e gruppi target: tra la tossicodipendenza e il disagio minorile:

4.2.1 I progetti di A.E. per soggetti con esperienze di tossicodipendenza

4.2.2 I progetti di A.E. rivolti a minori ospiti di comunità educative

4.3 Le pratiche:

4.3.1 "Gruppo Avventura"

4.3.2 "Una via di mezzo-Guerrieri di Roccia"

4.3.3 "Back into the Wild"

4.4 L'esperienza di Tirocinio: Riflessioni, aspetti critici e potenzialità

4.4.1 Quando il setting si fa flessibile

4.4.2 Lavoro di rete: aspetti problematici e potenzialità

4.4.3 La Relazione educativa in outdoor

4.4.4 Aspetti metodologici in "BIW": l'aggancio e l'efficacia

### **5. CAPITOLO QUINTO.** Una rilevazione presso il progetto "Back Into The Wild"

5.1 L'annoso problema della valutazione in A.E.

5.2 I presupposti della rilevazione

- 5.2.1 Obiettivi
- 5.2.2 Il campione
- 5.2.3 Strumenti e metodologie di rilevazione
- 5.2.4 Metodologia dell'analisi dei dati
- 5.3 Analisi e commento dei dati
- 5.4 Sintesi e commento analitico dei dati

## **CONCLUSIONI**

## **BIBLIOGRAFIA**

## **SITOGRAFIA**



## INTRODUZIONE

La scelta di andare a trattare un argomento di questo carattere è in realtà frutto casuale, ma forse non troppo, di una serie di eventi che presero vita un pomeriggio di quasi un anno fa. Una mattina di lezione, presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bologna, lessi in un volantino di una imminente conferenza dipartimentale intitolata: "Di roccia e di vento: il potenziale dell'outdoor in educazione e formazione". Rimasi subito impressionato dal titolo, quasi che non ci avessi mai pensato, e decisi di parteciparvi. Dopo ormai un anno, penso a quanto sia stato importante trovare quel volantino. Il convegno venne organizzato dalla prof.ssa Gigli e dal prof. Melotti due docenti dell'Università di Bologna e tra i relatori vi erano personaggi del calibro di: M. Rotondi (Presidente Istituto Europeo Neurosistemica, Università di Genova) esperto di formazione outdoor soprattutto in ambito aziendale; A. Bortolotti docente dell'Università di Bologna e impegnato come ricercatore nell'ambito della Pedagogia Speciale e "Outdoor Education"; F. Agostini docente associata (Università di Bologna) interessata nelle sue ricerche all'"Outdoor Education" e lo sviluppo psicologico infantile; A. Coni (psichiatra e direttore del dipartimenti di salute mentale e dipendenze della Asl di Sanluri) promotore del progetto "Sentieri di libertà" che vide protagonisti operatori della salute mentale, pazienti, guarenti, volontari e abitanti della comunità locali impegnati in attività di "Montagna-Terapia" lungo sentieri dei Tacchi d'Ogliastra (Sardegna); S. Calì (formatrice e marinaia) socia dell'associazione "NonSoloVela" APS (Genova) la quale si occupa di iniziative al sostegno della persona e al contrasto al disagio, utilizzando il mare e la navigazione come strumenti formativi e/o riabilitativi; A. "Gimmi" De Col (Educatore, Formatore Bologna) ideatore insieme ad altri operatori della Cooperativa Sociale "La Carovana" di esperienze di arrampicata libera con ragazzi provenienti dal disagio delle periferie del bolognese; M. Galiano (Educatore, Filosofo, Consulor) fondatore dell'Associazione "Equilibero" nel padovano la quale progetta e organizza percorsi educativi mirati rivolti a minori, persone diversamente abili o in situazioni di disagio sociale attraverso la montagna e le sue diverse discipline; A. Di Bari arrampicatore sportivo nonché scrittore e regista.

Nella giornata del convegno, avendo come ospiti relatori molto stimolanti e preparati sull'argomento, venne data a tutta l'università e non solo, la possibilità di avere un primo contatto con questo filone della pedagogia, così sperimentale e attivo, quale quello dell'"Outdoor Education". Quello che però mi affascinò maggiormente fu prendere coscienza dell'esistenza di associazioni, cooperative, altri enti privati, ma anche pubblici (come i CSM, Ser.D. etc.) i quali portavano avanti da anni servizi ed esperienze concrete di pratiche educative e/o formative con un unico comune denominatore:

l'esperienza all'aperto, in natura, fornendosi di un setting, in apparenza, per niente "strutturato". Decisi così di approfondire di più questo settore pedagogico, a me ancora del tutto ignoto.

Tra i vari relatori, quello che mi colpì di più fu l'intervento fatto da Massimo Galiazzo, il quale riportò la sua plurima esperienza da educatore nei servizi per le dipendenze, raccontando uno dei suoi progetti educativi, stilati ed erogati attraverso la sua associazione "Equilibero", che vedeva come protagoniste delle madri tossicodipendenti, inserite all'interno della comunità terapeutica "Casa Aurora" (Comunità di Venezia, coop. Sociale), alle prese con delle avventure in montagna, nello specifico con l'arrampicata sportiva. Mentre ascoltavo i suoi racconti, dietro di lui venivano proiettati alcuni spezzoni tratti dal suo imminente film "Madre dei nervi". Vedere come la montagna e l'arrampicata su roccia potessero aiutare queste madri a combattere contro sé stesse e la loro dipendenza a favore di una più sana genitorialità, mi toccò molto. Utilizzare la montagna con le sue diverse discipline (trekking, arrampicata sportiva, nordic walking, kayak, torrentismo, escursioni con ciaspole) per attivare percorsi socio-educativi di riabilitazione per me era sempre stato qualcosa di immaginario, irrealizzabile, o meglio, qualcosa che si potesse fare, sì, ma senza la presunzione di renderlo "Progetto educativo". Ero contento di potermi sbagliare. Presi, dunque, contatto con Massimo sia per la vicinanza geografica (Padova-Venezia) sia per il nostro vissuto professionale che ci legava entrambi alla Comunità di Venezia, avendo lavorato anche io per un periodo in un'altra comunità della cooperativa, "Villa Renata".

Il desiderio di approfondire di più, non solo su carta, ma anche con mani e piedi queste pratiche educative ed esperienziali, e l'incombente tirocinio da svolgere mi proiettarono direttamente verso Galiazzo ed "Equilibero". Così nell'inverno dello stesso anno, tramite convenzione con l'Università di Bologna entrai a far parte dell'associazione come tirocinante, partecipando ai diversi progetti in atto.

Ripresi poi i contatti anche con i due docenti che organizzarono il convegno: la professoressa Gigli e il professore Melotti. Avendo capito che esperienze del genere in Italia, e soprattutto in Nord Europa e Nord America, esistono, volevo approfondire questo tema anche in ambito didattico sperimentale. Comprendere se anche all'interno delle aule del dipartimento, all'interno dei vari corsi di laurea si parlasse di questo modo di intendere e soprattutto di fare pedagogia. Dopo pochi colloqui, nonostante l'entusiasmo iniziale, colsi subito lo stato dell'arte di questa materia. Solo pochi docenti erano interessati a questa disciplina, ma in ogni caso Bologna si presentava come città e soprattutto polo universitario favorevole e bendisposto a nuove ricerche e approfondimenti sul tema. Non a caso, con l'inizio del nuovo anno solare venne creato, all'interno del dipartimento di psicologia e scienze della formazione di Bologna, un centro di ricerca sull'educazione e formazione esperienziale e Outdoor

(CEFEO) fondato dalla professoressa Gigli e dal professore Melotti, ma esteso ad altri docenti, dipartimentali o extra-dipartimentali, ricercatori, operatori del settore educativo con lo scopo di *“promuovere e organizzare la ricerca, la sperimentazione, la divulgazione scientifica e la documentazione nell’ambito dell’educazione e della formazione esperienziale e outdoor”*<sup>1</sup>

Questo insieme di circostanze ed eventi ha fatto sì che entrassi sempre di più con la mente e con il corpo all’interno di questo particolare settore arrivando a scegliere di scrivere un elaborato finale a conclusione del corso di laurea magistrale in “Progettazione e Gestione dell’intervento educativo nel disagio sociale”. Perché, quindi, la scelta di questo argomento?

Penso che a dare inchiostro a questi contenuti siano state le mie più grandi passioni: la montagna e l’educazione. Riuscire a trovare un collegamento diretto e bidirezionale tra queste due discipline mi ha aperto gli occhi riguardo al presente, ma soprattutto al futuro. Il nocciolo alla base di questa tesi è la convinzione che in un futuro prossimo all’interno dei servizi pubblici e privati deputati alla riabilitazione socio-educativa di persone provenienti dal mondo della tossicodipendenza, dal disagio minorile, dalla salute mentale, dalle disabilità ci possano essere sempre più progetti e spazi dedicati a queste esperienze all’aria aperta. Perché sono possibili e perché sono convinto fermamente del potente potere educativo che l’ambiente, in particolare la montagna, ci può trasmettere. Il lavoro dovrà essere svolto parallelamente in due ambiti: da una parte continuando a lavorare in ambito didattico e di ricerca per rendere sempre più scientifico e valido questo modello educativo, soprattutto riuscendo ad elaborare uno o più sistemi di valutazione che siano validi, efficaci, chiari e replicabili in determinate circostanze; dall’altro è altresì importante continuare a proporre e realizzare sempre più attività di questo genere nei diversi servizi e più in generale nel sociale.

Il mio piccolo contributo a questa “causa”, attraverso questo elaborato, è quello di riuscire a fornire uno “stato dell’arte” di questa disciplina, dall’apporto teorico di illustri pedagogisti, filosofi dello scorso secolo, fino ai giorni nostri, attraverso la descrizione delle metodologie e degli strumenti utilizzati dai pochi operatori del settore che utilizzano pratiche outdoor per la formazione ed educazione. Infine, ho ritenuto doveroso raccontare la mia esperienza di tirocinio di un anno con l’associazione di Equilibero, descrivendo i progetti di arrampicata sportiva e trekking ai quali ho partecipato.

Nelle seguenti pagine ho organizzato il mio lavoro dividendolo in capitoli. Nel primo capitolo ho tentato di elaborare un excursus storico su quelli che sono stati i principali fautori e innovatori della pedagogia del 900, coloro i quali si sono avvicinati più all’aspetto attivo ed esperienziale di questa

---

<sup>1</sup> Dal sito CEFEO, consultabile all’indirizzo: <https://centri.unibo.it/cefeo/it>

disciplina: da Dewey a Bertin, passando per la fenomenologia di Bertolini e la coscientizzazione di Paulo Freire. Nel secondo capitolo ho voluto presentare l'Adventure Education, pratica esperienziale in outdoor. Dapprima ho dovuto introdurre una distinzione dei termini tra: Outdoor Education, Montagnaterapia e Adventure Education proponendo poi una presentazione di tale disciplina analizzandone le potenzialità e le peculiarità pedagogiche e le sue declinazioni pratiche. Nel terzo capitolo, basandomi sulle ricerche e sugli studi svolti dall'ingegnere e psicologo Marco Rotondi, ho proposto la sua metodologia di lavoro e il suo modello riguardo le pratiche di formazione in outdoor. Il quarto capitolo risulta essere quello più corposo poiché andrò a presentare e approfondire la mia esperienza di tirocinio, facendo conoscere ai lettori la realtà dell'associazione a promozione sociale "Equilibero" e i suoi progetti educativi. Nel quinto e ultimo capitolo, invece, riporterò una rilevazione valutativa avvenuta all'interno di uno dei progetti seguiti nel tirocinio, presenterò lo strumento di ricerca attraverso: obiettivi, campione, strumenti e metodologia di lavoro ed infine un'analisi e un commento dei dati.

Il mio augurio più grande è che queste esperienze possano risultare caratteristiche e distintive per il mio bagaglio professionale e che possa darmi lo slancio verso un futuro lavorativo "battuto" da sentieri e costellato da avventure.

## **PARTE PRIMA.**

## **CAPITOLO PRIMO.**

### **LE RADICI DELL'ADVENTURE EDUCATION: DALLA PEDAGOGIA ATTIVA ALLA PROGETTUALITA' ESISTENZIALE**

Questo primo capitolo ha l'importante e tortuoso compito di creare un'impalcatura concettuale che funga da collegamento e tramite tra la teoria e la dottrina della pedagogia con le pratiche educative agite in ambiente. Questo passaggio teorico è doveroso in quanto, se ai giorni nostri esistono delle metodologie e dei paradigmi validi, ricercati e ponderati nella loro efficace funzione educativa, che si traducono in varie forme: progetti, pratiche ed esperienze in ambiente, esse devono la loro garanzia al contributo fornito da intellettuali, filosofi e pedagogisti dello scorso secolo i quali hanno contribuito a formare le basi per l'emergere dell'Adventure Education.

In questa sede andrò a proporre quelli che, a mio avviso, sono stati i principali fautori di questo percorso culturale ed intellettuale. Tenterò di descrivere in breve il loro pensiero pedagogico, che in molti casi si presentava, agli occhi della società di quei tempi, come riflessioni avanguardiste e non conformi alla pedagogia e al pensiero e al giudizio comune di quei tempi. Nello specifico, mi riferisco a due tematiche fondamentali che con il tempo hanno dato vita a filoni diversi, ma congiunti della pedagogia, come la pedagogia attiva, l'educazione esperienziale, la fenomenologia, l'educazione problematizzante, la progettualità esistenziale etc. Tutte queste correnti di pensiero si fondano e si accomunano per due predisposizioni teoriche di base:

- Da un lato avere smosso e criticato una pedagogia ancora troppo arcaica, assoggettata ad una visione statica e passiva dell'uomo, visto ed inteso come oggetto dell'educazione e non come soggetto educando.
- Dall'altro aver dato importanza all'esperienza del soggetto come principale canale di apprendimento, e aver elevato la natura e l'ambiente circostante, in contrasto alle strutture fisiche associate ad una società malsana, come madre indiscussa di ogni esperienza.

Prima di procedere in questo cammino letterario attraverso l'analisi dei pensieri dei vari: Dewey, Bertolini, Freire e Bertin penso sia utile iniziare questo percorso storico-culturale dalle parole di un illustre filosofo, diventato un po' il punto di partenza, e dal quale molti dei precedenti autori citati hanno preso spunto per l'evolversi delle loro teorie.

*“Se non ha lungamente percorso pianure aride, se i suoi piedi non sono stati bruciati dalle sabbie ardenti, se non è mai stato oppresso dal riverbero soffocante delle rocce arroventate*

*dal sole, come potrebbe apprezzare l'aria fresca di una bella mattina? Come potrebbe il profumo dei fiori, lo splendore del verde, l'umido vapore della rugiada, il dolce e morbido tappeto che il prato offre al piede incantare i suoi sensi? Come potrebbe il canto degli uccelli procurargli un'emozione voluttuosa, se gli accenti dell'amore e del piacere gli sono ancora sconosciuti? Con quali trasporti vedrebbe nascere una così bella giornata, se la sua immaginazione non sa evocargli quelli di cui la si potrebbe riempire? Come potrebbe infine intenerirsi sulla bellezza dello spettacolo della natura se ignora quale mano ha avuto di ornarla?"*<sup>2</sup>

Questa citazione proviene da una delle opere più importanti e innovative che negli anni a seguire è diventata il punto cardine dell'evolversi della pedagogia e di pensieri sottostanti. Infatti, volgendo lo sguardo a secoli prime del '900, nel 1762, anno di pubblicazione dell'*Èmile*, Jean-Jacques Rousseau, sottolineava già l'importanza di un'educazione all'aperto fondata da un cambiamento significativo dello sguardo pedagogico ed educativo. Questo capolavoro letterario così complesso e allo stesso tempo rivoluzionario, fu la prima opera pedagogica che ebbe la pretesa di porre al centro la libertà del soggetto, la sua partecipazione attiva incorniciata in un mondo naturale, inteso come opposto alla cultura, la quale tende a imporre bisogni e passioni all'individuo, formando diseguaglianze che danneggiano le libertà individuali, uno stato naturale dove i sensi e il contatto libero con il mondo fenomenologico, attraverso esperienze libere, mediate, ma non forzate, diventano peculiari nell'impresa educativa. E ancora:

*“Poiché tutto ciò che penetra nell'intendimento umano vi penetra per mezzo dei sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; ed è quella che serve di base ad una ragione intellettuale; i nostri primi maestri di filosofia sono le nostre mani, i nostri piedi e i nostri occhi. Sostituire i libri a tutto questo non significa insegnarci a ragionare, ma solo abituarci a ragionare con la testa degli altri: è solo insegnarci a credere molto e a non sapere mai niente [...]; per imparare a pensare occorre dunque esercitare le nostre membra, i nostri sensi, i nostri organi che sono gli strumenti della nostra intelligenza e, per trarre tutto il partito partito possibile da questi strumenti, occorre che il corpo che li fornisce sia sano e robusto.”*<sup>3</sup>

Quest'altro estratto dell'Emilio ci direziona su quello che più avanti verrà ripreso da molti altri filosofi e pedagogisti ovvero che il bambino è libero nei propri modi di vivere, vedere, pensare, sentire e

---

<sup>2</sup> Rousseau J.J., *Emilio*, La terza, Bari, 1762 edizione del 2006, pg. 186-187

<sup>3</sup> Cfr citazione di Rousseau in "D'ascenzo M., Quando l'outdoor education non si chiamava così, in Farnè R., Agostini F., *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni junior-Spiaggiari, Parma, 2014, pg. 45

perciò non deve in alcun modo essere vincolato dall'adulto che tenta di abbandonarli o schermanli. In poche parole, il più grande dei maestri non è quello che insegna al bambino, ma quello che gli permette di sviluppare liberamente la sua natura, colui che lo accompagna. Emerge quindi, già in quegli anni, una nuova consapevolezza verso l'educazione: essa non può, banalmente, ridursi all'acquisizione e l'applicazione di precetti, bensì di esercizi. E' l'esperienza condita da esercizi, prove, errori, nuovi tentativi che educa.

Questo capolavoro, a metà tra un romanzo e un trattato di pedagogia, diventerà di massimo valore e porrà le basi di quello che sarà l'attivismo pedagogico, l'educazione progressiva e l'apprendimento esperienziale.

## **1.1 DEWEY E LA PEDAGOGIA ATTIVA**

Uno dei principali figli di questa corrente fu di sicuro il filosofo e pedagogista John Dewey. Dewey è stato di sicuro il più grande pedagogista del Novecento: esso teorizzò nel corso della sua storia un nuovo modello di pedagogia fondato su una nuova idea di educazione, la cosiddetta "educazione nuova" caratterizzata da una nuova trasformazione sperimentale che rilanciasse la pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo sensibilizzando con vigore al ruolo fortemente politico della pedagogia e dell'educazione in generale, quest'ultime viste sempre di più come chiavi-di-volta di una società democratica. L'impostazione e il lavoro, prima filosofico e poi pedagogico, nasce e si evolve dai riferimenti di Rousseau tentando di riformulare in una luce maggiormente pratica e pragmatica il dualismo natura/società. In questo senso, il soggetto viene inteso e percepito già dalla nascita come essere sociale immerso continuamente in un mondo di relazioni sociali, quindi altamente condizionato a livello inconscio dalla società. Emerge, quindi una raffigurazione dell'essere sociale, l'uomo, come soggetto potenzialmente attivo.

Nel corso della sua formazione, Dewey elabora una filosofia dell'educazione che predispone al centro della sua riflessione la nozione di "esperienza" sviluppata secondo un senso dinamico ed aperto. Questa "*teoria dell'esperienza*"<sup>4</sup> viene elaborata centrando il pensiero di uno scambio continuo tra soggetto e natura, uno scambio attivo che trasforma e determina entrambi i fattori in gioco restando costantemente spalancato a nuovi cambiamenti. Il filosofo, infatti, concepisce questa relazione continua come figlia di uno squilibrio naturale dove solo in pensiero, nella fattispecie "l'intelligenza

---

<sup>4</sup> Cfr. per il concetto di "teoria dell'esperienza" si veda: Dewey J., *Esperienza e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1973, pg. 13

creativa”, può intervenire per colmare questo sbilanciamento e ricostruire un nuovo equilibrio. Risulta evidente una concezione nuova e rivoluzionaria della soggettività dell’uomo, che non viene più considerato come totalmente passivo e succube degli eventi, ma dotato di una forza attiva di protagonismo attraverso la componente intellettuale messa in gioco nell’esperienza.

In questo modo, la riflessione ed il pensiero pedagogico risultano indissolubilmente intrecciati all’elaborazione della sua filosofia, riuscendo a non sottostare solamente a discorsi filosofici puramente astratti, ma tentando un lavoro pragmatico di concretizzarsi delle sue teorie mettendo a punto un progetto operativo efficace che divenne radicalmente innovatore in campo scolastico e didattico con l’emergere delle “scuole attive”. In particolare, la pedagogia di Dewey si caratterizza: sia per una valorizzazione innata del fanciullo (e in generale per l’essere sociale) come protagonista indiscusso del processo educativo e messo al centro di ogni iniziativa didattica (scontrandosi con la concezione della scuola tradizionale caratterizzata da dinamiche autoritarie); sia per l’importanza fondamentale data all’esperienza diretta a stimolare un agire ed un pensare pratico riuscendo così a rendere il “fare” dell’educando come il momento centrale dell’apprendimento. Viene quindi seguita una linea pragmatica che darà spazio ad un movimento progressivo della scuola dell’epoca che verrà tradotta in una “rivoluzione copernicana”. Ecco che quindi l’attivismo pedagogico portato avanti da Dewey si staglia contro le scuole tradizionali caratterizzati da un forte nozionismo, da discipline autoritarie e così lontane dai bisogni concreti dei ragazzi, e apre la strada per lo sviluppo delle prime “scuole nuove” basate su principi cardini quali “interazione” e “continuità” che *“fanno sì che ogni processo di apprendimento si colleghi a tutta l’esperienza dell’educando, acquistando “un significato degno di considerazione”*<sup>5</sup>. All’interno di questa “teoria dell’esperienza” Dewey, da subito, sottolinea che *“credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative”*<sup>6</sup> molte delle esperienze “vecchie” all’interno della scuola e dell’educazione “tradizionale” anch’esse sono esperienze, il punto del suo discorso è quello di rendere l’esperienza non fine a sé stessa, e quindi non incanalare l’interesse educativo solo sul *“l’effetto”*<sup>7</sup> di un’esperienza, poiché molte volte non lo si può conoscere e padroneggiare da subito, occorre tempo e soprattutto esperienze di qualità che seguano i tre principi cardine: continuità, crescita ed interazione.

- Principio di continuità: L’essere umano nel corso della sua vita vive delle esperienze continue che gli consentono di interagire con il mondo. Queste stesse esperienze creano abitudini e routine nel senso che “ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e

---

<sup>5</sup> Cambi F., *Le pedagogie del 900*, Laterza, Bari, 2012, pg. 57

<sup>6</sup> Dewey J., *Esperienza e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1973, pg. 13

<sup>7</sup> Ibidem, pg. 15

modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno”. In questo modo viene sempre garantito una continuità dell’esperienza, l’obiettivo educativo diventa quindi di promuovere l’incontro con esperienze di qualità e far così in modo che l’influenza reciproca sia positiva favorendo, così, l’acquisizione di nuove esperienze qualitativamente di grado superiore.

- Principio di crescita: A questo punto si inserisce il principio di crescita o crescita. Avere una situazione continua di buone esperienze determina, appunto, una continuità e in seguito una maturazione, intesa in termini di crescita effettiva dell’uomo, sviluppando capacità di acquisizione di nuove esperienze che garantiscono una più consapevole interazione con il mondo. *“Per esempio, un ragazzo che impara a parlare ha una nuova facilità e un nuovo desiderio. Ma egli ha anche ampliato le condizioni esterne dell’imparare ulteriore. Quando impara a leggere, gli s’apre ad un tempo un nuovo ambiente intorno a sé”*<sup>8</sup>.

Prima di descrivere l’ultimo principio cardine, il filosofo si sofferma sull’importanza di gestire e controllare queste esperienze, poiché è possibile che la continuità delle esperienze generi una forte abitudine e routine che vada ad intaccare l’intero sistema di crescita bloccando l’individuo ad un determinato stato di conoscenza e non acquisendo nuove esperienze. A questo proposito emerge l’importanza del lavoro dell’educatore. Esso infatti, deve fare in modo che questo non avvenga garantendo una programmazione dell’esperienza. E’ vero che all’educatore/maestro non è più concessa una direttività unidirezionale, non è più esclusivamente la figura a carattere autoritario che dispensa il sapere sotto forma di nozioni, concetti, ma esso deve porsi come una “guida” che organizza e regola i processi di apprendimento, aiuta il ragazzo nel suo sviluppo e nel suo processo di crescita, garantendo un margine di libertà e scelta in favore di attività d’indagine e di pensiero destinate al ragazzo.

Chiudendo il cerchio, l’autore a questo proposito enuncia un terzo principio:

- Principio d’interazione. Questo principio prende in esame due differenti condizioni: *“le condizioni obiettive e quelle interne”*.<sup>9</sup> Le condizioni, all’interno dell’esperienza, sono sempre di due tipi: esterne ed oggettive che possono essere gestite e controllate dall’esterno, quindi dall’educatore/maestro, mentre altre di origine interne e soggettive, di cui bisogna tener conto. Le scuole e l’educazione tradizionale, da sempre faceva molta poca attenzione sulle condizioni interne del soggetto. *“Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io*

---

<sup>8</sup> Dewey J., *Esperienza e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1973, pg. 25

<sup>9</sup> Ibidem, pg.31

*chiamo situazione*”<sup>10</sup> In poche parole, quello che vuole intendere l’autore è che le condizioni provenienti dal soggetto, interne, e quelle originate dall’esterno, oggettive, devono essere quanto più in accordo tra loro per generare un’esperienza educativa. Non è possibile, quindi proporre una direzione educativa senza tener conto dell’identità dei soggetti e delle loro esperienze passate.

Risulta evidente che la responsabilità principe dell’educatore è quella di determinare delle situazioni che rispettino i principi di continuità e crescita, che riescano a coniugare il soggetto con l’oggetto, il passato, con il presente ed il futuro generando esperienze di apprendimento.

In ultima analisi, la pedagogia di Dewey si interessa molto al concetto di libertà inteso sia come libertà esterna, ma anche di libertà interna. Il pedagogista, infatti, dichiara che l’obiettivo principale della libertà è quella di generare una libertà interna di pensiero, in grado di osservare e giudicare con senso critico. Tuttavia, sottolinea un’importanza fondamentale anche alla libertà esterna, quella del corpo e delle sensazioni, solo attraverso questa libertà, intesa soprattutto nella sua condizione più concreta di libertà nel contatto con la natura e con il mondo ambientale, è possibile raggiungere una libertà interna.

Tutto questo pensiero filosofico-pedagogico sarà di notevole importanza nel corso del ‘900 per aver cambiato lo sguardo pedagogico e per aver messo in rilievo l’importanza della natura e dell’apprendimento tramite esperienze.

## **1.2 LA CRISI DELLA PEDAGOGIA: BERTOLINI E L’APPROCCIO FENOMENOLOGICO**

Un altro autore che contribuì a rinnovare la pedagogia e la pratica educativa in molti suoi aspetti, fu sicuramente l’approccio innovativo incentrato ed eretto sulla fenomenologia del filosofo Husserl elaborato dal pedagogista e filosofo dell’educazione: Piero Bertolini. Il contributo fondamentale nel suo percorso di studi e riflessioni viene inglobato nella sua opera più importante che scrisse nel 1988: *“L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata”*. Questo testo viene alla luce in un periodo critico e confuso per l’intero movimento della pedagogia in Italia. In quei tempi, la pedagogia si ritrovava sommersa in una battaglia concettuale e teorica che la vedeva soggetta a numerosi cambiamenti: da una parte vi era un tentativo saliente di

---

<sup>10</sup> Ivi

stradicare la stessa pedagogia dalle braccia della filosofia che per secoli viveva in un antico e sterile orientamento che vedeva una totale dipendenza della pedagogia nei confronti di una filosofia sempre più ideologizzata; dall'altra parte vi era il tentativo frenetico e alle volte nocivo, di tentare ad ogni costo di rendere questa nuova disciplina il più scientifica possibile, valutandola e classificandola alla stregua delle altre scienze, le cosiddette "scienze naturali". In questo disordine teorico, la pedagogia si ritrovava confusa e abbandonata alla ricerca dei propri significati, sovrastati da una ricerca ossessiva verso una scientificità rigorosa in termini positivistici e da un impoverimento filosofico che stava facendo perdere l'orientamento verso il vero obiettivo della pedagogia: l'educazione. Questo breve quadro storico e concettuale è doveroso per inquadrare il lavoro di Bertolini per una rinascita della pedagogia, che porterà a costruire una pedagogia come scienza "fenomenologicamente fondata" e contribuirà a fornire delle basi pedagogiche importanti per quella che poi diventerà l'Adventure Education.

Il lavoro di Bertolini, come riferito poco fa, trae le sue origine dalla filosofia e dal pensiero fenomenologico di Husserl, soprattutto riguardo ai temi della riduzione trascendentale, dell'epoché, dell'intenzionalità e dell'entropatia, tentando, quindi, di creare ed esprimere un pensiero che fosse quanto più *"critico, complesso, problematico, dove filosoficità e scientificità della prospettiva fenomenologica potessero dar vita a quello che sarebbe diventato un orientamento di pensiero ben identificabile nel panorama pedagogico italiano"*<sup>11</sup>. Portando questo contributo, Bertolini, come del resto in altri versi fece anche Dewey, tentò di combattere contro la vecchia pedagogia che si poneva, nei suoi obiettivi, con fare "oggettivo" e "neutrale" alla ricerca di una scientificità che dovesse schematizzare e classificare ogni cosa. Per Bertolini, questa presunta innovazione nella pedagogia non era altro che il limite più grande e da valicare poiché l'intento di questa disciplina non doveva per forza essere la spiegazione e la teorizzazione dei processi formativi ed educativi, ma cercare di "dare un senso" ad essi:

*"La difficoltà di 'guardare' la realtà in maniera libera da pregiudizi e la tentazione costante di sovrapporre la teoria alla realtà è assai frequente in ambito pedagogico, dove è più che mai necessario imparare l'atteggiamento fenomenologico per gettare uno sguardo rinnovato sull'esperienza formativa, mettendo "tra parentesi" (tramite l'epoché) le abitudini mentali e l'ovvietà che ricopre la capacità di 'vedere'"*<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Iori V., "Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini" in Encyclopaideia, Bologna, Vol. 20, No 45, 2016, pg. 19

<sup>12</sup> Ibidem, pg. 20

Ecco che quindi, Bertolini, stimola il suo pensiero pedagogico ad andare oltre alle riduttive certezze e dogmi plasmati da un pensare astratto ed ideologizzato, per mettere al centro il soggetto e l'esperienza educativa dotata di senso. Vi è un ritorno all'originarietà della vita, dove il significato dell'educazione non può essere uniformemente inteso da tutti a seconda che si guardi il soggetto educatore o educando, l'ambiente e le sue influenze, etc. al centro ci dev'essere sempre l'esperienza educativa. Come espresso dalla pedagogia attiva portata avanti da Dewey e non solo, anche per Bertolini torna al centro del fatto educativo l'esperienza vissuta attivamente dai soggetti coinvolti nella relazione educativa. Alla base di queste esperienze dev'essere attuata un'operazione di "razionalità" non intesa nella concezione classica di avere o di essere qualcosa, ma come una modalità d'essere che ci porti a "mettere tra parentesi" tutto ciò che non è "essenza" stessa della cosa: *"La riduzione fenomenologica, tende a farci ritrovare un'esistenza viva anteriore alla teoria dell'esistenza [...] un mondo antecedente alle distinzioni astratte. E ancora: [...] "E' nella sfera dell'esperienza autentica, nella vita profonda della coscienza, riduzione trascendentale, che è possibile cogliere il senso più ver del mondo e della nostra esistenza; ed è lì che si potrà scoprire l'essenziale apertura dell'io, dell'individuo, dell'altro, dell'intersoggettività, ed insieme la più autentica e produttiva tavola di valori."*<sup>13</sup>

Quindi cosa intende per Bertolini per esperienza? E soprattutto quali elementi rendono "educativa" un'esperienza?

Per prima cosa, anche per il pedagogista italiano, come si evidenziava nella teoria dell'esperienza di Dewey emerge l'importanza fondamentale della sistemicità e della storicità di ogni esperienza. Alla base della sua concezione di esperienza, vi è prima di tutto la soggettività del soggetto sviluppata soprattutto attraverso il suo contatto sensoriale con il mondo. In secondo luogo, le esperienze vissute se non vengono integrate creando un sistema d'apprendimento, perdono il loro significato trasformativo:

*"La costanza della corrente di esperienze non è data soltanto dalla continuità delle esperienze che si seguono una all'altra (la sommità sbriciolerebbe questa continuità), ma dalla continuità di una soggettività vivente che è costituita da tutte le esperienze poiché queste si trovano in lei e poiché ogni successiva esperienza modifica le altre ed insieme la stessa corrente"*.<sup>14</sup>

A sottolineare l'importanza di guardare al processo educativo, e non tanto ai singoli protagonisti o alle "cose in sé", viene dato maggior rilievo alla natura di "relazione reciproca" che hanno le

---

<sup>13</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze, 1988, pg. 77

<sup>14</sup> *Ibidem*, pg.80

esperienze di educazione. Essendo, l'educazione, essenzialmente rapporto, i soggetti che prendono parte a questo sviluppo non possono essere considerati separatamente, ma come ognuno in costante relazione reciproca. Perciò, anche lo stesso Bertolini, fece capire che le direzioni di lavoro educative non possono essere unidirezionali prendendo come unica direzione quella del ragazzo o soggetto educante, ma poiché principalmente relazione, l'educazione dev'essere intesa in modo globale considerando anche l'adulto, e quindi l'educatore, protagonista anch'esso delle esperienze con le quali anche lui si relazionerà e avrà modo di apprendere. In questo modo, il pedagogo di origini torinesi, apre gli occhi sull'importante rapporto transgenerazionale che è presente in ogni esperienza educativa, sostenendo che non solo *“qualsiasi evento educativo è costituito sempre dal rapporto tra più fattori e termini: non soltanto educatore e l'educando, ma anche il luogo, la circostanza, le ragioni che caratterizzano l'incontro; i contenuti e i mezzi che sostanziano il rapporto; i contesti sociali di appartenenza dell'uno e dell'altro etc.”*<sup>15</sup>, ma anche che: *“lo scopo del rapporto educativo è anche quello che l'educando stesso riesca a mettere in atto progressivamente un movimento di 'Einführung' (empatia) nei confronti dell'educatore, e più in generale nei confronti dell'altro da sé: ben sapendo peraltro che una tale prospettiva è possibile solo se l'educatore sarà stato in grado di 'parlare il linguaggio dell'educando' e di partire dal suo stesso vissuto, ossia se avrà saputo assumere, lui per primo l'iniziativa.”*<sup>16</sup>

Un'ulteriore peculiarità delle esperienze educative è di sicuro il suo alto grado di intenzionalità. L'evento educativo non può, mai considerarsi casuale e frutto di accidentalità, poiché per essere considerata “educativa” vi è sempre un'intenzione che dirige il movimento stesso: può essere nascosta, latente, inconsapevole, inconscia, ma rimane, pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni ed impegno. Per “intenzionalità” viene inteso, a livello fenomenologico, la propensione del pensiero ad avere sempre un contenuto, un significato ben preciso, che sia rivolto e tendente verso un oggetto ben preciso. Le coscienze dei vari soggetti, nell'investire di senso il mondo naturale e sociale, attribuisce diversi significati e valori in base agli oggetti che si ritrova di fronte. In questo modo, viene totalmente negata qualsiasi forma di oggettivismo e semplificazione della realtà che viene creata attraverso le multiple visioni soggettive che, una volta investite di significati e valori determinano la visione del mondo.

A livello prettamente educativo, questa concezione della realtà e della coscienza intenzionale, apre le porte ad un'altra componente fondamentale nel lavoro pedagogico e che lo stesso Bertolini sottolinea più volte nell'elaborare la sua teoria attraverso la pratica: l'imprevisto. Uscendo dall'oggettivismo e

---

<sup>15</sup> Ibidem, pg. 114

<sup>16</sup> Ibidem, pg. 129

dal razionalismo assoluto, attuando quindi una riduzione fenomenologica, che, attraverso l'epoché, mette tra parentesi e sospende il giudizio, rinunciando a dare per scontata ogni forma di pensiero, opinioni, la coscienza viene esposta dapprima alla problematicità e poi al cambiamento. *“Il fatto di essere un'esperienza in situazione comporta anche la conseguenza che l'esperienza educativa, e per essa come sempre ogni evento educativo concreto, non è mai e per nessun motivo un'esperienza sicura, priva di rischi. Al contrario, proprio per la sua connotazione relazionistica essa appare sempre instabile, ambigua[...]e poiché l'ambiguità, secondo l'interpretazione di Merleau-Ponty che noi condividiamo, rappresenta il livello ontologico “originario” e dunque il “concreto” o l'antepredicativo, l'esperienza educativa in quanto esperienza originaria non può che possedere quella stessa connotazione: dal che si ricava la sua necessaria apertura alla dimensione temporale e all'orizzonte del possibile.”*<sup>17</sup> In questo modo l'educazione viene posta all'interno di una trascendenza, ponendosi nel mezzo di traiettorie possibili, verso un'apertura al cambiamento, che si, predispone il rischio, l'imprevedibile, lo sbaglio, ma si prefigge come libera, verso una risoluzione della situazione data, “trascendendo verso un futuro” che si traduce attraverso la realizzazione di un progetto educativo. Il progetto educativo diventa l'arma vincente di tutto il processo educativo che si allontana dall'assolutismo e della determinazione, ma rientra in una logica di infinite possibilità, proprio come la natura originale dell'uomo, che tende verso altro, e nonostante rientri in determinate “situazioni date” ha sempre con sé la capacità di poter-essere e poter-diventare se rientra nell'ottica di un progetto, di un futuro possibile che riesca a far emergere e fruttare margini di miglioramenti e di nuove possibilità. Come testimonia Vanna Iori in un articolo dedicato alla pedagogia di Bertolini: *“Ogni progetto educativo si apre all'interno dell'effettività dell'essere così e non in un altro modo, e non può ignorare i vincoli della fatticità (per evitare astrattezze, velleitarismi, astoricità). Tuttavia, il senso dell'educazione è proprio nel tendere a ridurre continuamente questi vincoli per individuare comunque margini di progetto.”*<sup>18</sup> Questa progettualità, fondamentale per Bertolini in un'ottica educativa, sottolinea e chiarifica la peculiarità del processo educativo che dev'essere ed è sempre inserito in una temporalità che è trascendenza. *“Per Bertolini infatti, ogni evento educativo è sempre centrato sulla dimensione temporale del futuro: si tratta cioè di guidare il soggetto verso, di aiutarlo a tendere a, di compiere insieme a lui un percorso, stimolandolo ad appropriarsi in modo consapevole del materiale esperienziale che già possiede (il passato), per poi andare oltre di esso in direzione autonoma, ma a un tempo intersoggettiva e relazionale.”*<sup>19</sup> In questo modo, viene colta sia

---

<sup>17</sup> Ibidem, pg.115

<sup>18</sup> Iori V., “Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini” in Encyclopaideia, Bologna, Vol. 20, No 45, 2016, pg. 27

<sup>19</sup> Cavana L., “L'impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini” in Encyclopaideia, Bologna, Vol.20, No 45, 2016, pg. 62

l'importanza dell'educatore che dev'essere competente nel definire il progetto educativo adeguato per tale soggetto, aprendosi, attraverso una riduzione fenomenologica, alla visione del soggetto spogliata dagli assolutismi e dai preconcetti, per aiutarlo a "tendere oltre"; dall'altra parte viene ripetuta la co-responsabilità dello stesso soggetto nel determinare il proprio comportamento, tornando a dare peso ed importanza al soggetto messo al centro.

Delineate queste "*direzioni intenzionali originarie*"<sup>20</sup>, Bertolini nella sua critica al movimento della pedagogia, in quel periodo totalmente in crisi, si sofferma anche su un ulteriore aspetto determinanti per un rinnovamento di tale disciplina. Il pedagogista, infatti, fu molto ferreo e preciso nel marcare l'importanza di una continua ed inesauribile circolarità tra il momento dell'intervento operativo ed attivo ed il momento della riflessione teorica. In poche parole, viene considerato fondamentale attuare sempre una correlazione significativa tra la teoria e la prassi, tra l'astrattezza e l'empiria, tra i comportamenti, le metafore e quindi i significati, in modo tale da riagganciare l'educazione e la pedagogia. Ecco che quindi è solo attraverso l'esperienza concreta ed attiva che i pensieri e le riflessioni prendono forma e tendono a dei significati, ed è solo tramite la riflessione e la rielaborazione che l'esperienza ed i comportamenti suscitati da essa, si arricchiscono di senso.

In conclusione, le opere e l'approccio fenomenologico husserliano calato concretamente da Bertolini nella pedagogia e nelle pratiche educative, risultano irrinunciabili per creare le basi dell'educazione esperienziale e dell'Adventure Education nei suoi aspetti più portanti come: la centralità del soggetto nella direzione educativa, l'intenzionalità alla base di ogni direzione educativa che si apre al possibile, la reciprocità della relazione e l'importante ruolo dell'educatore/maestro, la progettualità alla base di ogni movimento educativo ed infine la necessità del parallelismo continuo tra teoria e prassi.

---

<sup>20</sup> Cfr. per un approfondimento si veda: "Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze, 1988, pg. 162"

### **1.3 CONTRO L'EDUCAZIONE DEPOSITARIA E VERSO UN'EDUCAZIONE PROBLEMATIZZANTE: IL PENSIERO DI FREIRE**

Un ulteriore autore che ha portato un pensiero nuovo all'interno della pedagogia e delle pratiche diverse nel mondo dell'educazione è sicuramente Paulo Freire. Ho deciso di inserirlo all'interno di questo primo capitolo, che inquadra le basi teoriche attraverso le quali l'educazione esperienziale e l'Adventure Education utilizzeranno come base teoriche e metodologiche per la strutturazione del pensiero pedagogico e delle pratiche annesse. La scelta di questo autore è avvenuta per diverse ragioni: il motivo principale è che anch'esso, come gli autori precedentemente citati, si inserisce nella storia della pedagogia e dell'educazione come autore dal pensiero singolare e rivoluzionario che inquadra la sua concezione di educazione in contrasto alla pedagogia tradizionale e ai movimenti politici e culturali di quei tempi. Anche lui, come lo stesso Bertolini ha esplicitato più avanti nel tempo, ha tentato, nel corso della sua vita e nelle sue esperienze pratiche di lavoro nel sociale, di rendere sempre meno sottile e più vicino lo stretto rapporto che intercorre tra pedagogia, educazione, mondo del sociale, politica fino ad innalzarsi alla cultura stessa. Seguendo questa linea di pensiero all'avanguardia, le sue riflessioni prendono la direzione dell'attivismo già delineato e proposto da Dewey, andando a scontrarsi e combattere con la metodologia delle scuole tradizionali e impegnandosi a portare alla luce una nuova ottica educativa che mette al centro della relazione il soggetto attivo, con la sua qualità di problematizzare e riflettere sugli avvenimenti e sugli oggetti dell'educazione. Molto vicino e conforme alle riflessioni portate avanti da Bertolini, è la considerazione dell'essere umano come essere incompleto e quindi aperto ad un possibile che si concretizza all'interno di un progetto educativo.

Paulo Freire (1921-1997) è stato prima di tutto un militante, un educatore, un filosofo dell'educazione di origine brasiliane che, attraverso un atteggiamento umanistico-antropologico ha dedicato gran parte della sua vita al lavoro educativo soprattutto con quella fetta di popolazione che meno di tutti aveva la possibilità di ricevere educazione e sostegno psico-fisico: mi riferisco agli emarginati sociali, agli oppressi e tutti coloro i quali sono maggiormente bisognosi nella vita. Dapprima attraverso il lavoro attivo, concreto e appunto di stampo militante, ha iniziato a combattere il grande problema dell'alfabetizzazione lavorando come insegnante in Brasile, dove si accorse fin da subito dei metodi arcaici e inefficienti della scuola di allora. Tanto è vero che, in quel periodo storico, il dibattito educativo si andava a focalizzare sull'incapacità che le scuole di alfabetizzazione presentavano rispetto al tentativo di produrre un effettivo cambiamento nella condizione di vita dei lavoratori che le frequentavano. Così, molti educatori cominciarono a cercare un metodo di insegnamento che

riuscisse a riunire una teoria pedagogica ad una prassi politica riconoscendosi, così, in un modello che negli anni a venire venne teorizzato dallo stesso Freire. Sfortunatamente, dopo poco tempo, fu costretto ad esiliare in Cile, e fu proprio in quel periodo che scrisse la sua opera pedagogica più importante: la pedagogia degli oppressi.

Fu proprio in questo periodo di esilio forzato che Freire iniziò ad impegnarsi nel fronteggiare le vecchie metodologie scolastiche e in generale quelle educative che, all'interno del processo di alfabetizzazione, consideravano l'adulto alla stregua del bambino o del ragazzo e utilizzavano metodi e sistemi d'apprendimento studiati a tavolino per l'età scolare, infantile, non considerando, quindi, lo stato psicologico e fisiologico dell'adulto che presenta bisogni e richieste diverse. A maggior ragione, il pedagogista sudamericano si accorse che la pratica dell'alfabetizzazione non doveva essere un procedimento fine a sé stesso, ma doveva essere strettamente legato ad un processo di "coscientizzazione"<sup>21</sup>, concetto che verrà esplicitato all'interno del suo libro "pedagogia degli oppressi". Tramite questo "modus operandi", tutte le persone, con particolare in riferimento al popolo oppresso, intrappolato in una cultura dominante che predilige il silenzio ed un eccessivo conformismo, hanno la possibilità di diventare consapevoli della propria situazione e di come molti uomini siano manipolati nel mondo, aprendo così le porte ad una consapevolezza che rende uomini e donne protagonisti indiscussi delle proprie vite e diventare così un popolo libero. La teoria della coscientizzazione di Freire è basata su un'unità dialettica tra teoria-prassi, tra riflessione-azione, infatti, sostiene che tramite il confronto collettivo sui problemi che ognuno affronta nella propria vita e, la successiva riflessione rispetto alle relative cause, ampliando la propria visuale, il popolo diverrebbe consapevole di poter essere un soggetto attivo nel mondo, un "essere di più" di quello che è ora, che può intervenire direttamente nella realtà, per cambiarla.

Dopo la pubblicazione dei suoi libri più celebri, Freire, tornò in Brasile e continuò questo processo di rinnovamento della scuola. L'obiettivo cardine era quello di rendere tale luogo di educazione e di apprendimento più comunitario e democratico, che rispondesse ai bisogni e agli interessi dei più poveri. La consistente critica al sistema educativo tradizionale si basava su un'analisi dei metodi scolastici colmi di conoscenze incomprensibili, non funzionali alla vita del fanciullo, astratte e non strettamente collegabili al proprio vissuto quotidiano. Attraverso una struttura gerarchica, la scuola andava ad incrementare lo sviluppo di relazioni autoritarie e competitive andando a frenare ed ostacolare l'unione, la solidarietà e l'uguaglianza che sono alla base di relazioni e convivialità pacifiche. Nello specifico, il pedagogista sudamericano, avanza una critica al modello tradizionale

---

<sup>21</sup> Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2011, pg. 21

chiamato da lui stesso il “*modello depositario*”<sup>22</sup> all’interno del quale, il ragazzo e nello specifico lo studente, viene visto meramente come un recipiente vuoto che lo stesso educatore-maestro provvede a riempire. “*in questo modo l’educazione diventa l’atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l’educatore fa il deposito.*”<sup>23</sup> Attuando questa modalità di insegnamento, viene inibito il pensiero critico dei ragazzi che produce una standardizzazione dell’essere umano, un controllo del pensiero che porta gli uomini ad adattarsi al mondo esterno senza diventare attori protagonisti della propria vita, ma vivendola in una condizione di passività ed immobilità. Questo modello depositario si caratterizza, inoltre, da una relazione fortemente asimmetrica tra educatore ed educando la quale vede quest’ultimo solamente come oggetto di educazione, eliminando così la sua soggettività, l’educazione, quindi, viene espressa come pratica di dominio che “*interessa solo gli oppressori, che staranno tanto più in pace quanto gli uomini saranno adeguati al mondo. E tanto più preoccupati, quanto gli uomini interrogheranno il mondo*”<sup>24</sup>, e ancora: “*L’educatore educa, gli educandi sono educati. L’educatore sa, gli educandi non sanno. L’educatore pensa, gli educandi sono pensati. L’educatore parla, gli educandi ascoltano [...] l’unico margine di azione che si offre agli educandi è riceve i depositi, conservarli e metterli in archivio*”<sup>25</sup> Risulta evidente che questa pratica non ha la finalità di sviluppare un pensiero critico ed autonomo poiché basata su rapporti narrativi e nozionistici, ma al contrario l’obiettivo principale diventa proprio la negazione di tale autonomia. In contrapposizione a questo modello, viene proposto il “*modello problematizzante*”<sup>26</sup> che, invece, vede l’educazione e l’insegnamento come pratiche di libertà. In questo modello viene messo al centro il soggetto educando, consapevole del suo potere attivo di essere pensante e critico: gli studenti non sono più dei recipienti vuoti da riempire, ma sono ricercatori critici, in costante dialogo con l’adulto educatore, il quale a sua volta è anch’esso influenzato dalla relazione con l’educando: “*l’educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l’educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa.*”<sup>27</sup> Ambedue così divengono soggetti del processo educativo, abbandonando ogni relazioni narrativa di dominio ma avvicinandosi invece ad una relazione dialogica. Il dialogo è inteso come lo strumento tramite il quale gli esseri umani, in quanto esseri comunicativi, si costituiscono e si incontrano per trasformare la realtà e progredire insieme. Propone quindi un’educazione che cerca di entrare criticamente in dialogo costruttivo con la realtà circostante, con la cultura e che invita ciascuno a “partecipare”, ad essere attore protagonista del cambiamento nel mondo negando così la concezione di uomo astratto, passivo, senza legami con il

---

<sup>22</sup> Ibidem, pg. 57

<sup>23</sup> Ibidem, pg. 58

<sup>24</sup> Ibidem, pg. 63

<sup>25</sup> Ibidem, pg. 58-59

<sup>26</sup> Ibidem, pg. 67

<sup>27</sup> Ibidem, pg. 69

mondo implicita nella concezione depositaria. La concezione problematizzante concepisce gli uomini come esseri in divenire, incompleti, mai conclusi, che vivono in una realtà incompleta, mai definita completamente ma sempre aperta al cambiamento. Portando avanti questo pensiero, Freire si avvicina molto alla concezione di “intenzionalità” presente della filosofia fenomenologica di Husserl, poi ripresa dalla pedagogia di Bertolini. L’educazione quindi si basa su una relazione reciproca che genera cambiamenti e trasforma entrambi i partecipanti, seguendo sempre un progetto e un’intenzionalità di fondo.

Oltre alla critica alla scuola e all’educazione tradizionale, culminata con la proposta del modello problematizzante, Freire risulta interessante, all’interno di questo elaborato, per la notevole importanza rivestita al concetto di “prassi” e all’esperienza, avvicinandosi così a quello che poi diventerà l’apprendimento esperienziale. Il pedagogista brasiliano, infatti, vede l’esperienza come centrale nel processo di apprendimento e quindi di educazione poiché essa risulta strumento di conoscenza. L’educazione non può che fondarsi su concrete situazioni dalle quali poi sarà necessario affiancare un modello problematizzante, quello della coscientizzazione, che sarà in grado di assorbire e rielaborare tutte le componenti messe in gioco e presentate all’interno dell’esperienza per farle diventare parte del bagaglio d’apprendimento del ragazzo. Per fare questo è indispensabile seguire i seguenti punti che vengono espressi e raccontati da Piergiorgio Reggio in un suo articolo nel quale rifletteva ed analizzava l’apporto dell’esperienza nel sociale secondo un approccio freiriano, essi sono:

- *“Individuare e creare opportunità di apprendimento in contesti non formali e informali.”*  
Nella quotidianità di tutti i giorni ci vengono presentate ricorrenti situazioni di potenziale apprendimento e di conoscenza che spesso non sono né previste né tantomeno prevedibili. In questa dimensione risulta particolarmente importante tenere un comportamento di apertura che sia creativo, trasformativo e che dia la possibilità al soggetto di trasformare le situazioni e le esperienze vissute in qualcosa che abbia significato. La rielaborazione e la riflessione continua aumenta e facilita questa operazione.
- *“Proporre nel sociale situazioni di interruzione delle routines.”*  
In quest’ottica viene ribadita l’importanza di genere spazi di dubbio e di imprevisto all’interno del soggetto che si confronta con il mondo. Lo smarrimento e l’incertezza che queste esperienze improvvise possono generare nell’individuo non sono altro che occasioni di apprendimento e di cambiamento per lui stesso. Compito dell’educazione, allora, diviene quello di testare il ragazzo a vivere lo spaesamento da routines e dal quotidiano. Diventa corretto e coerente far vivere a tali soggetti esperienze dove il fattore incertezza è molto

presente, di abbandonare l'ovvio e la standardizzazione per vivere situazioni dove è possibile interrogarsi e riflettere su ciò avviene, uscendo da quello stato di passività dello "scontato" per apprendere dall'esperienza che offre i problemi.<sup>28</sup>

#### **1.4 BERTIN E IL PROBLEMATICISMO PEDAGOGICO: VIE VERSO UN'EDUCAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ ESISTENZIALE**

Per concludere questo capitolo e arricchire il quadro storico e teorico che ha contribuito a definire le basi concettuali e metodologiche dell'educazione esperienziale e di seguito dell'Adventure Education ho scelto di dedicare quest'ultimo paragrafo ad un autore che, a suo modo, ha attuato un lavoro letterario e didattico, che a mio avviso riprende molti concetti presenti anche negli altri autori presentati, estendendo, a queste riflessioni, un suo pensiero critico. Questo autore è Giovanni Maria Bertin considerato uno dei più importanti filosofi dell'educazione dei giorni nostri, capace non solo di analizzare e rileggere con occhi diversi i problemi ed i pensieri riguardo la pedagogia e l'educazione, fortemente in difficoltà in quasi tutto il '900, ma in grado di piantare in asse un nuovo modello educativo che riuscì a concretizzare e realizzare molte delle nozioni e delle riflessioni portate avanti da molti autori ed intellettuali dello scorso secolo. Il modello educativo in questione è la progettualità esistenziale, ma prima di procedere verso una sua definizione, ritengo doveroso ed interessante illustrare, in maniera sintetica e sommaria il contesto socio-culturale e le basi della sua teoria del problematicismo pedagogico.

Giovanni Maria Bertin (1912-2002) è stato un filosofo dell'educazione, un pedagogista ed un insegnante. Nasce a Venezia nel 1912 e da giovanissimo si trasferisce prima a Palermo dove accede agli studi e, più avanti, a Milano e Bologna le due città che diventeranno un'importante cornice al suo pensiero. E' proprio in questo periodo che il pedagogista veneziano fa il suo incontro con il maestro e filosofo Antonio Banfi e, grazie ai suoi insegnamenti, si avvicina al razionalismo critico, e alla fenomenologia husserliana in voga in quel periodo. Nell'ultima parte della sua vita, fa capolinea a Bologna dove per anni insegna all'Università e rielabora i suoi pensieri giovanili condizionati da una forte idea di irrazionalismo, con la nuova chiave di lettura appresa dall'apporto ricevuto da Banfi. Seguendo questo sentiero, elabora una filosofia dell'educazione che risulta coerente al razionalismo

---

<sup>28</sup> Cfr. per approfondire si veda l'articolo: Reggio P., "Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana", in Encyclopaedia, Bologna, Vol. 21 No 48, 2017, pg. 100

critico di Banfi, nel rigore critico e nell'antidogmatismo presentati come il piedistallo intellettuale sul quale si innalzerà: *“una prospettiva teoretica tesa a rilevare la struttura problematica (ricca, mutevole, contraddittoria, antinomica, etc.) dell'esperienza e volta ad indicare vie di superamento delle forme concrete e 'parziali' di essa in direzione di ragione, intendendo per ragione non un principio metafisicamente definito, ma un'istanza, un'idea regolativa con la duplice funzione di 'apertura' alla processualità dell'esperienza e di denuncia per ogni tipo di generalizzazione dogmatica”*<sup>29</sup>. In questo modo, Bertin, si pone in contrasto con i due poli antitetici del pensiero filosofico e del dibattito di quegli anni e si schiera contro entrambi gli estremi: da una parte mette in guardia da un razionalismo *“per il quale le forze dell'intelligenza e della tecnica, volute come dominanti, impediscono, con la loro tendenza all'astratto, al pianificato, la costituzione di un mondo in cui i valori emozionali ed esistenziali abbiano possibilità di vita e di sviluppo”*<sup>30</sup> e dall'altro evitare un irrazionalismo *“per il quale le forze istintive, intuitive, passionali, minano, con la loro incoerenza e negatività, il costituirsi di un mondo equilibrato e armonico, ma, al contempo, significa saper rivalutare l'idealità estetica proprio come principio di equilibrio etico, per cui le energie emozionali, le intuizioni mitiche, il vitalismo individuale si compongono in modo da essere fattori di una incessante opera, per quanto possibile, aperta e concretamente costruttiva, formatrice di un'umanità socialmente attiva, limpida nell'intelligenza ed energica nel valore.”*<sup>31</sup> Il principio unitario viene individuato nell'idea di ragione che non viene più vista come qualcosa di assoluto ed imprescindibile, ma come un'idea limite di natura trascendentale che esprime la direzione del processo razionale stesso e che si fa valere come forza antidogmatica. La ragione, quindi, viene vista come il momento di risoluzione dell'esperienza e viene definita in questo modo:

*“Definiamo 'forte' la ragione che si mantiene fedele all'istanza di una sistemazione dell'esperienza perennemente rinnovata e rinnovabile, protendendosi ad orizzonti che riluttano ad ogni limitazione e chiusura, e rifiutando di trincerarsi dietro costruzioni dogmatiche ed astratte, in funzione di aspetti e valori privilegiati (che possono dipendere anche dalla pressione di forze che gareggiano per il potere culturale o politico, o politico-culturale) a danno di prospettive più ampie e comprensive. È forte se assolve il suo compito teoretico con rigore critico: da non identificare col rigore deduttivo delle matematiche e col rigore sperimentale delle scienze deduttive, ma da specificare nei suoi criteri e nelle sue regole generali a seconda dei vari settori di ricerca e di attività che costituiscono problema. È forte se rifiuta costantemente l'unilateralità del settorialismo cui potrebbe indurla, ad esempio, il successo tecnologico che accompagna il progresso specialistico; se non si arrende di*

---

<sup>29</sup> Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, pg. 40

<sup>30</sup> Bertin G. M., *L'ideale estetico*, La nuova Italia, Firenze, 1947, pg. 58

<sup>31</sup> Ivi.

*fronte al 'plurale' e al 'diverso' soccombendo ad essi o ricusandoli aprioristicamente come non suscettibili di indagine filosofica, ma esercita nei loro riguardi opera di comprensione e di analisi: cercando di utilizzarli provocandoli e sfidandoli in tal senso, come stimoli di ampliamento e di approfondimento (per l'appunto, di 'problematizzazione' dei propri orizzonti; se non si limita a costruire sapere e a concludersi in esso, ma assicura l'unità del momento teoretico e del momento pragmatico secondo quanto sollecita la coscienza culturale e sociopolitica contemporanea nel richiedere l'unità tra ragione e storia, ragione e trasformazione sociale. Inversamente, potremmo dire che la ragione è debole (o piuttosto è resa debole) se manca alla richiesta di rigore nei vari campi cui si interessa; se si limita al "conoscere" ed esercita al suo interno una funzione riduttiva di dati e di esperienze; se assorbe il diverso e annulla il "plurale" a vantaggio di un'unità dogmaticamente intesa; se si lascia strumentalizzare e deformare da tentazioni irrazionali od extrarazionali.*"<sup>32</sup>

Ecco che anche nella filosofia e nel pensiero di Bertin riecheggia il concetto di ragione e razionalità in relazione all'esperienza. Anch'esso accoglie la definizione proposta dal suo maestro Banfi che guarda all'esperienza come configurata in termini di rapporto integrativo del soggetto da parte dell'oggetto, e viceversa, ma vede all'esperienza come qualcosa di più ampio, problematico, globale. Per esperienza non intende il mero vissuto dell'immediato, della situazione, ma guarda all'esperienza considerata attraverso la sua integralità di esperienza culturale, quindi come un processo d'integrazione tra il momento dell'io e il momento del mondo. In questa sua rappresentazione dell'esperienza vi è una riconsiderazione del pensiero di Dewey in quanto si viene a sostenere che l'esperienza, in una visione trasversale, viene caratterizzata da processi d'interazione e transazione tra l'uomo e il mondo e di conseguenza se si interviene sul mondo, si trasforma anche l'uomo stesso e viceversa, in una visione longitudinale, si va a rimarcare la storicità dell'esperienza in quanto essa è connotata dalla continuità, così facendo ogni tipo di esperienza non rimane isolata, ma viene influenzata da quelle precedenti che a loro volta influenzano quelle future.

E' proprio in questa visione che viene elaborata da Bertin una pedagogia che si fonda in questo concetto di "ragione-in-relazione-all'esperienza" che attraverso una ricerca fenomenologica critica, quindi attuando un'epochè ovvero una sospensione del giudizio di realtà, si giunge ad individuare gli elementi costitutivi originari dell'esperienza nella sua universalità. Essi sono:

---

<sup>32</sup>Bertin G. M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (con M. Contini), Armando, Roma, 1983, pg. 42-43

- **La relazionalità.** La struttura originaria dell'esperienza si fonda sul rapporto tra due estremi o polarità: da una parte la soggettività e dall'altra l'oggettività. L'esperienza risulta, quindi, una relazione integrativa dell'oggetto da parte del soggetto e in maniera reciproca del soggetto da parte dell'oggetto. Vi è una coappartenenza di soggetto ed oggetto
- **L'antinomicità.** I poli dialettici dell'esperienza sono irriducibili l'uno all'altro. Tutte le posizioni che assolutizzavano i due estremi, da una parte l'idealismo che riconduce l'oggetto al soggetto, e dall'altra il positivismo, che riconduce il soggetto all'oggetto, sono operazioni intellettuali di tipo astratte, che non rientrano nella ragione di Bertin.
- **La problematicità.** L'esperienza, come descritto in precedenza, è fondata su una relazione di io e di mondo, e in quanto irriducibili, io e mondo si dispongono agli antipodi, agli estremi. Si deduce quindi che ogni esperienza è segnata da parzialità, da chiaro e scuro, quindi segnata da problematicità.
- **La razionalità.** La razionalità, nel pensiero di Bertin, si traduce con l'integrazione razionale dell'esperienza che viene posta come idea-limite.

Nell'elaborazione di quello che diventerà il problematicismo pedagogico, risulta davvero interessante ai fini di questa tesi, oltre l'educare alla ragione e l'approccio fenomenologico all'esperienza, la condizione di "problematicità" e di "complessità" che caratterizzano e dipingono l'esperienza umana. Nel suo problematicismo razionalista, il pedagogista veneto, suggerisce una nuova chiave di lettura della razionalità, che vede la stessa razionalità connotarsi di tratti di "problematicità". L'intervento della razionalità, come strumento risolutorio delle condizioni dell'uomo, si muove e agisce consapevole dei limiti e dei confini che la caratterizzano in tutte le situazioni. A differenza delle altre filosofie e delle varie correnti di pensiero che tentavano di invocare e delineare una ragione che fosse "ideale" e che riuscisse a risolvere tutti i problemi, per Bertin le cosiddette "problematiche" non vanno evitate o superate, ma devono essere "abitate" dalla stessa ragione. Seguendo questo filone, l'educazione "problematicista" fa dell'educazione stessa un'incertezza e un problema, poiché accoglie fin da subito una molteplicità di orizzonti e significati possibili. In questo modo l'educazione viene percepita come un evento problematico che non può mai soffermarsi su uno dei due poli dell'antinomia (soggetto-oggetto; ragione-esperienza; individuo-collettività; personale-sociale), ma deve sempre sottostare e vivere la tensione che lega i due estremi, aprendosi al possibile.

Ecco che anche in Bertin, come d'altronde esplicito anche nella fenomenologia di Bertolini, emerge un presupposto e un'idea che regola e determina ogni discorso e ogni pratica educativa. Essa è la categoria del "possibile" che riveste un ruolo centrale: da un lato demonizza ed evita la chiusura

degli orizzonti possibili, si scontra contro i dogmi, le verità indiscusse e i sentieri “già battuti”, dall’altro lato crea i presupposti per accedere ad occasioni e possibilità di progetti educativi e formativi. In questo modo il soggetto viene esortato a intraprendere percorsi progettuali che siano soggettivi, ma che predispongano occasioni alternative, inedite, sconosciute e differenti, che diventano occasioni di sperimentazione e cambiamento.

Viene così elaborato un modello educativo che prende il nome di “Progettazione esistenziale” che sia non solo continua, ma anche sempre in tensione sollecitando il soggetto a rendersi attore protagonista della sua vita, e non oggetto passivo costretto a vivere e a “subire” le dure influenze della “condizione data”<sup>33</sup> in termini psico-biologici o socio-culturali. Nella sua opera principale, *Costruire l’esistenza*, Bertin descrive che:

*“Compito fondamentale della progettazione è [...] far sì che il complesso dei condizionamenti che gravano sull’esistenza personale (di cui alcuni possono contare più di altri, che possono anche far scomparire) – di carattere biogenetico (per cui “leggiamo” nei tratti di qualcuno i tratti di ascendenti che abbiamo conosciuto [...]) – non abbiano un tale peso per cui essa risulti un semplice prodotto di tali condizionamenti. La progettazione deve contribuire a mantenere spazio, e ad allargarlo, ad un processo di autoformazione che riesca a controllare le influenze svariate di cui si è detto, ed anzi ad avere la meglio su di esse, in una prospettiva (etica) per cui il ‘non confondersi con gli altri’ significa costruire se stesso non contro gli altri, né separatamente da essi e senza il loro apporto, ma insieme agli altri. In ciò il ‘sii te stesso’ – forse più suggestivo dal punto di vista delle teorie della ‘creazione’, ma equivoco per il suo presupposto essenzialistico – è sostituito dall’imperativo ‘costruisci te stesso’ di netto carattere problematicista ed esistenziale (e pertanto sdogmatizzato dal riconoscimento della necessità psicologica e sociale ma anche etica ed educativa, del rapporto con gli altri).”<sup>34</sup>*

In Bertin, la progettazione esistenziale, viene espressa come: *“orientamento assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare e unificare aspirazioni, criteri di valore e obiettivi di azione sul piano di un ‘quotidiano’ vissuto in rapporto al futuro, proteso a configurarsi non semplicemente in funzione di adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in un funzione di un ‘possibile’ ipotizzabile dell’immaginazione, effettuabile mediante l’intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell’esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente,*

---

<sup>33</sup> Cfr. per approfondire la definizione di “condizione data” si veda: Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, pg.11

<sup>34</sup> Bertin G. M., *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (con M. Contini), Armando, Roma 1983, p. 114.

*proiettato al futuro.*”<sup>35</sup> In questo modo viene, nuovamente messo in luce il protagonismo dell’individuo che nel progettare la sua esistenza deve mettersi in relazione con il mondo e con l’altro, rimanendo consapevole dei possibili condizionamenti che derivano da questa relazione e impegnandosi a creare dei sentieri e degli orizzonti dotati di “senso” senza evitare a priori i limiti e le difficoltà intrinseche, ma utilizzando le stesse, anche grazie ad esse. Questa progettazione esistenziale diviene il modello da seguire, che in qualche modo ridimensiona il protagonismo e apre la visione alla condivisione, all’altro. Infatti, la progettazione esistenziale si erige contro gli individualismi, la staticità e la sedentarietà, e in contrasto si apre alla possibilità, all’utopia e alla differenza all’interno di una relazione intersoggettiva. *“Imparare a entrare in rapporto profondo con se stessi, dunque, attraverso una continua pratica di autoriflessività e il continuo esercizio del confronto con gli altri, per imparare a conoscere la propria conoscenza, scoprendo, ad esempio, imprevisti stereotipi e pregiudizi accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva”*.<sup>36</sup> All’interno di questo disegno progettuale, il soggetto, aprendosi al possibile e alle differenze, ritrova la consapevolezza di vivere all’interno di un mondo intersoggettivo e pluralista, dove, in seguito ad itinerari fenomenologici di messa in discussione e di acquisizione di una razionalità critica e problematica, viene colta l’esigenza di progettare itinerari e orizzonti esistenziali che procedano verso una realizzazione personale che, tuttavia, deve procedere ed originarsi con la realizzazione altrui, del diverso, dell’alterità. Solo disponendo di questo iter cognitivo ed esperienziale i soggetti possono tendere a sviluppare progetti rivolti all’autonomia e all’autosufficienza, che tengano conto della natura relazione, intersoggettiva e pluralistica della vita.

Inoltre, questa forte e precisa direzione relazionale dell’educazione inserita in una dimensione esistenziale, aprendosi al diverso, alla differenza, fa sì che il lavoro attraverso l’esperienza risulti adeguato ed efficace per lavorare sulle dinamiche relazionali di gruppo e soprattutto sulla comunicazione interpersonale rivolta all’altro: sperimentare l’interdipendenza anche negativa, l’importanza di prendersi cura delle relazioni, di comunicare adeguatamente, di saper vivere la relazione con l’altro attraverso la cooperazione, l’armonia, il sostegno reciproco, il confronto tramite l’ascolto e l’umiltà. Realizzando questo incontro con l’altro si offre la possibilità di un incontro con diverse emozioni che danno vita a pensieri, valutazioni, opinioni e aprono all’appuntamento con nuove sensazioni ed emozioni che, rimanendo in un processo cognitivo condizionato e determinato, non sarebbero state legittimate. All’interno di questa progettazione esistenziale risulta fondamentale

---

<sup>35</sup> Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, pg. 32

<sup>36</sup> Contini M., “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico” estratto da un saggio oggetto di lettura all’interno del “seminario permanente” organizzato dai colleghi del “settore tecnico” della ricerca pedagogica presso l’Università di Firenze nell’autunno del 1993. In versione più ampia ed articolata è stato pubblicato nel volume: Cambi F., Santelli L., “Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico”, UTET, Torino, 1961, pg. 175

riuscire ad alfabetizzare queste emozioni, come sostiene Mariagrazia Contini in un suo articolo: *“Se per educazione alla ragione si intende un’educazione all’arricchimento e alla dilatazione di “possibilità” plurilaterali per i soggetti educativi, al suo interno va perciò prevista anche un’alfabetizzazione sul piano di emozioni e sentimenti: la loro interconnessione e mescolanza con i processi cognitivi implica infatti che possano crescere e svilupparsi soltanto nel loro reciproco intreccio e non nella rispettiva separatezza”*<sup>37</sup>

Il richiamo a questo incontro con l’alterità, con la conseguente sollecitazione a confrontarsi con emozioni e vissuti generati dall’incontro, riuscendo a dare un nome, una forma e un’intensità a queste emozioni, diventa anch’esso un orizzonte a cui tendere, per consapevolizzarsi e coscientizzarsi di più, in tempi dove le società globalizzate e moderne tendono sempre più a ostacolare questo incontro e favorire atteggiamenti individualistici, egoisti, narcisisti contrastando l’attivismo intrinseco dell’uomo.

Concludendo questo paragrafo e tentando di riassumere in breve l’approccio esistenzialista alla progettualità esso ci lascia in eredità diversi aspetti fondamentali per procedere verso un’educazione che si fondi su un protagonismo attivo del soggetto capace di vivere esperienze “problematiche” ed incerte all’insegna di una riduzione fenomenologica di stampo antidogmatica. Emerge una forte rinuncia e denuncia ai vecchi modelli di esistenza privi di significati e di essenze, tramite la progettazione esistenziale si coltiva una razionalità critica che si fonda sul diverso e sull’intersoggettività e tramite intenzionalità e creatività genera degli orizzonti possibili a cui tendere.

Nel corso dei prossimi capitoli, questi temi e questi aspetti emergeranno nell’illustrare la storia e l’avvento dell’Adventure Education come pedagogia e pratica educativa e nel racconto delle mie esperienze di tirocinio. Con questa consapevolezza, termino questo capitolo introduttivo, prettamente teorico, per entrare nel vivo di questo elaborato.

---

<sup>37</sup> Ivi.

## CAPITOLO SECONDO.

### PRATICHE DI LAVORO IN “OUTDOOR”: LA MONTAGNA COME SUPPORTO EDUCATIVO E FORMATIVO

#### 2.2 OUTDOOR EDUCATION, ADVENTURE EDUCATION, OUTDOOR TRAINING, MONTAGNATERAPIA: LE VARIE DECLINAZIONI DEL LAVORO IN NATURA

Nel capitolo precedente ho tentato di riassumere ed inquadrare quelli che secondo la letteratura pedagogica e filosofica sono stati i principali responsabili della nascita e dell'avvento dell'attivismo pedagogico e della pedagogia esperienziale: un excursus storico e teorico di correnti avanguardiste e anticonformiste che generarono una visione diversa degli obiettivi e delle finalità delle pratiche educative. Dai paradigmi dell'attivismo sono nate risposte alternative a domande quali “che cos'è la pedagogia?”, “a che cosa serve?” e ben presto si è passati a costruire nel concreto delle azioni che avessero come principi base gli stessi emersi dalla rivoluzione pedagogica.

Ecco che in questo capitolo mi occuperò di trattare nello specifico un ambito che, fortunatamente, sta tornando ad essere affrontato con sempre maggiore attenzione e che si può definire “Outdoor Education”<sup>38</sup>, ovvero un'educazione in natura. Prima di avvicinarmi in questo compito di stesura, penso sia opportuno fare una prima precisazione su che cosa s'intenda per “Outdoor Education”, così da riuscire a distinguerla da quella che viene chiamata “Adventure Education”<sup>39</sup>.

Entrambe queste branche della pedagogia, come detto in precedenza, vengono ricondotte a tutti quei movimenti educativi e pedagogici che iniziarono fin dal Settecento perfezionandosi e affermandosi sempre più lungo tutto l'arco del secolo scorso. Negli ultimi anni però, all'interno delle realtà “all'aria aperta”, senza perdere le basi strutturali dell'attivismo esperienziale pedagogico e del lavoro in natura, si sono ramificate in diversi ambiti, spesso provocando confusione e disorientamento a tutti gli specialisti del settore, ma soprattutto all'opinione pubblica. Ecco che quindi mi sembra doverosa una chiarezza soprattutto di definizioni.

---

<sup>38</sup> Cfr. per una definizione di “Outdoor Education” si veda: Farnè R., Agostini F., *Outdoor Education: L'educazione sicura all'aperto*, Junior, Bergamo, pg. 10-11

<sup>39</sup> Cfr. per una definizione di “Adventure Education” si veda: Gigli, A. (in press). *L'avventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*. In Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *L'educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell'Outdoor Education*, Carocci, Roma, pg. 119

All'interno di questa tesi, sia nel titolo, che in alcuni capitoli ho utilizzato il termine Outdoor Education per indicare in maniera più diretta di cosa volessi trattare, tuttavia il termine O.E. è generico e comprende molte possibili azioni educative in natura che risultano fuorvianti per descrivere il mio ambito di ricerca e soprattutto le mie esperienze vissute tramite il tirocinio curriculare. Infatti, in Italia, il termine ha assunto una connotazione forte in ambito scolastico o prescolastico. Per Outdoor Education, ai giorni nostri, gli addetti ai lavori e la ricerca pedagogica vanno ad indicare, complessivamente diverse esperienze in natura, attuate soprattutto nell'ambito dell'infanzia e in generale dell'età evolutiva. Non a caso, negli anni della cosiddetta rivoluzione pedagogica, dove appunto venne a mutarsi il punto di osservazione del maestro-educatore (per lo più maestri poiché è proprio dalle scuole che questo movimento prese il via) da una visione decentrata a centrale dell'oggetto dell'educazione, ovvero il bambino, ecco che in gran parte dei paesi nacquero le "scuole nuove". L'Italia fu uno dei paesi principi di tale movimento con il rivoluzionario "metodo" di Maria Montessori, ovvero un lavoro sperimentale sulla natura del fanciullo che ponesse l'accento, in particolare, sulle attività senso-motorie del fanciullo. L'illuminare contributo della pedagoga italiana non si fermò solo nel tentare di costruire un nuovo metodo ispirato dalla centralità del fanciullo e delle sue attività, bensì ne accompagnò anche una riflessione generale sull'educazione, sviluppando il proprio pensiero intorno ai principi di liberazione del fanciullo, sulla concezione della mente del bambino come "mente assorbente" e soprattutto del ruolo fortemente formativo ed educativo dell'ambiente esterno, naturale. Così prese il via anche un tentativo di smantellare in toto la struttura organizzativa della vecchia scuola attuando dei profondi cambiamenti: si tentò di allontanare gli edifici scolastici il più possibile al di fuori degli ambienti artificiali, costrittivi e restrittivi della città, si tentò quindi di promuovere un apprendimento che dovesse avvenire a stretto contatto con l'ambiente esterno, alla cui scoperta il bambino è spontaneamente interessato, dai colori, dai profumi, dalla tattilità, consapevoli del fatto che è proprio attraverso attività ed esperienze non per forza cognitive ed intellettuali, ma anche di manipolazione, che il fanciullo non tenderà mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica.

In breve tempo in gran parte dell'Europa soprattutto nel nord (Svezia, Germania, Danimarca...) comparirono le prime scuole in natura, i cosiddetti Kindertagesstätten "Asili nel bosco". Negli ultimi anni si è assistito ad una crescente diffusione del fenomeno, soprattutto per iniziativa di genitori, educatori, associazioni e privati. Ogni realtà si presentava diversa dalle altre, con le proprie caratteristiche e specificità, risultando difficile un tentativo di universalizzazione del modello educativo sottostante. Ciò che rimane costante è il fine che si tende a raggiungere: il favorire la formazione di un rapporto profondo tra bambino e natura e utilizzare gli elementi naturali presenti nell'ambiente (alberi, fango,

acqua, pioggia, foglie, mare etc) alla pari di materiali didattici pedagogici per sostenere l'apprendimento del fanciullo.

Ho dovuto far chiarezza su cosa venga inteso per “Outdoor Education” allo stato dell'arte, per distinguere un'altra realtà “sorella” di questa di queste pratiche, vissuta in prima esperienza durante il mio tirocinio curriculare e argomento principe del mio elaborato, la quale si differenzia sia per il target di riferimento sia per gli obiettivi e le metodologie. Nelle prossime pagine proporrò un'analisi di quella che è l'Adventure Education (educazione esperienziale all'aperto) leggendola ed esaminandola in uno dei suoi tanti aspetti e delle sue sfumature: l'utilizzo della montagna e delle sue diverse discipline (trekking, arrampicata sportiva, kayak etc.) come supporto socio-educativo rivolto a minori, persone diversamente abili o di disagio sociale.

In maniera analoga, prima di inoltrarmi nello specifico sul tema delle pratiche di Adventure Education in educazione e formazione, penso sia fondamentale soffermarsi e analizzare un ulteriore termine utilizzato moltissimo in Italia da operatori, ricercatori ed addetti ai lavori, ma che esula dagli obiettivi e dai significati di questa tesi per via della differenza di modalità, utenza e soprattutto degli obiettivi prefissati: la Montagnaterapia.

Per prima cosa penso sia utile, per inquadrare il fenomeno, citare lo statuto o meglio la definizione di MONTAGNA-TERAPIA utilizzata per la prima volta durante un convegno nazionale “Montagna e Solidarietà: esperienze a confronto” svoltosi nel settembre del 1999 vicino a Trento. Il testo recita così:

*“Con il termine **montagnaterapia** si intende definire un originale **approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo**, finalizzato alla prevenzione secondaria, alla cura ed alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità; esso è progettato per svolgersi, attraverso il lavoro sulle dinamiche di gruppo, nell'ambiente culturale, naturale e artificiale della **montagna**. Le attività di Montagnaterapia vengono progettate ed attuate prevalentemente nell'ambito del **Servizio Sanitario Nazionale**, o in contesti socio-sanitari accreditati, con la fondamentale collaborazione del **Club Alpino Italiano** (che ne riconosce ufficialmente le finalità e l'Organizzazione Nazionale), e di altri Enti o Associazioni (accreditate) del settore.*

*La Montagnaterapia rivolgendosi all'interezza e inscindibilità della persona e del sé, considerato nella fondamentale relazione con il contesto secondo il paradigma biopsicosociale, si pone l'obiettivo della promozione di quei processi evolutivi legati alle dimensioni potenzialmente trasformative della montagna. La Montagnaterapia si attua prevalentemente nella dimensione dei piccoli gruppi (dai tre ai dieci partecipanti) anche coordinati fra loro; utilizza controllate sessioni di*

*lavoro a carattere psicofisico e psicosociale (con forte valenza relazionale ed emozionale), che mirano a favorire un incremento della salute e del benessere generale e, conseguentemente, un miglioramento della qualità della vita. Nella Montagnaterapia, per raggiungere gli obiettivi prefissati, gli interventi socio-sanitari si articolano e si integrano con le conoscenze culturali e le attività tecniche proprie delle discipline della montagna (frequentazione dell'ambiente montano, pratica escursionistica o alpinistica, sci, arrampicata, ecc.), per tempi brevi o per periodi della durata di alcuni giorni (sessioni residenziali), nel corso dell'intero anno. Il lavoro viene in ogni caso integrato con gli eventuali trattamenti medici, psicologici e/o socio-educativi già in atto. Le attività di Montagnaterapia richiedono l'utilizzo di comprovate competenze cliniche e l'adozione di appropriate metodologie; che riguardano anche la specifica formazione degli operatori e la verifica degli esiti.*"<sup>40</sup>

Al giorno d'oggi esistono ancora delle questioni aperte riguardo alla terminologia usata, soprattutto andando ad accostare la parola "terapia" a quella di "montagna", è facile cadere in due semplici errori: il primo è che, così facendo, si tende a descrivere un potere salvifico e curatore in sé di questo ambiente, che semplifica ed appiattisce il grosso lavoro educativo/terapeutico sottostante. In secondo luogo, crea confusione, soprattutto all'interno del mondo degli addetti ai lavori, ed in seguito alla comunità allargata, rispetto alle due dimensioni di terapeutico/riabilitativo e a quella di cura educativa o ri-educativa, molto diverse tra loro negli obiettivi e nelle modalità, inglobandole in un unico termine.

Questo mio elaborato, frutto di un percorso di studi e di un'esperienza di tirocinio svoltesi in ambito educativo, ha l'obiettivo di analizzare e raccontare la montagna utilizzata come supporto socio-educativo discostandosi, così, dalla dimensione terapeutica. Ho scelto di porre da subito la questione delle definizioni, illustrando le analogie e le differenze, poiché credo che sia doveroso procedere, a livello teorico e conseguentemente pratico, consapevoli che esistono delle differenze tra questo insieme di esperienze, unite tutte dalla stessa cornice, che è la natura, ma divergenti negli obiettivi e nelle metodologie. Indispensabile, quindi, fare chiarezza il prima possibile prima di procedere nell'esposizione delle pratiche di Adventure Education.

---

<sup>40</sup> Dal sito "Gruppo Montagnaterapia del centro italia, consultabile all'indirizzo:  
<http://www.montagnaterapia.it/index.html>

## **2.2 PRATICHE EDUCATIVE IN MONTAGNA: TREKKING E ARRAMPICATA NEI PROGETTI PEDAGOGICI**

*“Perché utilizzare la montagna con le sue diverse forme, in questo caso il trekking e l’arrampicata, come supporto educativo? Perché proprio la montagna?”*

Ho deciso di iniziare questo paragrafo proponendo queste domande al lettore poiché son le stesse che mi feci prima di inoltrarmi nel mondo dell’Adventure Education e prima di iniziare questo elaborato. Nelle prossime pagine andrò ad indagare le caratteristiche intrinseche e naturali di questo magico luogo fornendo diverse chiavi di lettura pedagogiche e pratiche sulle attività educative attuate in questo contesto. Alla fine di questo capitolo si avrà modo di cogliere le “direzioni intenzionali”, i poteri trasformativi e i presupposti necessari perché queste esperienze vengano riconosciute come esperienze educative e formative. In questo percorso ci farà da contorno la montagna, ambiente estremo ed epico, ma colmo di energia trasformativa e in grado di orientare l’uomo verso una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

### **2.2.1 LA MONTAGNA COME SETTING EDUCATIVO NON STRUTTURATO. RISIGNIFICARE LA REALTA’ INVESTENDOLA DI SENSO.**

La montagna ha da sempre suscitato nell’uomo emozioni e stati d’animo intensi e particolari. Dapprima è stata associata a rappresentazioni simboliche e quasi mitologiche che rimandavano a dei vissuti di fobia e di paure per quei luoghi così inaccessibili e irraggiungibili dall’uomo mortale che si pensava non fosse in grado di arrivare a così tanto, lasciando così quelle terre solo alla potenza del divino o del mito. Per molti anni, appunto, l’uomo si è tenuto distante dalle vette innevate e dalle altitudini alle quali non era ancora abituato, demonizzandone le fisionomie e tali rappresentazioni negative hanno accompagnato l’iconografia delle “terre alte” per tutto il mondo antico e il medioevo.

“Bisognerà attendere l’Età dei Lumi (XVIII secolo) per far uscire le terre alte dall’alone del mistero e per adeguarle alla nuova immagine del mondo di cui l’impresa scientifica si farà garante”<sup>41</sup>. In questo secolo, contrassegnato dall’avvento sempre più prepotente delle scienze naturali, autentiche, valide e rigorose, si inizierà un lento, ma costante passaggio da un mondo magico e mitologico ad un

---

<sup>41</sup> Salsa A., “Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia” in III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Tom, Rieti, 2012, pg.5

mondo scientifico e razionale. Perfino le montagne e suoi mondi sottostanti presero parte a questa metamorfosi globale, anche se, per via della distanza fisica e per certi versi spirituale, dalle città industrializzate, nuclei nevralgici dello sviluppo scientifico e tecnologico, fecero più fatica a distaccarsi da quel mondo magico e rituale che aveva rappresentato le montagne fino a poco prima.

Ed è sempre verso la fine di questo secolo che le montagne continuarono ad essere le protagoniste indiscusse di quelle che furono le prime imprese eroiche compiute da grandi uomini dell'epoca, i quali si cimentarono nella scalata delle grandi vette alpine da qui prese il nome una nuova disciplina dal nome Alpinismo. Dal dizionario Treccani possiamo leggere la definizione: “*alpinismo* s. m. [der. di alpino]. – *L'attività sportiva e la tecnica dell'ascensione in montagna*: amare, praticare, esercitare l'a.; a. su roccia, *praticato in cordata di due o tre elementi*; a. su ghiaccio, *in cordata di tre elementi, con ramponi e piccozza*; a. in libera, *l'arrampicata pura, in cui si sfruttano cioè soltanto gli appigli naturali offerti dalla montagna senza l'aiuto di mezzi artificiali ausiliari, fermo restando l'eventuale uso di corda, chiodi e moschettoni come mezzo di assicurazione*; a. in artificiale, *in cui l'alpinista ricorre a chiodi, staffe, due e anche tre corde come mezzi di progressione anziché di assicurazione soltanto.*”<sup>42</sup>

Nonostante si pensi che le prime imprese in vetta risalgano persino al XIV secolo, tradizionalmente la nascita di questa disciplina viene posta in concomitanza con la prima ascensione del monte Bianco avvenuta nell'Agosto del 1786 a Chamonix (località alle pendici del monte), quando Horace Bénédict de Saussure, uno scienziato di Ginevra, sollecitò e spinse un medico, Michel Gabriel Paccard, e un cacciatore e cercatore di cristalli, Jacques Balmat, ad effettuare la prima salita del Monte Bianco. Durante queste prime ascese l'azione alpinistica è ancora vergine della filosofia quasi spirituale che diventerà credo imprescindibile con l'evolversi di questa disciplina, ma viene attuata con lo scopo di raggiungere le sommità delle principali vette alpine per poter effettuare studi e ricerche scientifiche. Nello specifico, durante la prima ascesa, la motivazione della spedizione (che ancora di spedizione non si trattava) fu quella di poter effettuare delle misurazioni di pressione e temperatura oltre che di avere la possibilità di esplorare e studiare un ambiente glaciale naturale ancora sconosciuto alle scienze. Non a caso i protagonisti di queste salite erano per lo più persone provenienti ed appartenenti alle classi agiate della società, non residenti nelle zone d'interesse alpino.

Nel libro “La storia dell'alpinismo”, lo scrittore ed alpinista Gian Piero Motti ci illustra che “*ci fu infatti un'epoca in cui l'alpinismo fu appannaggio esclusivo dei cittadini benestanti; solo in seguito i “montanari” – cacciatori di camosci o cercatori di cristalli inizialmente utilizzati come semplici*

---

<sup>42</sup> Dal dizionario Treccani alla voce “alpinismo”

*portatori o come “accompagnatori” da chi andava per monti (con un ruolo subalterno o ancillare rispetto a quello dell’alpinista di turno) – presero coscienza delle proprie capacità e, oltre a continuare a lavorare come guide al servizio dei cittadini, cominciarono a esplicare in proprio un’attività d’avanguardia di esplorazione delle cime e delle pareti dei rilievi fra i quali vivevano.”*<sup>43</sup>

Fu proprio in quest’epoca illuministica che l’uomo, venuti meno i tabù e le false credenze che lo tenevano lontano dalle vette, iniziò a spingersi sempre più in là ed in su, arrivando al punto di abbandonare la meta scientifica e tecnologica per dare il via libera al piacere della scoperta personale, al brivido dell’avventura e il desiderio di conquista portandosi con sé un bisogno di libertà che solo attraverso imprese del genere sembrava potesse esaudirsi.

Se l’ottocento fu il secolo che vide la nascita di questa disciplina, è nel Novecento che si avrà un progressivo ed enorme sviluppo di queste pratiche. Sempre più persone s’imbattono e ricercano le salite, che con il tempo tramuteranno in scalate, forti delle nuove tecnologie da parete (chiodi, moschettoni, imbragature, corde etc), le possibilità su roccia si ampliarono, diventarono più accessibili e più frequenti, dapprima scegliendo itinerari, in gergo “vie”, più agevoli e fattibili per poi alzare le asticelle del fisico a “gradi” sempre più difficili. Ed è proprio in questo secolo che si iniziò ad interessarsi sempre di più alle montagne, cambiando anche radicalmente le rappresentazioni e le metafore da montagna come luogo orrido e spaventoso, estremamente pericoloso e da attraversare solo se necessario e in maniera veloce, alla montagna come spazio da visitare ed esplorare, con un fascino naturalistico ed ambientale peculiare, diventando anche fonte rigeneratrice del corpo e della mente, in totale contrasto dalla società corrotta e demonizzata da Rousseau in quanto lontana dalla natura salvifica. Così la montagna viene intesa per la prima volta come “terapeutica” sia per la dimensione fisico-organica della corporeità e della salute fisica, sia per la dimensione della psiche, mentale. Il rapporto tra uomo e montagna venne inserito in una visione della realtà che privilegiava le teorie psicoanalitiche che dalla brulicante Vienna stavano conquistando gran parte dell’Europa e del mondo intero. Furono proprio la nascita della psicoanalisi nella capitale austriaca ed il diffondersi delle scienze psicologiche oltralpe che aiuteranno a costruire un’inedita percezione della montagna veicolando con forza la convinzione che *“la montagna abbia un peso importante nel favorire il benessere psico-fisico delle persone. Le terapie contro quelle nevrosi che le società urbane ed industriali contribuiranno a diffondere, fanno sempre più riferimento alle montagne generatrici di una catarsi possibile”*<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Gian Piero Motti, *Storia dell’alpinismo*, a cura di E.Camanni, Priuli&Verluccha editore, 2013, pg 23

<sup>44</sup> Salsa A., “Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia” in III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Tom, Rieti, 2012, pg.6

Questo intreccio tra Alpinismo, arrampicata e più in generale “l’esplorazione in montagna” e le teorie psicologiche e psicoanalitiche sembra abbastanza azzardato e fuorviante se non letto con le lenti giuste. Nel libro “In su e in sé: Alpinismo e Psicologia” scritto da Giuseppe Saglio e Cinzia Zola (alpinisti e psicologi) vengono proposti dei possibili collegamenti tra queste due discipline così distanti nella vita di tutti i giorni, ma profondamente intrecciate nel profondo dei propri “credo”. *“Alpinismo e psicologia sono due discipline che non si richiedono a vicenda: l’una non ha bisogno dell’altra. All’apparenza non possiedono reciprocità né articolazioni comuni. Eppure, entrambe, condividono un interesse prioritario per il corpo e per la mente, riconoscendoli nell’unità indivisibile e irripetibile dell’individuo in relazione con il mondo.”*<sup>45</sup> In un periodo storico dove la ricerca costante verso un sapere puro e incontaminato si affievolisce sempre di più all’interno dello spazio orizzontale dell’uomo, ecco che fuoriescono degli “eroi di roccia”, spinti anche dalle correnti romantiche dell’epoca, si immergono nella dimensione verticale, abbandonando ogni certezza: nella postura, nel tatto, nel movimento e quindi nel pensiero. Si viene a creare una situazione percettiva unica. L’arrampicata, e in particolare il rapporto con il vuoto, mette in movimento non soltanto reazioni fisiologiche, ma anche un vasto spettro di risposte emotive. Così si scopre disciplina non solo attribuibile al regime fisico-motorio, quindi corporeo, ma si innalza a pratica mentale, di pensiero, cognitiva. Proprio come la psicologia e le scienze pedagogiche. Discipline che si contraddistinguono per essere pratiche fondate sul *fare* e soprattutto sul *pensare* attraverso un legame stretto ed indissolubile. *“L’esperienza deve essere preceduta, accompagnata e seguita dal pensiero; il pensiero deve essere sostenuto e alimentato dall’esperienza.”*<sup>46</sup> In più, lo stare in montagna in generale offre all’uomo un momento di rara ricchezza per la sua persona, vale a dire che nelle esperienze in montagna ci viene offerta la possibilità di esplorare non solo il mondo esterno intorno a noi, ma anche le nostre dimensioni interiori, il “viaggio” diventa così esperienza introspettiva e suggestione esplorativa dello spazio inconscio. Quando ci capita di camminare in montagna, o ancor di più, quando siamo alle prese con la scalata di una vetta, la percezione di noi stessi, dai movimenti dei piedi e delle mani, ai pensieri regolatori di essi, diventa completa e piena di sfumature. Riconosciamo di essere materia e spirito, corpo e mente, Io e Mondo. Il tutto viene piano piano smantellato in parti più piccole e circoscritte, così da rendersene conto, riconoscerle. Ed è proprio in queste esperienze che abbiamo la possibilità di “uscire da sé” “andare fuori” per scoprirsi e per poi “ritornare in noi”. *“Quando ci si trova in uno spazio “estraneo” si sperimenta un nuovo senso di sé, una componente diversa della propria identità, che viene ad assumere una connotazione ambigua e non del tutto conosciuta, L’esplorazione diventa allora occasione di chiarificazione e ridefinizione dei contorni*

---

<sup>45</sup> Saglio G., Zola C., *In su e in sé, alpinismo e psicologia*, Priuli&Verlucca editori, Torino, 2008 pg. 11

<sup>46</sup> *Ibidem*, pg 12

della persona e, attraverso l'osservazione di un mondo che passa davanti agli occhi, permette il raggiungimento di una diversa consapevolezza di sé<sup>47</sup>. In altre parole, in queste esperienze, dove il fare si traduce in movimento delicato e preciso, e il pensare diventa il mezzo fondamentale per continuare nell'esplorazione, ecco che, in quel momento, realizziamo i nostri confini, i nostri limiti, consapevoli dell'infinita vastità che ci abita e che ci circonda. Sta qui, la ricchezza di queste nobile gesta, nell'esperienza trasformativa che ci travolge. Perché nuove nozioni, nuovi concetti, idee diverse, sensazioni mai provate si sono introiettate su di noi, ci siamo arricchiti solamente spostando il nostro equilibrio.

Tornando alle domande di riferimento di inizio capitolo: *“Perché quindi la montagna?”*

Penso che tutte le persone che hanno avuto la fortuna e la voglia di esplorare questo particolare ambiente si siano fatti un'idea del potente legame che si può creare tra uomo e montagna, i più sensibili, si saranno accorti del vigoroso potere trasformativo che essa esercita sull'esploratore avventuroso che si presta, volontariamente, come ospite della montagna.

Per chi non ha avuto questa fortuna, per i forestieri della montagna e i cittadini sedentari, la montagna potrebbe evocare rappresentazioni di staticità, immutabilità, stabile e ferma così com'è. E' necessario un cambio di prospettiva, perché in montagna “tutto cambia”. Mi innalzo a testimone delle sorelle vette perché chi ha calpestato un sentiero o scalato pareti sa che tutto ciò è palesemente sbagliato. L'ambiente montano è in costante mutamento: i sentieri mutano con gli anni, alcuni scompaiono tra la boscaglia altri si perdono in seguito alla caduta di massi provocata da una valanga; i fiumi seguono i flussi stagionali alzandosi con le stagioni miti e ritirandosi con l'avvento dell'inverno; i colori si scagliano sulle rocce nude e generano sfumature impareggiabili a qualsiasi tramonto visto da un loft; lo stesso itinerario e il paesaggio tutto intorno cambiano drasticamente se intrapreso d'estate o d'inverno, rendendo evidenti dettagli che prima non ci era possibile vedere. Le montagne mi sembrano magiche, perché come esse si trasformano, tendono a loro volta a modificarci: mutano i rapporti sociali, le relazioni individuali, il contatto con noi stessi, gli altri e la natura dimostrando una “[...] straordinaria capacità inclusiva” che sta alla base di ogni pratica educativa.<sup>48</sup>

Quando quindi andiamo a vivere o a parlare di montagna, implicitamente inglobiamo anche tutta la componente umana, poiché *“occuparsi di montagna significa occuparsi dell'uomo”*<sup>49</sup> ed è proprio attraverso il contatto pieno con la natura, esplicito attraverso il sistema sensoriale, che noi, uomini

---

<sup>47</sup> Leed J. E., *la mente del viaggiatore*, dall'odissea al turismo globale, il mulino, Bologna, 1991, pg. 35

<sup>48</sup> Calzolari L., “Non è solo una cura”, in “Montagne360: La rivista del Club alpino italiano”, febbraio 2017, pg. 34.

<sup>49</sup> Gregoris A., tesi di laurea “la montagna come risorsa educativa: un approccio alla complessità e un percorso di ricerca, Università degli studi di Padova, Facoltà di scienze della formazione, 2000, pg.60

moderni, abbiamo la possibilità di riappropriarci dello stupore, delle emozioni e dei sentimenti appartenenti al mondo infantile e perduti con lo sviluppo razionale e pratico dell'uomo in città.

*“Potremmo allora parlare delle frequentazioni dell'ambiente alpino, o di una pratica escursionistica in montagna, come di una possibile terapia? La montagna potrebbe avere anche una funzione terapeutica?”*<sup>50</sup> Queste sono le domande poste all'inizio del capitolo “Montagna come Terapia” all'interno del libro “In su e in sé: alpinismo e psicologia” al quale l'autore, Giuseppe Saglio, fornisce nelle righe seguenti una risposta:

*“Di per sé no. Tuttavia per chi è compromesso in questi rapporti e ritrova dentro di sé un'alterazione dell'equilibrio, l'impossibilità di un flusso comunicativo, l'angoscia di un'assenza di senso, la pressione di un vuoto esistenziale, la paura di un mondo esterno vissuto come ostile, inaffidabile o pericoloso, lo spazio analogico può offrire sorprendenti opportunità.”*<sup>51</sup> Dove per “spazio analogico” si intende “uno spazio naturale ricco di suggestioni metaforiche e simboliche” quale la montagna che si può elevare a strumento di cura.

Ma la montagna in quanto tale, non educa. Può offrire molte occasioni di riflessione interiore su come si osserva e ci si osserva, su come si conosce, sul modo di relazionarsi, ma il fatto che essa costituisca una risorsa, non implica necessariamente che sia una risorsa educativa. *“Gli spazi educativi esistono se in essi accadono eventi educativi.”*<sup>52</sup>

Parlare quindi di montagna come metafora pedagogica ha senso solo se alla base si ha la prontezza di investirla di significati, di senso, in diverse forme dove il significato stesso *“dipende dal punto di vista dell'osservatore, e assume un valore di mediazione in funzione educativa”*<sup>53</sup>.

E ancora *“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”*<sup>54</sup>. L'attribuzione di valori, e quindi di significati, è una delle operazioni più insite nella natura umana, proveniente soprattutto dal versante esplorativo nei confronti del mondo esterno. Essa è, fin dalla nascita, succube degli eventi che ci accadono, della cultura di appartenenza, dei riti e rituali della routine di tutti i giorni in una costante ricerca di confronto verso un'identità personale sempre più stabile. Non a caso *“Uno degli scopi dell'educazione è quello di guidare la*

---

<sup>50</sup> Saglio G., Zola C., *In su e in sé, alpinismo e psicologia*, Priuli&Verlucca editori, Torino, 2008 pg. 276

<sup>51</sup> Ivi.

<sup>52</sup> Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La nuova Italia, Firenze, 1996, pg. 61.

<sup>53</sup> Gregoris A., Op. cit., pg. 61

<sup>54</sup> Ivi.

*persona ad attribuire significato alla propria esistenza, maturando la capacità di esperire la realtà esterna come termine di confronto e di identificazione.*”<sup>55</sup>

Ecco che quindi il compito dell’educatore-guida diventa quello di accompagnare il ragazzo/a all’interno di questi mondi naturali rivestendoli di un senso educativo, un significato profondo che possa attingere nella persona “educata”. Una missione educativa che non sia statica, ferma, povera di spirito, ma che riesca a “condurre”, nel senso più concreto del termine, andando quindi a camminare insieme all’educando, in sentieri ricchi di possibilità formative; Dove le peculiarità della montagna si intrecciano a quelle pedagogiche: l’arrivo al rifugio in vetta si pone come la meta, una scalata su parete rocciosa ci rende più consapevoli delle nostre possibilità e dei nostri limiti, quando un’improvvisa tempesta ci fa riconoscere i vincoli determinati dal contesto diventando più responsabili di noi stessi e di ciò che ci sta intorno, dove un grado difficile ci aiuta a gestire le nostre forze fisiche e mentali, a perseverare, con rispetto, i nostri obiettivi, o quando un trekking di più giorni vissuto in gruppo ci invita a non pensare solo a noi stessi, ma ad aiutarsi reciprocamente, o ancora quando un pasto serale dopo le fatiche della giornata o un bagno rigenerante in torrente ci danno la possibilità di attribuire più valore al tempo e ai gesti che altrimenti vengono dimenticati. La montagna ha quindi il dono di essere patria per l’uomo che abbia voglia di ritrovare sé stesso attraverso il contatto, la distanza, la percezione, i sensi, la fatica, lo smarrimento, la meraviglia, la gioia.

Mi piace quindi intendere la montagna, come un esteso ambiente terapeutico globale, dove ogni momento ed ogni azione, se investite di senso, possono arricchire la nostra esperienza donandole nuove visioni, osservando quindi con occhi nuovi una realtà apparentemente povera, ma se vissuta nel modo giusto in grado di ri-educare qualsiasi persona alla bellezza. Citando P. Bertolini “*educare al bello significa proporre al ragazzo l’idea che ci sia del bello possibile in ogni incontro col mondo e con le persone e così anche le esperienze, per esempio, “del difficile” o “del pericoloso” possono acquistare la loro specifica bellezza*”<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Ivi.

<sup>56</sup> Bertolini P., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d’intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pg. 138

## 2.3 EDUCATORI COME SHERPA: L'ACCOMPAGNARE

Tuttavia, per rendere il trekking, l'arrampicata e in generale la montagna trasformativa e generatrice di senso, tendendo ad obiettivi formativi ed educativi è indispensabile che ci sia un accompagnamento educativo che attraverso la cura e la riflessione possa renderla tale.

*... Bisognerà forse ammettere che esistono due pratiche diverse, una di tipo medico, basata su diagnosi psicopatologiche e procedure terapeutiche empiricamente supportate, l'altra di tipo umanistico, in cui il significato dei disturbi e dei modi di curarli non è fissato da manuali diagnostici e terapeutici, ma emerge dal contesto e dal dialogo terapeutico ...*<sup>57</sup>

(B. Simmons)

Ho voluto utilizzare il sottotitolo "educatori come sherpa" perché penso sia interessante andare a rileggere la figura educativa, secondo un approccio umanistico, associandola, alla figura di questo personaggio diventato noto ai più in seguito alle prime scalate fatte dagli occidentali sugli ottomila del maestoso Himalaya.

Questo collegamento potrebbe sembrare troppo forzato, ma a mio avviso offre un nuovo spunto interessante sulla lettura dell'accompagnamento educativo all'esperienza.

Per chi non conoscesse questa particolare figura degli altipiani asiatici, ne cito la definizione dal dizionario Treccani:

*“**sherpa** (šě'èpè) s. ingl. [dal tibetano Shar-pa, propr. «uomo dell'est»] (pl. sherpas (šě'èpè]), usato in ital. come s. m. (e comunem. pronunciato (šèrpa)). – I. Nome degli indigeni appartenenti a uno dei tanti gruppi etnici della popolazione nepalese, stanziato alle pendici dell'Everest (ma originario delle province orientali del Tibet), la cui occupazione principale, una volta limitata alla pastorizia e all'agricoltura, è diventata, in seguito alle sempre più frequenti spedizioni alpinistiche nel territorio himalaiano, quella di portatori, di guide, e talvolta anche di organizzatori dell'accampamento; per estens., il termine è spesso usato per indicare più genericam. portatori o guide in zone asiatiche d'alta montagna”.*<sup>58</sup>

Dagli inizi degli anni cinquanta e sessanta fino ai giorni nostri, un gruppo etnico proveniente dagli altipiani himalayani tibetani, nepalesi e cinesi si resero protagonisti nell'aiutare molti dei più grandi alpinisti di tutto il mondo a realizzare i propri sogni di conquiste delle più grandi vette dell'intera terra. Il loro lavoro (che in quegli anni non poteva considerarsi una vera e propria modalità di profitto)

---

<sup>57</sup> Cfr. citazione trovata all'interno dell'articolo: Ciavarella S., "Psicologia umanistica: l'attore ed il terapeuta" all'interno del sito "Psicologia-Psicoterapia", consultabile all'indirizzo: <http://www.psicologia-psicoterapia.it/articoli-psicoterapia/empateia-psicologia-umanistica.html>

<sup>58</sup> Dal dizionario Treccani alla voce "Sherpa"

consisteva nell'accompagnare questi scalatori europei e americani, caricandosi sulle spalle l'ingente peso necessario per la spedizione (materiale per la scalata, tende, abiti pesanti, viveri...), organizzando i vari campi base in ogni minimo dettaglio e soprattutto garantendo e tutelando l'incolumità dei "clienti". In questo modo l'alpinista forestiero, alle prese con una delle avventure più impensabili per l'uomo, si ritrovava agevolato totalmente sia per ovviare al dispendioso compito di portarsi in cima tutto il materiale, sia evitando la progettazione e l'organizzazione dei campi base indispensabili per la missione e sia per un supporto vitale a livello tecnico, ma soprattutto a livello sociale ed empatico, avendo alle spalle una persona autoctona, conoscitrice dei luoghi circostanti e soprattutto della cultura himalayana e perfetto compagno per un'impresa di tale estensione.

Con questa particolare immagine mi piace pensare all'educatore come uno Sherpa che lungo il cammino (il percorso educativo) riesca ad accompagnare la persona (il minore a rischio, il tossicodipendente, il disagiato) verso la vetta, il traguardo che diventerà il premio personale tanto ambito, e sognato, ma privo di valenza se non arricchito dalla preziosa presenza dell'accompagnatore. Nelle esperienze educative in montagna, il ruolo del conduttore-accompagnatore, spesso ripartita in una figura educativa (educatore/operatore sociale) e una figura tecnica (Guida Alpina/istruttore CAD)<sup>59</sup> è di rilevante importanza, poiché saranno proprio essi che dovranno garantire tutto quell'insieme di premesse che renderà l'esperienza in natura un'esperienza trasformativa dotata di senso. Esiste infatti una caratteristica basilare nella "conduzione" di gruppi in montagna volti ad uno scopo trasformativo/ri-educativo, ma che ritroviamo anche negli Sherpa, ovvero la passione che contagia tutto il gruppo dei partecipanti diventando stimolo primario per tutti nel cammino verso la meta (che sia la cima di un ottomila o un obiettivo educativo da ricercare nell'uscita in ambiente). Di questo parlerò poco più avanti.

Voglio prima soffermarmi su quella che a mio avviso risulta una differenza sostanziale tra lo stile di accompagnamento di un educatore in esperienze educative "all'aperto" e quello degli Sherpa durante le ascensioni. A differenza degli sherpa, l'educatore-guida non si assumerà totalmente il compito di "portare" con sé tutto il materiale (inteso metaforicamente come bagaglio culturale e identitario della persona accompagnata), ma dovrà "semplicemente" invitare all'agito la persona, mettendola al centro dell'esperienza e aiutandola, senza interferire troppo nel protagonismo, a superare le difficoltà in maniera autonoma, lavorando nel suo empowerment. Così il conduttore dei gruppi di montagna potrà avvalersi di tre diverse tipologie di accompagnamento: lo stile direttivo, attivo e non direttivo.

Lo stile Direttivo viene a caratterizzarsi da una sostanziale disparità e asimmetria di potere tra chi lo detiene (il conduttore) e chi no (la persona-cliente). Di solito è utile durante le prime sedute per dirigere il gruppo stesso.

---

<sup>59</sup> C.A.I. Comitato Alpini Italiani

Lo stile Attivo, si innesca con l'aumentare della coesione e della fiducia all'interno del gruppo. *“L'operatore ha un ruolo di propositore, è stimolo di ricerca e di collaborazione, conduce l'azione in una costante attenzione e interazione con il gruppo, attua una relazione di scambio tra conduttore e gruppo, favorisce la partecipazione attiva ed esprime fiducia nelle capacità dell'altro.”*<sup>60</sup>

L'ultima fase è caratterizzata dallo stile Non Direttivo, alla base dell'approccio di Carl Rogers e della psicologia umanistica. *“Il conduttore assume il ruolo di consulente delle attività, che sono gestite autonomamente dagli utenti; diventa come specchio per l'utente, che può prendere più consapevolezza di sé.”*<sup>61</sup>

In queste esperienze *“si è o si viene stimolati dall'accompagnatore come attori non spettatori di tutti i gesti”*<sup>62</sup> i quali saranno in grado di tendere, con fatica, a delle scelte personali e sensate, ad essere in grado, cioè, di prendere una decisione in situazioni stressanti o di “rischio percepito” nelle quali è indispensabile una presa di posizione (la scelta di una presa piuttosto che un'altra in arrampicata, o la scelta di un sentiero in un trekking) confrontandosi con le proprie capacità ed i propri limiti. Riprendendo le teorie umanistiche proposte dalla scuola di Carl Rogers ed utilizzate da Massimo Galiazzo (educatore, filosofo, counselor ed outdoor trainer) nella sua tesi “Camminare ed arrampicare: due possibili appuntamenti formativi per il disagio giovanile” emerge l'importanza della “non direttività” necessaria per accompagnare, nella vita ed in montagna, creando una relazione profonda che possa aiutare il cambiamento. Questa relazione deve però formarsi su tre principi cardine: la congruenza, l'accettazione positiva incondizionata e l'empatia.<sup>63</sup>

- **La congruenza.** Per congruenza l'autore fa riferimento alla congruenza *“tra il concetto di sé e l'esperienza”*<sup>64</sup> In poche parole questo concetto sta ad indicare il grado di autenticità della relazione che si andrà a costruire. Nello specifico, l'esperienza in montagna proposta dall'educatore-guida sarà più funzionale, autentica e trasformativa tanto più esso la sentirà come passione personale. *“L'autenticità della comunicazione nasce dalla testimonianza di un'esperienza già vissuta e coltivata. La stessa passione è trascinante sull'accompagnato non perché demagogicamente seduttiva, ma perché autenticamente testimoniata”*<sup>65</sup> e vissuta.

---

<sup>60</sup> Lanfranchi F., Ravasio A., Ribaudò M., “Verso le linee guida della montagnaterapia nell'ambito della psicosi” in “Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia, III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Toma, Rieti, 2012, pg.31

<sup>61</sup> Ivi.

<sup>62</sup> Galiazzo M., tesi “Camminare ed arrampicare: due possibili appuntamenti formativi per il disagio giovanile” Scuola superiore europea di counseling professionale, Master in Gestalt counseling, 2003-2006, pg. 62

<sup>63</sup> Ibidem pg.58

<sup>64</sup> Greenberg L., Watson J., Lietaer G., *manuale di psicoterapia esperienziale integrata*, Sovera, 2000

<sup>65</sup> Galiazzo M., Op. cit., pg.58

Congruenza è: “*Convenienza, corrispondenza, proporzione tra due cose: non c’è molta c. tra quello che dice e quello che fa.*”<sup>66</sup> e va a raffigurare proprio l’imprinting che l’educatore deve portare all’interno dell’esperienza: un’aderenza, un collegamento stretto tra ciò che si è esperito, cioè che si agisce e cioè che si è con quello che si vuol simboleggiare, nella costante ricerca di rappresentare dei significati di contenuto veri.

- **L’accettazione positiva incondizionata.** Ecco presentata la seconda considerazione fondamentale per creare quell’alleanza necessaria all’esperienza trasformativa, secondo cardine della teoria centrata sul cliente di Carl Rogers. L’accettazione verso l’altro insieme alla congruenza, “*fanno parte di un’attitudine ancor più fondamentale, quella di ‘apertura.*”<sup>67</sup> L’apertura verso me stesso (congruenza) risulta alla base per un’accettazione positiva incondizionata. Essa è paragonabile ad un atteggiamento costante di ricettività e di ascolto verso la persona e il suo intimo mondo formato dalle sue esperienze, in modo da porsi nella relazione in una posizione di ascolto, di intimità contrapposta ad un’accettazione Condizionata da giudizi esterni. La montagna si offre a noi come ambiente ideale per essere accettati, ci spoglia dai nostri pensieri, dalle nostre paure e dalle nostre etichette sociali. L’educatore-guida deve essere in grado di promuovere esperienze che possano essere vissute dalla persona nel modo più naturale e trasparente possibile così da favorire un contatto più stretto con sé stesso e innescare il processo di accettazione e cambiamento.
- **Empatia.** Per Empatia si intende la “*capacità di porsi nella situazione di un’altra persona o, più esattamente, di comprendere immediatamente i processi psichici dell’altro*”.<sup>68</sup> E’ la capacità dell’educatore di vedere e sentire il vissuto di emozioni della persona come se fosse lui stesso. Risulta immediato che questo atteggiamento risulta facilitato se l’educatore-guida ha già vissuto determinate condizioni, in questo specifico caso se esso abbia già provato esperienze in montagna. Diventa consapevole quindi delle emozioni che si possono provare durante un trekking, una scalata o una nottata in tenda, creando una condizione di possibilità di esperire riuscendo ad autovalutarsi, tutelando il soggetto nella faticosa via verso un’apertura. Nell’elaborato di M. Galiazzo viene data importanza ad un’altra componente intrinseca nell’empatia: “*la riformulazione*”.<sup>69</sup> In questo senso s’intende la capacità dell’educatore-guida di creare degli spazi e dei momenti all’interno dell’esperienza, dove il gesto del corpo, e quindi l’agito diventano i principali attori in gioco, nei quali sia possibili

---

<sup>66</sup> Vocabolario Treccani alla voce “congruenza”.

<sup>67</sup> Lietaer G., “L’accettazione positiva incondizionata: una condizione di base controversa nella terapia centrata-sul-cliente, in Rivista di studi Rogeriani – ACP, 1994, pg.4

<sup>68</sup> Dal vocabolario Treccani alla voce “empatia”

<sup>69</sup> Cfr per approfondimenti sul concetto di riformulazione si veda: Galiazzo M, *Giochi per adulti in natura*, Aracne, 2017

attuare un lavoro cognitivo dove le emozioni ed i vissuti provati durante l'esperienza siano per prima cosa nominati, condivisi e ri-elaborati dal singolo. *“Il semplice nominarle già prepara il controllo e in qualche modo ‘valida’ ciò che si sta vivendo: anche emozioni fragili possono trovare lo spazio per essere comunicate e in qualche modo divenire cittadine del comunicabile”*.<sup>70</sup> Tuttavia, diventa importante stare attenti a rimanere in uno stile non-direttivo così da non scivolare in “empatie giudicanti” che possono annullare le forze trasformative dell'esperienza.

## **2.4 LA DIMENSIONE DEL RISCHIO “SANO” E LA CONSAPEVOLEZZA DEI PROPRI LIMITI**

*“Spingersi oltre, dare fondo alle proprie forze, incontrare finalmente un muro d'arresto dopo aver speso generosamente la propria energia, a quel punto, in maniera provvisoria o durevole, trovare la propria collocazione, sentirsi esistere, sentire d'essere contenuti. Il paradosso dell'estremo è di porsi come contenitore, e di raccogliere infine un'identità frammentaria.”*<sup>71</sup>

Un'ulteriore caratteristica delle esperienze socio-educative in montagna è sicuramente l'apporto che queste esperienze possono dare nel confronto con sé stessi e con il rischio. L'aspetto del “rischio” accompagna la struttura psico-fisiologica dell'uomo durante tutta l'evoluzione e generando dei comportamenti volti allo sviluppo dello stesso. Non a caso, Marvin Zuckerman, psicologo americano, coniò il concetto di “sensation seeking” come un *“tratto di personalità che definisce la tendenza a cercare nuove esperienze”*<sup>72</sup> riflettendo sull'origine adattiva di tale costrutto esso dichiarò che *“l'homo sapiens fu l'unico gruppo tra gli ominidi primitivi a migrare per l'intero pianeta, ciò che comportava grandi rischi, perciò io penso che gli umani siano una specie caratterizzata dalla ricerca di novità e di sensazioni intense (...) Deve essere stato un tratto adattivo.”*<sup>73</sup>

In queste parole possiamo, appunto, ritrovare una funzione adattiva, funzionale, qualcosa di positivo nella condizione dell'uomo. Ma ancora oggi possiamo dire lo stesso? Probabilmente no, o almeno non prescindendo da alcune cose. In primis bisogna fare i conti con la situazione socio-economica nella quale ci ritroviamo che con il tempo ha ridimensionato il rischio portandolo ad un'elevazione disadattiva e alienante. Per analizzare meglio questo complesso aspetto ritengo interessante

---

<sup>70</sup> Galiazzo M, Op. cit., pg 59

<sup>71</sup> Le Breton D., *La passione del rischio*, gruppo Abele, Torino, 1995, pg 69

<sup>72</sup> Brega A., “Quando il limite incontra il rischio” in “Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia, III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Toma, Rieti, 2012, pg.62

<sup>73</sup> Ivi.

l'approccio utilizzato da M.Galiazzo il quale, utilizza il pensiero proposto nel libro "Passione del Rischio" di David Le Breton per inquadrare l'evoluzione del rischio nei giorni nostri in contrapposizione ad una mancanza continua di "riti di passaggio", per arrivare a constatare l'importanza di esperienze di rischio in natura.

*"L'uomo senza qualità (l'abitante del nostro tempo) può finalmente toccare la leggenda....solo la morte può pronunciarsi sul fatto di sapere se vivere ha ancora un senso...non è una ricerca né della morte, né dell'esistenza, ma una ricerca di significato che il soggetto subordina al rischio di morte."*<sup>74</sup>. Con queste frasi l'autore vuole riportare l'attenzione sui nuovi modi di vivere il rischio, richiamando i riti "ordialici"<sup>75</sup> ovvero quei riti medievali utilizzati dall'inquisizione nei casi dove non vi era la possibilità di provare l'innocenza o la colpevolezza dell'imputato, così ci si affidava all'ordalia: se si sopravviveva si era innocenti, se si moriva colpevoli. In queste società occidentali, sviluppate e orientate verso un'evoluzione sfrenata, dove l'incertezza e il limite vengono sommersi dal successo e dalla prevalenza del più astuto e veloce, dove soprattutto per i ragazzi, gli adolescenti, risulta difficile capire e coltivare una propria strada alla ricerca della propria identità e la propria autonomia, dove vengono a mancare quei riti di passaggio, chiari e definiti, costellati di simboli e significati culturali che possano proiettare il ragazzo verso la vita adulta, ecco che vengono richiamate queste ordalie nella speranza di trovare un senso, un significato, gettandosi nel caos e nel rischio, ricercando delle attività come "gli sport estremi (tra cui anche l'alpinismo e l'arrampicata)" che "sono da leggere come un nuovo rito ordalico, riattualizzato e modificato per la contemporaneità". Ecco che il rischio diventa l'obiettivo da raggiungere, la missione massima, un'exasperata ricerca al limite estremo, pensando di averne il controllo totale e che spesso si tramuta in un delirio patologico, tipico del rischio nelle tossicodipendenze e nel disagio minorile. Abuso di sostanze stupefacenti, guida spericolata, sesso non protetto, abuso o astinenza da cibo, delinquenza e violenza, giochi e comportamenti rischiosi fino ad arrivare al suicidio sono alcune delle possibili ordalie che sono entrate all'interno degli schemi di vita dei giovani d'oggi incatenati in un "futuro inafferrabile"<sup>76</sup>, dotati di cotanta libertà da risultare quasi opprimente, disorientando e portando alla ricerca di un Io che può diventare tale solo se messo a confronto con la morte.

Ecco che la montagna, attraverso le svariate sfaccettature come il trekking e l'arrampicata, offrono l'importante possibilità di ripensare e ri-esperire il rischio, in modalità sane, controllate e tutelate ponendosi a confronto con le "esperienze estreme". Essa, infatti, ingloba nella sua natura ambienti selvaggi, solitari, non antropizzati, impervi, o può presentare situazioni come il senso di smarrimento

---

<sup>74</sup> Le Breton D., Op. cit., pg13-pg56

<sup>75</sup> Cfr. si veda il concetto teorizzato da Breton in: Breton, *La passione del rischio*, GruppoAbele, Torino, 1995

<sup>76</sup> Le Breton D., Op. cit., pg 102

o lo squilibrio che possono presentarsi da un momento all'altro lungo la via di un trekking, o quando si è alle prese con una scalata dove si sceglie di affrontare la vertigine e la paura di cadere, “volando”, come si usa in gergo. La montagna, quindi, “è la possibilità di un concreto e avventuroso appuntamento con l'infinito e quindi anche con il proprio confine, ma non per perdersi (disorientamento e orientamento sono altre due esperienze in ambiente) per ritrovarsi, scoprirsi altrove”<sup>77</sup> poiché essa, a differenza delle “ordalie moderne” ha nella sua natura il rischio, ma esso si presenta a noi, all'interno dell'esperienza, non viene ricercato necessariamente, non viene riprodotto a piacimento, e a volte non è possibile controllarlo. Tuttavia, proprio come affermato qualche paragrafo prima, l'esperienza in montagna diventa formativa solo se sottostà a determinate condizioni, e in questo caso penso sia opportuno sottolineare quanto sia importante che l'ambiente alpino non diventi un “supermercato di avventura”<sup>78</sup>, termine utilizzato da Galiasso per raffigurare un'immagine della montagna che purtroppo è sempre più accettata e diffusa. L'autore utilizza questo termine per indicare una nuova visione che vede questo ambiente trasformarsi sempre più in “un luogo da consumare, con cose da prendere” come appunto un supermercato o una palestra dove ricercare ed “allenarsi” alla ricerca del nuovo record, dell'impresa rischiosa, del limite estremo e infine della morte. Ammonisce, quindi, i “neo-avventurieri”<sup>79</sup> e ritorna all'importanza di vivere la montagna come un luogo magico fatto di gesti, fatiche, storie, uomini e quindi relazioni, dove è possibile “rischiare”, confrontarsi con sé stessi e i nostri limiti, riuscendo così ad esperire “ordalie”, ma con l'accortezza di renderle esperienze di vita, tutelando la persona e i suoi vissuti che devono trovare il luogo e il tempo giusto per essere esperiti, nominati e introiettati. Solo così il rischio potrà risultare un passaggio chiave per il nostro sviluppo e la nostra crescita, viceversa rimarrà soltanto una “botta” di adrenalina che si presenterà a noi come vita, durando pochi secondi e lasciandoci quell'insoddisfazione che diverrà occasione per la prossima scarica, finché questo vortice mortale non ci prenderà totalmente.

## **2.5 RELAZIONE CON SE', CON GLI ALTRI E CON IL MONDO**

*“Quando uomini e montagne si incontrano, grandi cose accadono” (William Blake)*

Fino ad ora abbiamo analizzato la montagna nei suoi aspetti di luogo declinato di senso, frutto del lavoro trasformativo, formativo ed educativo svolto da un educatore-guida significativo (utilizzo

---

<sup>77</sup> Galiasso M., *Giochi per adulti in natura*, Aracne, Roma, 2017, pg.128

<sup>78</sup> Ibidem, pg131

<sup>79</sup> Le Breton D., Op. cit., pg 137

questo termine tanto caro alla pedagogia per indicare le tre componenti del modello di Carl Rogers menzionate poco prima) necessario per creare esperienze dove sarà possibile vivere delle avventure dove il rischio diventa un nostro complice. In questo paragrafo voglio dedicarmi ad un'altra dimensione intrinseca nelle esperienze in montagna e così tanto formativa: le relazioni intra ed interpersonali e il gruppo.

Come accennato poca fa, la montagna è fatta di alberi, terra, arbusti, rocce, vento e acqua, ma è calpestata e vissuta da uomini che ogni giorno, in tutte le situazioni, tessono relazioni più o meno profonde con altre persone, con l'ambiente e infine con loro stessi. Ecco che, prerogativa di ogni esperienza educativa in natura, diventa il gruppo. Il gruppo sociale e le relazioni che si creano al suo interno sono da sempre utilizzati, in pedagogia e in tutti suoi riscontri pratici, come basi solide sulla quale inserire un programma educativo o riabilitativo per la persona. Nel gruppo, il singolo non solo ha la possibilità di condividere pensieri ed esperienze, ma attraverso le risposte e i confronti, che possono anche sfociare in scontro e conflitto, la persona ha la possibilità di ricevere e elaborare gli input di ritorno, formati da risposte, feedback e consigli che determinano un possibile arricchimento. Quindi il gruppo si presenta come mezzo utile non solo per la socializzazione, ma anche per acquisire comportamenti adeguati ed efficaci che possono essere trasferiti nella vita di tutti i giorni. Queste dinamiche, in montagna, acquisiscono una maggiore valenza, e il gruppo si fa ancora più forte. Non a caso ogni esperienza di AE, da quelle più di ambito formativo/aziendale a quelle di dimensione socio-educativa, è formata da un gruppo di almeno 5/6 persone fino ad arrivare ad un massimo di 15-20 persone (senza contare gli operatori) ed è proprio con questo agglomerato di persone che viene a formarsi la base strutturale sulla quale andare a lavorare sul singolo individuo. Il gruppo viene inteso seguendo un approccio che deriva dalla teoria della Gestalt: il gruppo non dev'essere visto come la somma delle parti, ma qualcosa di diverso, un "terzo elemento", una risorsa maggiore che permette ai partecipanti di osservare e comprendere meglio le proprie modalità relazionali in un contesto più ampio e complesso rispetto alla semplice relazione duale.

Una delle forze maggiori del gruppo è quella di essere uno "*strumento di costruzione del senso di fiducia nell'altro.*"<sup>80</sup> Per raggiungere questo obiettivo, da un lato vi è la presenza dell'educatore-guida, che come abbiamo detto in precedenza, promuove uno stile relazionale fondato sull'empatia e una "accettazione positiva incondizionata", dall'altra parte vi è la presenza di un setting particolare dove "l'urgenza e la severità dell'ambiente costringono il superamento dell'egocentrismo e la solidarietà diviene necessaria"<sup>81</sup> rivestendo la fiducia come arma principale per agire e riuscire. In

---

<sup>80</sup> Lanfranchi F., Ravasio A., Ribaudò M., "Verso le linee guida della montagnaterapia nell'ambito della psicosi" in "Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia, III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Toma, Rieti, 2012, pg.30

<sup>81</sup> Galiazzo M, Op. cit. pg.30

montagna, infatti, la fiducia nell'altro alle volte è di vitale importanza. Basti pensare all'arrampicata, o ancor di più all'alpinismo e alle sue imprese, dove la relazione con il compagno di "cordata" si basa su una fiducia che crea intesa, la quale alle volte, può essere più forte anche di quella materna: ci si fida a tal punto da lasciare che non sia più solo io stesso a determinare l'esito dell'avventura, ma che sia anche il mio compagno, garantendomi una sicurezza adeguata per continuare la via, artefice della mia-nostra impresa.

Anche nel trekking il gruppo può stimolare occasioni di fiducia soprattutto nei momenti di difficoltà, quando diviene necessario aiutare i propri compagni a superare tratti di sentiero impervi e pericolosi, magari portando lo zaino a chi ne ha più bisogno, condividendo il cibo o l'acqua a chi, in quel momento, non ne ha più. La fiducia si costruisce non solo nella fatica e nel cammino, agendo e facendo, ma anche nei momenti serali di condivisione, quando il gruppo si presenta come spazio di dialoghi e confronti, di rispecchiamento, sostegno, un tempo e un luogo dove poter essere affiancati e rincuorati nei momenti difficili o apprezzati ed elogiati quando si arriva all'obiettivo.

*“Il gruppo, infatti, rappresenta anche un grande contenitore psico-fisico ed emotivo sicuro che permette di vivere le proprie esperienze con una certa tranquillità” e di confrontare percezioni, sensazioni, emozioni, ricordi scoprendo tutte le diversità possibili utili per un arricchimento personale.”<sup>82</sup>*

Un ulteriore forza educativa presente nel gruppo è la dimensione di contenimento e arginamento esercitata verso i singoli. Precisamente, il gruppo in montagna fornisce non solo uno spazio per la condivisione e fiducia tra le persone, ma funge da codice di regole per la convivenza, crea limiti e paletti che il singolo, per il bene del gruppo stesso, non può e non deve superare, è fonte di stress poiché richiede un superamento delle forme di egocentrismo decretando la solidarietà come necessaria poiché è il gruppo stesso che governa l'andamento, è il gruppo insieme che arriva in vetta, è il gruppo che vince e arriva all'obiettivo, in singolo da solo non può farcela.

Sebbene questa dimensione di contenimento e arginamento, di gruppo che pone limiti e confini che solo "insieme" si possono affrontare e dove il singolo deve subordinarsi al suo interno è anche vero che il gruppo in montagna si differenzia dal gruppo in struttura (comunità) sostanzialmente per la dimensione contestuale, di setting. In effetti, in montagna, il gruppo ha la possibilità di non sottostare a delle regole e soprattutto a degli spazi che confinano, ma è inserito in un ambiente aperto, libero così da dare la possibilità all'individuo, in certi momenti, di esserne parte ed in altri di potersi distaccare, riuscendo a regolare le distanze interpersonali. I partecipanti fanno parte del gruppo, lo formano, ma allo stesso tempo hanno la possibilità di isolarsi, estraniarsi e sentirsi "liberi". Questa

---

<sup>82</sup> Rotondi M, *Formazione outdoor apprendere dall'esperienza teorie, modelli, tecniche, best practices*, FrancoAngeli, Milano, pg 73

dimensione potrà sembrare critica agli occhi di molti, soprattutto nel tentativo di pensare all'effettivo inserimento di determinate tipologie di utenza in ambiente outdoor, dove il contenimento e le regole sono imprescindibili nel loro lavoro terapeutico specifico (si pensi ai limiti e alle regole indispensabili in un lavoro educativo con persone tossicodipendenti, ai quali serve ricostruire da capo una nuova quotidianità fatta di confini).

Mi immedesimo molto nello scetticismo di questa dimensione, però mi sembra corretto farvi capire che questo potere di essere contemporaneamente contenimento e libertà dev'essere accuratamente calibrato e modificato in base a chi abbiamo di fronte, all'esperienza che proponiamo e ai tempi e agli spazi consoni per ogni persona.

Quello che volevo far passare è il potenziale normativo dell'Outdoor che spesso viene criticato, poiché non si coglie. Esperienze di gruppo in outdoor, a differenza della realtà di comunità dove la rieducazione e il lavoro educativo vengono costantemente pompati da regole e limiti che circoscrivono un tempo e uno spazio uguale per tutti, in aria aperta, soprattutto in montagna, l'avventura fatta con il gruppo permette agli utenti di vivere o rivivere esperienze in prima persona, e così facendo, auto-normarsi.

In ultima analisi vorrei far emergere un'ulteriore peculiarità della dimensione grupale in montagna: i ruoli sociali. Tant'è vero che in ambiente, all'interno della dimensione relazionale, si innesca un processo naturale, genuino e spontaneo di modificazione e rimodulazione di ruoli sociali che al di fuori, nella vita sociale di tutti i giorni, evocano un peso che alle volte può diventare fastidioso, quasi stigmatizzante. Ecco che in montagna questi “*riferimenti gerarchici*”<sup>83</sup> vengono volutamente ed inevitabilmente soverchiati: utente, educatore, guida alpina, volontario, rifugista etc. si ritrovano a rivedere la propria parte all'interno del copione, il potere e le sue conseguenti asimmetrie vengono a sfumarsi per un obiettivo più grande che è quello del gruppo. Un gruppo che si trova “*positivamente costretto*”<sup>84</sup> a faticare insieme, a porsi una meta ed a raggiungerla aspettando sempre gli ultimi, a sporcarsi le mani, a sudare insieme, a condividere il cibo, a superare le difficoltà mettendo in gioco ognuno le proprie qualità a favore del gruppo.

Non bisogna mai dimenticarsi, però, della dimensione non controllabile e non prevedibile del contesto che ci impone di definire fin da subito le mete, gli obiettivi, lo scopo più prossimo di giorno in giorno, elaborando il percorso che meglio si adegua al gruppo, permettendo così di scandire ciò che accade, dando così una forma e più significati all'esperienza.

---

<sup>83</sup> Carpineta S. “Montagna e riabilitazione: la situazione in Italia oggi, in “Sentieri di salute: la montagna che cura”, Bergamo, 2010 pg.31

<sup>84</sup> Ivi.

## **CAPITOLO TERZO.**

### **ORIGINI, TEORIE E MODELLI DI RIFERIMENTO DELL'EDUCAZIONE E FORMAZIONE OUTDOOR**

Prima di arrivare alla parte centrale della mia tesi, ovvero l'esposizione della mia esperienza di tirocinio con Equilibrio e la descrizione dei progetti a cui ho preso parte, vorrei fornire un quadro sistemico e generale sui modelli e le teorie che fondano i progetti di formazione ed educazione in outdoor. Per riuscire meglio in questo compito, mi affiderò molto al grande lavoro svolto dal professore Marco Rotondi e pubblicato nel testo "Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza" (Marco Rotondi edito da FrancoAngeli). In questo testo l'autore propone un metodo, il cosiddetto metodo OMT® (outdoor management training) funzionale ed attuabile per la formazione in outdoor, soprattutto in campo aziendale. Trovo però, avendo vissuto esperienze all'interno dei progetti di "Equilibrio" e approfondendo le letture nell'ambito della "Montagnaterapia", che questo metodo e le varie tecniche messe in pratica siano spendibili non solo in ambito formativo/aziendale, ma anche in un'ottica di educazione o ri-educazione. Ovviamente tenendo in considerazione la diversità dell'utenza, degli obiettivi e talvolta degli strumenti.

#### **3.1 IL METODO OMT®**

Tutto il lavoro della formazione outdoor, ed in seguito della costruzione del modello OMT®, prende forma da tutto quell'evoluzione teorica di studi a cui faccio riferimento nel primo capitolo. Quindi anch'essa è figlia dei vari Rousseau, Dewey, Kurt Lewin e via dicendo. In questo paragrafo non intendo rivederli in un'ottica più specifica, poiché sarebbe ripetitivo, ma trovo fondamentale partire dal contributo pratico di David Kolb (1975, 1984) soprattutto presentando ed analizzando il suo ciclo dell'apprendimento, un modello che diventa la scansione tipica di un'esperienza di Outdoor Training o di Adventure Education fornendo una metodologia di lavoro applicabile in più contesti.

Questo importantissimo contributo, è il risultato dell'insieme di numerosi studi e ricerche sull'apprendimento esperienziale (Experiential Learning), ed è proprio attraverso l'apprendimento dall'esperienza che avviene il nostro sviluppo e la nostra crescita. L'autore, inoltre, è fermamente convinto della longevità di questo processo cognitivo, secondo lui, infatti, il processo di apprendimento dura per tutta la vita, sposando a pieno l'idea del lifelong learning. Il processo di apprendimento, quindi, viene considerato come una spirale senza fine, dove ogni suo ciclo è composto

da quattro stadi (esperienza, osservazione, concettualizzazione e sperimentazione); allo scopo di completare un ciclo, affinché quindi l'apprendimento esperienziale si possa insediare e stabilire nel corredo dell'individuo, diviene indispensabile attraversare e lavorare in tutte e quattro le fasi. Ecco presentati i quattro stadi del ciclo di Kolb<sup>85</sup>:

- **Esperienza Concreta (EC)** → è lo stadio dell'esperienza concreta, nel quale ci si immerge in una situazione apparentemente nuova, dove l'individuo vive questa condizione con un pieno coinvolgimento, aprendosi a tutte le alternative possibili e quindi senza tornare indietro. In questo stadio, quindi, il soggetto è completamente immerso nella situazione, nel "fare", nella sperimentazione e nella discussione di un evento. Il soggetto che apprende è costantemente coinvolto e viene influenzato dagli avvenimenti e soprattutto dalle proprie percezioni relative all'esperienza.
- **Osservazione Riflessiva (OR)** → In seguito all'esperienza vissuta è naturale che vengano a galla comportamenti e situazioni sui quali sarà possibile riflettere con mente lucida, e, grazie anche alla presenza del formatore e del gruppo, osservare queste condotte da molte prospettive differenti, creando un triangolo di sguardi (soggetto-formatore-gruppo), acquisendo, così, una maggiore consapevolezza di quanto vissuto
- **Concettualizzazione Astratta (CA)** → Grazie alla maggiore comprensione e all'interpretazione, conseguenti all'osservazione riflessiva, ora il soggetto sarà in grado di creare un continuum tra esperienza ed osservazioni, formando dei concetti che possano integrare le osservazioni in teorie di riferimento da poter utilizzare in esperienze analoghe.
- **Sperimentazione Attiva (SA)** → Lo stadio finale è quello della sperimentazione attiva nel senso che è proprio in questo momento che il soggetto deve mettere in pratica le teorie e i concetti attraverso l'azione per prendere delle decisioni e risolvere situazioni problematiche. La particolarità di questo stadio (e di tutto il ciclo) è che esso genera a sua volta nuove esperienze, facendo ripartire il ciclo dall'esperienza. Questo perché vi è la possibilità che le conoscenze acquisite e le teorie formulate possano produrre nuovi modi di affrontare l'esperienza, quindi diverse possibilità di fare e pensare l'esperienza.

Alla base di questo ciclo dell'apprendimento vi sono dei "modelli mentali di riferimento"<sup>86</sup> che Rotondi intende analizzare per evidenziare una netta contrapposizione rispetto alla visione classica dell'apprendimento. In particolare modo, l'autore, si vuole soffermare su un concetto, ormai in molte

---

<sup>85</sup> Cfr. per un approfondimento si veda: Rotondi M, *Formazione outdoor apprendere dall'esperienza teorie, modelli, tecniche, best practices*, FrancoAngeli, Milano, pg. 43

<sup>86</sup> Rotondi, Op. cit., pg 45

realtà superato, che vede il soggetto come passivo e succube degli eventi, attribuendogli poco potere e avendo una visione del “*cervello come zucca vuota da riempire.*”<sup>87</sup>

E' fondamentale superare questa visione, e sbilanciarsi di più su un apprendimento attivo e frutto di allenamento (training). Come avviene nelle pratiche outdoor, infatti, l'apprendimento non avviene per merito di terzi, per esempio di un insegnante con la presunzione di infondere conoscenze solo attraverso un fornire informazioni senza una cornice di fondo, ma l'apprendimento può avvenire sempre ed ovunque ha solo bisogno di una predisposizione mentale interna alle persone<sup>88</sup>. Importante sottolineare anche quanto sia fuorviante l'idea che l'apprendimento debba per forza essere collegato alla sofferenza e alla difficoltà, non è così e le esperienze OMT® lo dimostrano proponendo esperienze di apprendimento che possano suscitare piacevolezza ed emotività positiva tornando a degli stadi di apprendimento simili al periodo dell'infanzia. Non a caso, durante tutto il periodo precedente all'inserimento scolastico, il bambino è quotidianamente bombardato da condizioni dove è richiesto un apprendimento costante e progressivo (dal muoversi, al camminare, all'ascoltare, capire, parlare, relazionarsi etc..) fatto per lo più attraverso il gioco e il divertimento. Con l'avvento scolastico vi è una tendenza a modificare il gioco all'obbligo e il divertimento alla sofferenza rientrando in un modello “cervello da riempire” perdendo innumerevoli vantaggi in tempo e in prestazioni. Con questa avvertenza, l'autore non vuole sminuire la caratteristica della “fatica” appartenente a pieno nel concetto di apprendimento, ma vuole illustrare come si debba provare ad associare alla componente fatica una dimensione giocosa e di serenità. L'esempio del trekking in montagna è molto calzante poiché per raggiungere la cima si fatica, si suda, ci si stanca, ma allo stesso tempo è divertente non soltanto quando si arriva all'obiettivo (in questo caso la cima, o il rifugio) ma anche durante il cammino, durante l'esperienza, poiché questo piacere si traduce in colori che mutano, nei profumi dei fiori, nel respirare aria pulita, nel sentire o vedere animali del bosco, si traduce in vita e si apprende meglio.

Interessante, a mio avviso, è anche l'importanza data all'aspetto emotivo nel processo emotivo. Viene quindi precisato che per accelerare e ottimizzare l'apprendimento è utile inglobare non solo una componente strettamente razionale, solamente cognitiva, ma anche la dimensione corporea e soprattutto emotiva. Rotondi, infatti, precisa che “*ogni apprendimento desiderato e ricercato è emozionante; quando siamo immersi nella ricerca della soluzione di un problema che ci coinvolge intensamente spesso ci dimentichiamo di tutto il resto; abbiamo mobilitato tutto il nostro corpo e il*

---

<sup>87</sup> Ibidem, pg 46

<sup>88</sup> Ibidem, pg 47

*nostro cervello in questa sfida e quando finalmente risolviamo il problema sentiamo tutta la soddisfazione non solo d'avercela fatta, ma di avere capito qualcosa in più di noi e del mondo.”<sup>89</sup>*

Abbiamo visto che l'apprendimento esperienziale è alla base di ogni OMT® e che dev'essere inteso con un'ottica attiva e nuova mettendo al centro il soggetto attivo che vive in prima persona l'esperienza. Vediamo ora in concreto l'effettiva metodologia di lavoro che fonda i progetti di OMT®, ma che rispecchia moltissimo anche i progetti educativi vissuti con “Equilibero” come vedremo poi nel prossimo capitolo.

### 3.2 METODOLOGIA DI LAVORO

I progetti di formazione ed educazione in outdoor utilizzano molto il ciclo dell'apprendimento esperienziale elaborato da David Kolb e lo concretizzano in progetti scanditi e suddivisi in tre diversi momenti: l'azione, la rielaborazione e l'estrazione dei modelli.

Prima di analizzare nello specifico le tre fasi (simili ai 4 stadi del ciclo di Kolb) ritengo fondamentale soffermarmi su due caratteristiche basilari che devono sottostare ad ogni tipo di esperienza e che creano i presupposti perché essa diventi “esperienza trasformativa”:

**-Strutturazione precisa** → ci si riferisce alla strutturazione organica ed organizzativa che deve fondare ogni progetto. Il programma alla base dev'essere chiaro e scandito in tutte le sue dimensioni: obiettivi, tempi, risorse, modalità di svolgimento

**-Grande Variabilità** → Nello stesso momento, il progetto, e soprattutto la guida (formatore o educatore che sia) deve garantire la massima variabilità all'interno di ogni singola esperienza, e all'interno di ogni fase, nelle quali si andrà ad accompagnare passo dopo passo le azioni dei partecipanti e di conseguenza il processo che si verrà a sviluppare tenendo conto dell'importanza di un'impronta sul “**qui ed ora**” andando a rafforzare i collegamenti che si possono creare tra l'apprendimento tramite esperienza e le concrete situazioni reali.

---

<sup>89</sup> Ibidem, pg 48

### 3.3 LE TRE FASI DELLA METODOLOGIA OMT®

- **Azione** → Questa fase è la più ricca e la base di ogni apprendimento esperienziale. Con l'azione, il soggetto e il gruppo si rendono attori attivi e partecipanti all'esperienza e vengono chiamati ad affrontare una o più situazioni di esperienze outdoor come l'arrampicata sportiva, l'alpinismo, il trekking montano o fluviale, il canyoning, la barca vela etc nelle quali ci si ritrova a far fronte a situazioni insolite che richiedono delle mansioni e delle attività nuove per il soggetto che però, e sta qui il significato di queste "azioni, abbiano un collegamento e una forte analogia con situazioni e condizioni della loro vita quotidiana. Per esempio, richiedere ad un gruppo di persone tossicodipendenti di scalare insieme una parete diventerà per loro una nuova occasione per rivivere il confronto con il rischio in una situazione più sana e controllata, oppure chiedere ad un gruppo di minori provenienti da situazioni difficili di organizzare insieme un tracciato per un trekking in montagna diventa *simbolico* per lavorare sulla mancanza di portare a termine un obiettivo. Viceversa, sarà possibile anche proporre delle situazioni simili a quelle della quotidianità, ma traslate in un contesto nuovo come la gestione e la negoziazione di ruoli attraverso compiti come la costruzione di un bivacco-riparo. All'interno di questa fase, l'autore, dà un'importanza fondamentale al concetto di **Avventura**<sup>90</sup> come sfondo di ogni azione. Per Avventura si intende "*un'impresa rischiosa, ma attraente e piena di fascino per ciò che vi è in essa d'ignoto o d'inaspettato*"<sup>91</sup> e sta proprio in questa definizione il significato pedagogico dell'avventura. Non c'è bisogno di proporre attività con grandi rischi o dei grandi pericoli (non serve proporre un trail di sopravvivenza in montagna, per esempio), ma basta che esista un alone di mistero, presentando situazioni nuove e mai viste dove il successo dell'esperienza dipenderà solamente dalle forze messe in gioco dal singolo o dal gruppo. Citando Rotondi "*L'avventura è un supporto pedagogico prezioso perché produce la scoperta di nuove cose e quindi sta alla radice stessa dell'apprendimento, consentendo la mobilitazione completa di tutte le energie disponibili della persona che sente di essere davanti a problemi reali e nuovi il cui superamento o meno dipenderà dalle sue scelte.*" Importante anche far emergere la **Concretezza**<sup>92</sup> delle azioni nel senso che tutte le esperienze richiedono ai soggetti di risolvere delle situazioni utilizzando le proprie risorse (da quelle soggettive a quelle oggettive, come materiali ed oggetti), superando i problemi e quindi

---

<sup>90</sup> Ibidem, pg 52

<sup>91</sup> Dal vocabolario Treccani alla voce "Avventura"

<sup>92</sup> Rotondi, Op. cit. pg 53

apprendendo qualcosa di nuovo. Diventa obbligatorio, ben presto, uscire dall'iniziale condizione giocosa per far captare ai soggetti l'importanza di queste azioni che devono concretizzarsi con soluzioni e obiettivi che fungano da riscontro con la realtà fatta da persone reali, tempi reali e regole reali. Un ulteriore ingrediente di queste esperienze è sicuramente l'*Impegno*<sup>93</sup> e la dedizione necessari in ogni situazione proposta. Questo impegno non dev'essere inteso solo nella sua accezione razionale, cognitiva o intellettuale, ma dev'essere inteso in maniera globale tenendo conto che il coinvolgimento richiesto in queste esperienze dev'essere completo anche delle dimensioni relazionali, emotive, corporee (l'entusiasmo di raggiungere l'obiettivo, i conflitti e le tensioni che possono nascere nel gruppo, la fatica del proprio corpo etc.).

- **Rielaborazione** → Questa fase è anch'essa fondamentale per la buona riuscita dell'esperienza. In questo momento, che in genere avviene una volta terminata l'esperienza (può avvenire anche in itinere) è indispensabile per osservare e riflettere sulle azioni messe in gioco dai partecipanti. Per ottenere una buona rielaborazione sono diverse le modalità che si possono utilizzare: dal semplice feedback diretto dato dall'educatore/formatore-guida ai singoli soggetti, al giudizio e alle osservazioni derivanti dal gruppo dei pari, fino all'autoanalisi fatta esprimendo le proprie opinioni, le sensazioni, le emozioni provate, i pensieri alla base dei propri comportamenti etc. Per agevolare questi momenti la guida può avvalersi di strumenti pedagogici utili per arrivare ad una rielaborazione di contenuto. Essi possono essere:

-delle videoregistrazioni fatte durante l'esperienza in modo tale da poter vedere ed analizzare nello specifico determinate situazioni

-il diario di bordo. Utilizzato durante l'esperienza da tutti i componenti per annotare pensieri, pareri o situazioni d'impatto per poi rifletterci durante i momenti appositi dedicati nel post esperienza.

-l'album fotografico. Durante l'esperienza viene data la possibilità ai partecipanti di poter fotografare, con un numero limitato di scatti, dei momenti per loro significati i quali in sede di riflessione saranno oggetto di analisi e rielaborazione

Si lavorerà dunque sulle percezioni dei singoli e del gruppo. Come detto in precedenza, nell'esperienza verranno messe in gioco situazioni nuove in contesti nuovi, ma con un forte collegamento con determinate dinamiche di vita del quotidiano. Doveroso, quindi, un lavoro con tutto il gruppo sull'importanza delle *Metafore* soprattutto da parte della guida, il quale ha

---

<sup>93</sup> Ibidem, pg 52

il compito di far assimilare ai partecipanti i legami tra le attività proposte in outdoor e le situazioni analoghe nel “reale”.

- **Estrazione di modelli** → Più che modelli mentali circoscritti e ferrei si vuole intendere degli schemi organizzati di comportamento che possano risultare utili come strumento cognitivo per guidare i comportamenti futuri nelle medesime o simili situazioni. In questa fase è fondamentale il lavoro dell’educatore/formatore poiché sarà grazie alla sua presenza di osservatore ed accompagnatore, che conduce il gruppo nell’avvicinarsi alle varie esperienze in outdoor e ne osserva i comportamenti e le dinamiche, ad aiutare i partecipanti a riflettere su quanto accaduto e ad estrapolare degli schemi comportamentali utili.

In ultima analisi vorrei ricordare che questo modello di lavoro e le metodologie che si muovono alla base sono state inventate e praticate dal dottore Marco Rotondi (ingegnere, psicologo, presidente dello “IEN-istituto europeo neurosistemica”, presidente della “*Società italiana outdoor training*” etc.)<sup>94</sup> in ambito della formazione aziendale, promuovendo alla base il pensiero cardine dell’apprendimento attraverso l’esperienza e lavorando per lo più su dimensioni quali: team building, leadership, comunicazione, intelligenza emotiva ed empowerment. Il lavoro svolto in questi anni, ed i numerosi progetti portati a conclusione hanno visto come protagonisti formatori-consulenti, formatori-aziendali, manager e formatori outdoor avendo, però, sempre una stessa cornice di fondo: l’azienda.

Nel prossimo capitolo mi occuperò di presentare dei progetti in outdoor che esulino dal mondo aziendale, ferreo e un po’ distante dal mondo che mi appartiene, per provare ad analizzare e riflettere se risulta possibile traslare queste modalità di lavoro, non tanto il modello in sé, ma l’atteggiamento di base, in altri settori come la dimensione sociale ed educativa.

Nel procedere, non voglio avere la presunzione di scandire un discorso su realtà, progetti e modalità fittizie o campate per aria, ma mi affiderò all’importante apporto datomi dall’esperienza di tirocinio svolta presso “Equilibero” un’associazione che da ormai una decina di anni eroga progetti educativi in outdoor avvalendosi di basi teoriche analoghe a quelle della pedagogia esperienziale e metodologie simili a quelle dei progetti OMT®.

Sarà possibile quindi avere innanzitutto una fotografia dei progetti seguiti in quest’anno per comprendere al meglio la tipologia e la struttura di ognuno di essi, in secondo luogo sarà un’occasione per valutare l’efficacia e la fattibilità di tali progetti in ambito socio-educativo.

---

<sup>94</sup> Dal sito [formazione-outdoor.it](http://formazione-outdoor.it)

**PARTE SECONDA.**

## **CAPITOLO QUARTO.**

### **L'ADVENTURE EDUCATION NEI PROGETTI SOCIOEDUCATIVI: LE PRATICHE DI "EQUILIBERO"**

Quasi un anno fa, verso la fine del mio primo anno accademico, mi imbattei in un convegno organizzato all'interno della Scuola di "Psicologia e Scienze della Formazione" dell'Università di Bologna, dal titolo "*Di roccia e di vento: il potenziale dell'outdoor in educazione e formazione*". Il focus principale consisteva nel porre l'attenzione sul mondo dell'Outdoor Education, o meglio dell'Adventure Education. Quell'occasione si rivelò molto utile per me sia per entrare in punta di piedi in un mondo che non conoscevo e non pensavo possibile, ma di cui fantasticavo molto vista la mia duplice passione di tutto ciò che è outdoor, natura, soprattutto la montagna, e nel contempo di tutto ciò che è educazione, sia per aver conosciuto delle persone e delle realtà che hanno contribuito a farmi comprendere meglio questa bellissima dimensione della pedagogia esperienziale dandomi la possibilità di viverla in prima persona. Fu proprio in quel convegno che ebbi la fortuna di conoscere l'associazione "Equilibero" e soprattutto Massimo Galiazzo fondatore dell'associazione e relatore al convegno di quella giornata, nonché mio tutor durante tutto il tirocinio, grazie al quale ho potuto conoscerlo non solo come "maestro" e collega, ma soprattutto come compagno di avventure. Nel prossimo paragrafo racconterò che cos'è "Equilibero" e con quale modalità e approcci si inserisce nel mondo della pedagogia esperienziale e dell'Adventure Education, descriverò la nascita dell'associazione e i suoi sviluppi fino ad arrivare ad oggi, raccontando con i miei occhi ciò che ho vissuto ed osservato in un anno di tirocinio. Prima di entrare nello specifico di ogni singolo progetto che ho avuto la fortuna di seguire, mi soffermerò anche sul fotografare gli attori protagonisti di queste esperienze, in particolare tentando di fornire un quadro sulla tossicodipendenza e sul disagio minorile.

#### **4.1 I PROGETTI E LE BASI EDUCATIVE DI EQUILIBERO**

L'associazione di promozione sociale (APS) "Equilibero" nasce nel 2008 a Padova (nello specifico Selvazzano Dentro) grazie ad una brillante idea e un sconfinato lavoro di realizzazione portato avanti da Massimo Galiazzo. Questa associazione si caratterizza per una direzione a cui tendere molto particolare e focalizzata sulle attività outdoor con una forte valenza pedagogica. Essa, infatti, progetta, organizza ed attua nel territorio percorsi educativi mirati a: minori, tossicodipendenti, persone

diversamente abili o in situazioni di disagio sociale utilizzando la montagna e le sue diverse discipline come il trekking, l'arrampicata sportiva, il nordic walking, kayak, trekking fluviale, ciaspole etc. come supporto educativo e riabilitativo all'interno di un più grande e complesso programma terapeutico. All'interno del sito internet (<https://www.equilibero.org/>) si può leggere chiaramente lo statuto che recita così:

*“L’associazione si prefigge di promuovere l’esperienza della montagna – in ogni sua forma e disciplina ad essa collegata – come percorso educativo, di animazione sociale, terapeutico-riabilitativo, anche integrativo alle terapie tradizionali”<sup>95</sup>*

Alla base dei valori e degli obiettivi di tale ente emerge a gran voce il tentativo di creare un collegamento tra due contesti come quello della montagna e il sociale, intesi entrambi come dimensioni e luoghi della relazione di aiuto per il disagio e la promozione del benessere, *“certi che con modalità particolari di accompagnamento la montagna può essere laboratorio del “fare anima”<sup>96</sup>*.

La particolarità di tale mandato si traduce in un'equipe eterogenea che unisce le due dimensioni: per tutte le sue attività e i numerosi progetti educativi, l'associazione si avvale fin dalla sua nascita del lavoro dei soci (effettivi, sostenitori o volontari) che sono per lo più educatori, counselor, psicoterapeuti, psichiatri, psicologi, assistenti sociali, operatori addetti all'assistenza tutti appassionati dell'ambiente montano e, dall'altra parte, del contributo del Club Alpino Italiano (C.A.I.) e del collegio delle Guide Alpine Italiane che, attraverso convenzioni e patrocini, partecipano attivamente ai progetti portando in sede le loro capacità tecniche nel settore. Fondamentale sottolineare questa doppia matrice: una passione per la montagna condivisa e l'appoggio di doppie professioni quella relativa all'aiuto e alla cura e quella dedicata alla montagna.

L'associazione, inoltre, si inserisce all'interno della rete nazionale di Montagnaterapia (vedi capitolo secondo per la definizione del termine) insediandosi con un ruolo ben attivo, partecipando a numerosi interventi all'interno dei convegni nazionali di Montagnaterapia (Rieti 2012, Cuneo 2014, Pordenone 2016, San Gavino Monreale 2018) e contribuendo alla gestione e all'organizzazione della macrozona Veneto-Friuli Venezia Giulia (Sollevamenti.org) promuovendo un lavoro di mappatura con lo scopo di far emergere le diverse realtà che operano nel territorio cercando di metterle in rete tra di loro. Nonostante faccia parte della rete di Montagnaterapia, “Equilibero” si discosta da tutta la dimensione medicalizzante, psichiatrica e terapeutica sottostante al termine “Montagnaterapia”, ma

---

<sup>95</sup> Associazione Equilibero, Chi siamo, 2011, consultabile al sito: <https://www.equilibero.org/chi-siamo/>

<sup>96</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg 24

appunto, si focalizza su un lavoro socio-educativo mirato per lo più al disagio giovanile, alla tossicodipendenza e alla disabilità.

Dopo aver descritto brevemente i punti cardine e i valori che fondano il lavoro di “Equilibero” trovo doveroso procedere con la descrizione dell’organigramma dell’associazione in modo da essere trasparenti e dare un’ulteriore possibilità ai lettori di comprendere meglio questa realtà. Tutte le successive informazioni sono facilmente consultabili presso il sito dell’associazione alla voce “Statuto”.<sup>97</sup>

Essendo un’associazione a promozione sociale, Equilibero non ha fini di lucro, vige quindi il divieto di ripartire i proventi fra gli associati sia in forme indirette che dirette. Come obiettivo generale l’associazione si prefigge di promuovere l’esperienza della montagna e dell’ambiente naturale – in ogni forma e disciplina ad essi collegata – come percorso educativo, di animazione sociale e terapeutico-riabilitativo. Nello specifico l’associazione si propone di:

- *“Promuovere la montagna e l’ambiente alpino come “ambiente del ben-essere, che cura e che forma;”*
- *“Utilizzare la montagna come strumento, sia nell’agio che nel disagio, attraverso esperienze sensoriali, sportive, ludiche, sociali in un contesto collettivo o di gruppo che favorisca l’empowerment del singolo e del gruppo e lo cambio reciproco di valori, sentimenti ed esperienze vissute;”*
- *“Promuovere la “montagnaterapia” intesa come originale approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo, finalizzato alla prevenzione, alla cura ed alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità; esso è progettato per svolgersi, attraverso il lavoro sulle dinamiche di gruppo, nell’ambiente culturale, naturale e artificiale della montagna”*
- *“promuovere l’attività escursionistica, l’arrampicata libera e tutte le pratiche sportive e non, legate al mondo della montagna come strumenti di autocontrollo, imparando a misurare se stessi di fronte all’ostacolo;”*
- *“promuovere l’educazione ambientale attraverso la montagna vissuta, nella quale il rispetto per l’ambiente è legato in corda doppia al rispetto dell’uomo;”*
- *“progettare e condurre percorsi di “montagnaterapia” con soggetti marginali ed emarginati;”*
- *“progettare e realizzare eventi, manifestazioni, percorsi formativi, che promuovano la montagnaterapia nel territorio e facilitino occasioni di scambio e confronto tra quanti*

---

<sup>97</sup> Consultabile al sito: <https://www.equilibero.org/statuto/>

*operano nel settore per far circolare idee ed esperienze. L'associazione mira a mediare e generare incontri tra realtà istituzionali tra loro lontane: quelle del disagio, della cura, della prevenzione e quelle della montagna (servizi ricettivi, scout, Cai, Guide Alpine...);”*

- *“promuovere l'ambiente e in particolare l'ambiente a noi più vicino come naturale laboratorio del “fare anima”; un laboratorio frequentato e coltivato dagli stessi soci dell'associazione.”*

Per lo svolgimento delle suddette attività, l'Associazione può avvalersi sia di prestazioni retribuite che di prestazioni gratuite. Essendo un'associazione, essa si avvale sia di attività prestate in forma volontaria, libera e gratuita da persone non associate (purché condividano gli scopi e le finalità presenti all'interno dello statuto), sia delle prestazioni di lavoro autonomo o dipendente dei propri associati. Inoltre, come avviene nella maggior parte dei progetti essa può consorzarsi, in forma temporanea o definitiva, con altre associazioni od enti pubblici e privati. Tant'è vero che vi è la possibilità di intraprendere anche un percorso di tirocinio all'interno dell'associazione, grazie alla collaborazione con diverse università.

La struttura organizzativa e normativa dell'associazione è così descritta, procedo ora entrando nel vivo del mio resoconto per arrivare ad una presentazione dei progetti.

Durante i miei primi contatti in seguito all'incontro con Massimo ed Elisabetta (rispettivamente vicepresidente e presidente) mi è stato fin da subito chiesto di scegliere un paio, senza eccedere, di ambiti d'interesse tra quelli proposti dall'associazione in questi anni: salute mentale, dipendenze, disabilità, disagio minorile, formazione e animazione territoriale. Questa richiesta rispecchiava l'importanza di concentrarsi in due o tre progetti non di più per garantire un impegno circoscritto nell'ambito educativo di riferimento e una continuità necessaria per uno svolgimento efficace, inoltre vi era il rischio di una contrapposizione temporale di alcune delle attività proposte dall'associazione. La mia scelta ricadde su due aree specifiche: la tossicodipendenza e il disagio minorile.

Questa decisione fu dettata sia dal mio interesse coltivato durante gli anni di studi, prima grazie al percorso triennale in Psicologia e successivamente grazie alla magistrale in Scienze dell'Educazione dove ho avuto molte occasioni per trattare, analizzare, discutere e riflettere su tematiche quali: le sostanze, il disagio minorile, le comunità e i programmi terapeutici, la prevenzione, le famiglie, il lavoro di rete tra le istituzioni etc. Oltre al versante universitario e ai corsi di laurea in materia, in questi anni ho avuto anche modo di interagire con questi fenomeni con mano e con tatto, grazie a diverse esperienze in ambito terapeutico nei servizi per le dipendenze. In particolare, mi riferisco al periodo di tirocinio, durante la triennale, svoltosi presso la comunità terapeutica “Villa Renata” di

Venezia e al successivo periodo sempre all'interno della struttura in qualità di operatore notturno durante il quale ho avuto modo di relazionarmi con una struttura terapeutica e con tutte le sue dinamiche interne: il lavoro d'équipe, il contatto diretto e costante con l'utenza, e le diverse attività educative giornaliere. In ambito strettamente minorile, prima di allora, non avevo avuto modo di lavorare in strutture apposite, o a stretto contatto con ragazzi minori provenienti da situazioni familiari difficili o da percorsi giudiziari, tuttavia penso che tutto il mio passato scoutistico e alcune esperienze di volontariato mi abbiano messo nella condizione di sperimentare, a piccole dosi, cosa significhi confrontarsi e lavorare con minori. Nel prossimo paragrafo, prima di entrare nel vivo delle esperienze di Equilibero, proporrò una fotografia della doppia utenza presente in questi progetti vagliando nello specifico cosa voglia dire lavorare con la tossicodipendenza e il disagio minorile.

Mi furono, quindi, proposti tre diversi progetti da seguire ai quali ho preso parte: "Gruppo Avventura" un progetto annuale di all'incirca un'uscita al mese in ambiente (trekking, ciaspole, canyoning, ferrata etc.) con un gruppo di ragazze-madri provenienti da una comunità mamma-bambino del veneziano, "Una via di mezzo" un corso di arrampicata durante il periodo primaverile ed autunnale con un gruppo di ragazzi maggiorenni provenienti da tre diverse comunità terapeutiche per tossicodipendenti tra il veneziano e il trevigiano, e "Back Into the Wild" un progetto di un trekking in montagna di più giorni durante il periodo estivo che vede protagonisti una decina di ragazzi di due comunità educative per minori.

Ciascuno di questi progetti fu ideato, progettato ed attuato tenendo conto in maniera pertinente a chi fosse rivolto, poiché è da qui che ogni progetto educativo deve partire ed evolversi avendo chiaro in testa l'obiettivo e la direzione di ogni sforzo pedagogico, in modo tale da "*declinare la montagnaterapia in montagnaterapia per loro*"<sup>98</sup>: scegliendo un corso di arrampicata per uno ed un trekking di più giorni per l'altro, consapevoli di dover progettare e calibrare a seconda dei bisogni e delle peculiarità e singolarità dei protagonisti di tali esperienze; così un corso di arrampicata acquisterà dei significati e dei sensi per una serie di persone, mentre per altre, con altri bisogni ed esigenze, probabilmente servirà cambiare attività o strutturale in un'altra maniera.

Come punto di partenza per ogni "via" educativo trovo necessario soffermarsi per qualche pagina sulle dimensioni educative e quindi sulla tipologia di utenza protagonista di queste esperienze, poiché è proprio attraverso queste analisi dei contesti e dei bisogni che ci è possibile avere un'idea sulle persone che abbiamo di fronte e sulle quali intendiamo costruire un progetto efficace e che abbia degli obiettivi concreti e realizzabili. Senza un quadro dei fenomeni circostanti, ogni tentativo di costruire

---

<sup>98</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg 33

esperienze educative in montagna e in ambiente perde significato e valenza pedagogica diventando una mera attività ludica o ricreativa. Diventa doveroso fornire alcune considerazioni a riguardo.

## **4.2 PROGETTI E GRUPPI TARGET: TRA LA TOSSICODIPENDENZA E IL DISAGIO MINORILE:**

### **4.2.1 I PROGETTI DI A.E. PER SOGGETTI CON ESPERIENZE DI TOSSICODIPENDENZA**

La tossicodipendenza viene intesa come un disturbo cronico e recidivo nel quale la ricerca compulsiva di sostanze e il comportamento messo in pratica per ottenerle, persistono nonostante le serie conseguenze negative. Le sostanze che creano dipendenza inducono degli stati di piacere fisico e psicologico, come l'euforia caratteristica della fase d'iniziazione o alleviano situazioni stressanti. L'uso continuo induce dei cambiamenti adattivi nel sistema nervoso centrale il quale conduce ad una tolleranza, una dipendenza fisica, sensibilizzazione, craving e alle ricadute. La dipendenza, quindi, è una forma più grave di disturbo da uso di sostanze, categoria presente nel DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, 2013), e presenta un quadro clinico caratterizzato da un numero maggiore di sintomi, tolleranza e astinenza, assunzione di dosi superiori a quello che si vorrebbe, tentativi fallimentari di smettere, problemi fisici o psicologiche la sostanza aggrava ulteriormente, problemi e difficoltà nelle relazioni amicali e lavorative. Ma si farebbe un errore molto grossolano a generalizzare ed intendere la tossicodipendenza e il disturbo da sostanze solo attraverso una visione clinica e categorizzante come quella proposta dal DSM-V poiché il problema delle "sostanze" si è radicato nella nostra società, mutando di molto l'origine del disturbo e le sue caratteristiche dominanti.

Da diversi decenni viviamo in una società post-moderna, avanzata e globalizzata, dove le "possibilità" e le "occasioni" nella vita di ogni giorno sono aumentate a livello esponenziale. Non mi riferisco ad "occasioni di consumo", ma intendo riflettere e soffermarmi su un nuovo modo di vivere la vita sociale, su nuovi stili di vita che hanno inglobato l'uomo moderno. Nel corso dell'ultimo secolo numerosi sono stati i cambiamenti che hanno trasformato in maniera rapida e profonda diversi aspetti della nostra vita: dalla struttura e organizzazione familiare, alla gestione del proprio tempo condizionato da una libertà illimitata e smisurata che non fa altro che generare spaesamento e confusione, fino ad arrivare a stili di produzione e consumo contraddistinti dalla formula del "tutto e

subito” che si trascina al seguito anime narcisistiche ed egoistiche, rivolte ad un’individualità statica; i modelli tradizionali spariscono in nome di una globalizzazione che appiattisce valori, costumi, idee e ricadendo in modo drastico sull’assetto cognitivo e la regolazione della vita affettiva. Così facendo, negli ultimi anni “*assistiamo all’emergere di nuove forme di disturbi psichici, ma anche a differenti presentazioni di patologie già note.*”<sup>99</sup> Anche il mondo del consumo di sostanze e della tossicodipendenza rientra a pieno titolo in questa metamorfosi del nuovo anno ‘0’. Come viene precisato nel libro “Le nuove dipendenze: diagnosi e clinica” di V. Caretti e D. La Barbera le dipendenze da uso di sostanze (DUS), non sono più affrontabili come dipendenze patologiche da sostanze, ma vanno considerate come dipendenze patologiche comportamentali, entrando ancora con più forza in un mondo, quello dell’adolescenza e della giovane adultità, costernato sempre di più da disfunzioni e problematiche del comportamento. Ecco che, quindi, come cambia il fenomeno sociale anche l’attenzione e le direttive di cura e riabilitazione sono costrette a mutare la direzione delle proprie forze, considerando non più solo ed esclusivamente l’oggetto-sostanza, ma traslando il punto di vista sul soggetto-dipendente, quindi sul suo comportamento. Non a caso, alle forme più conosciute di dipendenza si affiancano le cosiddette “*New Addiction*” o “*dipendenze senza droghe*”<sup>100</sup> come: la dipendenza da Internet, il gioco d’azzardo patologico (GAP), lo shopping compulsivo, la dipendenza dal sesso o dallo sport etc. costituendo dei disturbi comportamentali che richiamo i sintomi classici e le caratteristiche psicopatologiche comuni dei vecchi disturbi da sostanze, tra tutti una “*progressiva perdita di controllo sul comportamento di dipendenza e la compromissione della vita dell’individuo a vari livelli (socio-relazionale, familiare e lavorativo)*”<sup>101</sup>

E’ utile, a questo punto, soffermarsi sulle componenti psico-biologiche alla base delle dipendenze da sostanze o dalle nuove dipendenze comportamentali, per poi riflettere ed attuare misure di intervento riabilitativo in ambiente. Alla base di questi disturbi vi è un’importante inibizione delle funzioni della corteccia pre-frontale. Nello specifico viene a presentarsi “*un’alterazione dei meccanismi cerebrali implicati nella gratificazione e nella motivazione che coinvolgono circuiti meso-cortico-limbici*” con la conseguenza che “*l’alterazione del sistema di motivazione/gratificazione provoca emozioni sgradevoli, per cui il soggetto tenderà a mettere in atto comportamenti che attivino il sistema di gratificazione in modo più intenso rispetto agli stimoli primari (come il cibo o il sesso)*”<sup>102</sup>. E’ possibile che in determinati soggetti in seguito a stili di consumo di sostanze si possano presentare delle disfunzioni comportamentali riguardanti tutta l’area della corteccia pre-frontale veicolando e

---

<sup>99</sup>Cfr, si veda il primo capitolo di: Caretti V, La Barbera D., *Le nuove dipendenze: diagnosi e clinica*, Carocci, Roma, 2009

<sup>100</sup> Caretti V, La Barbera D., *Le nuove dipendenze: diagnosi e clinica*, Carocci, Roma, 2009, pg 9

<sup>101</sup> Ibidem, pg. 11

<sup>102</sup> Ibidem, pg. 12

modificando il funzionamento del sistema di ricompensa del cervello, riuscendo ad innescare falsi segnali che esso traduce e associa ai normali e naturali bisogni primari (cibo, acqua, sonno, sesso etc) fino al punto di considerarli superiori a quelli legati alla soddisfazione dei bisogni biologici. Ovviamente queste dinamiche sono da considerarsi tenendo conto dello specifico grado di vulnerabilità determinato da fattori biologici e psicosociali e dal potere distruttivo di ogni specifico oggetto di dipendenza. Trovo importante sottolinearlo per far capire comunque l'importanza dei correlati chimici di ogni sostanza che comunque rimangono determinanti nell'eziologia del disturbo da dipendenza.

Tornando alle funzioni comportamentali compromesse dal circolo vizioso della dipendenza, esse possono essere presentate in questa forma<sup>103</sup>:

- *“Discontrollo emotivo (impulsività e compulsività) e innalzamento dei sentimenti negativi (senso di colpa, vergogna, depressione, diminuzione dell'autostima, mancanza di obiettivi a lungo termine)”*;
- *“Tentativo di un controllo agito dall'esterno (locus of control esterno) e convinzione di avere un pieno controllo sull'oggetto-droga”*;
- *“Incapacità di attenzione presente (dissociazione o sensation seeking, mancanza di concentrazione, acuità mentale, intrusione di pensieri e fantasie non volute etc.)”*;
- *“Alessitemia e difficoltà nell'interpretazione dei conflitti (difficoltà o mancanza di esprimere le proprie e altrui emozioni)”*;
- *“Mancanza di memoria e difficoltà nell'apprendimento”*;
- *“Incapacità di pianificazione”*;

Risulta quindi evidente che al giorno d'oggi alle terapie classiche basate sull'utilizzo del farmaco antagonista e le terapie farmacologiche o all'importante lavoro di psicoterapia psicodinamica, cognitiva-comportamentale etc. si debba affiancare un lavoro prettamente educativo e riabilitativo che rafforzi ed alleni queste funzioni compromesse. L'ambiente e la montagna in particolare si presentano a noi come setting ideale dove poter lavorare su queste dimensioni anche semplicemente presentandosi come “terapia-alternativa”, al di fuori delle mura di una struttura terapeutica (come un Ser.D o una Comunità Terapeutica) può risultare accattivante ed attraente, ma soprattutto efficace ed adeguata a persone che hanno avuto vissuti di tossicodipendenza. In particolare le avventure in ambiente offrono la possibilità di vivere da protagonisti diverse esperienze che richiedono un'attivazione puntuale ed accurata di componenti emozionali, cognitive, strumentali e relazionali

---

<sup>103</sup> Cfr, Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg 35

elevandosi a *“pratiche che reintegrano il dualismo mente/corpo e rivalutano la materialità dell’agire educativo in una visione ecologica e sistemica”*.<sup>104</sup> Va ricordato, inoltre, che i protagonisti di queste esperienze sono tutti ragazzi e ragazze che provengono da dimensioni di devianza, marginalità, sofferenza psichica e una difficoltà sociale tutte accomunate da una condizione di vita dettata dal rischio e da numerose *“ordalie”*<sup>105</sup> che hanno accompagnato il loro sviluppo condizionando la riuscita e la crescita di determinate funzioni (vedi sopra), del comportamento e della loro personalità. Ed è proprio in questo limbo che le esperienze di Adventure Education esprimono tutto il loro potenziale. Tutte le avventure in montagna costringono i soggetti e il gruppo ad esporsi, a mettersi alla prova e ricercano e promuovono relazioni con esperienze di rischio. Costringono gli individui ad abbandonare le situazioni di agio, ad intraprendere un percorso verso le zone prossimali, estreme, quella che Vygotskij nella sua teoria chiama come *“zona di sviluppo prossimale”* ovvero una dimensione dove il *“rischio”* serve come base strutturale e come catalizzatore per agevolare l’apprendimento o la modifica di alcune strutture mentali. *“Andare all’appuntamento con il rischio per abitarlo con scelte e responsabilità delle azioni agite e non solo fantasticate è l’occasione esistenziale di collaudo del proprio potere personale e di relazione armonica con l’ambiente.”*<sup>106</sup>

A maggior ragione per persone che hanno sempre avuto un vissuto distorto con la *“componente rischio”*, ricercandolo fino all’auto-distruzione, ecco che l’Adventure Education funge da possibilità per agire, ascoltare e riflettere su noi stessi in relazione a ciò che ci sta attorno, senza cadere nei due estremi quello dell’evitamento, della dissociazione e del ritiro dall’esperienza e dall’altra parte quella dello sballo, della non-gestione del rischio, della non-consapevolezza.

Dunque, queste pratiche in natura offrono opportunità di esperire il rischio provocando anche un lavoro su tutta una serie di funzioni comportamentali compromesse e distrutte negli anni della tossicodipendenza, tra tutte:<sup>107</sup>

- ***“Maggiore consapevolezza di sé”***. Totalmente mancante in un corredo mentale succube di una dipendenza. La consapevolezza matura in sé attraverso il vivere attivamente le esperienze in natura, riuscendo a stare nelle zone di rischio, imparando a gestirle.

---

<sup>104</sup>Gigli, A. (in press). L’adventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *L’educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell’Outdoor Education*, Carocci, Roma, pg. 124

<sup>105</sup> Per il concetto di ‘ordalie’ si veda: Le Breton D., *La passione del rischio*, gruppo Abele, Torino, 1995

<sup>106</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg 36

<sup>107</sup> Cfr. Queste azioni presentate sono tratte e approfondite nel testo: Gigli, A. (in press). L’adventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *L’educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell’Outdoor Education*, Carocci, Roma, pg.126

- **“L’orizzonte di possibilità”**. Con l’acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, l’individuo si sentirà più sicuro e davanti a sé inizierà ad intravedere un orizzonte di possibilità a cui tendere, allenandosi ad affrontare la realtà con degli obiettivi da pianificare, organizzare e da inseguire.
- **“Mettere in pratica”**. Il mettere in pratica e l’agire non saranno più subordinati dall’oggetto-dipendenza, ma diverranno frutto di intenti e decisioni calibrate all’interno di una cornice di senso di realtà
- **“Accettare i limiti”**. In montagna come nella vita è indispensabile conoscersi fino in fondo ed avere un’alta consapevolezza delle proprie capacità, ma anche e soprattutto dei propri limiti. In persone dove il narcisismo e l’egoismo patologico si sono insediati da tempo, un’esposizione al rischio “sano” diventa utile per tornare a lavorare sul proprio sé diventando più consapevoli di cosa possiamo o non possiamo fare
- **“Sviluppare resilienza”**. La resilienza è la capacità individuale di adattare in modo flessibile il controllo dei propri impulsi in relazione alla domanda contestuale e riuscire, quindi, a reagire a situazioni di traumi o difficoltà. Se durante lo sviluppo non si lavora su questa dimensione, è indubbio che possa aumentare il rischio di fare uso di sostanze. Nelle esperienze in natura le difficoltà e i fallimenti rientrano a pieno nelle dinamiche di “avventura”, fanno parte del gioco ed è grazie al ruolo di attori protagonisti e alla relazione positiva con l’altro che si ha la possibilità di sperimentarsi ed apprendere tecniche cognitive e comportamentali utili nella vita di tutti i giorni.
- **“Lavorare sulla memoria e sulle emozioni”**. La memoria, soprattutto quella emotiva, è molto compromessa negli stili dannosi delle dipendenze. Ecco che le esperienze di Adventure Education possono dare un ottimo contributo per modificare questi meccanismi pericolosi. L’esposizione al rischio e l’entrata in zone al-di-fuori del confort generano un flusso di emozioni con una rapidità ed un’intensità maggiori rispetto ad altri contesti. Diventa imprescindibile avere del tempo e degli spazi per favorire una riflessione sulle emozioni esperite, per prima cosa attraverso un’alfabetizzazione delle stesse. Se riusciamo a dare un nome a ciò che proviamo la gestione e il controllo delle stesse emozioni risulta facilitato.

#### **4.2.2 PROGETTI DI A.E. RIVOLTI A MINORI OSPITI DI COMUNITA' EDUCATIVE**

Un'ulteriore tipologia di progetti in ambiente, proposta da Equilibero, viene dedicata ad un gruppo di ragazzi minori provenienti da percorsi educativi all'interno di comunità educative per minori e accomunati da una stessa condizione di sviluppo: un'adolescenza difficile.

L'adolescenza rappresenta una delicata fase della vita che funge da passaggio dal mondo infantile a quello adulto. In questo periodo il ragazzo/a adolescente esperisce una vastissima quantità di cambiamenti e modificazioni sia fisiche, che psicologiche che comportamentali che porteranno ad una "nuova nascita", al raggiungimento di una propria identità. L'adolescente, quindi, si ritrova in una situazione naturale, e di conseguenza "normale", dove viene bombardato ogni giorno da tempestivi e rapidi cambiamenti che, di fatto, cancellano tutto quello che, durante l'infanzia, si era creato, fornendo tutti i presupposti per una nuova nascita, una nuova identità. Ed è proprio in questo periodo che il soggetto adolescente presenta una condizione di vulnerabilità psicologica che può portarlo a sperimentare comportamenti a rischio, tra cui, l'uso di sostanze e una conseguente probabile dipendenza, rapporti sessuali non protetti, abbandono scolastico o la fuga da casa, fino ad arrivare a comportamenti violenti, furto e risse. A questo punto diventa importante precisare che queste dinamiche sociali e comportamentali sono "normali" e appartenenti al periodo adolescenza. Significa che questo periodo di sviluppo non può essere categorizzabile come se fosse un disturbo di comportamento o di personalità, ma è semplicemente una fase della vita. I problemi, e gli interventi educativi e terapeutici conseguenti, entrano in atto se e solo se questo stadio evolutivo si protrae fuori luogo, tempo e misura o, in determinati casi, se si realizza una devianza da comportamenti socialmente accettati. A conferma di questa teoria, le neuroscienze e la neurobiologia da tempo ci informano che esistono dei corredi neurali, uguali per tutti, che determinano questi comportamenti peculiari nel periodo dell'adolescenza. Esiste, infatti, una forte discrepanza a livello cerebrale tra due importanti funzioni comportamentali regolate ed attivate da aree corticali e sottocorticali, esse sono: le funzioni affettivo/motivazionali deputate alla valutazione della ricompensa e gratificazione, e le funzioni autoregulative finalizzate a regolare i comportamenti in determinate situazioni.

Il cervello non è ancora maturo soprattutto nella fase pre-adolescenziale, le varie aree corticali si stanno sviluppando e ognuna segue i suoi tempi di maturazione portando così ad una discrepanza tra le funzioni esecutive calde o affettive/motivazionali (corteccia orbito-frontale) implicate nella valutazione delle gratificazioni e nella gestione di situazioni a rischio, e le funzioni esecutive fredde o metacognitive (corteccia dorso-laterale) che hanno il compito di controllare attivamente il nostro comportamento. Le aree cerebrali connesse al nodo affettivo (FE calde) maturano prima negli

adolescenti rispetto alle funzioni fredde. Questo sembra spiegare la maggior propensione degli adolescenti rispetto ai fanciulli o agli adulti nel ricercare fortemente gratificazioni ed esperienze piacevoli a tutti i costi senza, talvolta, valutare e quantificare il rischio. Esiste quindi una determinazione biologica in grado di condizionare il comportamento del ragazzo durante questo periodo. Viene da sé dedurre che ciò che può determinare una problematica e un disagio forte in adolescenza è da ricercare al di fuori del ragazzo stesso, il più delle volte nella famiglia e nel contesto sociale di riferimento. Il contesto e la situazione odierna diventano sempre più frustranti per i giovani catapultati in una vita condita da una frenetica ricerca della supremazia individuale anche a scapito del prossimo. L'egoismo e il narcisismo prendono il posto al senso di condivisione e solidarietà, il mondo del lavoro, precarizzato ed instabile contribuisce a prolungare stalli economici e identitari, la tecnologia e la globalizzazione hanno contribuito alla perdita di punti di riferimento, di ideali e valori portando questi ragazzi a produrre delle identità offuscate da fittizie onnipotenze, creandosi delle corazze di sola apparenza, dimenticandosi "l'essere". Diventa quindi difficile combattere e contrastare questo contesto, ma non è possibile neanche arrendersi, vi è bisogno di "*modificare il modo in cui i giovani...percepiscono...quelle realtà*"<sup>108</sup> provando a trasmettergli un nuovo modo di esperire e vivere la vita.

Le esperienze proposte all'interno dei progetti di Adventure Education con Equilibero rientrano proprio in una dimensione di aiuto e cura che si articola in un lavoro di destrutturazione delle abitudini del passato per procedere poi ad una nuova ristrutturazione educativa attuata attraverso l'elevato potere trasformativo dell'esperienze in ambiente. Per intraprendere questa rotta educativa il primo passo è quello di porsi agli occhi dei ragazzi come adulti significativi che si mettano nelle condizioni di poter far vivere nuove esperienze alimentando nei ragazzi quella forma di "ottimismo esistenziale" che Bertolini definisce come "*...quel senso di appagamento nato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso al mondo capace di realizzarsi a partire da vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri*"<sup>109</sup>, in modo tale da poter rindirizzare quella relazione soggetto-mondo così distorta e snaturata in ragazzi "a rischio". Nel ricercare queste finalità diventa indispensabile attuare un lavoro di cambio di prospettiva verso l'oggetto educativo e le modalità di trasformazione attuate: al contenere (molto più simile al controllare che all'arginare), al trattare (visione prettamente medicalizzante e prettamente basata sul vedere solo i deficit e le debolezze della persona) bisogna sostituire, rispettivamente, le parole

---

<sup>108</sup> Gigli, A. (in press). L'adventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *L'educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell'Outdoor Education*, Carocci, Roma, pg. 130

<sup>109</sup> Bertolini P, Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano, 2015, pg 123

“tendere” e “ingaggiare”. “Tendere” nel senso di procedere, scegliere insieme una strada, un sentiero per l’appunto, da inseguire con degli obiettivi prefissati, ma consci dei fattori incognita x<sup>110</sup> presenti all’interno dell’avventura e metaforicamente nella vita e delle potenzialità intrinseche nei ragazzi. “Ingaggiare” sta proprio a sottolineare questa nuova prospettiva che proprio l’etimologia della parola stessa va ad intendere un rapporto duale, una nuova condizione che non si basa più su una relazione frontale dettata da un’asimmetria di partenza, tra operatore e ragazzo, medico e paziente, “tu che chiedi e io che ti do”, ma necessario diventa un cambio di sguardi, una linea simmetrica dove viene “chiesto” al ragazzo di mettersi in gioco, di attivarsi, sfruttando quelle potenzialità di forza pocanzi menzionate.

Il traguardo verso il quale dirigersi con i ragazzi sarà quello di educare o ri-educare il rapporto tra io e ambiente e per far questo l’adolescente *“deve giocare con il suo potere tra forza e limite, tra sentire e pensare in cui l’apprendimento astratto non è più sufficiente, ma nemmeno un agito senza riflessione”*<sup>111</sup> tentando di costruire uno spazio e un tempo dove poter agire un lavoro tra il corpo e il pensiero. La montagna racchiude tutte le caratteristiche di questo “spazio” di laboratorio corpo-pensiero poiché richiede uno “stare” in quel luogo e in quel tempo, nel qui ed ora, richiede un pensiero che non si svincoli dall’agire, e che non ricada in fantasticherie o riflessioni su altri tempi o altri luoghi, no, la montagna richiede a gran voce di veicolare tutte le nostre forze (coordinate dal pensiero) in quel determinato momento, in quel determinato gesto o non gesto, pena la perdita dell’esperienza e il ritorno al vortice del “rischio”.

Ecco che i progetti in ambiente per adolescenti si ispirano ai riti di passaggio dei paesi tribali, fondandosi sull’idea di *“perdersi per ritrovarsi”*<sup>112</sup> nei quali lo smarrimento e il disorientamento proposto dall’ambiente fungono da valenza pedagogica contro il *“girovagare a vuoto adolescenziale”*<sup>113</sup>; nel perdere la via in un bosco, nell’incontrare un acquazzone o nel mistero di non sapere cosa ci sarà al di là di quella forcella, il ragazzo impara a riflettere e pensare nel “qui ed ora”, diventa più disposto ad ascoltare e farsi aiutare dal prossimo, impara, apprende si perde e si ritrova.

In questo lungo cammino del “perdersi per ritrovarsi” viene marcato un disequilibrio, uno smarrimento appunto che agisce nei ragazzi e nelle ragazze che stanno come “soglie”<sup>114</sup> nell’adolescenza determinando una tempesta di turbamenti di elevata caricatura emotiva alla quale, forse per la prima volta, bisogna farne i conti. In particolare, voglio riferirmi ai sentimenti e i vissuti

---

<sup>110</sup>Cfr, Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 37

<sup>111</sup> Ibidem, pg. 200

<sup>112</sup> Ibidem, pg. 206

<sup>113</sup> Ivi

<sup>114</sup> Ibidem, pg. 224

di rabbia presenti in questi ragazzi e alle declinazioni di questo stato d'animo all'interno di un'esperienza in ambiente.

La rabbia e l'aggressività sono due ingredienti portanti in questi ragazzi, i quali si portano dentro dall'infanzia esperienze di violenza ed evitamenti da parte delle figure di riferimento a loro più care: i genitori. Nel tempo, questa rabbia viene coltivata in maniera inconscia senza riuscire ad analizzarla, rielaborarla o riuscendo a tramutarla in qualcosa di costruttivo per la loro integrità e il loro sé. Ecco che allora, viene catalizzata e indirizzata ora verso il compagno di viaggio, ora verso le intemperie del mondo che ai loro occhi sembra avere come unico obiettivo quello di accanirsi contro le loro vite, ora verso noi educatori. E' proprio nei nostri confronti, e in generale alle persone adulte a loro più vicine, che tutta la forza distruttiva proveniente dai vissuti viene indirizzata e scagliata con forza contro, questo per effetto di meccanismi di idealizzazione e in seguito proiezione che, agli occhi dei ragazzi, identificano l'adulto medio come quello da combattere, da evitare, da odiare. Fondamentale saper riuscire a relazionarsi con questa rabbia, saper essere contenitori, ma senza estremizzare in forme di controllo, lasciare spazio e tempo al ragazzo per poter esperire questa rabbia, saperla riconoscere e tentare di elaborarla. Attraverso la forma del camminare, dello smarrirsi, della fatica fisica e mentale e delle difficoltà che si possono incontrare in un'esperienza di trekking in montagna, i ragazzi si rendono conto di dover trasformare tutte queste energie provenienti dalla rabbia, in modalità di sopravvivenza ricercando tecniche di riuscita, cambiando così il loro *locus of control*, solo lo sfinirsi della rabbia apre a questo abbandono e fa capire che bisogna rimboccarsi le maniche, coricarsi lo zaino sulle spalle e proseguire, affrontando gli eventi della vita.

*“La corriera non arrivava. Restava solo una cosa da fare: rimetterci gli zaini in spalla e ripartire, senza farci altri problemi”*.<sup>115</sup> [testimonianza di un ragazzo]

L'avventura offre una possibilità sana di provare sulla propria pelle esperienze di vita in un contesto nuovo; il fallimento e le difficoltà si presentano dietro ogni curva, la rabbia è consentita fino ad un certo punto, fin quando lo spazio e il tempo non richiedono a noi umani di “stare” in quello spazio e in quel tempo, in quel preciso momento viene richiesta una presenza attiva e consapevole dei propri pensieri e delle azioni conseguenti, solo così l'abbandono e lo smarrimenti daranno spazio al ritrovarsi, solo così l'adolescente avrà modo di non essere più “soglia”, ma riuscirà ad entrare dentro alla sua vita, conscio delle proprie forze e debolezze, ospite in un mondo che accoglie e richiede personalità autosufficienti, ma soprattutto interdipendenti.

---

<sup>115</sup> Ibidem, pg 209

Vorrei concludere ricordando, ancora una volta, l'importanza di una riflessione accurata sul contesto e sui bisogni delle persone che abbiamo di fronte come punto di partenza di un qualsiasi progetto educativo. Solo andando ad analizzare i vissuti, le caratteristiche le potenzialità e le difficoltà dei ragazzi e delle ragazze che incontriamo nelle famiglie, nei servizi o per strada, saremo in grado di costruire un progetto "ad hoc" declinando gli interventi sulla persona e sul gruppo come avviene quando si richiede un vestito su misura. Questo "modus operandi" dovrebbe essere concretizzato ancora di più quando ci si appresta ad intervenire con metodi di cura attraverso l'ambiente e l'Adventure Education poiché la forza trasformativa intrinseca di queste esperienze, diventa esplicita ed efficace solo quando essa viene caricata e dotata di senso, così da diventare spinta al cambiamento: senza questo passaggio fondamentali ci ritroveremo a proporre e gestire attività di tempo libero, esperienze probabilmente belle e curiose, affascinanti per il contesto, ma povere di forza educativa, per citare Galiazzo dei "giochi senza fine"<sup>116</sup>

Equilibrato, negli anni, ha sempre avuto un occhio di riguardo per queste riflessioni. Ha costruito diversi progetti in ambiente, ognuno con una sua peculiarità, ognuno con un taglio differenti rispetto all'oggetto educativo che si voleva raggiungere. Ecco che allora la montagna diviene supporto educativo in differenti sfumature, palestra del rischio e delle emozioni con ragazze e ragazzi in preda al mondo delle sostanze o come viaggio iniziatico per adolescenti disorientati e alla ricerca di un posto nel mondo. Arrampicare in falesia o in montagna, o una camminata di più giorni dovranno essere progettati e modellati a seconda, ricercando dei significati e delle possibilità ora inerente a questi, ora a quest'altri.

Con queste accortezze procedo ora nella presentazione dei tre progetti ai quali ho preso parte in quest'anno di tirocinio in ordine cronologico. Presenterò l'origine e l'evolversi di ogni progetto, filtrando le relazioni con le mie riflessioni e critiche.

---

<sup>116</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura*, Aracne, Roma, 2017, pg 43

## 4.3 LE PRATICHE:

### 4.3.1 PROGETTO “GRUPPO AVVENTURA”

Il progetto “Gruppo Avventura” nasce nel 2013 attraverso una convenzione attuata dall’associazione Equilibero con le comunità terapeutiche della cooperativa sociale Comunità di Venezia: in particolare con la comunità terapeutica “Casa Aurora”<sup>117</sup> un servizio residenziale di tipo C1 per madri tossicodipendenti maggiorenni con figli a carico per il trattamento della dipendenza di sostanze e delle patologie psichiatriche similari.

Gruppo Avventura (d’ora in poi verrà abbreviato in G.A.) si presenta come *“un laboratorio sul rischio e sull’avventura, gestito come esperienza individuale in gruppo”*.<sup>118</sup> Oltre alle tematiche educative e comportamentali agite tramite le esperienze in ambiente, esso si differenzia dagli altri progetti di Equilibero inseriti nell’area “dipendenze” per via di un’ulteriore dimensione messa in gioco: la genitorialità in situazioni problematiche. Per questo motivo, prima di presentare il lavoro attuato in questi anni e presentare una fotografia di cosa sia G.A., ritengo fondamentale trattare questa tematica.

G.A. si inserisce e lavora all’interno di un più ampio programma terapeutico che è quello della C.T. “Casa Aurora”. Come ben sappiamo all’interno di questa realtà, costituita non solo dalle strutture residenziali, ma anche dai servizi territoriali, i Ser.D, i tribunali dei minori, le famiglie etc. si sposano obiettivi di accompagnamento, di cura, aiuto educativo, riabilitativo e terapeutico. Un percorso di scelta di cambiamento che viene intrapreso da molte madri (ragazze-madri per lo più, alcune con evidenti problematiche legate ancora all’adolescenza) non senza numerosi sacrifici e difficoltà. Basti pensare all’organizzazione strutturale e delle attività che si fonda sulla presenza costante, non solo delle madri, ma anche dei loro bambini. Si deduce una duplice direzione di lavoro: una indirizzata al lavoro sulla persona e un’altra, parallela, legata alle loro responsabilità come madri, quindi alla loro genitorialità.

Utile precisare questa dimensione poiché il lavoro attuato con G.A. comprende anche questa direzione. Fin dalla prima sua edizione, questo progetto, venne sperimentato non solo per andare a proporre esperienze di gruppo in ambiente dove poter lavorare su dimensioni quali il rischio, capacità di problem-solving e altre componenti che tratterò più avanti, ma nacque anche dal bisogno di *“regalare a queste donne svago e distrazione proprio dalla densità di aspettative che il compito della maternità chiede loro, non per allearsi agli aspetti evasivi dal compito, che sono talvolta celati nelle*

---

<sup>117</sup> Per le informazioni relative alla comunità vedasi il sito: [www.casauroravenezia.it](http://www.casauroravenezia.it)

<sup>118</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 93

*loro patologie, ma per darsi respiri.*”<sup>119</sup> Regalando a queste madri momenti e giornate di distacco dai loro bambini e soprattutto dalle numerose dinamiche, compiti e impegni fisici e psichici caratteristici della vita di quella comunità, si dà loro la possibilità di diminuire lo stress e la pressione o meglio controbilanciare a queste momenti di “aria pulita” da respirare in quanto persone, lasciando per qualche ora il ruolo di madre, consci del fatto che un’eccessiva presenza, un contatto valutante onnipresente nei confronti dei figli genera maggiori aspettative, continui giudizi che possono portare ad una “*paralisi di inadeguatezza*”<sup>120</sup>. L’idea alla base, quindi, è quella di riuscire a distrarre queste ragazze-madri per una giornata e farle entrare in un’avventura con le modalità simile a quelle agite in un “gioco”, contraddistinte da leggerezza e spensieratezza d’animo che ridà vita e amore verso loro stesse. “Non si può amare qualcuno né per dovere e né per esercizio, pena una gestualità artificiale e non sintonica, inautentica e forzata, se non simulata anche nei confronti di un bimbo, se non esiste un tempo per amarsi come donne e giocare a scoprirsi entrando in contatto con il retroterra selvatico che vive nei sotterranei di ognuna di loro. Amare gli altri nasce come naturale conseguenza dell’esperienza libera di amarsi ed esprimersi”.

*“Accompagnarle in avventure in natura per me è stato condurle ad un incontro con la natura che è fuori, per poi vederle scoprirsi là nell’incontro con lei, con nuova energia, vitalità e nuove fotografie di sé.”*<sup>121</sup> [Massimo Galiazzo]

Con queste parole Galiazzo sottolinea l’importanza dell’accompagnamento che si traduce nel fornire nuovi orizzonti e nuove possibilità per queste ragazze nell’incontro con sé stesse tante volte deviato prima dalle sostanze ed in seguito da gravidanze e percorsi genitoriali alle volte troppo precoci o tossici, ritornando in una strada che abbia come meta la volontà di guardarsi dentro e amarsi in tutte le forme. Soprattutto per questo motivo la partecipazione al progetto da parte delle ragazze è personale e consapevole mettendo in gioco una base di motivazione che sicuramente aiuta nella riuscita del progetto.

Fatta questa premessa che risulta peculiare e specifica per questo progetto procedo ora nella descrizione specifica del progetto.

G.A. come laboratorio sul rischio e sull’avventura gestita offre la possibilità a queste ragazze di vivere delle esperienze in natura scandite in una modalità che offre continuità per un lungo periodo. Infatti, il calendario del progetto prevede un’uscita di un giorno al mese in ambiente per tutto l’anno, differenziando le attività in base al susseguirsi delle stagioni. Le uscite svolte in montagna tentano di

---

<sup>119</sup> Ibidem, pg. 84

<sup>120</sup> Ivi.

<sup>121</sup> Ibidem, pg. 85

assorbire al loro interno tutte le diverse attività possibili nell'ambiente montano, cercando di offrire ogni volta esperienze diverse nell'intento di porsi proprio come un laboratorio sull'avventura che spazia in più fronti. Ecco che, durante l'anno, vengono proposti trekking ed escursioni in rifugi d'estate o in primavera, camminate con le ciaspole d'inverno, ferrate, canyoning, torrentismo fluviale, arrampicate, uscite in bivacco, gare di orienteering, speleologia etc. sempre accompagnate dagli operatori di Equilibero e da figure tecniche e specializzate che ovviamente cambiano in base all'attività proposta (guide alpine, istruttori C.A.I., accompagnatori media-montagna, gruppi speleologi, istruttori canyoning, etc.). Attraverso queste esperienze il gruppo, accompagnato da esperti e operatori, si ritroverà a vivere ed abitare la natura non antropizzata incontrando e gestendo i suoi imprevisti come le vertigini, gli squilibri, il freddo, la fatica, il disorientamento, lo scivolamento, il buio esponendosi quindi ad *“una zona di rischio non per esporsi a pericoli oggettivi di incolumità, ma per gestirla”*.<sup>122</sup>

L'incontro con il rischio nelle sue diverse forme diventa stimolo ed occasione importante per queste ragazze per:

- *“Imparare a diminuire l'eccitazione vegetativa da eccessiva emotività;*
- *Imparare a focalizzare l'attenzione anche durante intensi vissuti emotivi (attenzione come madre della consapevolezza);*
- *Abitare emozioni senza escalation o evitamento;*
- *Sviluppare strategie di fronteggiamento a ricadute dipendenti nei luoghi a stress emotivo in cui spesso è sorto l'uso;*
- *Agire in queste situazioni, scelte consapevoli e non deleghe;*
- *Trovare luoghi di laboratorio sicuro in cui sperimentare gratificazioni alternative a pratiche tossicodipendenti di risposta ai bisogni;”*<sup>123</sup>

Prerogativa fondamentale è ovviamente quella di accettare la “sfida” ed entrare nel pieno di questa esperienza, senza abbandonarsi totalmente ad essa, vivendo così un'esperienza psico-corporea del tutto inedita e mai vissuta prima in modo tale esplorare un terreno nuovo e sconosciuto utile per mettersi in gioco e alla prova con vesti e strumenti diversi dal passato alla ricerca di una sperimentazione che però abbia una gestione e una rielaborazione dei significati e delle emozioni.

A tal proposito emerge un punto chiave di questo progetto. Come ho potuto spiegare in precedenza l'accompagnamento attivo e partecipe di noi operatori, all'interno dell'esperienza, funge da potente

---

<sup>122</sup> Ibidem, pg. 97

<sup>123</sup> Ivi.

strumento pedagogico nella conduzione e nella gestione dell'avventura soprattutto andando a lavorare: sull'attenzione del soggetto, che richiede sia una competenza d'ascolto del presente e del qui e ora, sia una consapevolezza e una capacità di scelta personale e soggettiva, inoltre occupandosi di far stare il soggetto all'interno dell'esperienza senza cadere nei suoi due estremi patologici: la dissociazione o la sensation-seeking. Esistono però altri espedienti pedagogici che arricchiscono questi progetti, essi si traducono in due momenti distaccati, sia nel tempo che nello spazio, dall'uscita in sé e sono: l'incontro organizzativo-pre-visione e l'incontro di memoria.

Ogni uscita infatti viene preceduta da una sorta di riunione organizzativa di solito predisposta all'inizio della settimana dedicata all'uscita che in genere si svolge nel fine settimana. Questo momento viene dedicato ad una presentazione tecnica e specifica dell'uscita fornendo informazioni sulla tipologia di uscita, il luogo, gli orari, la descrizione del percorso o delle attività predisposte, presentazione ed elenco dei materiali necessari etc. Il fine di questo incontro organizzativo non ha un risvolto solo tecnico, ma agisce anche a livello educativo lavorando sulla sfera dell'attenzione poiché viene richiesto un esserci costante, una partecipazione attiva, che se dovesse mancare andrebbe a ripercuotere l'esperienza durante l'uscita. A dar maggiore forza ed importanza a questa dimensione viene utilizzato un ulteriore espediente pedagogico: i ruoli. Per ogni uscita di G.A., insieme alle ragazze, si scelgono dei ruoli che risulteranno fondamentali nella preparazione, nella conduzione e nella gestione dell'uscita, essi sono:

- La Bussola: responsabile di scaricare il percorso da fare con i mezzi per arrivare alla metà, sarà lei a dare le indicazioni durante il viaggio
- L'orologio: una ragazza si incaricherà di stimolare il gruppo a rientrare negli orari prefissati (compito arduo)
- Cambusa cibo e cambusa acqua: di solito due o tre ragazze si incaricano di fornire il pranzo a sacco e l'acqua per tutti, facendo i panini il giorno prima
- Caffè: un'altra ragazza si occupa di procurare un termos di caffè per l'uscita, molto fondamentale per loro.
- Reporter 1 e 2: durante l'uscita le ragazze hanno a disposizione in genere due macchine fotografiche (o cellulari) e un numero limitato di scatti (in genere 20 a macchina), queste persone saranno responsabili delle foto dell'uscita che saranno utilizzate durante l'incontro post-uscita. Il numero limitato è stato pensato appositamente per far emergere un lavoro di calibratura delle emozioni e delle sensazioni, in modo tale da riuscire a capire quali siano i momenti e/o i paesaggi che più suscitano emozioni così da fotografarle evitando così un continuo e frenetico fotografare che determina una perdita di significato.

- Musicista: una ragazza sceglie una traccia musicale che possa ricordare l'uscita
- Scopa 1 e Scopa2: due ragazze hanno il compito di osservare che tutto vada per il meglio, che non si perdano oggetti tantomeno persone. In genere la scopa 1 fa da apripista e scopa 2 chiude il gruppo.
- Custode diario: una ragazza porta con sé il diario dell'uscita.

*“I ruoli sono contemplati, ma finalizzati all’esperienza stessa: tutti uguali di fronte all’esperienza, ma con dei ruoli per realizzarla e per non demandare il locus of control all’esterno di sé. Spesso narrata come propria, ma in realtà demandata o delegata, la regia dell’esperienza deve essere richiamata, sottolineata e codificata. Ecco che allora assegnare dei ruoli vincola agli altri e alla propria responsabilità, come obbligo e riconoscimento della propria capacità a rispondere.”*<sup>124</sup>

Come sottolineato da Galiazzo, questa modalità di vivere l’esperienza è stata pensata per aiutare le ragazze a confinare loro stesse nel qui ed ora dell’esperienza evitando disagi e difficoltà che possono avvenire una volta che, anche solo una di loro, sceglie di non stare alle regole rovinando il gioco a tutte prima che a sé stessa.

Alla fine dell’uscita, in genere quando ci si ritrova vicino al punto di partenza, prima di entrare in furgone e ritornare verso casa viene previsto un momento particolare chiamato *“cerchio del tutti giù per terra”*<sup>125</sup>. In questa occasione ci si mette tutti in cerchio e si dà la possibilità a tutti (ragazze, tecnici, accompagnatori e volontari) di fornire un pensiero, una riflessione o anche solo una parola significativa di quella giornata. *“Nominare le emozioni, anche usando questo artificio, riattiva il processo di alfabetizzazione del sentire. Già solo un nome, per quanto aurorale di quello che si vive, genera un senso di padronanza dell’esperienza”*<sup>126</sup>.

In questo modo è possibile lavorare su un altro degli aspetti *“tossici”* di queste persone: l’alessitimia. Infine, il ciclo di esperienza si conclude attraverso un terzo momento separato dall’uscita e in genere organizzato uno, due giorni dopo l’uscita, esso viene chiamato *“Incontro di Memoria”*.<sup>127</sup>

Questo incontro ha le stesse temporalità e spazialità dell’incontro pre-esperienza (durata di un’ora circa con sede la comunità *“Casa Aurora”*) ma si differenzia per le finalità e gli obiettivi: infatti esso è stato pensato ed attuato per dare la possibilità alle ragazze, presenti in uscita, di ricordare e ricostruire una memoria individuale e collettiva del vissuto dell’esperienza attraverso una modalità creativa e coinvolgente: il papier collé. Durante questo incontro vengono stampate le foto fatte dalle ragazze *“reporter”*, e messe a disposizione a tutto il gruppo che potrà ritagliarle a piacimento ed

---

<sup>124</sup> Ibidem, pg. 105

<sup>125</sup> Ibidem, pg. 109

<sup>126</sup> Ivi

<sup>127</sup> Ivi

inserire in un collage di ritagli e di parole fornendo così una memoria collettiva. Dalle memorie iconiche si passa alle memorie verbali poiché una volta costruito questo mosaico di foto, ogni ragazza presenterà al gruppo il suo lavoro, andando a ricordare emozioni, vissuti, che insieme contribuiranno a creare una storia dell'esperienza e un diario di bordo che raccoglierà tutti i collage di tutte le esperienze passate e sarà a disposizione delle ragazze in ogni momento per ricordare o aggiungere parole o disegni. Il diario ha sempre un custode che potrà cambiare nel corso del tempo. Alla fine dell'anno verrà anche creato un DVD finale con tutte le foto più significative delle esperienze vissute in tutto l'anno, la colonna sonora sarà composta dalle musiche scelte dalle ragazze "musicò" ognuna delle quali ricorderà in loro determinati momenti.

Durante l'anno, solitamente, viene organizzata anche un'uscita *ad hoc* da vivere insieme ai bambini, in genere in un anno ne avvengono solo due o tre, ma questa è una bellissima occasione per vivere la relazione madre-bambino al di fuori delle mura sicure della comunità e di proporre esperienze sensoriali forti ai loro piccoli, proponendosi a loro volta come madri attente e coinvolgenti. In queste uscite spesso vengono anche invitati i padri, alcuni provenienti anch'essi da percorsi di cura e riabilitazione in altre strutture terapeutiche.

#### **4.3.2 PROGETTO "UNA VIA DI MEZZO-GUERRIERI DI ROCCIA"**

Il progetto "Una via di mezzo – Metaxù" (in greco μεταξύ) nasce nel 2014 ed è l'evoluzione completa di un vecchio progetto chiamato "Legato ma libero", perfezionato e migliorato in diversi aspetti. "Una via di mezzo" propone come via la via del guerriero di roccia (Rock Warrior's Way) e prende spunto dalla filosofia e dagli esercizi proposti da Arno Ilgner (del quale fornirò qualche spunto in seguito).<sup>128</sup> Questo progetto non è altro che un piccolo e sintetico corso di arrampicata libera che viene offerto e destinato a ragazzi provenienti da passati di utilizzo di sostanze stupefacenti e al momento inseriti in percorsi terapeutici all'interno di comunità terapeutiche per tossicodipendenti in particolare la comunità terapeutica "Olivotti" (Mira – Pagnano d'Asolo) e la comunità Emmaus (Zelarino-Ve) e la comunità terapeutica madre-bambino "Casa Aurora" (Mestre-Ve). In diverse edizioni erano presenti anche qualche ragazzo della comunità minori "Olivotti", rendendo più eterogeneo il gruppo. Nello stesso anno ottiene anche il riconoscimento da parte del CAI italiano e dalla scuola di Alpinismo come ALS – Arrampicata Libera Speciale. Questo corso, come tutti i progetti di Equilibero, si avvale della presenza di figure tecniche e specializzate nell'arrampicata ed è stato per l'appunto realizzato

---

<sup>128</sup> Ibidem, pg. 148

con la partecipazione del C.A.I. di Dolo. Nelle ultime edizioni vi è la presenza costante della Guida Alpina Marco Spazzini di Padova.

Il corso, in genere, viene suddiviso in tre diversi moduli proprio seguendo la struttura tipo di un corso del C.A.I., i tre diversi moduli sono: nodi-manovre, capacità coordinative-destrezza e il modulo psicologia arrampicata.<sup>129</sup> Questi diversi moduli si traducono in cinque diverse uscite in cinque posti diversi.

La prima uscita in genere viene svolta in una palestra di roccia artificiale dove per la prima volta ci si avvicina al mondo dell'arrampicata e si fa la conoscenza con le "prese" d'arrampicata, con l'imbragatura, le corde e i nodi e soprattutto con una "nuova" sensazione provocata dall'arrampicare e dallo stare in verticalità, molto spesso appesi nel vuoto. Le uscite successive, invece, vengono svolte in ambiente, nello specifico in diverse "falesie" (termine tecnico usato nel gergo alpinistico che sta a significare delle pareti di roccia predisposte e attrezzate per arrampicare) della zona del Veneto, provando e tastando con mano l'esperienza di arrampicare su roccia cogliendone da subito la diversità. L'ultima lezione avviene anch'essa in una falesia ed è dedicata alla prova finale della "scalata da primo" portando su la corda e della prova del "volo". Alla fine del corso viene solitamente organizzata una cena tra tutti i partecipanti all'interno di una delle comunità coinvolte, i ragazzi ospiti in quella struttura organizzeranno e prepareranno la cena per tutti.

Una delle particolarità di questo corso, a differenza del primo progetto prototipo "Legato ma libero" è la presenza di una dimensione di competizione sana e meritocrazia poiché durante tutte le cinque uscite i ragazzi saranno costantemente valutati sia dagli accompagnatori sia dai tecnici (guide alpine e istruttori C.A.I.) secondo i criteri di partecipazione e motivazione e alla fine del corso, all'interno della serata dedicata alla cena, ci saranno due momenti particolari:

- *"Video feedback"*: il primo momento è dedicato a rivedere insieme le videoriprese dell'arrampicata di ognuno, con un intento valutativo. Lo scopo non è il giudizio, ma le indicazioni per migliorarsi, fatte da ognuno. L'intento latente rimane quello di lavorare sulla vulnerabilità narcisistica che non tollera critica;<sup>130</sup>
- *"Bandane 'Guerriero di Roccia'"*: in chiusura vengono premiati i partecipanti del corso con bandane di colore diverso (giallo, rossa, verde, blu, nera) a seconda della presenza e della partecipazione e dell'esito delle prove finali. Ai ragazzi che riceveranno la bandana nera, in accordo con la comunità di provenienza, gli verrà chiesto di partecipare ai futuri corsi di "Una via di mezzo" in qualità di aiuto-istruttori.<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Ivi

<sup>130</sup> Ibidem, pg. 162

<sup>131</sup> Ivi

Dopo aver descritto in breve la struttura e l'organizzazione del corso di roccia voglio soffermarmi sul perché viene utilizzata l'arrampicata come strumento pedagogico per questi ragazzi entrando meglio nel vivo di quello che Arno Ilgner aveva formulato come Rocks Warrior's Way.

Nel libro "Giochi per adulti in natura 2: Equilibero e le pratiche educative" vengono precisati gli obiettivi generali di tale progetto che possono essere così sintetizzati:

*"Dare appuntamento ad esperienze che generano "emozioni forti" e disporre dispositivi pedagogici e di cura che potenzino e allenino la loro gestione. Nel caso specifico si utilizzerà l'arrampicata libera e le sue potenzialità di esporre le persone a vertigine, disequilibrio e incognita come esperienze psico-motorie concrete e lavorare nell'esperienza stessa alla loro gestione".*<sup>132</sup> La finalità implicita e fondante, quindi, si esula dal proporre un apprendimento specifico e tecnico a livello di abilità motorie e fisiche proprie di un corso di arrampicata, ma vuole per lo più offrire esperienze all'interno di zone non-sicure e di rischio che stimolino le competenze emotive di *"gestione di sé in territori esperienziali dai forti arousal emotivi"*.<sup>133</sup> Come ho già descritto in precedenza, la gestione delle emozioni e la relazione con il rischio sono due aspetti salienti nel corredo comportamentale di queste persone, e il fine principe di questo Metaxù è la de-costruzione di tali circuiti andando a proporre esperienze al limite, ma pedagogicamente controllate. Nello specifico, la via di mezzo, intrapresa dal guerriero di roccia, consente di mettersi alla prova e lavorare soprattutto sull'analisi e sulla riflessione della fragilità della propria mente attraverso la conoscenza del proprio corpo in uno spazio che non è più quello conosciuto, solito (l'orizzontalità), ma è nuovo e sconosciuto (la verticalità). *"La forza del guerriero non sta nell'invincibilità (della prova) ma nella capacità di stare nella fragilità del conflitto confidando nella propria possibilità"* e ancora *"ecco che la via del guerriero cerca l'integrazione e la via di mezzo tra le polarità estremistiche di supervalutazione e svalutazione del sé, che obbligano ad agire difese primitive sulle esperienze di attacco e fuga senza riuscire a sostare solidamente nella precarietà"*<sup>134</sup>. L'arrampicata allena queste capacità di resilienza, dotando l'individuo di mezzi per saper affrontare il problema senza eccedere in narcisismo patologico, in superpotenza o dall'altra parte in evitamento cronico, ma sviluppando una forza d'animo che consente di "saper stare nel problema" analizzando la situazione in rapporto alle proprie capacità. Galiazzo ricorda che *"è possibile allenare la mente allo stress arrampicatorio per generalizzare le competenze apprese ed esportarle in contesti vitali, con le stesse caratteristiche emotive stressogene."*<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> Ibidem, pg. 137

<sup>133</sup> Ivi

<sup>134</sup> Ibidem, pg. 147

<sup>135</sup> Ibidem, pg. 149

Per procedere in questa direzione, il progetto è stato pensato seguendo le tappe fondamentali della via del guerriero di roccia elaborate da Arno Ilgner, arrampicatore noto per aver studiato e standardizzato in un metodo gli aspetti psicologici fondamentali che portano uno scalatore ad ottenere una piena consapevolezza di sé, e raccolte nel suo libro “Rock Warrior’s Way” (Versante sud, Milano, 2007). Una via di mezzo segue questo percorso immergendosi nella zona di rischio e toccando 7 diverse tappe che scandiscono il cammino del guerriero verso l’azione, allenandosi a “*saper stare nella fluidità dell’azione*”;<sup>136</sup>

Esse sono:

- Osservarsi nel frangente del problema eliminando abitudini e pensieri auto-limitanti: *“Uscendo dalle abitudinarie risposte e preoccupazioni diviene osservatore di sé e dei suoi pensieri, aprendosi alla prova. Non è importante da dove viene, ma cosa fa di quello che ha a disposizione. Per aprirsi a queste possibilità deve poter uscire dalla zona “sicura” dell’abitudine per immaginare risposte inedite e non automatiche: ed è questo il frutto più nutriente dell’abitare la zona a rischio.”*<sup>137</sup>
- Presenza – Attenzione: L’equilibrio, costituito dalla postura del baricentro, dalla respirazione che rilassa e gestisce la fatica e dall’attenzione che diventa concentrazione nel movimento, determina, nel guerriero, una nuova ed unica entità formata dall’unione di mente e corpo.
- Valutazione via: Il guerriero deve essere capace di valutare e analizzare la situazione in modo tale da calcolare le possibilità di riuscita o fallimento. *“Ecco che allora è necessario per il guerriero essere un giornalista imparziale capace di descrivere oggettivamente la situazione in cui è collocato, sospendendo la proiezione continua delle sue emozioni sulla realtà...Dove è l’ultima protezione? Se volo dove cado? Analizzando e perciò smontando il problema, rendo la sfida un rischio calcolato.”*<sup>138</sup>
- Valutazione di sé: Il guerriero deve riuscire a stare nella via di mezzo, nel Metaxù, non avere “speranze onnipotenti” o “paure vittimistiche” richiamando una propria responsabilità del gesto. *“Detto in modo pragmatico, è più utile fare ciò che si può fare che lamentarsi di non trovarsi nella condizione ideale di essere fuori dal rischio. Questo raduna ogni energia sul gesto che sta per essere compiuto concentrandosi”*<sup>139</sup>
- Scelta: Questa tappa emerge quando si è alle prese con la scalata da “primi”. In questa condizione il guerriero non è più assicurato dall’alto dove quindi l’errore è concesso e siamo ancora in una zona sicura. Ma una volta passata la corda sull’ultimo rinvio (strumento

---

<sup>136</sup> Ibidem, pg. 153

<sup>137</sup> Ibidem, pg. 154

<sup>138</sup> Ibidem, pg. 156

<sup>139</sup> Ivi

utilizzato in arrampicata composto da due moschettoni uniti da una fettuccia. Uno dei due moschettoni viene agganciato ad un chiodo, o spit, fissato in parete, mentre l'altro servirà per far passare la corda dal basso e assicurarsi) ecco che il guerriero entra nella zona di rischio dove ogni gesto e azione passa attraverso la sua responsabilità. *“La personalità al limite è proprio al limite che si decide, perché là non ha alibi né vie di fuga e dove pone il suo confine, là radicalizza il suo potere di definirsi. La scelta del guerriero non fa i conti con il buono o il cattivo, ma con quello che decide per lui/lei essere sufficientemente buono in quella situazione”*.<sup>140</sup> La paura e la curiosità entrano in gioco scontrandosi, e la scelta della strada che si vuole intraprendere non determina solo la riuscita o meno, ma diventa significativa per creare un *“contorno della propria identità”*<sup>141</sup> Bisogna ricordare che, in arrampicata, come nella vita, le scelte prese devono sempre rientrare in un'ottica di consapevolezza e mai *“o la va o la spacca”* poiché all'interno della sfera della scelta vi è anche la possibilità del ritiro dall'esperienza, anch'essa una scelta consapevole.

- Continuità e fluidità: Una volta intrapresa la scelta, il guerriero deve avere la capacità di saperla vivere e di *“abitarla”* attraverso un controllo che viene a determinarsi con l'ascolto di sé.
- Stare nel viaggio senza scappare alla meta: *“per questo il tema è viaggiare non tanto la meta o il risultato, o l'anello di uscita. Stare in una situazione rischiosa significa entrare “in contatto con l'ignoto”. Significa essere consapevoli che le “capacità organizzative sono importanti, ma talvolta l'esperienza non può essere organizzata”. “Il guerriero di roccia si allena a starci e a fare esercizio della “gestione del caos”, non a risolverlo.”*<sup>142</sup>

Questo percorso se vissuto a pieno in ogni sua tappa genera una metamorfosi nel ragazzo che lo porta a diventare un guerriero di roccia. Va ricordato, però, che questo progetto è un corso di arrampicata e un laboratorio sul rischio, da vivere con le proprie individualità, ma all'interno di un gruppo. Ecco che *“Una via di mezzo”* mette in moto anche questa dimensione dell'interpersonalità. Il lavoro su di sé, sulle proprie emozioni e sulla valutazione e gestione di situazioni rischiose, attraverso pratiche psico-motorie come la scalata, si prefigge anche come palestra di vita nelle relazioni. Il guerriero impara presto che il narcisismo e l'egoismo che l'hanno contraddistinto nei suoi passati di *“dipendente”* e consumatore di sostanze sono anch'esse prove da superare, che implicano un *“saper so-stare nel conflitto”*. *“Il guerriero di roccia, se nella parete deve sostenere lo stare nella fragilità*

---

<sup>140</sup> Ibidem, pg. 158

<sup>141</sup> Ivi

<sup>142</sup> Ilgner A., *Rock Warrior's Way*, Versante Sud, Milano, 2007, pg. 128

*del proprio limite, a terra, a pié di parete, deve saper stare con il conflitto costruttivo del confronto con gli altri*".<sup>143</sup> Come la caduta, o un volo in parete, possono farci capire gli errori solo se ci mettiamo nella condizione di essere ricettivi e partecipativi in questa zona prossimale, così anche lo scontro e il conflitto con un "nemico" può risultare educativo e frutto di apprendimento.

Per concludere nella descrizione di questo progetto ritengo importante sottolineare il lavoro svolto in ambito valutativo all'interno di "Una via di mezzo". Nelle ultime edizioni questo progetto ha avuto modo di confrontarsi con un protocollo di osservazione e valutazione particolare: l'ICF-Dipendenze.<sup>144</sup>

Grazie ad una collaborazione costante e portata avanti negli anni con il Ser.D. di Dolo e Mirano è stato creato un protocollo di osservazione utile sia per gli operatori di Equilibero sia per i committenti dei servizi invianti (Ser.D e C.T.) per una valutazione dei pazienti in contesti fuori alle strutture e agli ambulatori, in modo tale da avere una fotografia delle competenze e capacità dei ragazzi anche in contesti di lavoro, nel tempo libero e in questo caso in contesti ambientali. Citando Alessio Cazzin, uno dei protagonisti di tale lavoro, si coglie l'importanza di tale strumento nelle sue finalità:

*"Se tradizionalmente la condizione di accesso alla cura è quella di essere dentro, con l'ICF si accendono i riflettori sul fuori. Stimola noi operatori ad allargare lo sguardo oltre i confini ambulatoriali, ad allenare la nostra creatività assieme a quella persona, nella ricerca di supporti inediti"*.<sup>145</sup> L'obiettivo principe, quindi, diventa quello di riuscire a valutare i pazienti attraverso questo cambio di focus, riuscendo così ad intervenire *"sugli sfondi delle vite dei nostri pazienti"*<sup>146</sup>.

Per spiegare al meglio la nascita e la costruzione di tale strumento, ritengo fondamentale riportare la sua storia descritta nel libro di Massimo Galiazzo, Giochi per adulti in natura 2:

*"ICF-dipendenze nasce da una selezione dei 1500 items dell'ICF originale: la selezione è nata per trovare 'quelli più attinenti a una determinata tipologia di soggetti' in questo caso pazienti affetti da dipendenza patologica. Il gruppo di lavoro che li ha selezionati guidati da Luciano Pasqualotto (2011 SerD Ulss 13 Dolo-Mirano) ne ha selezionati 31 relativi a "Funzioni e Strutture" e 52 relativi a "Attività e partecipazione". Definendo:*

- *Un protocollo di osservazione per il functioning per pazienti con dipendenze patologiche;*
- *La costruzione di un profilo di funzionamento da cui ricavare un PEI;*
- *La possibilità di valutare l'efficacia di proposte riabilitative;*

---

<sup>143</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 176

<sup>144</sup> Pasqualotto L, (a cura di), *ICF-Dipendenze – un set di strumenti per programmare e valutare la riabilitazione nelle dipendenze patologiche*, Erickson, Trento, 2016.

<sup>145</sup> Ibidem, pg. 91

<sup>146</sup> Ibidem, pg. 114

- *Un approccio evidence based;*
- *Garantendo un linguaggio comune per una recovery inter-servizi*
- *Garantendosi la compliance del paziente per l'autovalutazione, ma anche per la facilità di lettura del profilo di funzionamento stesso.*"<sup>147</sup>

*“In questo contesto ci è utile osservare che usando questo protocollo di osservazione con i suoi items in uscita di “una via di mezzo” compilati dagli operatori in uscita si arricchisce il quadro fotografico che questo strumento crea di un altro contesto di vita particolare: il tempo libero in un gioco particolare come quello dell’arrampicata qui allestito. Sempre qui vengono somministrati anche dei questionari di autovalutazione sulla base del medesimo modello”*<sup>148</sup>.

Nello specifico del progetto “Una via di mezzo” l’osservazione viene svolta seguendo una prospettiva multifocale: gli educatori che accompagnano in ragazzi durante le uscite compilano il questionario standard con gli items relativi all’ICF, mentre i due operatori di Equilibero compilano una scheda osservativa relativa agli aspetti tecnici dell’arrampicata. *“Ecco che allora anche, ma non solo, con l’ausilio dell’ICF-Dipendenze è possibile evidenziare piccoli PEI ma solo per il tema relativo al guerriero di roccia e riabilitare il functioning in questo particolare contesto. Con il tempo e la sua implementazione l’ICF applicato alla montagnaterapia potrà permettere di valutare l’efficacia del progetto “Metaxù” per gli obiettivi da lui prefissati.*”<sup>149</sup>

### **4.3.3 PROGETTO “BACK INTO THE WILD”**

Il progetto “Back Into the Wild-BIW” nasce nel 2015 si tratta di un trekking in montagna di circa una settimana con un gruppo di ragazzi (massimo 10) di età compresa tra i 15 e i 17 anni provenienti dalla comunità educativa per minori “Olivotti” di Riese Pio X (Treviso) e dalla comunità minori “La Ghianda” di Mira (Venezia). Questo progetto prende la fisionomia di un vero e proprio viaggio iniziatico per adolescenti nelle “terre selvagge” per *“attraversarle e non perdersi e ritornare a fare casa”*<sup>150</sup>. L’itinerario in genere viene scelto insieme ai ragazzi, i quali scelgono un punto di una cartina delle Alpi, in genere le Dolomiti Venete e Trentine, dal quale partire per star via più giorni attraversando montagne, valli, boschi e prati per poi far ritorno in comunità. Durante questi giorni i ragazzi saranno accompagnati da alcuni dei loro operatori di comunità (educatori o psicologi), dai

---

<sup>147</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 167

<sup>148</sup> Ibidem, pg. 168

<sup>149</sup> Ibidem, pg. 171

<sup>150</sup> Ibidem, pg. 200

volontari di Equilibero e da figure specializzate come istruttori C.A.I. e/o Guide Alpine. Le giornate saranno scandite da lunghe camminate, in media sulle 2-3 ore, seguendo sentieri che si immergono nella natura più incontaminata, portandosi sulle spalle uno zaino contenente tutto il necessario indispensabile per la settimana intera (cibo, vestiti, accessori da trekking etc.) e i vari pernottamenti saranno organizzati tra rifugi, bivacchi e dormite in tenda.

Anche questo progetto prevede degli incontri pre-partenza. In genere si dividono in due momenti: il primo è all'interno dell'équipe dove viene presentata la proposta di trekking e vengono scelti gli educatori che presenzieranno durante tutto lo svolgimento del cammino (in genere 2), gli operatori che si turneranno a metà cammino (di solito 1) e verranno presentati i 2 accompagnatori di Equilibero (entrambi istruttori C.A.I.) più gli eventuali volontari.

Il secondo incontro invece viene dedicato alla presentazione del progetto ai ragazzi. Per prima cosa viene organizzata una serata per la visione del film "Into the Wild" in seguito i ragazzi avranno la possibilità di vedere più in dettaglio il percorso scelto proprio da loro stessi e rivisito dagli accompagnatori. Questo incontro, oltre a raccogliere i partecipanti, sarà, inoltre, dedicato anche alle prime indicazioni riguardo al materiale necessario, l'abbigliamento e altre informazioni di tipo puramente tecnico.

Quest'anno al progetto hanno partecipato: sei ragazzi della comunità educativa minori "Olivotti" di Riese Pio X, 2 educatori della stessa che han seguito i ragazzi fino alla fine e 1 educatore che è salito a metà del trekking turnandosi con il collega; due ragazzi della comunità educativa "La Ghianda" di Mira; 2 accompagnatori di Equilibero e 2 volontari (me compreso). Il percorso scelto dai ragazzi prevedeva la partenza dalla città di Madonna di Campiglio per poi proseguire verso le bellissime Dolomiti di Brenta fino ad arrivare, anche con l'utilizzo di mezzi nell'ultimo tratto, alla meta finale, ovvero Riva di Garda.

Per capire meglio la natura di questo progetto e la direzione educativa che va ad inseguire ritengo fondamentale soffermarmi sul nome scelto e sul significato attribuitoli dai fondatori Massimo Galiazzo e Augusto "Gimmi" De Col.

Il titolo del progetto prende spunto dall'ormai celebre film di Sean Penn "*Into the wild-Nelle terre selvagge*"<sup>151</sup> nel quale si racconta la storia, realmente accaduta, di un ragazzo di nome Christopher Johnson McCandless, originario del sud della California, il quale dopo aver conseguito la laurea a pieni voti intraprende un viaggio in solitaria che lo porterà fino alle terre glaciali dell'Alaska alla riscoperta di sé stesso. In questo viaggio, Chris, con lo pseudonimo di Alexander Supertramp decise di intraprendere un lungo e difficile cammino verso le "terre selvagge" liberandosi di soldi, oggetti,

---

<sup>151</sup> Penn S., *Into the Wild*, 2007, USA

sicurezze, relazioni e abbandonando ogni legame con la società moderne considerata corrotta, malsana e troppo consumista.

Intraprese così un vero e proprio viaggio iniziatico verso una vita adulta seguendo modi e maniere oramai antichi:

*“C’è tanta gente infelice che tuttavia non prende l’iniziativa di cambiare la propria situazione perché è condizionata dalla sicurezza, dal conformismo, dal tradizionalismo, tutte cose che sembrano assicurare la pace dello spirito, ma in realtà per l’animo avventuroso di un uomo non esiste nulla di più devastante di un futuro certo. Il vero nucleo dello spirito vitale si una persona è la passione per l’avventura. La gioia di vivere deriva dall’incontro con nuove esperienze, e quindi non esiste gioia più grande dell’aver un orizzonte in costante cambiamento, del trovarsi ogni giorno sotto un sole nuovo e diverso.. Non dobbiamo che trovare il coraggio di rivoltarci contro lo stile di vita abituale e buttarci in un’esistenza non convenzionale..”<sup>152</sup>*

Secondo Chris c’è un tempo in cui bisogna *“almeno una volta essersi misurati, essersi ritrovati nella maniera più antica soldi davanti la pietra cieca senza altri aiuti che le proprie mani e la propria testa”* ed è solo attraverso questa condizione, senza protezioni e filtri derivanti dalla società, ma in costante contatto con l’incognita e il rischio che l’uomo ha la possibilità di scoprirsi nella propria forza e nei propri valori. In questa avventura piena di prove il giovane Supertramp si misura continuamente con sé stesso, ma è nell’incontro con le persone che il cammino gli riserva che conosce la verità e capisce che la libertà che lo ha portato così lontano è la semplice bellezza a cui scopre di appartenere. Nel “Magic Bus”, ultima tappa del suo viaggio in Alaska, inizia a *“chiamare le cose con il loro vero nome”* e scopre di essersi abbandonato a sé stesso, di non aver nessuno con cui spartire ciò che il lungo il viaggio gli ha donato, incide così su un legno una frase di Tolstoj *“La felicità è reale solo se condivisa”* e ora sa come riempire quel vuoto interiore, vuole tornare, rincontrare le persone a lui care per vivere e condividere con loro tutti gli istanti della sua vita. Purtroppo, Chris non riuscirà più a tornare indietro, stroncato da un avvelenamento da bacche selvatiche e impossibilitato a tornare a sud dall’arrivo dell’estate e dai numerosi fiumi in piena, morirà solo nel suo Bus.

Nella lettura di Galiazzo emerge la metafora di *“un rito di passaggio incompleto in cui l’adolescenza rimane intrappolata senza mai diventare adulti e in cui il rito di passaggio è consumato da soli”<sup>153</sup>* all’interno di una società e di un tempo che vede proprio l’agire in questi riti in maniera distorta e

---

<sup>152</sup> Frase tratta dal film “Into the Wild”

<sup>153</sup> Galiazzo M., *Giocchi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 203

senza regole e definizioni ben precise: o diventano prove consumistiche (sport estremi, sostanze, ordalie) o vengono agiti solo all'interno del gruppo dei pari. Non vi è più l'accompagnamento adulto utile a fornire regole, impostazioni, ma soprattutto consigli per vivere ed immergersi al meglio all'interno di questi riti alla ricerca della strada dell'adulthood. Ecco che "Back Into the Wild" è stato pensato come un nuovo rito d'iniziazione, un nuovo cammino che si basa sulla figura costante e portante dell'adulto che accompagna l'adolescente a vivere dell'esperienza, dando la possibilità al ragazzo di svestirsi della sua pubertà per provare e testare il vestito nuovo della "maturità" con le proprie forze ed i propri mezzi, ma sempre e costantemente affiancato. Un viaggio iniziatico che assomiglia molto alla scelta di vita di Supertramp, ma che questa volta, all'interno di questo pellegrinaggio verso sé stessi, la parola "ritorno" è dal principio inglobata e diventa meta intrinseca, perdersi per ritrovarsi e per poi ritornare, *"per convivere con loro come adulti questa avventura-prova in tutte le sue fasi di separazione dalla società organizzata, di viaggio nella natura e nell'ambiente liminale e ritornare incorporando l'esperienza in una progettazione concreta per la vita reale di tutti i giorni."*<sup>154</sup>

Le tematiche principali che fondano la logica e gli obiettivi di questo progetto sono appunto da un lato il presentare una nuova modalità di vivere l'adolescenza e il passaggio all'età adulta, dall'altro lato l'utilizzo del trekking e più in generale del camminare come strumento per vivere questo passaggio. Qui di fronte ci ritroviamo dei ragazzi figli di una società ormai troppo fondata sul consumo, sull'annullamento dei valori e legata molto di più dalla competizione che dalla solidarietà. Ancor più severo diventa la questione quando questi ragazzi sono costretti o si ritrovano a vivere situazioni di disagio e sono destinati all'incombente arrivo nelle comunità vuote per problematiche legate al penale (via giudiziaria) vuote per difficoltà familiari e socio-economiche (via sociale). In questo caos generazionale, il ragazzo si ritrova disperso, in balia di sé stesso, senza nessun orizzonte di senso se non quello dettato da una società malsana o da genitori talvolta troppo assenti. La mancanza di futuro, la mancanza di prospettive generano una forte rabbia che spesso non viene rielaborata, ma subito incanalata nella direzione di quegli adulti "non sufficientemente buoni" che non sono stati in grado di porsi come guide nei loro confronti. I valori culturali, democratici, di uguaglianza, solidarietà e "amore verso il prossimo" risultano sconosciuti a questi ragazzi che si ritrovano alle prese con un'identificazione sempre più precaria e condizionata da una società che fornisce messaggi scoraggianti quali l'importanza del denaro, la paura del diverso, l'oggettivazione della donna etc. Paradossalmente la libertà, spesso oggetto di ricerca in passato nel passaggio verso la vita adulta, viene annullata dalla troppa libertà, tutto è consentito e tutto è possibile, le strade

---

<sup>154</sup> Ivi

diventano infinite e in questo disorientamento, la perseveranza di una scelta che, intrinsecamente comprende fatica e sacrifici non è più inserita nel gioco delle parti, il ragazzo ha bisogno di tutto e subito. In questo circolo vizioso diventa sempre più difficile incanalarsi in una strada, uscire da questa prigione che incatena i nuovi ragazzi sotto il falso nome della “libertà”; le difficoltà e gli ostacoli non vengono più affrontati, la resilienza si abbassa e diventa virtù dei deboli degli “sfigati”. In questo caos generazionale l’idea di Equilibero è quella di costruire un nuovo e moderno rito d’iniziazione che si concretizza attraverso il cammino per più giorni per “*perdersi nella natura e ritrovarsi*” nella società, per de-costruire e fornire nuovi orizzonti possibili accompagnandolo in questo lungo trekking fornendo strumenti e mezzi attraverso una nuova coscientizzazione alimentando nel ragazzo quello che Bertolini definiva come “*ottimismo esistenziale.*”<sup>155</sup>

L’utilizzo dello strumento “camminare” diventa per questi giovani un’occasione, alle volte mai sperimentata prima, di partire per un viaggio di una settimana all’insegna dell’avventura, portandosi con sé uno zaino alle spalle con tutto il necessario, provando sulla propria pelle difficoltà fisiche e psicologiche che comportano sempre fatica e conseguente impegno nell’affrontarla, ma un’innumerabile mole di apprendimento garantito dall’esperienza stessa. Il potere di perdersi per ritrovarsi viene espresso e ripartito da diversi atteggiamenti che generano ri-educazione, essi vengono descritti da Galiazzo, prendendo spunto dal testo di Franco Michieli “*La vocazione di perdersi*”, in questo modo:

- “*Trasformare gli eventi e gli incontri in occasioni di infinite scoperte e rivelazioni*”<sup>156</sup> nel trekking le scoperte e le meraviglie sono all’ordine del giorno, basta saperle vedere con gli occhi giusti, con gli occhi di un bambino. Spesso questi ragazzi sono offuscati da una rabbia, “un conflitto intergenerazionale”<sup>157</sup> verso le figure adulte che si portano dentro come un macigno. Il camminare e lo stancarsi apre un varco a queste ferite, libera la mente e permette di meravigliarsi nuovamente e concepire, attraverso le scelte e le gesta, che traiettorie di vita sono possibili e si possono costruire. In questo progetto i ragazzi inizieranno a scrivere loro la via giusta, scandendo i passi, tant’è che a metà del viaggio per “vanificare questa sterile lotta intergenerazionale” i ragazzi prenderanno in mano la cartina e faranno loro da guida agli adulti, responsabilizzandosi.

---

<sup>155</sup> Cfr per il concetto di ottimismo esistenziale si veda: Bertolini P, Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano

<sup>156</sup> Michieli F., *La vocazione di perdersi*, Ediciclo, Venezia, 2015, pg. 12

<sup>157</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibero e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 208

- *“Coltivare una speranza al di là del presente perché traccia una speranza progettuale sull’abitare e l’attraversare lo spazio, ma con una domanda non risolta dentro”*.<sup>158</sup>

Questi ragazzi vivono costantemente ponendosi infinità di domande senza giungere alle risposte, talvolta per inesperienza altre volte per paura di aprirsi a delle risposte. Il semplice “gioco” di donare il compito ai ragazzi di guidare il gruppo permette un atteggiamento serio alle domande “dove siamo?” “dove andiamo?”. Esige delle risposte che solo interrogando lo spazio circostante rende possibile, solo entrandoci in relazione, rendendosi protagonisti delle proprie azioni. *“Lo spazio prima che un palcoscenico di gesta individualistiche e tecnologiche, è un interlocutore vivo.”*<sup>159</sup>

- *“Costruire una mappa mentale vicina allo sguardo e vicina ai sensi”*<sup>160</sup>. Nella misura in cui l’esperienza e l’avventura ci incontrano esistono infinite possibilità, ma solo una diventa effettivamente possibile solo se riusciamo a farci prendere dal gioco, ma sempre con i piedi a terra, sempre collegati alla terra e a quello che in quel momento ci propone. Non è possibile scollegarsi o sconnettersi, come nei video games, ma *“con i piedi per terra e il corpo a pagare gli errori”*<sup>161</sup>, così facendo ci *“stimola ad intuire ciò che non è palese, a immaginare l’invisibile e a provare vie senza sapere se portano dove vogliamo [...] questo ci fa diventare esploratori”*<sup>162</sup>
- *“Non avere fretta”*. In un trekking la fretta è un elemento antagonista che rovina la magia del camminare. Una delle regole principali in montagna è quella di aspettare il compagno più lento mantenendo il “suo passo” e accompagnandolo nel cammino. Ma il concedersi tempo e aspettare non serve solo a quello. Nel trekking le giornate non sono scandite dalla frenesia e dai tempismi della città, spesso causa di stress e malumori. In montagna l’abbandonarsi al tempo ci insegna l’importanza dell’attesa, *“addirittura il perdere tempo esplorando, cumula apprendimenti inconsci non utili ora, ma utili in futuro”*<sup>163</sup>. Un acquazzone improvviso comporta uno stop obbligatorio che ci veicola con forza in uno stato di attesa che ci allena, ci temprava e ci dà l’opportunità di pensare in breve a delle soluzioni per proseguire, questo vale in montagna, ma si applica allo stesso modo nella vita odierna.

---

<sup>158</sup> Ibidem, pg. 209

<sup>159</sup> Ibidem, pg. 210

<sup>160</sup> Michieli F., *La vocazione di perdersi*, Ediciclo, Venezia, 2015, pg. 15

<sup>161</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 210

<sup>162</sup> Michieli F., *La vocazione di perdersi*, Ediciclo, Venezia, 2015, pg. 32

<sup>163</sup> Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018, pg. 211

- *“Il curiosare esplorativo è poetico”*. Il camminare è un’arte e fa riscoprire in chi lo vive il suo animo più elevato e trascendente. Camminando si ispirano i propri sensi e si innalzano gli orizzonti. Tutta questa poesia ci insegna.
- *“Scoprire che l’errare esplorativo è sinonimo di errore, e quindi è arte del saper sbagliare”*. Questo viaggio si presenta a noi come un’occasione per conoscersi, un gioco per adulti che ci permette di sbagliare e di imparare dai nostri errori come fosse una palestra, ma all’aperto con tutte le sorprese che ci può riservare. Solo spendendosi per esso con *“umiltà e curiosità”*<sup>164</sup> il ragazzo avrà modo di apprendere dai propri errori e fallimenti conscio del fatto che la via dell’errore è possibile ed allenando così la resilienza.
- *“Scoprire che trovare la via o ancora meglio la propria via, non è mai la via prestabilita, ma è una relazione fra la nostra immaginazione e il mistero che dirige il divenire in cui siamo immersi”*. In diversi modi le vie che abbiamo di fronte ci portano ad un punto di arrivo che dipende sempre da ciò che abbiamo percorso in precedenza, non esiste la fatalità o la coincidenza, ma il protagonismo e le nostre scelte, siamo noi gli artefici del nostro destino.
- *“Scoprire che non si può fuggire alla via scelta e la necessità di perdersi fino in fondo in essa”*. Numerose sono le tentazioni e i fallimenti che possono presentarsi lungo il sentiero, come numerose sono le fughe che ognuno sentirà di dover tentare, ma la fuga non risponde alle nostre domande, tantomeno ci rende adulti. Il ragazzo durante il cammino scoprirà che bisogna stare al gioco anche nei momenti più difficili, *“perdersi fino in fondo”* per l’appunto.
- *“Scoprire l’essenziale di una casa appresso composta di uno zaino in cui si scopre sempre qualcosa di superfluo.”* In una vita bombardata di oggetti e possibilità infinite spesso non ci accorgiamo del peso superfluo all’interno delle nostre vite. In una settimana in mezzo alla natura, con solo uno zaino a nostra disposizione, proviamo sulla nostra pelle la sofferenza di portarsi appresso *“oggetti”* e *“pensieri”* inutili, calibrando così cosa sia l’essenziale da preservare per il lungo cammino che si chiama vita.

Anche in questo progetto si mira a lavorare sulla rielaborazione delle esperienze, sugli stati d’animo, sulle aspettative e sui vissuti agiti dai ragazzi. Ogni sera, infatti, viene predisposto un momento specifico dove tutti i partecipanti al trekking: i ragazzi, gli educatori-accompagnatori e i volontari hanno la possibilità di parlare ed esprimere ciò che hanno vissuto in quella determinata giornata costruendo quindi delle memorie individuali che vengono fornite e condivise a tutto il gruppo. In questi momenti, noi educatori, abbiamo la possibilità di capire dai ragazzi le difficoltà incontrate, ma spronandoli sempre ad avere degli occhi differenti ed a soffermarsi di più sulle cose belle che arrivano

---

<sup>164</sup> Ibidem, pg. 212

dopo la fatica. Negli stessi momenti vengono date anche delle disposizioni più tecniche per i giorni a seguire in modo tale da inquadrare, nei ragazzi, le avventure e le prove che il cammino ci riserverà nel futuro prossimo, stando però aperti alle infinite possibilità che abbiamo di fronte consci di non essere controllori perfetti della natura e del mondo, ma abili conoscitori.

C'è stato, inoltre, un lavoro di valutazione parallelo, ma distinto, dai gruppi serali. Questo lavoro si traduce in un'intervista semi-strutturata costruita ad hoc per questa esperienza da me, all'interno del mio lavoro tesi. Di questo strumento e dei suoi esiti parlerò nel prossimo capitolo.

#### **4.4 L'ESPERIENZA DI TIROCINIO: RIFLESSIONI, ASPETTI CRITICI E POTENZIALITA'**

Dopo aver presentato nello specifico le base educative di Equilibero e, nello specifico i tre progetti educativi a cui ho partecipato durante tutto il periodo di tirocinio, ritengo doveroso presentare, in questo elaborato, delle mie riflessioni derivate dall'esperienza in prima persona sul lavoro di Equilibero e sulle potenzialità e complessità percepite all'interno dei progetti. Questo mio contributo risulterà utile ad una più ampia fetta composta da tutto il movimento dell'Adventure Education e da tutte le realtà nel territorio limitrofo e non solo che utilizzano la montagna come pratica educativa, fornendo quindi una mia umile interpretazione di quelli che allo stato dell'arte possono essere le criticità e i punti di forza di questo movimento.

##### **4.4.1 QUANDO IL SETTING SI FA FLESSIBILE**

Per prima cosa però vorrei ringraziare l'associazione "Equilibero" per avermi accettato come volontario e partecipante attivo ai progetti, non avrei mai pensato di riuscire a vivere un tirocinio di questo tipo. Avendo avuto esperienze in passato, sia di tirocinio sia a livello lavorativo, all'interno di strutture residenziali terapeutiche (Comunità Terapeutica per tossicodipendenti), fin da subito, mi sono accorto della differenza sostanziale e della difficoltà di agire in una realtà dove il setting è flessibile: non è rigido perché, queste "avventure educative", si fondano proprio su una sua assenza, o meglio su una sua "struttura- non-strutturata". Per non fare troppa confusione, in questa sede, diventa per me utile fornire una delle tante definizioni che vengono date, dagli addetti ai lavori, alla parola "setting". Per Dozza il setting è: *“un termine inglese che indica l'attività di fissare le condizioni*

*per il funzionamento di una cosa o di una situazione, introducendo parametri di continuità e regolarità. Il concetto setting è stato elaborato soprattutto in ambito psicoanalitico, ma può essere inteso in senso generale come la definizione dello spazio, del tempo, dell'insieme di regole che caratterizzano un determinato campo fisico e mentale.*"<sup>165</sup>. Avendo chiara questa definizione risulta evidente che anche i progetti portati avanti da Equilibero presentano un setting, ma che si differenzia, per tempi, spazi e modalità, da quello più "classico" presente nelle varie strutture sanitarie o addette alla cura. Per l'appunto tutte le basi educative di questi progetti si fondano su dei progetti educativi precisi e costruiti in ogni suo particolare poiché esistono sia dei quadri teorici di riferimento che tendono a delle "mission educative", sia un assetto organizzativo ben definito che però non si traduce in spazi e tempi delimitati e circoscritti, ma da spazi e tempi incerti e mutevoli, ma pedagogicamente possibili. Ecco che, quindi, questi progetti, come gran parte dei progetti di Adventure Education, possono sembrare non-strutturati e traducendosi in perdita del controllo in molte dimensioni tuttavia così non è: il loro potere trasformativo ed ri-educativo viene salvaguardato sia dall'intenzionalità con la quale si opera, sia da precise conduzioni come: progettualità, mandati specifici, contratti educativi, continuità e soprattutto professionalità degli operatori, dagli educatori alle figure tecniche specializzate nell'ambiente. Anche un setting flessibile, quindi, può garantire l'efficacia delle prassi.

Chiarito questo passaggio, ed essendo consapevoli dell'importanza comunque di ricreare il setting (formato da tutti questi elementi citati in precedenza) con una luce nuova, rimane comunque una non eludibile difficoltà d'approccio per un operatore alle prime armi. Un lavoro educativo di questo tipo, costringe gli operatori a dover lavorare in situazioni dove l'ambiente risulta imparziale, inteso come non ordinato secondo i dettami dell'adulto o del ragazzo e le asimmetrie di potere, tanto care e preziose in un lavoro in struttura, risultano perdere le loro peculiarità. Per entrare meglio nel vivo di questa riflessione, ritengo opportuno presentare alcune situazioni che ho avuto occasione di vivere in prima persona durante questo anno di tirocinio. Il caso più emblematico risulta essere stato il progetto BIW dove la vita di trekking ha messo in luce tutte le potenzialità e le criticità che un setting in ambiente può avere. In questa settimana, vissuta dagli operatori ventiquattro ore su ventiquattro, giorno e notte, come se fosse un turno lungo una settimana intera, le difficoltà e in alcuni casi le crisi si sono verificate quasi ogni giorno, non solo per i ragazzi, ma anche dagli stessi operatori. Diversi sono stati i tentativi di fuga messi in atto dai ragazzi, sin dal primo giorno, che costringevano noi operatori ad un "tour de force" maggiore: non solo la camminata stancante del giorno stesso, tante volte appesantita anche dal dover portar con sé non solo il proprio zaino, ma anche quello del ragazzo

---

<sup>165</sup>Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, pg. 5

che non reggeva più, ma anche la rincorsa, su e giù per le montagne, dell'”incazzato” di turno che voleva tornare a casa. O di quando i ragazzi approfittavano della stanchezza fisica e ormai anche mentale, di qualche educatore più in difficoltà degli altri lungo il cammino, per catalizzare ancora di più l'odio, l'aggressività e le offese nei suoi confronti abbassando sempre di più il suo limite di sopportazione: i ragazzi in questa operazione sono fin troppo abili poiché conosco bene i limiti e le difficoltà degli stessi operatori. Per questi adulti la mancanza di confini spaziale e temporali, il “chiudersi in ufficio” per pensare e rielaborare, il non avere a disposizione una sanzione facile ed immediata, son risultati, per loro, oggetti di difficoltà nella mancanza di mezzi e tempi di lavoro. L'ambiente, in queste esperienze, si innalza a componente non controllabile, e ingloba tutti i partecipanti, dai ragazzi agli adulti, a sottostare a delle regole che son dettate dall'ordine naturale delle cose. In queste particolari situazioni, per evitare queste problematiche, vista l'incapacità per gli operatori di governare gli eventi e gestire i conflitti in corso, sarebbe più opportuno presentare meno operatori di comunità e più accompagnatori e volontari, in modo tale da presentare ai ragazzi delle figure esterne alla vita di comunità, per due motivi principali:

-da un lato perché presentando figure esterne, ma comunque esperte, si limita la pericolosità di alcuni ragazzi a puntellare e ingaggiare conflitti con persone di cui conosco la personalità, i caratteri e di conseguenza i loro “talloni d'achille”.

-inoltre, progettando in questo modo, si tende a creare una divisione netta e ben definita tra quella che è la vita di comunità e quella che sarà invece la natura di questa esperienza in ambiente, si limita quella continuità limitando le stesse persone che ogni giorno accompagnano i ragazzi. In questo modo i ragazzi saranno più coinvolti nel qui ed ora che l'esperienza richiede di continuo, si immergeranno in una realtà che a tutti gli effetti risulta nuova non solo per l'ambiente e le circostanze, ma anche per le persone che gli stanno attorno.

A questo proposito però, vorrei subito aggiungere che rimane comunque fondamentale che ci sia una figura che congiunga queste due realtà perché è vero che, probabilmente, serve far percepire ai ragazzi questo taglio netto tra la vita odierna in comunità e l'esperienza, ma è altrettanto importante che all'interno dell'esperienza ci sia anche una figura che conosca i ragazzi nella vita di tutti i giorni, che conosca i loro vissuti, le loro storie, le difficoltà e le potenzialità in modo tale da agevolare al meglio situazioni che, in assenza di questa figura, possono risultare dannose al gruppo e all'esperienza. Non a caso queste osservazioni sono emerse durante l'ultimo giorno, quando si era tutti riuniti in cerchio per tirare le fila di quella settimana. Diversi educatori, infatti, hanno portato al gruppo queste difficoltà proponendo che, già dal prossimo BIW l'équipe camminante venga rivista sotto questi aspetti. Concludendo questa riflessione riguardo alla dimensione del “setting ambientale” e alle sue

difficoltà riscontrate nel progetto, mi viene naturale aggiungere che infondo, come detto nei capitoli precedenti, è proprio questo il segreto e l'obiettivo di questi progetti: quello di de-costruire totalmente delle condizioni "preconfezionate" per entrare in zone prossimali, di rischio, di difficoltà fisico e mentale per scoprirsi e ri-costruirsi con maggior forza e determinazione. Questo vale per i ragazzi certamente, ma è un'utile cartina tornasole anche per gli stessi operatori.

#### **4.4.2 LAVORO DI RETE: ASPETTI PROBLEMATICI E POTENZIALITA'**

Un'ulteriore criticità riscontrata all'interno del progetto BIW, ma in linea più generale ampliabile a tutti i movimenti e le esperienze di Adventure Education, è sicuramente quella del lavoro di rete e del coordinamento. Per spiegare questo aspetto trovo sensato presentare una situazione particolare capitata a metà dell'esperienza di trekking. Durante il viaggio intrapreso con i ragazzi è successo che due di questi, per loro iniziativa, ma tutto sommato sorretti dal resto del gruppo, hanno deciso, nei pressi di una chiesetta vicino ad un rifugio, di scassinare una cassetta contenente le offerte e rubare il bottino. Da quel fatto, sono iniziate a formarsi delle situazioni che ricordavano molto i tratti salienti di una banda mafiosa: omertà, i ragazzi colpevoli che scappavano avanti senza apparente ragione, divisione del gruppo, aggressività gratuita verso gli adulti etc. di fatto distruggendo il patto educativo da noi precisato prima di partire ("giochiamo insieme a questo gioco, ma se non segui le regole che il gruppo ha deciso, sei fuori dal gioco"). Noi operatori siamo venuti a conoscenza del furto grazie al costante contatto con tutti gli addetti ai lavori (i rifugisti) dei vari rifugi dove pernottavamo, i quali ci hanno fornito tutti i dettagli dell'accaduto e l'identikit dei colpevoli (che si erano smascherati andando a chiedere alcolici e chiedendo di cambiare i soldi). Queste trasgressioni e bravate possono sembrare del tutto "normali" e usuali in un contesto di comunità dove spesso accade che le regole vengano infrante portando allo sconto di sanzioni e pene prestabilite dalle regole della comunità. In questo caso, come detto in precedenza, l'agire dell'educatore in un contesto in ambiente deve, per forza di cose, essere diverso. Per diversi giorni l'équipe camminante si era interrogata sul fare o meno proseguire l'esperienza ai due ragazzi, e addirittura si pensava si dovesse dare un chiaro segno a tutti quanti concludendo a metà l'esperienza per tutti. In questa impasse caotica, è mancato un supporto di gestione ed organizzazione da parte del direttore della comunità e del coordinatore degli educatori, i quali, informati da noi delle vicende e, avendo firmato un contratto educativo che comunque li

designava come i responsabili e continuava ad investirli dell'importante ruolo di coordinazione, continuavano a rimbalzarsi la responsabilità della decisione rimandando a noi la scelta di come procedere e i provvedimenti da attuare, nonostante fossimo di continuo presi dalla gestione sia del gruppo in sé sia dei due fuggitivi. Questo atteggiamento poco tempestivo ha, di fatto, accentuato le difficoltà. Si può intravedere una “latitanza” della rete di sostegno e un atteggiamento di delega controproducente. La decisione finale, dopo l'ennesima telefonata, si è tradotta con un ritorno a casa dei due ragazzi trasgressori, arrivando quindi ad un accordo tra tutte le parti in gioco (équipe camminante, équipe a casa, volontari ed accompagnatori), e con il proseguo dell'esperienza per il resto del gruppo.

Questo rilevante episodio è emblematico perché fa capire l'importante collegamento e la continuità che ci deve essere tra il lavoro attuato dagli operatori durante le esperienze e il lavoro “da casa” attuato dai vari direttori e coordinatori delle stesse comunità o strutture dalle quali provengono i partecipanti dei progetti. Al di là di questa mancanza riscontrata in questo viaggio, fin dal primo giorno nel quale ho preso parte al lavoro di Equilibero, mi son accorto di una mancanza sostanziale di appoggio di risorse, ma soprattutto di fiducia e convinzione verso queste diverse pratiche che ampliano i vari e più grandi progetti educativi. Nella mia piccola esperienza nel settore, mi son fin da subito accorto che molto spesso queste attività vengono viste non con l'importanza e la credibilità che invece dovrebbero avere. Nonostante siano ideate, progettate ed effettuate con degli obiettivi e delle metodologie ben precise ed intenzionali, spesso e volentieri vengono sminuite ed intese, da chi aderisce alle convenzioni e dai vari partners in gioco (comunità, Ser.D, direttori, settore pubblico etc.), come attività prevalentemente ludiche e che vanno a riempire la sfera del “tempo libero”. Capita spesso di imbattersi in enti e realtà che accettano il progetto, lo convenzionano, ma in un'ottica di continuità e costanza di lavoro lasciano il tempo che trovano: direttori di comunità che concordano un calendario insieme ad Equilibero salvo però poi dimenticarsi delle varie uscite, di organizzare l'uscita degli utenti e far così saltare o rovinare l'esperienza, facendo inoltre perdere tempo e fatica agli operatori organizzatori e soprattutto ai tecnici di riferimento che spesso e volentieri acconsentono alla partecipazione del progetto dimezzandosi il monte ore o addirittura venendo gratuitamente solo perché credono fermamente in quel progetto e in quella modalità di cura. (si pensi che una guida alpina, per una giornata di arrampicata in falesia può richiedere circa 300,00 €).<sup>166</sup> O situazioni nelle quali la giornata di esperienza in ambiente viene utilizzata come sanzione o castigo dalla comunità nei confronti della ragazza o del ragazzo, in questo modo rientrando in quel meccanismo che

---

<sup>166</sup> Consultabile al sito: [www.guidedolomiti.com](http://www.guidedolomiti.com)

categorizza, sminuendo, questo progetto a mera attività ludica, negando implicitamente tutto il potenziale educativo che invece comporta.

Per descrivere meglio queste dinamiche trovo opportuno citare la dott.ssa Alessandra Gigli che in suo testo, “Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education” propone una lettura sulle varie dinamiche educative messe in atto all’interno di pratiche educative unite dalla costante “fuori”. E’ vero, infatti, che esistono molte analogie tra il lavoro di A.E. e quello di educazione di strada e di comunità, per quanto riguarda il lavoro di rete, in particolare la dimensione dell’incertezza e il sostegno dell’*équipe*, riporto questo breve estratto molto significativo: *“Gli operatori si trovano in una situazione di costante incertezza, in cui nulla può essere acquisito in modo permanente. Si presentano continui dilemmi, contraddizioni e scelte da fare[...] queste e altre componenti problematiche richiedono agli operatori grandi sforzi di negoziazione e di adattamento alla costante dimensione di incertezza e cambiamento. Tali dimensioni devono essere estese a tutto il gruppo di lavoro in cui sono comprese anche altre figure professionali come ad esempio psicologi, pedagogisti e assistenti sociali. La dimensione di gruppo di lavoro come spazio di confronto, contenimento, consulenza costituisce un punto di riferimento di vitale importanza per chi lavora in strada: l’*équipe* è la condizione che può orientare notevolmente gli esiti del lavoro sia fornendo spinte propulsive di carattere positivo che interferendo in maniera negativa contribuendo ad aumentare il livello di problematicità.”*<sup>167</sup>

Nelle varie situazioni alle quali ho preso parte ho per l’appunto avuto questa impressione di una mancanza sostanziale di continuità da parte del lavoro svolto in struttura con quello svolto in ambiente, o meglio essa dipendeva dai singoli operatori, da chi ci crede fortemente di più e non dall’intero sistema di cura. Sin dalla progettualità e dalle convenzioni che si venivano a creare per la realizzazione di queste esperienze, molto spesso, ricadevano in maniera troppo forte sulla singola associazione che sembrava essere abbandonata a sé stessa nella realizzazione. Il lavoro di rete a volte sembrava esserci solo per interessi personali o di facciata per le varie strutture, veniva a mancare un supporto, più che economico, di partecipazione attiva e di volontà condivisa da tutti i partecipanti soci di Equilibero e non.

Forse uno dei problemi a riguardo è la mancanza a più grande scala nazionale di una spinta motivazionale e soprattutto di ricerca verso questo movimento. La valutazione dell’efficacia e delle varie esperienze in natura ha bisogno di una ventata nuova, di continui progetti ed esperienze che

---

<sup>167</sup>Dozza L., Cerrocchi L., *Contesti educativi per il sociale, Franco Angeli, Milano, 2018.* Capitolo di Gigli. A., “Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education, pg. 299

vengano fatte da più realtà avendo però la prontezza di organizzare sistemi di valutazione e di monitoraggio sofisticati. Di questa dimensione ne parlerò meglio nel prossimo capitolo.

#### 4.4.3 LA RELAZIONE EDUCATIVA IN OUTDOOR

Un'ulteriore difficoltà personale che ho riscontrato in questi mesi di lavoro con l'associazione Equilibero è stata la modalità di contatto con gli utenti. Sia nel progetto "Gruppo Avventura" che in "Una via di mezzo" le uscite si svolgevano una volta ogni settimana con il corso di arrampicata, mentre con le mamme erano previste delle uscite una volta al mese. Arrivando da esperienze in comunità terapeutica dove il lavoro educativo ed il contatto diretto con le persone è costante ed assiduo lungo tutto l'arco della giornata, consentendo relazioni più continue che favoriscono un coinvolgimento emotivo e sociale e creano le basi per la costruzione di quelle impalcature di stabilità che Emiliani traduce con il termine "*scaffolding*"<sup>168</sup>, determinante per l'edificare un ambiente terapeutico globale nelle esperienze in ambiente questo risulta più difficoltoso, almeno lo è stato per me da operatore di Equilibero e quindi esterno alle comunità invianti. Questo relazionarsi, attraverso incontri definibili "a spot", è risultato per me qualcosa di nuovo che ha conseguito delle difficoltà iniziali, ma che con il tempo ho intuito essere anche dei potenti punti di forza e non solo limiti. Durante le prime uscite, non conoscevo i ragazzi, o meglio ho avuto occasione di conoscerli durante l'esperienza in sé, condividere le loro paure o la loro curiosità di fronte ad una parete di roccia, o di assaporare la gioia e la spensieratezza con la quale le ragazze caricavano il materiale in furgone per partire all'avventura. Durante le giornate di esperienza erano molti i momenti di condivisione in cui ci si spartiva sia dei panini che tante emozioni alle quali, forse per la prima volta, si riusciva a darne una forma, un nome. I ragazzi, durante il corso di arrampicata, si mettevano in gioco, provavano e riprovavano le diverse vie, e si notava subito i vissuti della loro settimana, anche senza averla passata insieme: se la testa e la mente erano libere da pressanti problemi e stress della vita odierna emergevano i vari "guerrieri di roccia", il contrario era molto evidente.

Sentivo però che una volta chiuso il cerchio, a fine giornata, dopo aver portato al gruppo le proprie soddisfazioni e le impressioni emerse all'interno dell'esperienza, mi rimaneva un vuoto. Mi chiedevo sempre che cosa si portassero effettivamente a casa da queste avventure, come si sarebbero svegliati il giorno seguente, se fosse stato davvero qualcosa che aveva agito dentro di loro o se tutto questo

---

<sup>168</sup> Per il concetto di "*scaffolding*" si veda: Bastianoni, P., Palareti, L. *Comunità per minori*, in Speltini, G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il mulino, Bologna, 2005

finisse nella via del ritorno in comunità. Non avevo un riscontro, non li avrei più visti per un'intera settimana (nel caso dei ragazzi) o addirittura un mese (con le ragazze). Chi lavora nel settore, sa benissimo che anche solo in una settimana in comunità possono agire un'infinità di fattori: crisi depressive, fughe, ricadute nelle sostanze, appuntamenti decisivi con i servizi o i vari tribunali sul proprio futuro, si può trovare lavoro come perderlo.

E in tutto questo tram-tram cosa rimaneva nei ragazzi dell'esperienza in montagna?

Tutti questi dubbi e queste numerose domande che mi son posto nel primo periodo, con il tempo son stati proprio i ragazzi a darmi le risposte. Di sicuro, queste esperienze non sono state un chiodo fisso nella loro quotidianità, o almeno questo è quello che penso io, ma vedere l'energia e la motivazione racchiusa nelle loro facce, nei loro sorrisi e nei gesti che si traducevano con il semplice "eccomi, sono qui di nuovo, non mollo" era la migliore risposta a queste mie domande. Le volte dopo vedevo i miglioramenti dei ragazzi che si cimentavano con la scalata, sempre più curiosi e intraprendenti nel lasciarsi alle spalle la roccia plastica e nel voler sperimentarsi nella natura, nel conoscere le varie modalità di scalare e le diverse sfumature e consistenze della roccia al naturale. Mi raccontavano di quanto aspettassero questo momento da tutta la settimana, un po' per il semplice lasciarsi alle spalle, anche solo per una giornata, l'idea di essere spesso "rinchiusi ed isolati" in una struttura comunitaria, un po' perché effettivamente l'arrampicare stava destando il loro emozioni nuovi, esponendoli a nuove forme possibili di vita, a nuovi orizzonti possibili. Inoltre, in queste occasioni avevo modo di parlare e confrontarmi con loro, capire un po' per volta i loro vissuti e le loro esperienze, i loro passati all'insegna dell'uso di sostanze e la voglia di lasciarsi alle spalle la vecchia vita. Così, anche il semplice vederli con meno frequenza, nonostante fossero comunque momenti separati e circoscritti rispetto alla vita odierna, mi ha dato la possibilità di costruire piano piano, un passo alla volta, tra una via ed un'altra, uno sguardo più completo nei loro confronti.

Le stesse dinamiche mi sono capitate anche con il progetto "Gruppo Avventura" con un gruppo di mamme, sempre lo stesso per tutto l'anno (salvo qualche eccezione), con il quale si vivevano le esperienze solo una volta al mese. Anche in queste occasioni la possibilità di relazionarmi con l'utenza era tutta circoscritta all'uscita in sé, ed essendo ancora più spalmato nell'arco del tempo, a differenza di "Una via di mezzo" che durava all'incirca un mese (con un'uscita a settimana), la complessità di instaurare un rapporto si faceva pesare ancora di più. Questa complessità, però, nel giro di sole due uscite, si affievoliva di molto. Probabilmente, questa loro apertura nei miei confronti, era dovuta principalmente al motivo cardine con cui le ragazze si affacciavano a questa esperienza, ovvero la possibilità di vivere dei momenti appartati e di rilassamento rispetto alla vita frenetica da madri e da utenti di comunità. Il loro umore ad ogni partenza era molto positivo e contagioso e

attraverso la spensieratezza e lo scherzo diventava più facile relazionarsi con loro e conoscersi meglio. In queste occasioni anche con loro si condividevano storie, emozioni e vissuti, mi parlavano dei loro bimbi e delle mille difficoltà che il lavoro materno porta con sé. Ma più di tutto riuscivo a cogliere volta per volta, l'importanza di farle uscire, di farle scoprire posti nuovi ritrovando il nome ai loro sentimenti attraverso i colori, i profumi, le fatiche, vedendo nei loro occhi una nuova possibilità di amarsi che tornava a galla. Nonostante questo momento di libertà era altrettanto bello vedere che durante la fine dell'uscita gran parte del gruppo non vedeva l'ora di tornare a casa, per riabbracciare i bambini e condividere con loro ciò che avevano vissuto.

Concludendo questa riflessione posso constatare che questa modalità di relazione, totalmente differente da quella in struttura, con il tempo, superate le difficoltà iniziali, si è rivelata anche come un punto di forza poiché strutturata in progetti che fornivano cicli di esperienza e di giochi in uno spazio e in un tempo diversi e separati da quelli preposti al lavoro terapeutico e riabilitativo di comunità, tuttavia marcando un collegamento stretto tra le stesse realtà. Inoltre, il mio ruolo da tirocinante come volontario di Equilibero mi ha posto in una condizione di vantaggio rispetto alle figure degli educatori che accompagnavano i ragazzi (e che quindi si ponevano da ponte tra la vita di comunità e quella dell'esperienza) andando a ridurre ancora di più l'asimmetria di potere messa in gioco e riuscendo, così, ad interfacciarmi prima e con più semplicità con le ragazze ed i ragazzi.

#### **4.4.4 ASPETTI METODOLOGICI IN “BIW”: L'AGGANCIAMENTO E L'EFFICACIA**

Il lavoro con i ragazzi provenienti dalla comunità educativa per minori, si è rivelato per me un'esperienza del tutto nuova, sia per la modalità dell'esperienza costituita dal trekking, sia per l'utenza poiché non avevo mai avuto occasione di lavorare con un gruppo di minori. Il lavoro che ingloba la sfera minorile è sostanzialmente diverso rispetto al lavoro con persone che vivono una dipendenza da sostanze. Innanzitutto, uno delle prime differenze è data sicuramente dall'età di questi ragazzi che essendo non ancora maggiorenni, per la legge italiana, devono ancora sottostare a responsabilità genitoriali o in alcuni casi alle direttive dei servizi, dei tribunali per i minori e delle comunità. Per questo motivo il lavoro con questi ragazzi è costituito da una flessibilità e da una negoziazione continua che si discosta di molto dalle procedure di demarcazione di regole e limiti attuate nelle strutture per tossicodipendenti. Inoltre, ogni qualvolta che la comunità deve prendere delle decisioni o delle disposizioni sul futuro del ragazzo o sulle sue scelte l'iter da seguire è molto lungo e tortuoso. Anche nell'organizzazione dello stesso trekking, o nel lavoro di valutazione, sia con

le mie interviste, sia con le schede ICF si è dovuto sempre passare per autorizzazioni del tribunale, continue richieste e conflitti con i genitori i servizi, attese, negazioni, nuovamente richieste etc. andando, così, a rivedere obiettivi e metodologie. Questo rallentamento della manovra educativa alle volte risulta molto stancante da parte di quelli operatori che tentano di progettare ed organizzare attività che potrebbero risultare stimolanti ed aiuto per gli stessi ragazzi. Inoltre, per via della loro posizione di adolescenti inseriti in percorso di comunità, soprattutto per l'età molto particolare (come ho avuto modo di parlarne in precedenza), l'aggancio del ragazzo verso questi progetti risulta molto difficoltoso e non è per niente spontaneo, cosa che invece è più probabile che possa avvenire con ragazzi più grandi, più maturi e probabilmente più propensi a fidarsi dell'adulto. Tentare di convincere un ragazzo adolescente ed in quella situazione, ovvero inserito in un percorso di cura, a partecipare ad un trekking di una settimana, portandosi appresso sempre uno zaino, contando sempre sulle proprie forze risulta molto difficile. La fatica è il loro maggior nemico, abituati da sempre a volere "tutto e subito", il pensare di dover sudare per più giorni "rovinandosi i vestiti e le scarpe" che sembrano diventare gli oggetti più sacri al mondo, è un qualcosa che non rientra nelle loro prerogative. Ecco che in BIW, ma in generale in quasi tutte le esperienze che si possono offrire a questi tipi di ragazzi, bisogna procedere in maniera diversa: l'aggancio e l'aderire al progetto deve tradursi in una graduale negoziazione, arrivando anche a forme di "spintazione", termine utilizzato per far capire l'ambivalenza della negoziazione, da una parte bisogna tentare un aggancio allettante ed attraente che possa colpire il ragazzo, d'altra parte sarà anche necessaria una spinta "quasi forzata" che possa portare il minore a partecipare a questa esperienza. Sembrerà paradossale e di cattivo gusto, ma è l'unica modalità emersa negli anni di BIW per riuscire a far vivere queste esperienze ai ragazzi. In realtà, il richiamo al rischio e all'avventura dovrebbe essere sedurre un ragazzo di quella età e molto spesso se il coinvolgimento non avviene, probabilmente, è anche a causa delle regole e delle condizioni di ingaggio che possono essere sbagliate. In ogni caso, appena si ritroveranno nel bel mezzo dell'esperienza, grazie all'importante lavoro degli adulti che costantemente fanno pressione sui lati più positivi dei ragazzi, risulterà facile lasciarsi alle spalle le svogliatezze iniziali per prendere parte in pieno al gioco messo a disposizione. Nel complesso ritengo che sia stato il progetto più complesso ed intenso, sia per la mole di ore passate insieme al gruppo all'interno dell'esperienza, sia per l'elevata difficoltà, in certi momenti, di contenere e gestire il gruppo. Tutta la settimana è stata condita da un'infinità improponibile di offese ed aggressioni verbali verso noi operatori, per il fatto di averli portati in quel posto così pieno di salite e discese, per il cibo sempre scadente e la bruttezza dei rifugi. In questi momenti mi continuavo a domandare dell'efficacia di tutto questo, se fosse servito sbattersi per progettare e attuare un'esperienza di questo tipo. Se avesse senso sradicare dei ragazzi dalla comunità, così tanto arrabbiati verso il mondo adulto, per portarli a condurre una settimana in

montagna dove la rabbia e il rancore verso il mondo sarebbe aumentato di sicuro, con quali aspettative? Che risultati ci si poteva aspettare?

Ricordo che l'ultimo giorno, tornati indietro verso casa tutte queste domande riaffioravano in me, ero contento e grato dell'esperienza appena trascorsa, non avevo mai vissuto niente del genere, e il sapere che esperienze del genere fossero possibili, in montagna, accresceva di molto il mio stato d'animo, ma nonostante questo pensavo ai ragazzi. Mi domandavo se anche loro, come me, si portassero dietro un nuovo bagaglio, se anche loro stessero pensando a quanti passi, fisici e interiori, avevamo fatto in quei giorni. Probabilmente no, ma penso che in un futuro, anche lontano, ciò che hanno imparato e introiettato dentro di sé in, quella settimana, gli servirà ed uscirà fuori in altre modalità probabilmente senza neanche accorgersi e ringraziare, e si tradurrà nel loro modo di vivere la vita da adulti. Probabilmente non a tutti e in maniera diversa per ciascuno, ma di questo me ne sono convinto in questo periodo e grazie all'esperienza e ai consigli di Galiazzo in tutto l'arco delle nostre avventure. Portare questi ragazzi al di fuori della loro linea di comfort testando i propri limiti e le proprie difficoltà, offrendo a loro nuovi orizzonti di possibilità, garantendo un accompagnamento formato da adulti significativi in grado di trasmettere l'emozione e la gioia per il faticare, il sudare, ma nello stesso tempo di riuscire a godere delle bellezze che la vita ci riserva penso che sia l'obiettivo più grande da inseguire. Ricorderò per sempre lo stupore di alcuni di loro di fronte alla neve, o alla vista dei camosci che sgattaiolavano tra le pareti rocciose, in quel momento stavamo testando ed incoraggiando a venir fuori quel rapporto con la bellezza che tanto hanno paura di dimostrare, come se fosse sbagliato gioire ed emozionarsi. Penso che perlomeno quei momenti se li ricorderanno e ne faranno tesoro.

Nel prossimo rimarrò nel vivo del progetto BIW presentando uno strumento di valutazione da me costruito e somministrato ai ragazzi all'interno dello stesso progetto.

## **CAPITOLO QUINTO.**

### **UNA RILEVAZIONE PRESSO IL PROGETTO “BACK INTO THE WILD”**

Con questo capitolo vorrei presentare il mio lavoro svolto all'interno del progetto “BIW”. Una volta entrato a lavorare all'interno di Equilibero e a capire le metodologie e le pratiche che concepiscono le diverse esperienze di A.E., mi son subito domandato se e come fosse possibile attuare dei sistemi di ricerca che potessero andare a misurare, stimare, descrivere e soprattutto valutare questi lavori educativi all'aria aperta.

Prima di descrivere il mio progetto di ricerca, credo sia doveroso fare un passo indietro e trattare il “problema” della valutazione nel mondo dell'Adventure Education.

#### **5.1 L'ANNOSO PROBLEMA DELLA VALUTAZIONE IN A.E.**

Trovo doveroso soffermarmi su questo punto prima di proseguire poiché reputo che esso sia di fondamentale rilevanza in quanto, come dimostrato in precedenza, caratterizzandosi e distinguendosi come pratiche educative, l'Adventure Education, necessita di processi e momenti di monitoraggio e valutazione, come avviene per qualsiasi altra dimensione educativa. Partendo da questa considerazione, emerge da subito, una problematica e una considerazione teorica-metodologica che si enfatizza alla domanda: queste pratiche A.E. hanno dei poteri trasformativi o rientrano solamente in attività da ‘tempo libero’?

Da diversi anni, da quando, anche in Italia, diversi servizi e altre realtà hanno iniziato ad emergere timidamente proponendo e portando in diverse zone della penisola esperienze educative in ambiente Outdoor, sia tra gli addetti ai lavori (educatori, psicologi, psicoterapeuti, assistenti sociali, istruttori C.A.I, Guide Alpine etc.) sia tra gli utenti vi è stata una visione più che omogenea di giudizio e riscontri positivi. La montagna fa bene, lo stare all'aria aperta giova il nostro corpo e la nostra mente, il camminare fortifica i muscoli e lo spirito, ma questo può bastare?

In un contesto di cura ed aiuto in favore di una riabilitazione ed un intervento educativo che possa giovare alla salute dell'utente in virtù di un reinserimento sociale, aggrapparsi al semplice “stare bene in montagna” risulta troppo semplicistico, riduttivo e rischia di frenare la propulsione dell'Adventure

Education e, così, di paragonarla ad una mera attività ludica e ricreativa all'interno di più ampi progetti educativi. Questo limite strutturale diventa da subito il principale nemico ed ostacolo verso una crescita scientifica e pratica che si basi su un accurato sistema che possa dimostrare l'efficacia di tale proposte educative, così da giustificare l'utilizzo di risorse sotto forma di: tempi, spazi, soldi, operatori etc.

In questi tempi, dove vi è una riscoperta di tutto ciò che è ambiente all'aperto, sempre più realtà promuovono l'attivarsi di progetti in Outdoor, attraverso i quali, operatori ed utenti si ritrovano a vivere esperienze diverse da quelle tradizionali. Diventa, quindi, fondamentale agire seguendo due traiettorie metodologiche: la mappatura e la valutazione.

Per mappatura intendo un lavoro di rete che possa, con il giusto tempismo, tentare di raccogliere ed inglobare informazione su tutte le realtà che in Italia si occupano di questo settore tenendo conto delle specificità legate ai territori, modalità ed obiettivi attraverso cui operano. Questo lavoro risulta utile sia per avere di fronte lo "stato dell'arte" della situazione attuale in Italia, ma anche per potere tessere un'iniziale rete di lavoro così da agevolare le varie realtà nell'incontro e nella sperimentazione e da creare una solida e proficua interazione tra le parti. A riguardo ci tengo a precisare che allo stato attuale, esiste da ormai qualche anno, la rete di Montagnaterapia che ha già attuato in tutta Italia un lavoro di mappatura, raggruppando le diverse realtà in macrozone. Questa rete ha organizzato ogni due anni un convegno nazionale in diverse zone dell'Italia con l'intento di raggrupparsi per riflettere sulle linee guida e per procedere nel valorizzare al meglio tale movimento. Ricordando la differenza che si interpone tra queste realtà e le esperienze alle quali ho partecipato, risulta importante procedere in un versante simile non solo in una dimensione di terapia, ma anche per quanto riguarda la riabilitazione e le pratiche educative, organizzando e promuovendo una mappatura per l'Adventure Education. Solo nell'ultimo anno, per la prima volta in Italia, grazie all'Università di Bologna e nello specifico al "Centro di Ricerca Sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor" (CEFEO)<sup>169</sup> è stato portato avanti un percorso di mappatura specifica a realtà educative (non terapeutiche). Per prima cosa si è creato un "questionario per la rilevazione delle realtà operanti nell'ambito dell'educazione e nella formazione esperienziale e outdoor" con l'obiettivo appunto di effettuare una mappatura delle realtà operanti in Italia nel settore esperienziale ed outdoor. Con i risultati ottenuti, è stato possibile individuare quali e quante realtà lavorano nel territorio. Analizzando più a fondo l'esito di tale lavoro si è visto fin da subito la necessità di scremare i risultati a seconda dell'inclinazione e della natura di ciascuna delle realtà educative. In altre parole, quello che CEFEO

---

<sup>169</sup> Per maggiori informazioni riguardo CEFEO, si consulti il sito web: <https://centri.unibo.it/cefeo/it/centro/finalita-del-centro>

ha riscontrato (e che si aspettava), attraverso le risposte al questionario, è stato quello di ritrovarsi di fronte una fotografia di tali realtà. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, esse dichiarano di proporre e attuare attività in ambiente Outdoor senza però avere dei progetti educativi alla base che tendessero a determinati obiettivi attraverso metodologie e pratiche consone all'Adventure Education. Questo primo lavoro di mappatura è risultato utile per osservare e porsi domande sull'importanza di attuare una distinzione e una classificazione tra chi rientra in pratiche ed attività di A.E. e chi, invece, propone attività di "tempo libero".

In seguito a questo primo lavoro, la conseguente osservazione spontanea che emerse fu quella di sì riconoscere che in Italia, da diversi anni, esistono diverse realtà che portano avanti esperienze in natura, ma che molte di queste si distaccano dall'A.E. per le modalità e gli obiettivi che si prefiggono. Nello specifico, molte realtà che si dichiarano di A.E., di fatto, utilizzano l'ambiente naturale non con finalità educative, ma semplicemente come cornice di attività ludiche e ricreative (un classico esempio sono i parchi avventura); Inoltre, in diverse realtà, che tuttavia sostengono (in riferimento ai dati emersi dal questionario) di procedere in direzioni di itinerari formativi o educativi, si nota una mancanza "dichiarata" di progettualità, obiettivi educativi chiari e precisi e una carenza ed un'insufficiente volontà di predisporre e fornire strumenti di monitoraggio e valutazione che, come sostenuto più sopra, risultano una peculiarità fondante nei mandati e nelle diverse pratiche educative. Vi è, quindi, a livello trasversale, una mancanza sostanziale di strumenti valutativi che possano essere inseriti a pieno regime all'interno di questi progetti in modo tale da verificare l'efficacia dell'esito di tali metodologie educative. Ma come si può valutare?

La risposta a questa domanda non ha ancora trovato una risposta precisa e condivisa da tutti. Analizzando la questione della valutazione, si pensi che fino dalla fine del secolo scorso molti studiosi, pedagogisti, formatori, insegnanti, psicologi e ricercatori hanno analizzato e studiato per diversi anni cosa volesse dire valutare all'interno del mondo sociale, educativo e formativo. Questi professionisti si sono anche chiesti "come valutare?", "quali strumenti utilizzare?" e "per quali finalità?". Senza entrare troppo nello specifico nella storia e nell'evoluzione della cosiddetta "Evaluation Research" voglio inquadrare cosa sia la valutazione nelle scienze sociali:

La valutazione viene definita come un processo atto a determinare il valore di una cosa e nel perseguire questo scopo utilizza dei metodi d'indagine che possono includere: la fissazione di standard, la raccolta di informazioni, l'applicazione di dati standard per determinare la qualità etc. ed essa ci *"fornisce uno sguardo preciso su un fenomeno e dipende fortemente dalle ipotesi formulate,*

*dagli scopi perseguiti e dagli strumenti utilizzati. Questi ultimi sono a loro volta influenzati dalla teoria di riferimento del professionista che attua la ricerca.*<sup>170</sup>

La valutazione in genere fonda il suo lavoro sul raggiungimento dei seguenti criteri:

-*Efficacia*: risultati ottenuti sono pari, inferiori, superiori agli obiettivi prefissati (sia qualità che quantità)

-*Efficienza*: raggiungimento degli obiettivi è avvenuto con il minor utilizzo di energia

-*Impatto*: gli effetti che il progetto ha avuto sul contesto

-*Rilevanza*: gli obiettivi specifici del progetto sono appropriati alla soluzione dei problemi

-*Sostenibilità*: i risultati sono duraturi

-*Soddisfazione dei destinatari*: il gradimento espresso.

Se già nella tradizionale valutazione in ambito formativo ed educativo esiste, talvolta, una o più difficoltà nel procedere nel lavoro, nel definire gli standard, nel raggiungimento o meno di tutti i criteri sopracitati, queste difficoltà aumentano notevolmente se ci ritroviamo a scegliere di valutare un progetto attuato in natura, dove la più potente delle caratteristiche trasformative e riabilitative si basa proprio su una totale imprevedibilità del contesto e, di conseguenza, delle situazioni che si susseguono a causa di questa imprevedibilità. A rigore scientifico basti pensare anche all'impossibilità di isolare variabili circoscritte o di riprodurre situazioni in contesto.

Com'è possibile quindi fissare degli standard? Com'è possibile rendere universale una valutazione all'interno di esperienze che si differenziano? Si può creare uno strumento di valutazione che sia utile per tutte le situazioni in natura? Un progetto in montagna può andar bene per ogni tipo di "utenza"? Se non è possibile creare uno strumento standard uguale per tutti è possibile allora proporre una metodologia di base da seguire? Se sì, quale?

Questi sono solo alcune delle domande che tutta la comunità scientifica e soprattutto gli addetti ai lavori all'interno dell'A.E. si pongono da diverso tempo costringendo così al formarsi "*di un limite apparentemente invalicabile*" che determina una "*mancanza sostanziale di codificazioni tecniche e metodologiche*" le quali fanno sì che le "*modalità di svolgimento , le tecniche utilizzate durante le*

---

<sup>170</sup> Lanfranchi F., Frecchiami A., Delle Fave A., "La valutazione in montagnaterapia: ricerca sull'esperienza ottimale nel contesto montano" in "Sentieri di salute: la montagna che cura", atti del convegno nazionale di montagnaterapia a cura di Lanfranchi F., Frecchiami A., Gentili I., Bergamo, 2011, pg. 103

*uscite e gli strumenti di verifica utilizzati per monitorare i risultati siano diversi da un gruppo all'altro*"<sup>171</sup>

In questa "anarchia metodologica" il primo passo da fare per arrivare a rispondere a queste domande è quello di partire dal lavoro sul campo: andando ad osservare ed interrogare quelle realtà e quei progetti che già all'interno della fase di ideazione e pianificazione sottostanno a degli obiettivi generali, che si traducono in obiettivi specifici, che siano chiari, trasparenti, determinati e che fungano da scopo massimo a cui tendere. Entrando in contatto con gli operatori e gli educatori di queste realtà, è emersa l'importanza di declinare questo lavoro valutativo in strumenti che non siano solo ed esclusivamente strumenti quantitativi, sicuramente più facili da ideare e somministrare, ma meno efficaci in un'ottica dove la replicabilità e il confronto tra esperienze, quindi il confronto numerico tra dati, non può arrivare alla completa valutazione, ma proseguire verso una valutazione che tenga in conto anche della dimensione qualitativa, che sia in grado di valutare non solo i risultati e gli esiti, ma anche i processi che li determinano, focalizzandosi molto su aspettative e percezioni anche degli stessi educatori ed operatori. In quest'ottica risulterebbe utile riuscire a creare un meta-modello che sia suddivisibile in due parti: una che vada a tradursi in un modello utile a creare strumenti che possano valutare le valutazioni su esiti/risultati rispetto ad obiettivi prefissati; nella stessa maniera avvalersi di un modello che dia respiro a strumenti che analizzino la valutazione dei processi avvenuti durante l'esperienza. In questo modo sarà possibile calare questo meta-modello in tutte le realtà, andando così non a creare uno strumento preciso universale da utilizzare in ogni situazione, ma fornendo dei meta-modelli da seguire per poi definire uno strumento valutativo più idoneo per tale esperienze, tale utenza, tali obiettivi etc.

Ricapitolando, la difficoltà di valutare il lavoro educativo in ambiente si scontra da un lato con gli ostacoli presenti nell'utilizzo di metodologie tradizionali di valutazione nell'ambito del lavoro sociale, dall'altro lato dipende, ancor di più, dalla difficoltà di determinare in modo preciso se gli eventi (positivi o negativi) che accadono tra i soggetti che vivono l'esperienza, dipendano dall'esperienza in sé (e quindi dagli obiettivi dichiarati all'interno delle progettualità) o da altri fattori che non si trovano sotto il diretto controllo degli operatori. In questa linea di lavoro diventa fondamentale riuscire a tradurre in indicatori precisi tutti i processi individuali, relazionali ed interdipendenti che vengono stimolati, modificati e cambiati all'interno delle pratiche di AE. Per quanto riguarda, invece, gli strumenti di valutazione utilizzati, si è arrivati ad orientarsi su un utilizzo misto tra strumenti quantitativi e qualitativi in modo tale da poter misurare sia processi che risultati

---

<sup>171</sup> Gentili I., "La montagna e il suo potenziale riabilitativo" in "Sentieri di salute: la montagna che cura", atti del convegno nazionale di montagnaterapia a cura di Lanfranchi F., Frecchiami A., Gentili I., Bergamo, 2011, pg. 110

raggiunti rispetto agli obiettivi (risultati attesi), sia i cambiamenti avvenuti nei risultati raggiunti tenendo conto dei fattori incogniti e delle variabili incontrollabili all'interno dei processi

Fornita una breve, ma significativa inquadratura all'attuale problema della valutazione, arricchita anche dall'innovativo lavoro iniziato in quest'anno dal centro di ricerca CEFEO, procedo ora nel presentare il mio lavoro di ricerca.

## **5.2 I PRESUPPOSTI DELLA RILEVAZIONE**

Durante le esperienze vissute all'interno dei progetti svolti con Equilibero, ho colto l'occasione di un lavoro pratico sul campo (in questo caso il trekking previsto dal progetto "BIW") per creare, progettare e sviluppare uno strumento valutativo da somministrare ai ragazzi durante l'esperienza. Per pensare e poi creare questo strumento mi sono avvalso dell'aiuto di due docenti dell'Università di Bologna, la dott.ssa Gigli e il dottor Melotti (rispettivamente relatrice e co-relatore del mio elaborato di tesi) contribuendo così anche al proseguimento pratico del lavoro portato avanti dal centro CEFEO. Essendo per me la prima esperienza di ricerca sul campo e la prima volta che mi avvicinavo alla costruzione e alla somministrazione di uno strumento valutativo, l'apporto e i consigli ricevuti dai due docenti sono stati molto preziosi e utile al fine di crearlo e proporlo come oggetto di ricerca.

Nei prossimi paragrafi descriverò la natura di questa rilevazione suddividendola in: obiettivi, campione, strumenti e metodologie di rilevazione, metodologie dell'analisi dei dati, fino ad arrivare ai risultati fornendo sia un commento analitico degli stessi sia una riflessione critica sulla rilevazione in generale.

### **5.2.1 OBIETTIVI**

Questa rilevazione è nata con l'intento di cercare di riuscire a costruire uno strumento di ricerca che fosse adatto a valutare l'andamento dei ragazzi all'interno dell'esperienza di trekking, sia in un'ottica generale, sia traducendo questo andamento in vari aspetti: dalle aspettative alle soddisfazioni, dagli stati d'animo alle relazioni gruppali, dai ruoli sociali messi in gioco alle qualità individuali percepite

ed agite. L'idea strutturale di questa indagine è stata quella di costruire uno strumento di rilevazione che andasse ad indagare determinate condizioni in due momenti diversi: una settimana prima di partire per il trekking (ex-ante) e una volta tornati (ex-post), in modo tale da poter verificare se la stessa condizione fosse mutata o meno dopo aver vissuto l'esperienza del trekking.

Con questi obiettivi ho voluto creare un'intervista semi-strutturata suddivisa in quattro macro aree le quali a loro volta presentavano all'interno alcune microaree, esse sono:

- Ambito Trekking (aspettative prima di partire, stati d'animo pre-esperienza)
- Ambito Comunità (rappresentazioni dello stare in comunità)
- Ambito Gruppo (relazione soggetto-pari, soggetto-adulti, gruppo-esperienza)
- Ambito Qualità Individuali (potenzialità da offrire al gruppo, limiti d'intralcio, ruoli sociali)

Nell'intervista Post-esperienza venivano indagate le stesse aree attraverso domande volte a capire se l'esperienza avesse determinato qualche cambiamento rispetto alle macro aree appena presentate, con l'unica aggiunta che veniva inserita una nuova dimensione ovvero:

- Ambito Soddisfazioni (esperienza in generale, clima del gruppo, partecipazione, coinvolgimento, comportamento operatori)

L'obiettivo generale di questa intervista è stato quindi analizzare se e quanto i ragazzi percepissero dei cambiamenti dovuti all'aver vissuto in prima persona l'esperienza.

### **5.2.2 IL CAMPIONE**

Ai fini di descrivere questo lavoro e i risultati ottenuti diventa fondamentale descrivere il campione. Al progetto "BIW", come detto nei capitoli precedenti, hanno partecipato otto ragazzi minorenni provenienti da due comunità educative per minori della stessa cooperativa sociale "G.Olivotti"<sup>172</sup>: sei di questi provenivano dalla stessa struttura (Riese Pio X) e quindi si conoscevano già e conoscevano anche gli educatori che avrebbero preso parte all'esperienza accompagnandoli; gli altri due ragazzi sono stati mandati dalla struttura presente nel veneziano (Mira), non conoscevano la maggior parte dei ragazzi e degli educatori se non Massimo e qualche ragazzo che aveva preso parte ad un altro progetto di Equilibero.

---

<sup>172</sup> Cfr per maggiori informazioni a riguardo si veda il sito della comunità, consultabile al sito: [www.olivotti.org](http://www.olivotti.org)

Questi ragazzi sono tutti minorenni, l'età media è sui 14-15 anni, solo uno di loro ne ha 17 e son tutti maschi. Essi sono inseriti in un percorso educativo all'interno della comunità e le ragioni di questo loro inserimento sono legate alle loro storie personali molto traumatiche e sconvolgenti, ognuno con le proprie sfumature, ma se dovessimo tentare una generalizzazione, solo a titolo di chiarire meglio il loro background ai fini della ricerca, le cause principali di invio in comunità sono:

-da una parte a causa di problematiche giudiziarie e penali, inviati dai tribunali per minori in seguito a furti, aggressioni, consumo e detenzione di sostanze, comportamenti violenti e antisociali;

-dall'altra parte vi è una grossa fetta di loro che viene inserita in comunità per via di problematiche socio-familiare, inviati dai servizi sociali e dagli assistenti sociali per via di situazioni familiari a rischio (carenze su base ambientale, disturbi e anomalie dello sviluppo affettivo e relazionale)

Coerentemente con l'età media dei ragazzi, soggetti alla ricerca, il livello d'istruzione prevalente si soffermava alle scuole secondarie di primo grado, solo alcuni stanno frequentando la scuola superiore, nessuno oltre la terza superiore e di conseguenza con un diploma acquisito. Tuttavia, la maggior parte di loro, durante il periodo precedente al trekking e in generale nel loro passato all'interno del mondo scolastico, avevano sperimentato un precoce abbandono scolastico in alcuni casi saltuario in altri, più grave, con frequenti assenze. Solo un paio di ragazzi, nello specifico quelli che nel corso degli anni avevano reiterato un comportamento di abbandono scolastico, sono stati inseriti in programmi di inserimento lavorativo tramite stage, anch'esso però conclusosi malamente con l'abbandono e il licenziamento.

A rigore di cronaca e tuttavia non rilevante ai fini della ricerca, aggiungo che quasi la metà di loro sono di origine italiana, l'altra metà circa, invece, hanno origine straniera (mexicana, tunisina, colombiana) e provengono da famiglie adottive italiane, tranne uno che è arrivato in Italia con la famiglia d'origine (tunisino).

### **5.2.3 STRUMENTI E METODOLOGIA DI RILEVAZIONE**

Come anticipato in precedenza, all'interno del mondo valutativo delle scienze sociali e ancor di più se siamo di fronte a pratiche educative in ambiente, non esiste una metodologia universale che si possa applicare in tutte le situazioni riabilitative, e non esiste neanche lo strumento che si possa erigere a strumento ideale e perfetto. Per questa rilevazione, volta come detto prima, ad indagare opinioni ed atteggiamenti dei ragazzi nei confronti dell'esperienze in due momenti differenti (un pre-

esperienza ed un post-esperienza), ho pensato di utilizzare come strumento scientifico per la rilevazione un'intervista semi-strutturata creata "ad hoc" per il trekking.

La scelta di utilizzare un'intervista semi-strutturata è ricaduta sul voler dare a questa osservazione e misurazione un carattere non solo quantitativo, ma anche fortemente qualitativo. Avendo una natura più flessibile e riuscendo ad ottenere più informazioni dal campione in questione l'ho preferita all'utilizzo di un questionario, più statico e probabilmente meno preciso ed attento quando dev'essere somministrato ad un campione formato da adolescenti provenienti da situazione problematiche, i quali, se si ritrovano di fronte ad un questionario sono poco o nulla stimolati a rispondere. Nell'intervista la presenza fisica del ricercatore/intervistatore (in questo caso io) può in alcuni casi inficiare sulle risposte delle persone causando la cosiddetta desiderabilità sociale, ma in altri casi può rilevarsi un punto di forza nella ricerca stimolando e spronando gli interlocutori ad essere più partecipi all'interno dell'intervista.

La propensione di rendere l'intervista semi-strutturata e non segnata da un ordine ben preciso e prestabilito e da domande prefissate come avviene per le interviste strutturate, viene motivata dagli obiettivi e dal campione di riferimento. Essendo una ricerca fortemente qualitativa volta a valutare aspettative, stati d'animo ed opinioni dei soggetti partecipanti all'esperienze, l'intento era quello di creare un'intervista che avesse dei temi e delle domande precise sia nel pre-esperienza sia nel post-esperienza, in modo tale da riuscire a fare un confronto, ma che fosse, oltretutto, il più possibile aperta così da poter indagare a fondo le risposte, lo stile e gli atteggiamenti nelle risposte. All'interno, quindi, dell'intervista vi sono per lo più domande aperte le quali in base alle risposte datemi dai ragazzi seguivano ulteriori domande. Alcune domande invece si presentavano con uno stile quantitativo espresso tramite una scala likert utile a misurare il gradimento in base alla domanda. Questo gradimento veniva quantificato in una scala da 1 a 5 dove 1 stava per "per niente" e il 5 stava per "moltissimo" (1=per niente; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto; 5=moltissimo).

E' possibile osservare ed analizzare l'intervista nell'allegato cartaceo di questa tesi.

Come si evince dall'analisi del prototipo, essendo minorenni mi è stato chiesto dagli educatori e dal direttore delle due comunità, in quanto responsabili della loro tutela, di rendere anonime queste interviste e non indagare più di tanto i loro passati, ma di rimanere nella dimensione circoscritta del trekking. Così ad ogni ragazzo, durante la prima intervista, ho chiesto di darmi un nickname in modo tale da riuscire ad associare l'intervista al ragazzo rimanendo tuttavia nell'anonimato. Ai responsabili dei ragazzi, direttore della comunità ed educatore, ho chiesto, inoltre, il permesso di poter registrare le interviste così che, in sede di analisi dei dati e delle risposte, potevo aiutarmi con le registrazioni

per poter chiarire o approfondire una risposta. Le registrazioni sono state sbobinate interamente una volta terminate e cancellate come d'accordo preso con la comunità.

Prima di analizzare i risultati di queste interviste voglio precisare che non è stato semplice per me effettuarle. Mi riferisco soprattutto allo sforzo continuo di andare oltre alle semplici risposte dirette datemi dai ragazzi, caratterizzate il più delle volte da contenuti sterili e tante volte troppo scontati e dovendo, così, provare costantemente ad analizzare il modo con il quale mi venivano fornite o tentando di indagare a fondo determinate risposte e richiedendo ai ragazzi uno stimolo ulteriore nel fornirmi le loro impressioni in maniera più approfondita e ragionata. Con questa osservazione torno a sottolineare una delle caratteristiche di questi ragazzi ovvero una difficoltà significativa a verbalizzare i vissuti, i pensieri e le emozioni. Con molti di loro questo è stato molto difficile e non ha funzionato, con altri invece è stato anche piacevole, tuttavia nel futuro dovrò essere più attento a questo aspetto e mi porterò questa esperienza come bagaglio esperienziale utile per migliorarsi.

Un'ulteriore difficoltà riscontrata nel lavoro di ricerca, si è evidenziata nei tempi e nelle modalità di contatto con i ragazzi e nella somministrazione delle interviste. Nei tempi non mi riferisco tanto all'iter che mi ha portato a richiedere alla comunità di poter effettuare questa rilevazione, ma piuttosto alla fase di stand-by susseguente al ritorno dal trekking nella quale mi è stata data occasione di intervistare i ragazzi solo due settimane dopo il ritorno a causa delle problematiche interne della comunità che era ancora alle prese con la gestione dei due elementi allontanati durante l'esperienza. Inoltre nelle due giornate dedicate alle interviste, soprattutto in una delle due comunità dalla quale provenivano due ragazzi, gli operatori in turno e l'équipe in generale non avevano organizzato al meglio quel momento, nel senso che non erano stati avvisati i ragazzi del mio incontro e di conseguenza non era stato pianificato un ritaglio di tempo all'interno delle attività della giornata, ritrovandomi a dover richiedere ai ragazzi di donarmi un po' del loro tempo di "relax" per lavorare alle interviste, così facendo, mi sono ritrovato ad iniziare le interviste con un clima scontroso e per niente partecipativo.

#### **5.2.4 METODOLOGIA DELL'ANALISI DEI DATI**

Prima di presentare i risultati di questa ricerca valutativa vorrei ribadire che, trattandosi di ricerca qualitativa, in quanto tesa a comprendere e riflettere su un fenomeno risulta più problematico convertire i resoconti e le risposte delle interviste in criteri e parametri quanto più schematizzabili e definibili. In particolare, in questa tipologia di interviste volte a intendere i comportamenti, le

motivazioni dell'agire, aspettative e soddisfazioni dei soggetti e quindi con obiettivi ed un focus circoscritto agli stessi ragazzi più che alle diverse variabili in gioco, vi è un'assenza di standardizzazione che determina un lavoro massiccio di interpretazione dei dati per riuscire a fornire una concettualizzazione degli stessi, attuando così un metodo induttivo.

Così facendo per ogni intervista fatta al ragazzo ho effettuato un'analisi delle risposte attuando un confronto tra le condizioni prima di partire con quelle dopo l'esperienza. Nelle domande dove veniva richiesto loro di fornirmi delle parole chiavi (*“Mi diresti, con 3 parole chiavi, come ti senti prima di cominciare l'esperienza?”*; *“Qual è stato il tuo stato d'animo prevalente in questa esperienza? 3 parole chiave”*; *“Riusciresti a trovare 3 parole chiavi per farmi capire le tue aspettative?”*) ho creato una piccola immagine che raccogliesse le parole maggiormente utilizzate sia nella fase ex-ante sia nella fase ex-post, in modo tale da rendere evidenti attraverso una “nuvola di parole” le espressioni utilizzate con maggiore frequenza per poi tentare un confronto ed un'interpretazione critica.

Per quanto riguarda le domande di carattere quantitativo, quindi: di tipo dicotomico (*“Sì”* o *“No”*), le domande che sollecitavano di fornire un grado di accordo/disaccordo da 1 a 3 (*“Come ti descrivi all'interno della comunità? Prova a dare un punteggio. A mio agio 1 2 3 etc.”*) o le domande che richiedevano un punteggio all'interno di una scala Likert da 1 a 5 (*“Quanto pensi che ti troverai bene in questa esperienza? per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo”*) è bastato raggruppare i punteggi ottenuti per poi analizzare i dati e procedere ad una loro interpretazione.

Per le altre domande di carattere qualitativo, a risposta aperta, che richiedevano una lettura di confronto tra un prima ed un dopo, ho raccolto e sintetizzato le loro risposte provando a decodificare i contenuti delle stesse e valutando se ci fosse o meno un cambiamento significativo dovuto all'aver vissuto in prima persona questa esperienza. Mi riferisco alle domande riguardanti le competenze individuali (*“Pensando alle tue caratteristiche e qualità, quali pensi possano risultare utili al gruppo durante questa esperienza?”*; *“Pensando alle tue caratteristiche, quali sono state le qualità che hai utilizzato al servizio del gruppo?”*), al ruolo scelto (*“Se dovessi darti un ruolo durante questa esperienza, tra i seguenti, quale ti si addice di più?”*; *“che ruolo pensi di aver assunto?”*) e alla dimensione della consapevolezza post esperienza (*“Che cosa ti “porti a casa” da questa esperienza?”*; *“Quali sono i tuoi ricordi più importanti?”*; *“Che cosa pensi di aver imparato?”*; *“Il tuo rapporto con il tuo educatore pensi possa essere cambiato?”*).

### 5.3 ANALISI E COMMENTO DEI DATI

Una volta somministrate, registrate e sbobinate ho iniziato ad analizzare le interviste e i dati emersi dalle stesse. Procedo, dunque, con l'esposizione delle risposte alle interviste e dei risultati ottenuti.

Le prime quattro domande (1: *“Sei mai stato in montagna?”*; 1.2: *“Se sì, che opinione hai di questo particolare ambiente? Ti piace? Ti attira? Ti interessa? Ti crea tensione o incute timore?”*; 2: *“Hai mai fatto un'esperienza di trekking in montagna?”*; 2.2: *“Se sì, in quali occasioni e perché? Durante le vacanze estive/invernali? Gite scolastiche o con associazioni (tipo scoutismo)? Sport invernali? Progetti con la comunità? (ludiche, sportive, vacanze o formazione outdoor)”*), oltre a “rompere il ghiaccio” e tentare di introdurre i ragazzi ad un lavoro il più partecipe possibile, mi son servite per capire quanti di loro, in passato, avessero avuto modo di conoscere l'ambiente montano, e in quei casi dove per almeno una volta erano entrati in contatto con la montagna, capire in che modalità e con chi avessero vissuto quelle esperienze. Infine, un'altra di queste prime domande aveva la finalità di capire se questi luoghi provocassero interesse o disinteresse in loro. A livello statistico la totalità dei ragazzi intervistati dichiara di essere stato in montagna almeno una volta, di questi, solo 3 di loro sostengono di aver vissuto un'esperienza di trekking: 1 attraverso lo Scoutismo vissuto prima di entrare in comunità, 1 poiché presente anche al progetto “BIW” dell'anno precedente, e l'altro ragazzo sia attraverso Scoutismo sia perché anche lui stesso presente alla vecchia edizione del progetto. I restanti 5 dichiarano di non aver mai vissuto un trekking di più giorni, ma quasi la totalità ha vissuto almeno una giornata a camminare, per lo più con famiglie o amici. Di questi 5, uno di loro mi confessa esplicitamente di aver vissuto esperienze in montagna per di più con amici e per mezzo di feste e consumando alcol e sostanze stupefacenti. Di questi 8 ragazzi, alla domanda *“che opinione hai di questo particolare ambiente?”* solo in 2 rispondono dandomi un'opinione positiva (*“Mi piace”*) al resto del gruppo o *“non interessa”* o *“non piace”*.

A questo punto, visto che molti di loro non avevano mai intrapreso un'esperienza di 8 giorni in montagna, mi interessava molto capire le loro **aspettative** a riguardo, così ad ognuno di loro ho chiesto di fornirmi 3 parole chiave su che cosa si aspettassero da questa avventura:

*“Che cosa ti aspetti da questa esperienza?”* → Come si può vedere nella figura 1, le parole che hanno avuto maggiore rilievo sono: *“fatica”*, *“divertimento”* ed *“avventura”*. Una volta tornati ho chiesto ai ragazzi se queste aspettative fossero state soddisfatte al termine dell'esperienza: la maggior parte di loro, ovvero 5 su 7 (purtroppo ad uno dei ragazzi non ho potuto fare l'intervista post-uscita per problemi interni alla comunità) dichiarano che le aspettative datemi prima della partenza si sono

concretizzate durante l'esperienza. I due ragazzi che mi hanno risposto di no, non riescono a darmi delle spiegazioni valide a riguardo, tuttavia anche loro concordano con l'aspettativa maggiore ovvero la fatica. Sempre all'interno dell'intervista post presentavo una domanda che quantificasse in una scala da "per niente" a "moltissimo" quanto fossero state soddisfatte le aspettative ("In che misura questa esperienza ha soddisfatto le aspettative che avevi prima di partire?"): 3 su 7 hanno risposto "abbastanza", 2 hanno risposto "per niente", 1 "poco" e l'altro "molto".



(Figura 1) Aspettative più frequenti

Dato che per molti di loro si trattava di un qualcosa di nuovo, mai provato prima, mi interessava molto capire quali fossero le **emozioni** e gli **stati d'animo** principali per loro in una condizione di pre-partenza condita per lo più dal non sapere fino in fondo cosa sarebbe accaduto. Nell'intervista post-uscita ho richiesto ai ragazzi di fornirmi altrettante parole chiavi che descrivessero le emozioni vissute una volta affrontata e passata l'avventura. In questo modo ho potuto fare un confronto tra un prima e un dopo:

"Mi diresti, con 3 parole chiavi, come ti senti prima di cominciare l'esperienza?/ Qual è stato il tuo stato d'animo prevalente in questa esperienza?" → Come si può vedere nelle due immagini sottostanti (fi.2 e fig.3), nella "nuvola di parole" a sfondo bianco sono presenti gli stati d'animo che con più frequenza mi son stati dati dai ragazzi prima di partire. Emergono sentimenti di "libertà" e "curiosità" nei confronti di un'esperienza nuova, ma con la stessa intensità vengono riportate anche emozioni negative soprattutto di "tristezza" e di "svogliatezza" che ho inteso come conseguenze dell'ingaggio proposto dalla comunità e dagli operatori. Questi due stati d'animo, quindi, possono essere letti in una chiave di una motivazione per lo più assente, del resto era quello che più mi aspettavo. Nella seconda immagine, a sfondo nero, vengono presentati gli stati d'animo con maggiore frequenza una volta tornati. E' possibile fare dei confronti con la situazione pre-esperienza. Si può

notare che la tristezza presente in larga parte nella prima immagine, si trasforma in “*rabbia*”. A mio avviso questa “*rabbia*” è sintomo di determinate situazioni vissute durante il trekking (in particolare al furto, alle fughe, le conseguenti dinamiche di gruppo e gli effetti e le ripercussioni con sanzioni una volta tornati in comunità), non a caso i ragazzi che mi hanno riportato questo sentimento sono gli stessi che hanno trasgredito di più durante la settimana. Non penso, quindi, che questa emozione fosse direttamente legata all’esperienza in sé. Molti di loro mi hanno sottolineato più volte la parola “*stanchezza*” che non riuscivano a tradurre in uno stato d’animo, ho voluto lasciare di proposito questa parola per far emergere quanto sia stato per loro “*stancante*” questa avventura, forse per la prima volta sulla loro pelle hanno sperimentato sia fisicamente che mentalmente cosa voglia dire impegnarsi e sudare per ottenere dei risultati (camminare e sudare per arrivare alla meta prestabilita). Al di là della “*rabbia*” e della “*stanchezza*” rimane comunque uno stato di “*felicità*” dovuta per lo più all’avercela fatta nonostante le difficoltà e per aver vissuto una settimana “*diversa*” dalla solita quotidianità di comunità.



(Figura 2) stati d'animo pre-esperienza



(Figura 3) stati d'animo post-esperienza

La struttura dell’intervista, in seguito alle domande dove chiedevo ai ragazzi di fornirmi delle parole chiave rispetto agli stati d’animo, prevedeva delle seconde domande che andassero ad indagare il perché di tali risposte (“*Sai spiegarmi perché hai scelto queste parole?*”). Risulta significativo il fatto che quasi la totalità degli intervistati avesse delle grandi difficoltà a spiegarmi le ragioni del perché avessero scelto proprio queste parole. Nonostante il mio tentativo di insistere, stimolando loro a riflettere sul significato delle loro risposte, è risultato evidente una forte difficoltà e in alcuni casi addirittura un’assenza, nelle competenze cognitive di elaborazione e rielaborazione della componente verbale connessa alla sfera emotiva. Questa carenza ritornava anche durante i momenti di memoria organizzati ogni sera al finir della giornata, dove ai ragazzi veniva chiesto come fosse andata la

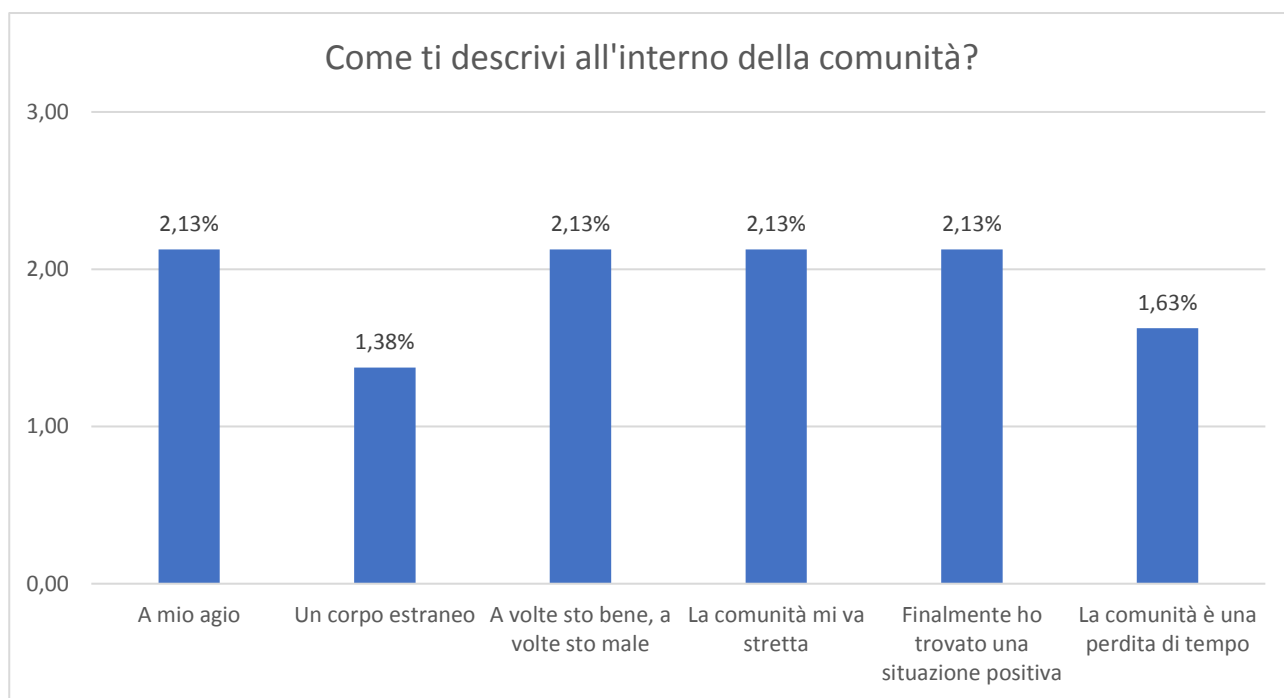
giornata e come si fossero sentiti. La maggior parte delle volte ci venivano fornite risposte banali e scontate, ed era molto difficile riuscire ad estrapolare in loro qualche sensazione significativa. Così, ci soffermavamo di più nel chiedere cosa gli fosse piaciuto o meno della giornata.

Procedendo, sempre all'interno dell'intervista pre-esperienza ho chiesto ai ragazzi di fornirmi un punteggio di gradimento da "per niente" a "moltissimo" (scala da 1 a 5) rispetto alla seguente domanda: *"Quanto pensi che ti troverai bene in questa esperienza?"*. A livello statistico la risposta più frequente è stata "abbastanza" con 4 su 8, 3 di loro hanno risposto "poco" e solo 1 "molto".

Per indagare l'ambito "**Comunità**", ovvero capire come vivessero la loro situazione all'interno di un percorso in struttura, ho pensato di domandare loro come si descrivessero all'interno della comunità declinando le risposte in 7 diverse condizioni, ognuna delle quali richiedeva un punteggio di gradimento da 1 a 3:

*"Come ti descrivi all'interno della comunità? Prova a dare un punteggio. Nella comunità quanto mi sento:*

- *A mio agio*
- *Un corpo estraneo*
- *A volte sto bene a volte sto male*
- *La comunità mi va stretta*
- *Finalmente ho trovato una situazione positiva*
- *La comunità è una perdita di tempo*
- *Mi sento partecipe*
- *Altro \_\_\_\_\_* ”



(Figura 4) Percentuali risposte alla domanda: “Come ti descrivi all’interno della comunità?”

(Tabella 1) Tabella riassuntiva raffigurante le risposte date per ogni ragazzo (R1, R2, R3 etc.)

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
<b>A mio agio</b>	3	2	2	2	2	1	3	2
<b>Un corpo estraneo</b>	1	2	1	1	1	1	2	2
<b>A volte sto bene, a volte sto male</b>	2	2	2	2	2	3	2	2
<b>La comunità mi va stretta</b>	3	1	2	1	3	3	2	2
<b>Finalmente ho trovato una situazione positiva</b>	2	2	2	2	2	2	3	2
<b>La comunità è una perdita di tempo</b>	2	1	2	1	2	1	3	1

Analizzando le risposte raffigurate nella figura 4 e la tabella 1, in linea generale, si evince quindi una consapevolezza più o meno positiva della situazione all’interno della comunità. I ragazzi sembrano capire l’importanza di un percorso educativo all’interno della comunità, dichiarano che nonostante le varie difficoltà e i momenti di “alti e bassi” che possono presentarsi nel vivere la loro adolescenza in comunità, tutto sommato si trovano a loro agio. Emerge anche la coscienza di aver trovato una situazione positiva rispetto ai loro vissuti e ai vari disagi e traumi subiti nel corso degli anni. A rafforzare queste riflessioni, si possono notare i punteggi dati alla frase “*La comunità è una perdita di tempo*” dove le maggiori risposte ricadono sul punteggio minore. Inoltre, i ragazzi dichiarano di non sentirsi estranei alla vita di comunità, concetto che viene consolidato dal sentirsi partecipi all’interno di essa.

Rispetto alla dimensione grupale, prima di partire ho chiesto ad ogni ragazzo di fornirmi le sue impressioni su come si sarebbe comportato il gruppo durante il trekking. La maggior parte dei ragazzi vedeva il gruppo unito (solo in due mi hanno risposto disunito e frammentato), tuttavia sottolineavano che si sarebbero verificati dei problemi, facendo riferimento al fatto che *“anche in comunità spesso ci sono dei problemi”*. Quantificando le risposte alla domanda: *“Quanto pensi che il gruppo si potrà trovare bene in questa esperienza?”* la maggior parte di loro risponde con “abbastanza” (5::8), 2 dichiarano “poco” e solo 1 “moltissimo”. Queste risposte raffigurano il gruppo molto unito e conscio di poter vivere una bella esperienza, tuttavia, nello sfondo, vi è una consapevolezza che ci potranno essere dei problemi all’interno del gruppo, cosa che poi è avvenuta nella realtà. Non a caso, se andiamo ad analizzare le risposte dell’intervista post-esperienza alla domanda *“Quanto ti sei trovato bene nel gruppo?”*, si quantifica un abbassamento generale da “abbastanza” a “poco” (4::7 “poco”; 2::7 “abbastanza”; solo 1::7 “molto”) a mio avviso anche queste risposte non raffigurano l’andamento generale del gruppo nell’arco di tutta l’esperienza, ma sono frutto delle conseguenze dei furti e delle trasgressioni che dapprima determinavano uno stile “branco-mafia” che vedeva tutti i ragazzi coinvolti e complici difendendosi a vicenda, una volta emersa completamente tutta la vicenda è “caduto il palco” e le relazioni e lo stile omertoso hanno lasciato il posto a litigi e contrasti su chi avesse fatto *“la spia”*. Al di là di queste vicissitudini ritengo di poter affermare che ci sono stati non pochi momenti dove il gruppo si è fatto gruppo ed ha affrontato la realtà delle situazioni, con le difficoltà e gli ostacoli che normalmente possono accadere, in maniera unita e condivisa, molte volte aiutandosi vicendevolmente attraverso non solo parole di conforto, ma anche attraverso atti e gesta (ricordo uno dei ragazzi che ha portato lo zaino dell’amico in difficoltà, o quando una giornata ci siamo accorti di non avere più acqua con noi e, impossibilitati a rifornirci lungo il percorso, i ragazzi hanno condiviso l’acqua con chi ne aveva più bisogno).

All’interno dello stesso cluster, venivano presentate delle domande riguardanti la **relazione operatore-ragazzo** in una condizione pre-esperienza. L’interesse era quello di capire come vivessero questo rapporto nella quotidianità della comunità, per poi capire se, un’esperienza di trekking, potesse modificare, in positivo o in negativo, lo stile relazionale con i loro educatori. Alla domanda *“Com’è il tuo rapporto con gli operatori/educatori della tua comunità?”* la maggior parte dei ragazzi dichiara di trovarsi mediamente bene, molti di loro sottolineano che esistono delle normali preferenze da educatore ad educatore, e che quindi con alcuni si trovano meglio e con altri peggio. Se poi ci soffermiamo ad analizzare le loro opinioni riguardo al possibile cambiamento nella relazione con gli operatori in seguito all’esperienza vi è un netto scarto tra ciò che han dichiarato prima di partire e ciò che mi hanno riferito una volta tornati. Infatti, alla domanda *“Quanto pensi che possa cambiare dopo questa esperienza?”*, misurata anch’essa tramite una scala Likert, il 62,5% di loro risponde con

“abbastanza”, ma una volta tornati, alla domanda “*Il tuo rapporto con il tuo educatore pensi possa essere cambiato?*” il 100% dei ragazzi risponde che non è né migliorato, né peggiorato.

Indagando, invece, la percezione rispetto alle **qualità individuali** che possono risultare d’aiuto o d’intralcio al gruppo riemerge una grande difficoltà da parte dei ragazzi ad un’autocritica e ad una riflessione sul proprio sé. Molti di loro non riuscivano a trovare le parole per descriversi e finivano per rispondere con pensieri banali e nel peggiore dei casi con “*non lo so*”. All’interno delle poche risposte fornitemi, le qualità che emergono con più frequenza sono “*la simpatia*” e “*l’aiutare gli altri*”, mentre le probabili caratteristiche d’ostacolo risultano essere per la maggiore “*la poca pazienza/resistenza*” e “*Il provocare gli altri*”. Una volta tornati ho richiesto ai ragazzi quali fossero state le caratteristiche personali messe in gioco nell’aiutare e nell’ostacolare il gruppo. Si nota che solo 1 dei ragazzi presenta una coerenza tra quanto detto prima di partire con ciò che si è verificato effettivamente. Si evince quindi una quasi totale mancanza di comprensione di sé, della propria personalità, dei punti di forza e di debolezza. Tuttavia, bisogna sottolineare che le risposte datemi in fase di rientro, coincidono, nella maggior parte dei casi, esattamente con quanto avvenuto, perciò esiste una difficoltà nel pensare astratto a sé e alle proprie caratteristiche, ma, una volta vissuta l’esperienza, quasi tutti i ragazzi risultavano consapevoli delle caratteristiche agite durante l’esperienza.

Lo stesso discorso è possibile farlo per quanto riguarda la scelta del **ruolo**. Risulta, infatti, una differenza sostanziale tra quanto riportatomi prima di partire rispetto alla fase post-esperienza. Solo uno dei ragazzi dichiara lo stesso ruolo nelle due interviste. Anche per questa dimensione, però, emerge una consapevolezza maggiore, più reale e una corrispondenza effettiva tra il ruolo scelto una volta tornati e i comportamenti agiti ed assimilabili al ruolo. Quindi, tutto sommato, l’esame di realtà, una volta tornati, coincide con quanto avvenuto effettivamente.

In ultima analisi vorrei esaminare la **soddisfazione** percepita dai ragazzi rispetto all’esperienza in generale. Per procedere in questa direzione per prima cosa è utile analizzare le risposte di gradimento rispetto a queste cinque frasi fornite ai ragazzi al rientro:

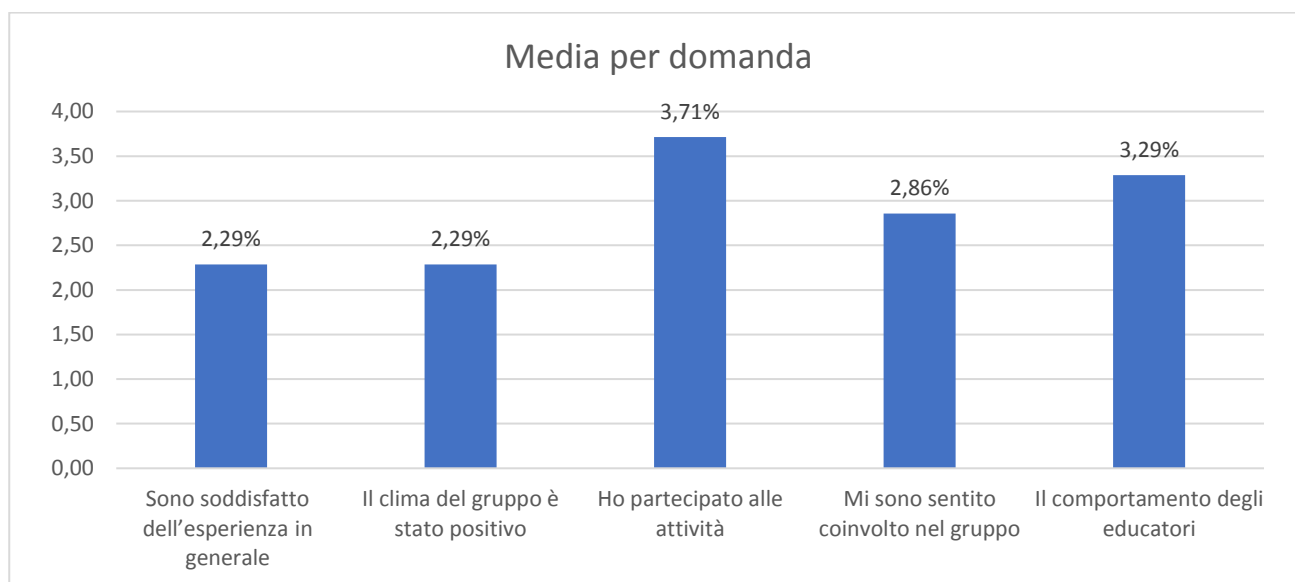
“Dai un voto da 1 a 5 su:

- *Sono soddisfatto dell’esperienza in generale*      1   2   3   4   5
- *Il clima del gruppo è stato positivo*              1   2   3   4   5
- *Ho partecipato alle attività*                      1   2   3   4   5
- *Mi sono sentito coinvolto nel gruppo*            1   2   3   4   5
- *Il comportamento degli educatori*              1   2   3   4   5”

Ecco presentati i risultati nella tabella 2 e raffigurati nella figura 5 attraverso le medie delle risposte per ogni domanda:

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	MEDIA
<b>Sono soddisfatto dell'esperienza in generale</b>	1	3	3	3	3	2	1	2,29
<b>Il clima del gruppo è stato positivo</b>	1	2	1	4	3	3	2	2,29
<b>Ho partecipato alle attività</b>	1	5	5	4	4	4	3	3,71
<b>Mi sono sentito coinvolto nel gruppo</b>	1	3	2	4	5	4	1	2,86
<b>Il comportamento degli educatori</b>	5	4	2	3	3	3	3	3,29

(Tabella 2) Tabella riassuntiva raffigurante le risposte date per ogni ragazzo (R1, R2, R3 etc.)



(Figura 5) Istogramma raffigurante le percentuali di soddisfazione sull'esperienza

Considerando l'insieme, vasto ed imprevedibile, dei fattori che hanno contribuito alla riuscita di questa esperienza: dall'aggancio "spontaneo" dei ragazzi, quindi ad una mancanza di motivazione iniziale, alle difficoltà intrinseche di un trekking in montagna, ai vari episodi di trasgressioni e fughe che in buona parte hanno caratterizzato l'andamento del gruppo e dei singoli sia all'interno dell'esperienza sia per tutto il periodo seguente al rientro in comunità, compromettendo quindi sensazioni e stati d'animo dei ragazzi, non mi aspettavo di certo dei punteggi alti rispetto a queste domande. Fatta questa premessa, posso affermare che vi è stata una discreta soddisfazione generale, soprattutto in corrispondenza alla "partecipazione alle attività", al "sentirsi coinvolti nel gruppo" e al giudizio dei ragazzi nei confronti del "comportamento degli educatori". I punteggi più bassi,

invece, si possono riscontrare alle prime due domande riguardanti la “soddisfazione in generale” e la considerazione rispetto al “clima del gruppo”.

Per indagare di più questa condizione risultava opportuno esplorare più a fondo i loro pensieri e le loro opinioni attraverso delle modalità qualitative che risultassero più incisive. Ecco che, quindi, risulta interessante analizzare le risposte alle seguenti domande aperte dell’intervista post-esperienza:

3) -*Che cosa ti “porti a casa” da questa esperienza? Quali sono i tuoi ricordi più importanti?*

4) -*Che cosa pensi di aver imparato?*

Nel corso delle interviste è stato molto impegnativo chiedere ai ragazzi un’opinione a riguardo e soprattutto farli riflettere su quanto l’esperienza appena vissuta avesse influito sul loro presente e soprattutto sul loro vissuto. Non tutti i ragazzi hanno saputo rispondere con un pensiero ed una valutazione critica e non tutti sono riusciti ad andare oltre a frasi di circostanza. Tuttavia, anche con chi non aveva voglia di ragionare a fondo o faceva di tutto per scherzare e giocare con le mie domande, ho avuto modo di ottenere anche un semplice pensiero su ciò che questa avventura avesse significato per loro. Risulta quindi interessante ragionare e riflettere su alcune delle loro risposte e di conseguenza sui punti di vista e vissuti. Nelle varie sedute d’intervista ho tentato di andare oltre ai tanti “non so”, “non mi è rimasto niente”, “non ho imparato niente” per ottenere da loro qualcosa di più significativo. In tanti mi hanno fatto capire che “la natura e i paesaggi” sono stati qualcosa di decisamente saliente per loro, in molti sono rimasti colpiti dalla vastità delle montagne, dal verde incontaminato e da ricordi speciali (“il lago di Garda”; “aver visto i camosci”; “aver scalato il ghiaione”). Alcuni dichiarano di “aver imparato a muoversi in montagna” per più giorni, a “faticare” durante le camminate per raggiungere la meta e a “scoprire di più sé stessi”. In particolare, mi è rimasta impressa una riflessione di uno dei ragazzi che riporto nel suo formato originale:

*“[...] Il fatto di avercela fatta. Si cioè se tu lo fai così di primo impatto pensi ‘non ce la farò, cadrò, morirò’ dopo quando l’hai superato e passano settimane da quella avventura pensi ‘cavolo ce l’ho fatta! Lo potrei rifare 5 volte!’ [...] Di non sottovalutarmi. Mi sono reso conto che di solito quando sono di fronte a delle cose difficili mi dico che non ce la faccio, invece ce la faccio, lento come la fame, ma ce la faccio.”*<sup>173</sup>

Per finire, alla domanda: “Lo rifaresti?” i ragazzi si sono divisi quasi equamente, 3 di loro hanno risposto “Sì” e i restanti 4 “No”. Quest’ultimi, una volta chiesta la motivazione di questa risposta, ribadivano il fatto che l’avrebbero rifatto “con meno giorni e meno fatica” evidenziando, come spesso

---

<sup>173</sup> Frase tratta dall’intervista ad uno dei ragazzi

raccontato in precedenza, il faticare e l'impegnarsi in attività che richiedono sforzi fisici e mentali, sia un grosso limite e una debolezza con la quale lavorare sia in esperienza Outdoor sia nei programmi educativi residenziali. Risulta anche una grossa difficoltà a comprendere, da parte dei ragazzi, l'importanza di esperienze del genere all'interno di un percorso di comunità, se infatti andiamo ad analizzare le risposte alla domanda *“Pensi che, nel complesso, un'esperienza di formazione outdoor come quella del trekking possa servirti durante il periodo in comunità?”*, quasi la totalità dei ragazzi risponde in termini negativi.

#### 5.4 SINTESI E COMMENTO DEI DATI

Presentata la ricerca attraverso l'esposizione degli obiettivi, la descrizione del campione, gli strumenti e la metodologia di rilevazione e l'analisi e il commento dei risultati posso concludere questo capitolo con delle riflessioni finali.

- **Aspettative.** Per quanto riguarda le aspettative prima di partire, le parole che hanno avuto maggiore rilievo sono: **“fatica”**, **“divertimento”** ed **“avventura”**. Inoltre, una volta tornati, 5 ragazzi su 7, **confermano** che le aspettative sono state soddisfatte una volta tornati a casa.
- **Stati d'animo.** Gli stati d'animo con più frequenza, pre-esperienza, risultano essere: **“libertà”**, **“curiosità”**, **“tristezza”** e **“svogliatezza”**. Mentre nella condizione post-esperienza vengono riferite le parole: **“rabbia”**, **“stanchezza”** e **“felicità”**. Rimane tuttavia una grossa difficoltà ad alfabetizzare e verbalizzare stati d'animo ed emozioni
- **Comunità.** Dalle risposte quantificate si evince una consapevolezza più o meno positiva della situazione all'interno della comunità. La relazione con gli educatori viene percepita discretamente, e una volta tornati non dichiarano cambiamenti, né peggiorata, né migliorata.
- **Gruppo.** Questo cluster di domande presenta dei condizionamenti forti dovuti all'esperienza. Prima di partire gran parte del gruppo dichiara un clima gruppale mite e moderato, una volta tornati, in seguito alle trasgressioni e **“all'impasse”**, il giudizio cala fortemente.

- **Qualità individuali.** Anche in questa dimensione vi è una difficoltà a riflettere sul proprio sé: si evince una quasi totale mancanza di comprensione di sé, della propria personalità, dei punti di forza e di debolezza. Al ritorno, però, vi è una consapevolezza più reale e veritiera segno che i ragazzi sono consapevoli delle caratteristiche agite. Medesimo discorso per quanto riguarda la scelta dei “ruoli”
- **Soddisfazione.** Quest’ambito è forse quello più singolare. In generale vi è una soddisfazione generale da parte di tutti per quanto riguarda la partecipazione, il coinvolgimento, le relazioni e il comportamento degli educatori. Poco soddisfatti del clima del gruppo, e la soddisfazione generale dell’esperienza. Nel chiedere loro cosa avessero imparato da questa esperienza, anche qui emerge una difficoltà ad esprimersi, e poca voglia nel rifletterci. Tuttavia, anche le poche e frammentate risposte sono interessanti e punti di forza per migliorare il progetto.

Come espresso in precedenza, non è stato per niente semplice attuare un lavoro di osservazione e misurazione in un contesto simile. L’obiettivo principe era quello di percepire e valutare le impressioni dei ragazzi nei confronti di un’esperienza per loro nuova e “fuori dal comune” (inteso come al di fuori delle loro normali abitudini e routine comunitarie), per capire se questa pratica educativa fosse vissuta da loro come motivo di cambiamento rispetto ad uno “stato” precedente all’esperienza. Non avendo troppe esperienze nel lavoro educativo con minori ed adolescenti, nella stesura degli obiettivi e di conseguenza dell’intervista, non avevo tenuto a debita considerazione questa marcata difficoltà nel verbalizzare i pensieri che probabilmente un’intervista ha solo che rimarcato di più. In questo senso non voglio criticare o contestare qualsiasi forma di strumento di valutazione diretta con ragazzi di questa età, con questa situazione emotiva e socio-familiare, ma voglio sottolineare quando invece sia importante, alla base, una forte esperienza sia nel campo sia alle prese con codesti strumenti di ricerca. Credo anche che uno strumento di questo tipo debba essere agganciato e supportato da strumenti e modalità di valutazione che siano costruiti per essere agiti e somministrati in seduta stante. Non a caso, il progetto presentava dei momenti strutturati e prestabiliti di “memoria” dove i ragazzi raccontavano le loro sensazioni e i vissuti rispetto alla giornata trascorsa e dove il gruppo aveva occasione di scambiarsi pensieri ed opinioni riguardo l’andamento generale. Sarebbe stato interessante affiancare a questi momenti di condivisione, memoria e metafore dell’esperienza anche dei momenti individuali dove poter indagare, tramite intervista, l’andamento dell’esperienza da parte del ragazzo e del gruppo tenendo conto di quanto detto e fatto prima di partire. In modo tale, da avere non solo una condizione pre e post, ma anche una in itinere. Questo passaggio

è stato in parte fatto attraverso le mie registrazioni di questi momenti, ma mancava di una struttura organizzativa capace di rendere queste registrazioni valide a fini della ricerca.

Inoltre, all'interno di questa rilevazione emerge una considerazione significativa. All'inizio del progetto, nel momento di ideazione e costruzione di questo strumento di valutazione mi sono posto degli obiettivi che servivano ad indagare i possibili cambiamenti tra una condizione pre-esperienza ed una post-esperienza secondo determinati indicatori da me ritenuti importanti, quali appunto: aspettative, stati d'animo, soddisfazione, dimensione grupppale, relazioni etc. Tuttavia, con lo sviluppo dell'esperienza e il coinvolgimento di tutti noi partecipanti, mi son da subito accorto che le vicende e le situazioni emerse durante la settimana di trekking, fungevano da spunto per considerare e riflettere su particolari dinamiche apparse in un contesto simile. Mi riferisco alle vicende di trasgressioni, furti, allontanamenti e le conseguenti crisi degli operatori e al lavoro di rete che in alcuni frangenti ha vacillato. In questo modo, penso che sarebbe stato più congruo, rispetto alle differenze riscontrate su ciò che si pensava durante la progettazione, porre come oggetto di ricerca valutativa, non tanto le condizioni pre/post rispetto a diverse condizioni, ma quanto più centrare gli obiettivi sull'osservazione e sull'analisi di tale conflittualità poiché presente in larga misura durante la maggior parte dell'esperienza.

In conclusione, se dovessero capitarmi in futuro, altre occasioni dove dover valutare adolescenti alle prese con esperienze di Adventure Education, sarò più attento a cogliere e valutare più gli agiti, le modalità di comportamento, i diversi modi di comunicare piuttosto che i contenuti, gli argomenti e le riflessioni. In ogni caso, dalla mia esperienza reputo fondamentale attuare un lavoro di ricerca valutativo che sia il più qualitativo possibile, poiché è proprio in questa dimensione che bisogna intraprendere una valutazione in Outdoor. I dati quantitativi e le statistiche certamente rendono più evidenti e visibili i risultati o meno di una tale pratica, ma è solo andando ad analizzare questi aspetti più in profondità che è possibile arrivare al nocciolo degli effetti e delle conseguenze di questi lavori.

## CONCLUSIONI

Procedo ora, in quest'ultimo paragrafo, fornendo delle mie riflessioni e delle considerazioni ripercorrendo il lungo e tortuoso "sentiero" che mi ha portato a svolgere questo elaborato di tesi magistrale.

Onestamente, credo che trattare e portare un argomento di questo calibro all'interno di un percorso di laurea in "Progettazione e Gestione dell'intervento educativo nel Disagio Sociale", come elaborato finale, sia tanto nobile quanto importante sia per me, ma soprattutto per rafforzare ed ampliare un discorso pedagogico ed intellettuale che, allo stato dell'arte, risente di poca alleanza didattica e scientifica. Non a caso, desidero muovere le mie conclusioni finali partendo proprio da qui.

All'interno di questa tesi ho voluto condurre un discorso pedagogico, educativo e di ricerca che descrivesse e trattasse che cosa voglia dire utilizzare delle esperienze in montagna all'interno di pratiche socio-educative. Questa motivazione cardine è scaturita durante il mio ultimo anno di Università nel quale, come ho descritto meglio nell'introduzione di questa tesi, ho avuto la fortuna e la possibilità di avvicinarmi al mondo dell'Adventure Education a livello di studi e di ricerca, e specialmente mettendoci "mani e piedi", vivendo le esperienze educative in montagna proposte da Equilibero. In questo lungo anno ho avuto modo di percepire e cogliere tutto il potenziale educativo e trasformativo che questo tipo di esperienze possono fornire all'interno di contesti socio-educativi abitati dal disagio e da diverse problematicità. Dopo essere entrato in punta di piedi all'interno di questo movimento, da una parte attraverso il lavoro di ricerca proposto dal centro universitario CEFEO, dall'altra con le esperienze dirette, "sul campo", mi sono sentito toccato dalla necessità di presentare un lavoro di tesi magistrale a riguardo poiché credo fortemente nelle risorse educative e formative che queste "avventure" hanno da offrire in tempi odierni dove l'individualità, l'egoismo e i diversi "Sé fragili" risultano connotare sempre di più il prototipo dell'uomo moderno. Riuscire a erigere progetti e pratiche socio-educative utilizzando la montagna come supporto e strumento pedagogico credo sia una direzione intenzionale, controcorrente, utopica da dover intraprendere, soprattutto in questi tempi dove il contatto con la natura risulta essere sempre più distaccato da una ricerca di sé e da un'affermazione della propria personalità che rischia di perdersi a causa delle spinte sociali, dai compiti sempre più ambiziosi e da una temporalità sempre più sfrenata che non consentono, arrivando quasi a condannare, luoghi e spazi adibiti al "perdersi per ritrovarsi".

Nei primi capitolo, infatti, ho tentato di rintracciare quelle che sono le correnti di pensiero ed i padri che hanno attuato delle rivoluzioni e dei cambiamenti radicali rispetto ad un'idea e una concezione di pedagogia troppo tradizionale ed arcaica che andava via via perdendo i suoi obiettivi principali,

ovvero: l'attivismo partecipa del soggetto all'interno della relazione educativa, la propensione al vivere e all'abitare le esperienze per apprendere da esse e l'importanza di una progettualità esistenziale come cornice di senso a cui tendere nel difficile lavoro educativo verso una riabilitazione e un'integrazione di questi "ragazzi difficili" all'interno della società. Presentando questi movimenti e gli illustri esponenti, man mano che li analizzavo e li studiavo, mi son da subito accorto della sorprendente attualità, efficacia ed applicabilità dei loro oggetti di studi rispetto ai giorni nostri. Ritengo sia importantissimo partire da essi per continuare ad aizzare e portare avanti la bandiera dell'Adventure Education.

Nel secondo capitolo ho iniziato ad entrare sempre più nel profondo su che cosa si intenda per "Adventure Education", inizialmente facendo una distinzione e una chiarificazione terminologica sulle definizioni di: Adventure Education, Outdoor Education e Montagnaterapia. Ho scelto di iniziare il capitolo presentando questa distinzione poiché in Italia, al giorno d'oggi, vige ancora molta confusione a riguardo, e nonostante vi sia una costante esperienziale in natura è molto importante fare chiarezza e distinguere queste diverse pratiche. Dopo aver fotografato queste particolari sfumature, ecco che mi sono addentrato nello specifico nel mondo della montagna e delle sue diverse pratiche, in particolare il trekking e l'arrampicata sportiva utilizzate come pratiche socio-educative. In questo capitolo ho avuto modo di presentare tutte le specificità, le peculiarità, le potenzialità con annesse criticità, che appartengono alla montagna se guardata ed agita con occhi pedagogici e fare educativo. La particolarità del setting flessibile e non strutturato, la progettualità investita di senso, la figura dell'educatore come accompagnatore e compagno d'avventure, la componente sana e controllata dell'incontro con il rischio, il mettersi alla prova in situazioni "al di fuori" delle routines e della vita odierna, le componenti relazioni con gli altri e con ciò che ci sta attorno, le diverse prove che la natura ci offre per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e degli altri, sono alcune delle componenti trasformative ed educative che la montagna ci può offrire solo se, utilizzando gli insegnamenti dei maestri, vi è un'intenzionalità e un'idea di progetto. In questa fase di scrittura dell'elaborato, è stato molto interessante cogliere e studiare nel profondo questi aspetti poiché ho rivisto molto del lavoro attuato sul campo durante l'esperienza di tirocinio. Oltre ai contributi appresi dall'esperienza sul campo, mi sono affidato a letture e scritti di autori e personaggi che, da anni, vivono la montagna e, in generale, gli ambienti naturali non antropizzati portando le loro esperienze di cambiamento e di crescita apprese in questi luoghi anche nel mondo del sociale. Mi riferisco sia all'approccio metodologico proposto da Marco Rotondi in ambito formativo, ma soprattutto ai diversi progetti proposti da Massimo Galiasso e raccontati nei suoi volumi all'interno dei quali sono raccolti tutti gli anni di lavoro dei progetti di Equilibero e non solo.

Nella seconda parte ho, per l'appunto, presentato il mio lavoro di tirocinio svolto in quest'ultimo anno. Dapprima presentando l'associazione a promozione sociale "Equilibero", i progetti proposti in questi anni e ai quali ho preso parte, presentando i gruppi target dei partecipanti ai progetti, ovvero ragazzi provenienti dal mondo del consumo e della tossicodipendenza e del disagio minorile, infine portando le mie riflessioni, gli aspetti critici e le potenzialità di queste avventure tramite il mio vissuto in prima persona grazie al tirocinio. In quelle pagine ho tentato di raccontare la struttura dei progetti e il contributo personale dato nel viverle. Sono emerse molte considerazioni riguardo ai punti di forza, ma anche rispetto ai punti di debolezza che purtroppo, ancora adesso, permangono in lavori educativi di questo genere. Infatti, ho tentato di analizzare e raccontare entrambe le facce della medaglia che caratterizzano questo movimento poiché penso che, presentando le criticità e i problemi attuali, sia doveroso e costruttivo per migliorare sempre di più queste pratiche ed innalzare questo movimento a pratica più comune e frequente all'interno del vasto mondo dei servizi pubblici e privati rivolti alle dipendenze e al disagio minorile. In particolare, nella mia analisi, mi sono soffermato su determinati aspetti che, a mio avviso, devono essere rivisti e migliorati. Mi riferisco soprattutto alla necessità di estendere ed intensificare il lavoro di rete che purtroppo, come già avviene nelle strutture pubbliche e nelle comunità terapeutiche che lavorano con metodologie tradizionali, risente di poca fiducia in questo movimento e presenta alcune lacune. Per migliorare questo aspetto credo sia necessario muoversi in una duplice direzione: da una parte continuare a progettare e promuovere esperienze di Adventure Education nei diversi ambiti, migliorando sempre di più nella progettazione e dove vengono riscontrate difficoltà, d'altro campo risulta molto importante portare avanti dei discorsi scientifici e di ricerca, elaborando strumenti di osservazione e valutazione che siano in grado di "giustificare" ed evidenziare le potenzialità e l'efficacia di tali metodologie sia all'interno del mondo degli addetti ai lavori (educatori, pedagogisti, psicologi, direttori di dipartimenti e comunità, politici etc.) sia in direzione pubblica sostenendo e portando una sensibilizzazione a livello comunitario.

Ed è proprio seguendo questa seconda direzione che ho deciso di presentare e portare, come ultimo capitolo, un'esperienza di rilevazione ideata e proposta da me e attuata all'interno del progetto "BIW". Come esplicitato nell'ultimo capitolo, gli obiettivi prefissati al momento della costruzione di tale strumento di ricerca erano di: misurare e valutare i possibili cambiamenti rispetto a determinati cluster (aspettative, stati d'animo, soddisfazioni, relazioni etc.) in due momenti diversi, prima e dopo, in modo tale da valutare se e quanto un'esperienza di tale portata avesse portato dei cambiamenti significativi. Il progetto "BIW" a mio avviso è stato quello che più mi ha messo alla prova e più ha evidenziato le criticità e le problematiche che possono esistere all'interno di questi progetti. Anche questa rilevazione ha subito l'effetto di tali problematiche. Nello specifico, mi sono accorto che probabilmente, in fase di progettazione e costruzione di tale strumento, considerando l'età e la

condizione dei soggetti, la struttura e l'organizzazione dell'esperienza, l'aggancio attuato tramite tecniche di "spintazione" e quindi una mancanza alla base di motivazione da parte dei partecipanti sarebbe stato più interessante andare ad indagare e valutare i gradi di conflittualità e di scontro presenti nei ragazzi. Dai miei racconti e dai risultati di tale rilevazione, il lettore potrà confondersi e vedere solo le sfumature negative di tale avventura. L'idea alla base è quella di non solo far "scattare la bomba" in questi ragazzi, dare la possibilità di mettersi a nudo, fare i conti con le proprie debolezze e le proprie difficoltà, ma l'idea di fondo è anche quella di seminare qualcosa dentro di loro, fargli vedere orizzonti di possibilità nuovi, lasciare lo spazio all'intrigo per l'avventura, dimostrare tramite il cammino o l'arrampicata che esistono diversi modi di vivere la vita, di provare emozioni di riuscire a dargli un nome e a categorizzarle. In questo senso, penso, che nelle progettualità future e nelle esperienze che verranno ci sarà bisogno di una continuità maggiore in modo tale da riuscire a superare questo step e quindi: non solo far esplodere la "bomba", ma dare tempo e spazio ai ragazzi e a noi educatori per lavorarci su, riflettere su queste conflittualità, sugli stati d'animo, e per ottenere questa continuità il primo passo da fare è continuare a proporre e vivere queste esperienze, continuare a ideare e realizzare strumenti di ricerca, camminare, quindi, insieme a questi ragazzi poiché la vera essenza dello spirito dell'uomo sta nelle nuove esperienze.

Concludo questa meraviglioso cammino consapevole e certo di aver trovato la mia strada, di essere riuscito a incrociare due strade che fino ad ora mi hanno dato tanto. L'augurio che mi faccio è quello di non fermarmi in una concezione egoistica, ma di essere testimone ed esempio per molti giovani e adulti in difficoltà che, chiusi nelle loro fragilità e debolezze, non hanno mai avuto occasioni di vivere esperienze di vita immergendosi nella natura, perdendosi ed affrontando boschi, come metafore della vita, per poi ritrovarsi più forti, più arricchiti e più consapevoli.

*"C'è tanta gente infelice che tuttavia non prende l'iniziativa di cambiare la propria situazione perché è condizionata dalla sicurezza, dal conformismo, dal tradizionalismo, tutte cose che sembrano assicurare la pace dello spirito, ma in realtà per l'animo avventuroso di un uomo non esiste nulla di più devastante di un futuro certo. Il vero nucleo dello spirito vitale di una persona è la passione per l'avventura. La gioia di vivere deriva dall'incontro con nuove esperienze, e quindi non esiste gioia più grande dell'aver un orizzonte in costante cambiamento, del trovarsi ogni giorno sotto un sole nuovo e diverso... Non dobbiamo che trovare il coraggio di rivoltarci contro lo stile di vita abituale e buttarci in un'esistenza non convenzionale"* [Christopher McCandless]

## **RINGRAZIAMENTI**

Utilizzo e dedico queste ultime pagine per ringraziare ed esprimere la mia più grande riconoscenza a tutte quelle persone che, in un modo o nell'altro, hanno contribuito ad affiancarmi, sostenermi ed incoraggiarmi ad intraprendere questo lungo e tortuoso sentiero, culminato con questo elaborato e il raggiungimento di un importante traguardo: la laurea magistrale.

Colgo nuovamente l'occasione per citare nuovamente un personaggio particolare tinteggiato e presentato anche all'interno delle pagine di questa tesi, ma soprattutto di rilevante importanza nel scalfire un segno indelebile sul mio percorso di crescita e riflessione personale, questo personaggio si chiama Christopher McCandless. In quel "Magic Bus" così freddo e disperso nella selvaggia natura dell'Alaska, Chris, alla fine del suo viaggio ha modo di riflettere e capire la vera essenza nascosta del suo mandato da viandante solitario che tanto gli aveva dato in quel girovagare per il continente americano. Nei suoi ultimi giorni scopre che la "felicità è reale solo se condivisa" ed è per questo motivo che voglio dividerla con voi. Ringraziandovi, uno ad uno.

In primis ringrazio l'Università di Bologna e tutti i docenti che in questi due anni, così intensi, hanno aggiunto tasselli importanti alla mia struttura personale, intellettuale e professionale, dandomi l'opportunità di ascoltare, capire, sbagliare ed imparare, dotandomi di scarpe ed equipaggiamento adeguato per continuare a camminare nel mio sentiero. In particolare, ci tengo a ringraziare il professore Melotti e la professoressa Gigli per avermi fatto entrare all'interno di questo mondo, così nuovo per me, supportandomi e consigliandomi fin dal primo giorno. Grazie per avermi accolto all'interno del gruppo ricerca CEFEO come parte attiva e integrata, mi son sentito accolto e partecipe di qualcosa di importante. Grazie Alessandra, per avermi sostenuto e supportato in tutto questo periodo, per l'interesse e gli stimoli che ho ricevuto nella stesura di questo elaborato. Ricordo con sommo piacere i giorni passati in Sardegna al convegno nazionale di Montagnaterapia, è stata un'occasione d'oro per me per conoscere realtà e persone che condividono le mie stesse passioni, e per avere condiviso su roccia momenti di confronto e scoperta.

Ringrazio l'associazione "Equilibero" per avermi dato la possibilità di svolgere il tirocinio curriculare all'interno di essa. Voglio ringraziare Massimo, Elisabetta, Luca, Alice, Giulia, Irene ed ogni persona che ha camminato, scalato e condiviso con me momenti intensi di vita e di relazioni. Un grazie particolare a Massimo che ho conosciuto in primis come tutor e collega, ma che piano piano ho scoperto essere un amico sincero e una saggia guida. Grazie per avermi dato fiducia fin da subito, per avermi dato la possibilità, in ogni situazione, di mettermi in gioco e di essere parte attiva dei progetti

e della vita di Equilibero. In così poco tempo ho avuto modo di conoscerti, camminare, confrontarmi e giocare con te. Con te, ho imparato ancora una volta di più le sfumature più svariate di questo bellissimo lavoro, sia in montagna che in città. Ho imparato a stare più in equilibrio tra la gente e sulla roccia, non potrò mai dimenticare la mia prima “via lunga” fatta con te e Giovanni nelle terre selvagge della Sardegna. Porterò nel cuore quella settimana vissuta a salire e scendere tra le montagne trentine, familiare a me, ma mai guardate e vissute insieme a dei ragazzi così speciali. Grazie per la spalla e il consiglio sempre pronto, grazie per avermi consolato e stimolato nei momenti più difficili, non sarebbe stato così bello senza di te e gli altri operatori. Son convinto che al mio ritorno avrò il desiderio e la fortuna di ritrovarti e camminare ancora insieme. Il cammino è ancora lungo e per fortuna abbiamo ancora tanta strada insieme. A presto.

Ringrazio i miei genitori, Nicoletta e Roberto e mia sorella Gaia per esserci sempre stati, per avermi dato l’opportunità e l’occasione di vivere questi due anni a Bologna, per avermi sostenuto economicamente e soprattutto dandomi fiducia tra le mie mille cose fuori dal normale che ho intrapreso. Grazie perché in questo mondo così sfrenato e confuso mi avete sempre dato dei valori e dei principi che ora fanno parte della mia persona e sono gli stessi che tento di trasmettere ai ragazzi “difficili e ultimi” che incontro lungo la mia strada. Anche se spesso non ve lo dico, grazie per esserci, vi voglio bene.

Infine, voglio ringraziare tutte le persone che ho incontrato in questi due anni bolognesi. I miei coinquilini Giulia, Marco, Angelo e Nicola per il bellissimo clima che si è venuto a creare in quella casetta in Piazza della Pace e che ancora oggi faccio fatica a distaccarmene. Grazie per le mille risate, i pasti sempre abbondanti e golosi, le suonate ad ogni ora, per la sinergia che si è creata e che andrà avanti anche al di fuori di quelle mura. Ho imparato tanto da voi.

Grazie al gruppo dei “progettisti”, compagni di corso, di vita e di “disagio”. Grazie a Federico, Stefano, Angela, Giulia, Kena, Alessandra, Federica, Stefania. Grazie per le mattine passate a lezione, per essere stati compagni di risate, ma anche di molti momenti di confronto e condivisione. In questi due anni ci siamo incontrati da compagni di corso e ne siamo usciti da veri amici con un legame che difficilmente si dissolverà con la distanza fisica. Mi porto nel cuore tutti i bei momenti passati insieme, in particolare il viaggio a Granada fatto insieme per andare a trovare Federico. Voglio anche ringraziare particolarmente Federico e Stefano con i quali abbiamo condiviso un’avventura bellissima a due ruote, i mille sforzi, i sudori, le terme, la porchetta, il fauno, la bici di Fede, tutti momenti che hanno contribuito a rafforzare i nostri muscoli, ma soprattutto il nostro legame. Grazie ragazzi!

Grazie infine a tutte quelle persone che hanno contribuito, pezzetto per pezzetto, a dare sostanza e bellezza a questa fantastica avventura. Buona strada a tutti!



## BIBLIOGRAFIA

Bastianoni, P., Palareti L., “Comunità per minori”, in Speltini, G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il mulino, Bologna, 2005

Bertin G. M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (con M. Contini), Armando, Roma, 1983

Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004

Bertin G. M., *L'ideale estetico*, La nuova Italia, Firenze, 1947

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze, 1988

Bertolini P, Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano, 2015

Brega A., Galiazzo M., *Quando il limite incontra il rischio*, III Convegno Nazionale di Montagna Terapia, Rieti, 2012

Calzolari L., “Non è solo una cura”, in: “Montagne360: La rivista del Club alpino italiano”, febbraio 2017

Cambi F., *Le pedagogie del 900*, Laterza, Bari, 2012

Caretti V., La Barbera D., *Le nuove dipendenze: diagnosi e clinica*, Carocci, Roma, 2009

Carpano D., D'Alberon F., De Col A., Monti M., Quargnolo E., *Il più bravo tira la via. Attività educative con adolescenti in una periferia difficile*, Tempi Stretti, Bologna, 1994

Carpineta S. “Montagna e riabilitazione: la situazione in Italia oggi”, in “Sentieri di salute: la montagna che cura”, Bergamo, 2010

Cavana L., “L’impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini” in *Encyclopaideia*, Bologna, Vol.20, No 45, 2016

Contini M., “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, RPD, vol.1, 2006

Dewey J., *Esperienza e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1973

Dewey J., *Esperienza e Natura*, Mursia, Milano, 1990

Dozza L., Cerrocchi L., *Contesti educativi per il sociale*, Franco Angeli, Milano, 2018. Capitolo di Gigli. A., “Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education”

Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma

Farnè R., Agostini F., *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Edizioni junior-Spiaggiari, Parma, 2014

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2011

Galiazzo M., tesi “Camminare ed arrampicare: due possibili appuntamenti formativi per il disagio giovanile” Scuola superiore europea di counseling professionale, Master in Gestalt counseling, 2003-2006

Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura*, Aracne, Roma, 2017

Galiazzo M., *Giochi per adulti in natura 2. Equilibrio e le pratiche educative*, Persiani, Bologna, 2018

Gigli, A. (in press). L’adventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *L’educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell’Outdoor Education*, Carocci, Roma

Greenberg L., Watson J., Lietaer G., *Manuale di psicoterapia esperienziale integrata*, Sovera, Roma, 2000

Gregoris A., tesi di laurea “la montagna come risorsa educativa: un approccio alla complessità e un percorso di ricerca, Università degli studi di Padova, Facoltà di scienze della formazione, 2000

Ilgner A., *Rock Warrior's Way*, Versante Sud, Milano, 2007

Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La nuova Italia, Firenze, 1996

Iori V., “Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini” in *Encyclopaideia*, Bologna, Vol. 20, No 45, 2016

Kring A., Davison G., Neale J., Johnson S., *Psicologia Clinica*, Zanichelli, Bologna, 2013

Lanfranchi F., Frecchiami A., Delle Fave A., “La valutazione in montagnaterapia: ricerca sull’esperienza ottimale nel contesto montano” in “Sentieri di salute: la montagna che cura”, atti del convegno nazionale di montagnaterapia a cura di Lanfranchi F., Frecchiami A., Gentili I., Bergamo, 2011

Le Breton D., *La passione del rischio*, gruppo Abele, Torino, 1995

Leed E. J., *La mente del viaggiatore. Dall’odissea al turismo globale*, il mulino, Bologna, 1991

Lietaer G., “L’accettazione positiva incondizionata: una condizione di base controversa nella terapia centrata-sul-cliente, in *Rivista di studi Rogeriani – ACP*, 1994

Michieli F., *La vocazione di perdersi*, Ediciclo, Venezia, 2015

Motti G. P., *Storia dell’alpinismo* a cura di E.Camanni, Priuli&Verluccha editore, Torino, 2013

Pasqualotto L., (a cura di), *ICF-Dipendenze – un set di strumenti per programmare e valutare la riabilitazione nelle dipendenze patologiche*, Erickson, Trento, 2016

Reggio P., “Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana”, in Encyclopaideia, Bologna, Vol. 21 No 48, 2017

Rotondi M, *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Rotondi M. (a cura di), *Progettare l'outdoor training: il metodo OMT*, SIOT-EMI, Genova, 2014

Rousseau J.J., *Emilio*, La terza, Bari, 1762 edizione del 2006, pg. 186-187

Saglio G., Zola C., *In su e in sé, alpinismo e psicologia*, Priuli&Verluccha editori, Torino, 2008

Salsa A., “Sentieri di salute: linee guida per la montagnaterapia” in III° convegno nazionale di montagnaterapia, atti a cura di Nicola G. De Tom, Rieti, 2012

Spadolini B., Grasselli B., Luca Ansini L., *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici*, Armando Editore, Roma, 2007

## SITOGRAFIA

Sito “La montagna che cura” macro area Veneto e Friuli-Venezia-Giulia, consultabile al sito: [www.sollevamenti.org](http://www.sollevamenti.org)

Sito Montagnaterapia, consultabile al sito: [www.montagnaterapia.it/index.html](http://www.montagnaterapia.it/index.html)

Sito del portale della formazione outdoor in Italia, consultabile al sito: [www.formazioneoutdoor.it](http://www.formazioneoutdoor.it)

Sito dell'Associazione “Equilibero”, consultabile al sito: [www.equilibero.org](http://www.equilibero.org)

Sito delle Guide Alpine delle dolomiti, consultabile al sito: [www.guidedolomiti.com](http://www.guidedolomiti.com)

Sito del Centro di Ricerca sull'Educazione e la Formazione Outdoor (CEFEO), consultabile al sito:  
<https://centri.unibo.it/cefeo/it/centro/>

Sito della comunità educativa "Olivotti", consultabile al sito: [www.olivotti.org](http://www.olivotti.org)

Sito della comunità terapeutica "Casa Aurora", consultabile al sito: [www.casauroravenezia.it](http://www.casauroravenezia.it)

Atti convegno Montagnaterapia consultabili al sito:

<http://www.montagnaterapia.it/convegni/Rieti2012/ATTI%20RIETI%202012.pdf>

## **FILMOGRAFIA**

Penn S., *Into the Wild*, 2007, USA