

Camminare nel paesaggio come pratica educativa: prospettive geografiche*

Walking in the Landscape as a Pedagogical Practice: Geographical Perspectives

Benedetta Castiglioni

Università degli Studi di Padova

Margherita Cisani

Università degli Studi di Padova

Michele Piccolo

Università degli Studi di Padova

This contribution deals with the ethical and educational value of the act of walking in the landscape. Framed in the reflections on the democratization of the landscape, the experience of walking is described as an opportunity to combine the Outdoor Education with civic, social, and environmental empowerment. Starting from these premises, the paper presents an example of a didactical proposal, the results of a survey on Italian experiences of education on landscape, followed by the description of two cases of non-formal education, with the so-called “walking groups” and with visually impaired people. The practice of walking offers new possibilities of pedagogical reflection on the limits of a static observation from afar and on the original educational opportunities lying behind every “obstacle” encountered along the path.

65

Keywords

**education on landscape, walking, mobility,
landscape democracy, accessibility**

Il presente contributo affronta il tema del valore etico ed educativo del camminare nel paesaggio. Inquadrate nelle attuali riflessioni sulla democratizzazione del paesaggio, l'esperienza del cammino viene descritta come opportunità in cui coniugare la didattica all'aperto con i temi della responsabilizzazione civica, sociale e ambientale. Su queste premesse, il contributo presenta un esempio concreto di proposta didattica, gli esiti di un'indagine sull'educazione al paesaggio svolta su scala nazionale e la descrizione di due casi di educazione non formale, rispettivamente con i cosiddetti “gruppi di cammino” e in presenza di disabilità visiva. La pratica del camminare nel paesaggio apre nuove possibilità di riflessione educativa sui limiti di un'osservazione statica e distanziata e sulle inedite opportunità che si celano dietro ogni “ostacolo” incontrato lungo il percorso.

Parole chiave

**educazione al paesaggio, cammino, mobilità,
landscape democracy, accessibilità**

* Pur essendo il risultato di una riflessione comune, al fine dell'attribuzione delle parti si precisa che a Benedetta Castiglioni sono da attribuire i parr. 1, 2, 6, a Margherita Cisani i parr. 3, 4, 6 e a Michele Piccolo i parr. 5, 6.

1. Introduzione

Nel corso del Novecento, il paesaggio è stato uno dei temi fondamentali della geografia nei contesti scolastici, inteso soprattutto come concetto di sintesi per descrivere le caratteristiche delle diverse aree del pianeta. Solo in tempi più recenti, grazie da un lato alla rinnovata attenzione nel dibattito scientifico al concetto e alla sua polisemicità (Gambino, 2000; Wylie, 2007; Scaramellini, 2012; Antrop, Van Eetvelde 2017; Howard *et al.*, 2018) e, dall'altro, alla più chiara percezione della necessità di un ruolo attivo delle popolazioni nella gestione delle questioni territoriali e ambientali, anche le potenzialità educative legate a questo tema sono emerse nella loro ampiezza.

In particolare, alcuni aspetti del concetto di paesaggio meritano di venire qui brevemente proposti all'attenzione del lettore, quegli aspetti che ci permettono di utilizzarlo proficuamente come chiave interpretativa per gli spazi e i fenomeni geografici, ma anche come "strumento educativo" (Castiglioni, 2011; Wattchow, Prins, 2018), come vedremo più avanti. In primo luogo, il paesaggio è un concetto di sintesi, che si basa sulle strette relazioni presenti tra le diverse componenti, in particolare tra quella naturale e quella antropica. Il paesaggio, poi, in quanto "manifestazione empirica della territorialità" (Turco, 2002, p. 39), può essere compreso soltanto in relazione ai fattori e alle dinamiche territoriali (fisiche e umane) di cui è appunto "manifestazione". Per lo stesso motivo, non è costituito soltanto dalla materialità dei suoi elementi, ma anche dalla rappresentazione immateriale che costruiamo degli stessi, attraverso i significati e i valori che ad esso attribuiamo (Farinelli, 1991). Il paesaggio ha dunque una doppia dimensione, sempre compresente: è al tempo stesso *ciò che si vede e come lo si vede*. Il valore di un paesaggio non è dunque un dato assoluto, definibile a priori, ma dipende sia dai vari saperi esperti, sia dagli sguardi (tra di loro diversi) di chi si relaziona con esso. Infine, il paesaggio è "costruzione diacronica" (Turri, 1974), mai uguale a se stessa; ed è "costruzione sociale" (Castiglioni, 2009) per il ruolo fondamentale che nell'era dell'Antropocene le dinamiche antropiche svolgono nel suo continuo divenire: i paesaggi cambiano senza dubbio per cause naturali, ma ancor più e più velocemente per l'azione continua delle diverse attività dell'uomo.

Il dibattito si è sviluppato a partire dal 2000 anche sotto la spinta propulsiva della Convenzione europea del paesaggio, che ha aperto le porte e formalizzato anche dal punto di vista istituzionale un processo di "democratizzazione" del paesaggio stesso (Prieur, 2006; Egoz *et al.*, 2018). Definendolo come "porzione di territorio così come è percepito dalle popolazioni, il cui carattere deriva dalla azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni" (CEP, art. 1), i Paesi membri del Consiglio d'Europa si sono impegnati a mettere in campo azioni per la partecipazione delle popolazioni alla definizione di politiche per il paesaggio volte alla salvaguardia, alla gestione, alla pianificazione e, ancor prima, a promuovere iniziative per la sensibilizzazione e l'educazione su vasta scala e per la formazione professionale sul campo. Un altro significativo passaggio della Convenzione richiama l'attenzione sul fatto che quando si parla di paesaggio non si fa riferimento (soltanto) a luoghi dai

caratteri di eccezionalità, ma che il paesaggio è dappertutto (come è d'altronde scontato nell'approccio geografico), e che anzi attenzione specifica va posta ai paesaggi della vita quotidiana.

Concentrando quindi l'attenzione sulla dimensione educativa legata al concetto di paesaggio, è significativo qui ricordare che imparare a vedere è il presupposto per imparare ad agire (Turri, 1974): l'azione educativa non è quindi mirata solo a fornire elementi di conoscenza dei paesaggi, ma promuove un "allenamento dello sguardo" funzionale ad acquisire una maggiore consapevolezza del sé nello spazio e nella società e un senso di responsabilità relativamente al proprio ruolo nella trasformazione dei paesaggi stessi (Whiston Spirn, 2005; Castiglioni *et al.* 2007); in altre parole, a costruire un rapporto tra individuo e paesaggio.

Due questioni sembrano dunque importanti da sottolineare in questa sede. In primo luogo, "imparare a vedere" non significa che il paesaggio riguardi soltanto la vista, così come per "percezione", nella Convenzione europea, non si considera soltanto la percezione visiva. Il rapporto tra individuo e paesaggio non è una questione che si sviluppa soltanto davanti al vetro di una finestra, o a uno schermo del televisore o dello smartphone, o a una immagine stampata su di una rivista. Certo, le immagini possono aiutare, e la dimensione visiva svolge un ruolo importante, ma la relazione si struttura grazie a tutti e cinque i sensi; il paesaggio non è solo questione di forme e colori, ma anche di suoni e di sensazioni tattili e olfattive, e di prassi. Non ci rapportiamo con il paesaggio solo quando possiamo coglierne le caratteristiche in maniera distaccata con uno sguardo dall'alto o da lontano, ma ogni volta che entriamo in esso, ne facciamo esperienza, lo viviamo (Ingold, 2000). Secondo l'interpretazione fenomenologica, il paesaggio non è tanto un modo di vedere il mondo, bensì è esso stesso espressione dell'essere-nel-mondo come definitiva rottura della separazione cartesiana tra soggetto e oggetto. Lo sguardo non è più distaccato, dalla mente al mondo, ma è al suo interno, né si può parlare unicamente di sguardo, bensì di un insieme inscindibile di pensiero e sensazioni corporee. Secondo questa prospettiva, il paesaggio consiste nel processo con cui soggetto e mondo esterno sono inestricabilmente connessi e si co-costruiscono continuamente (Grasseni, Ronzon, 2001). Accanto alla prospettiva fenomenologica, è da sottolineare anche il crescente interesse, che ha più di recente investito le scienze umane e sociali, nei confronti delle mobilità, per cui i movimenti nello spazio di cose, informazioni e persone, ma anche le loro rappresentazioni culturali e le pratiche in cui i flussi si incarnano, sono in grado di significare i luoghi e i paesaggi (Merriman *et al.*, 2008). Per questa ragione, le attività educative sul paesaggio devono necessariamente prevedere l'incontro diretto e il movimento nel paesaggio, e quindi l'attività *outdoor* (Douence, 2019).

In secondo luogo, la natura del paesaggio come costruzione sociale richiede che un'azione educativa attenta ad una dimensione pragmatica (Zanato Orlandini, 2007) debba necessariamente configurarsi come occasione di educazione alla cittadinanza, a partire dall'acquisizione della capacità di leggere criticamente i paesaggi: i paesaggi sono l'esito delle scelte di chi ci

ha preceduto, in cui ha avuto peso il diverso ruolo giocato dai diversi attori nello specifico contesto sociale; analogamente, nei paesaggi di oggi e in una proiezione verso il loro futuro, è importante promuovere l'acquisizione di un senso di responsabilità che tenga conto del contesto, del sistema di regole, dell'apporto che ciascuno può dare. E maggiore è l'*engagement* (anche emotivo) con il paesaggio, maggiore sarà la motivazione per un'azione di cura e tutela (Whiston Spirn, 2005).

Nel presente contributo cercheremo di approfondire il ruolo del coinvolgimento diretto in attività all'aria aperta – in particolar modo attraverso il movimento – nell'ambito dell'educazione al paesaggio, grazie alle informazioni provenienti da una indagine nazionale e da alcune esperienze didattiche e di ricerca.

2. Per iniziare a fare esperienza “nel” paesaggio: una proposta

Le esperienze didattiche sviluppate in contesti diversi da chi scrive, in particolare nei corsi universitari curricolari, nella formazione iniziale e nell'aggiornamento degli insegnanti, hanno portato a mettere in evidenza l'opportunità di un forte coinvolgimento iniziale da parte dei discenti prima di avviare l'approfondimento teorico sul concetto di paesaggio, di promuovere l'apprendimento della metodologia per la sua lettura e di discutere le questioni pedagogiche connesse. Se non vi è uno stimolo significativo a modificare il proprio punto di vista, spesso accade altrimenti che le cognizioni implicitamente acquisite attorno ad un termine di uso comune quale quello in oggetto vadano a limitare l'efficacia della proposta didattica volta a proporre il tema del paesaggio nella sua complessità.

Per questa ragione, abbiamo negli anni messo a punto e più volte sperimentato un'attività iniziale – che può essere proposta con le opportune modifiche in contesti formativi diversi – in cui si chiede di “camminare nel paesaggio” per un breve tratto, suddiviso in tappe e accompagnato dalla redazione di una sorta di diario, volta a favorire l'osservazione e la riflessione personale.

L'esercizio, riportato in Figura 1, appare utile e significativo per le seguenti ragioni principali:

- si viene invitati a uscire all'aria aperta, ad incontrare il paesaggio nella sua concretezza; l'azione del cammino permette inoltre di dare profondità al paesaggio, che non è allora solo l'inquadratura della fotografia o ciò che vediamo da un punto di belvedere, ma la “porzione di territorio” che attraversiamo, mediata attraverso la nostra percezione;
- viene proposto un breve cammino in un luogo (i dintorni del complesso didattico in cui ci si trova, il percorso di una passeggiata abituale, un tratto della strada che compiamo durante una giornata di escursione didattica) che non deve avere delle caratteristiche particolari, anzi: in questo modo da un lato si sottolinea che “paesaggio è dappertutto”, dall'altro si stimola

l'osservazione proprio su ciò che ci circonda e a cui spesso diamo poca attenzione;

- la seconda tappa dell'esercizio richiede esplicitamente di fare attenzione non soltanto a ciò che appare alla vista, ma di cogliere tutti gli stimoli sensoriali (odori, rumori, sensazioni tattili) per immergersi e lasciarsi coinvolgere appieno nel contesto anche nella dimensione emotiva, e, al tempo stesso, per attivare questi canali conoscitivi della realtà circostante che spesso vengono poco considerati;
- la terza tappa pone in sequenza una serie di domande che corrispondono, nella loro semplicità, ai quattro itinerari di lettura individuati per la lettura del paesaggio (Castiglioni, 2011), che potranno poi venire approfonditi nel prosieguo del percorso formativo: la lettura denotativa (l'individuazione degli elementi presenti nel paesaggio e la descrizione delle loro caratteristiche), la lettura interpretativa (diretta a fare ipotesi e a cercare spiegazioni sui processi da cui hanno origine le caratteristiche dei paesaggi), la lettura temporale (per ricostruire le trasformazioni dei paesaggi dal passato ad oggi e immaginare quelle future) e, infine, la lettura connotativa (che chiama in causa la componente soggettiva del rapporto con i paesaggi e la dimensione immateriale);
- l'alternanza di momenti di cammino a momenti di sosta, così come la proposta di percorrere la via del ritorno riflettendo su quanto si è sperimentato nel percorso di andata, o quella di riprendere l'esercizio a casa in un momento successivo, rendono l'esperienza immersiva, completa, e al tempo stesso danno la possibilità di comprenderne il senso e di coglierne lo sviluppo sequenziale, non casuale, attraverso una riflessione non soltanto sulla realtà attraversata, ma anche sul proprio modo di vivere questa esperienza;
- l'esercizio viene proposto al singolo, ma è interessante eseguirlo camminando in gruppo: il confronto successivo tra i partecipanti può infatti mettere in evidenza – tramite la diversità delle osservazioni di ciascuno – la soggettività dell'esperienza del paesaggio e l'arricchimento che si ha quando la si può condividere;
- le reazioni all'esercizio sono in generale di positiva sorpresa, per come un compito apparentemente molto semplice da un lato possa portare a scoprire dettagli e caratteristiche dei luoghi mai notati prima, e dall'altro attivi sensazioni ed emozioni che favoriscono un rapporto consapevole con i luoghi stessi: "inizialmente ritenevo questa attività facile e veloce, invece mi ha portato a fare un percorso interiore oltre a quello effettivamente svolto a piedi"¹.

1 Sono queste le parole di una studentessa universitaria che ha svolto l'esercizio all'inizio del corso di Geografia.

FARE ESPERIENZA DI PAESAGGIO

Scopri un percorso di circa 500 m - 1 km, da poter fare a piedi. Puoi essere anche vicino al luogo in cui vivi. Meglio se attraversi contesti diversi. Percorri nei due sensi (andata e ritorno). Porta con te questa scheda, e segui le indicazioni. Organizza 3 momenti di sosta nel percorso di andata, in cui fermarti per le tue annotazioni, secondo quanto viene di volta in volta indicato. Se vuoi, durante il percorso puoi raccogliere piccoli oggetti o scattare fotografie.

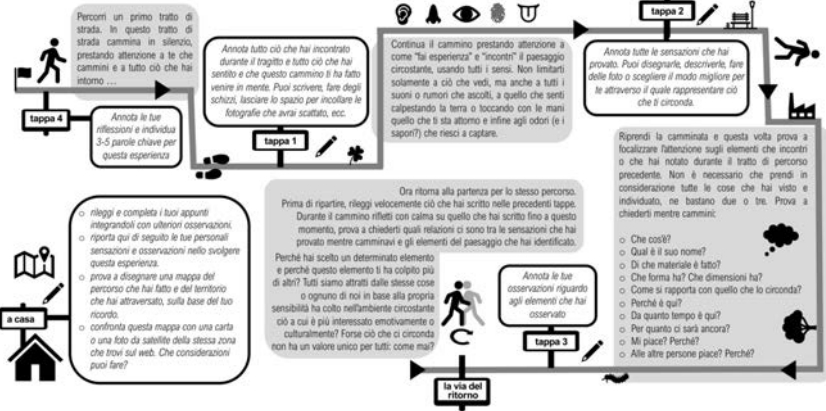


Fig. 1: Esercizio "Fare esperienza di paesaggio"

3. Le attività all'aperto nei progetti di educazione al paesaggio

La complessità teorica che caratterizza la nozione di paesaggio e la sua appartenenza a diverse sfere disciplinari e a differenti mondi professionali fanno sì che esso sia un oggetto denso di potenzialità educative (Zanato Orlandini, 2007). Tali potenzialità, tuttavia, non emergono in maniera esplicita ed evidente nelle pratiche pedagogiche, essendo le esperienze di educazione e formazione al paesaggio disperse in contesti differenti, costruite con finalità a volte divergenti e rivolte a diversi possibili destinatari. Accanto alle aule scolastiche sono infatti numerosi gli altri "luoghi" dell'educazione al paesaggio: aree protette, musei ed ecomusei, centri storici, parchi o fattorie didattiche. Si può affermare inoltre che, essendo il paesaggio ovunque, così come sancito dalla CEP, anche l'educazione al paesaggio può avvenire in ogni luogo.

Per comprendere quale sia il ruolo delle attività all'aperto, nell'ambito dell'educazione alla cura del paesaggio e del patrimonio naturale e culturale, può essere utile partire dai risultati di una indagine nazionale, condotta nel corso degli anni 2017 e 2018 e dedicata alle attività di educazione al paesaggio rivolte a studenti e cittadini nonché ad insegnanti e operatori del settore culturale e ambientale.

La ricerca, dal titolo "Raccontami un paesaggio"², attraverso una raccolta dati tramite un questionario online ha permesso di elaborare un quadro delle modalità con cui, nel contesto nazionale, si realizza l'educazione al paesaggio (Cisani, Castiglioni, 2019). Le informazioni raccolte (relative a 174 enti e as-

2 Realizzata dal Dipartimento di Studi Storici, Geografici e dell'Antichità dell'Università di Padova, in collaborazione con il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali.

sociazioni, 312 progetti educativi e 59 attività di formazione) confermano la presenza di un panorama diversificato di pratiche educative: nell’ambito dell’educazione formale, l’educazione al paesaggio mira allo sviluppo della capacità di osservare e interpretare il paesaggio concentrandosi principalmente sulle sue componenti naturali e ambientali, anche attraverso la dimensione sensoriale e soggettiva; al contrario, nei contesti di educazione non-formale prevale l’attenzione verso il riconoscimento dell’intervento antropico nel processo di trasformazione ed evoluzione dei paesaggi, quindi lo sguardo si concentra sui valori identitari, culturali e patrimoniali in essi presenti, con un approccio tendenzialmente meno esperienziale. In generale, la scuola funge da perno attorno a cui, con una frequenza piuttosto elevata, ruotano altri attori territoriali che interagiscono, creando costellazioni educative che ben si prestano a stimolare processi e momenti di scambio, conoscenza e crescita reciproca.

Per quanto riguarda gli strumenti e le metodologie adottate, l’escursione e l’esplorazione diretta del paesaggio giocano un ruolo fondamentale (Fig. 2). Nel 73% dei casi raccolti, infatti, il progetto educativo e l’attività di formazione prevedono un’attività sul campo, un’escursione o un’uscita didattica, senza evidenti differenze legate alla tipologia di progetto, alle idee di paesaggio sottostanti il progetto stesso, agli stili, agli obiettivi o ai *target* (Cisani, Castiglioni, 2019).

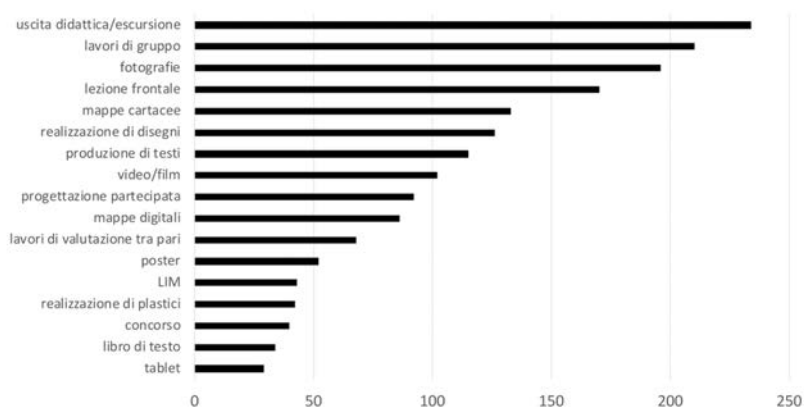


Fig. 2: Metodologie e strumenti didattici utilizzati nei progetti educativi dedicati al paesaggio

Ad uno sguardo più approfondito, le attività all’aperto previste all’interno dei progetti educativi analizzati raccolgono un ampio spettro di luoghi, temi affrontati e strategie educative. L’attività di apprendimento attivo all’aperto può concretizzarsi con l’escursione in paesaggi vicini, a partire dal percorso casa-scuola, allargandosi ai diversi paesaggi del quotidiano sino a considerare l’intero territorio e la regione di appartenenza, per poi aprirsi all’esplorazione di paesaggi “altri”, attraverso escursioni, viaggi e visite guidate in contesti lontani e diversi.

In ciascuno di questi contesti l’attività pedagogica può considerare il pae-

saggio come semplice sfondo, tendenzialmente muto e passivo, cornice di attività più specifiche come, ad esempio, la visita guidata ad un museo, oppure, al contrario, come contesto parlante dal quale possono emergere, a seconda del focus specifico delle attività, possibili interazioni con gli elementi naturali o antropici presenti, considerazioni sui caratteri immateriali (significati e valori), sulle relazioni tra di essi, le dinamiche e le trasformazioni in atto. Gli aspetti relazionali individuabili nell'ambito di una attività pedagogica all'aperto dedicata al paesaggio non riguardano esclusivamente le componenti materiali e immateriali dei paesaggi, ma anche le reazioni e le relazioni tra i partecipanti stessi e il contesto, con una attenzione specifica alle opinioni, alle emozioni e alle storie personali, ma anche alle sensazioni fisiche che l'esplorazione diretta del paesaggio stimola. Tra i progetti raccolti, ad esempio, il progetto Biennale Kids, promosso dall'Associazione Italiana Architetti del Paesaggio e da Impronte Vegetali, si è soffermato proprio su paesaggi quotidiani e sugli spazi esterni delle scuole coinvolte. Le attività sono state suddivise in fasi, attraverso le quali i bambini – con interviste, raccolta di materiali, attenzione alle emozioni trasmesse dai luoghi – sono stati invitati ad “osservare, esplorare, disegnare il quartiere della loro scuola”, ma anche “a proiettarsi nel futuro attraverso una sorta di gioco di ruolo, utilizzando il paesaggio come ‘strumento’ di dialogo e scambio di opinioni e prendendo consapevolezza della presenza e delle esigenze dei diversi attori che vivono il territorio”. Oppure, in ambito extra-scolastico, è esemplificativa l’iniziativa “Viva! di n Vauda” del CAI-Sezione di Volpiano (TO), che propone “una pratica escursionistica semplice, della durata di 2-3 ore circa, svolta dietro l’angolo di casa”, il cui obiettivo fondamentale è “creare la possibilità di incontro di persone appassionate di scienze naturali o di cultura rurale locale e di mettersi piacevolmente a chiacchierare camminando”³.

Queste esperienze, così come numerose altre presenti nella ricerca, mettono in evidenza come le strategie messe in campo durante le attività *outdoor* nell'ambito dell'educazione al paesaggio, pur assegnando spesso alla vista e all'osservazione un ruolo centrale, permettano di attivare tutti i cinque sensi, in una stimolazione sinestetica e cinestetica che favorisce una comprensione più completa e complessa del paesaggio. Tra le attività specifiche svolte in escursione troviamo quindi le diverse modalità con cui la “lezione itinerante” si trasforma in “escursione sul terreno” (Pasquinelli d’Allegra, 2016, p. 74): innanzitutto l’ascolto sensoriale guidato, ma anche momenti meno strutturati, come il gioco, la conversazione (anche sotto forma di vera e propria chiacchiera) e l’esplorazione libera. Tutte queste attività hanno il movimento attivo come denominatore comune, movimento che spesso si configura come un cammino a piedi, azione il cui valore pedagogico, culturale e sociale non cessa di essere esplorato e di offrire spunti di riflessione per la comprensione

3 Testi tratti dalle descrizioni dei progetti fornite nel questionario “Raccontami un paesaggio”.

del rapporto tra individui, società e ambiente di vita (Solnit, 2002; Careri, 2006; Lorimer, 2011; Nuvolati, 2013).

4. Gruppi di cammino come esperienza educativa

Nell'ambito dell'educazione extra-scolastica, rivolta alla cittadinanza, vi sono pratiche che appartengono alla sfera dell'educazione informale che, pur avendo apparentemente poco o nulla a che vedere con l'educazione al paesaggio, risultano interessanti per le modalità con cui stimolano la costruzione di consapevolezza paesaggistica, intesa come co-creazione di significati e precondizione necessaria per la cura del patrimonio naturale e culturale. Tra di esse, i gruppi di cammino offrono una buona occasione per esplorare, in particolare modo, il rapporto tra il movimento nel e la conoscenza del paesaggio.

Il termine “gruppo di cammino” si riferisce ad una pratica, diffusa a partire dagli anni 2000, che viene promossa a livello locale da associazioni e gruppi informali, spesso anche con il supporto delle Amministrazioni Comunali e delle Aziende Sanitarie Locali, al fine di promuovere il cammino come stile di vita sano per contrastare la sedentarietà, soprattutto tra la popolazione anziana, attraverso l'organizzazione di camminate, di breve durata e a cadenza generalmente settimanale, nei quartieri e nei contesti della vita quotidiana. Questa pratica è stata oggetto di un lavoro di ricerca, condotto tra il 2014 e il 2017 nella città di Bergamo, che ha portato all'elaborazione di alcune riflessioni, interessanti anche dal punto di vista pedagogico, sulle relazioni tra mobilità e paesaggio e, nello specifico, sul legame che sussiste tra le pratiche collettive di mobilità lenta, il paesaggio del quotidiano e la cittadinanza attiva (Cisani, 2018).

Attraverso un questionario e diverse interviste svolte durante le uscite di sei gruppi di cammino, tracciate grazie all'ausilio di un GPS, la ricerca ha permesso di esplicitare nel dettaglio le diverse tipologie di relazioni tra i luoghi attraversati e il cammino stesso, sia da un punto di vista materiale (gli elementi del paesaggio percepiti), che simbolico (i discorsi e i valori) ed esperienziale (le pratiche e le sensazioni). L'analisi della dimensione esperienziale del cammino ha messo in evidenza il fatto che, durante un percorso, il paesaggio si manifesta come una sequenza continua di scene all'interno delle quali, oltre ad elementi che influenzano positivamente il movimento (quali la vegetazione o la presenza di percorsi sicuri), vi sono fattori che lo condizionano in maniera più complessa. Il paesaggio si configura infatti come un insieme di discontinuità, frizioni e barriere di diverso tipo, appartenenti a diverse scale: dai piccoli impedimenti come la presenza o l'assenza di un marciapiede sino all'assenza di negozi di vicinato nel quartiere, dalla barriera costituita da una strada a scorrimento veloce che separa i quartieri sino alla presenza di zone o percorsi percepiti come insicuri o pericolosi. Ciò che risulta interessante, soprattutto adottando una prospettiva pedagogica, è il fatto che durante il cammino in gruppo queste frizioni diventano spesso oggetto di dibattito, di scambio di informazioni e opinioni, portando i camminatori

a maturare una consapevolezza dell'esperienza condivisa non solo del cammino ma anche del paesaggio attraversato.



Fig. 3: I gruppi di cammino: alcuni scatti durante le interviste
(Foto dell'autrice)

Il cammino in gruppo nel paesaggio diventa così, potenzialmente, una pratica di educazione informale che porta ad una maggiore conoscenza del proprio paesaggio del quotidiano: come emerge dai dati del questionario proposto, la maggior parte dei partecipanti ritiene infatti di accorgersi maggiormente dei cambiamenti del quartiere da quando frequenta i gruppi di cammino. Questo stimolo alla conoscenza può limitarsi alla semplice scoperta delle trasformazioni urbane o di luoghi mai visti prima, oppure incoraggiare l'approfondimento del loro significato ambientale, storico o culturale.

Più che una semplice acquisizione di conoscenze relative al paesaggio del quotidiano, il cammino in gruppo è meglio definibile come una pratica di co-costruzione del paesaggio (Olwig, 2008), tale per cui il paesaggio assume un significato che è inestricabilmente legato alla pratica del movimento, al soggetto stesso che lo attraversa e alla società a cui appartiene. La dimensione collettiva di questa pratica assume quindi un valore chiave, poiché la condivisione di opinioni, conoscenze, memorie, storie collettive e personali porta alla maturazione di un senso di appartenenza al paesaggio, non passivo ma attivo, frutto di un confronto e di una elaborazione condivisa delle barriere, delle discontinuità e delle frizioni incontrate, anche in vista di un loro superamento.

5. Paesaggio e disabilità visiva: note da un caso di studio

Il cammino nel paesaggio come pratica di valore educativo assume un significato molto particolare in presenza di minorazione visiva. Se pur ancora in forma circoscritta e discontinua, negli ultimi quindici anni la letteratura geo-

grafica ha iniziato ad interessarsi alle questioni sollevate dalla complessità della percezione sensoriale e della significazione del paesaggio nei soggetti non vedenti e ipovedenti (Macpherson, 2009; Ernwein e Sgard, 2012). Problema, questo, che si presenta ancora più complesso se l'esperienza percettiva della persona con disabilità visiva si svolge in movimento⁴.

In presenza di minorazione visiva, la lettura del paesaggio – a maggior ragione se realizzata in cammino – implica infatti uno sforzo di interpretazione spaziale, attraverso cui la progressiva costruzione analitica del campo percettivo produce e struttura sinteticamente l'orientamento immaginativo del soggetto (Ceppi, 1965). In altre parole, la complessità percettiva del paesaggio risiede anche nella complessità cognitiva del suo spazio e, probabilmente, è da questo presupposto che tanto la riflessione teorica quanto la progettazione educativa dovrebbero muovere le proprie ipotesi operative.

Leggere il paesaggio in assenza della vista significa quindi investire su un'operazione preliminare di "sottrazione", semantica prima che sensoriale: il paesaggio torna ad essere spazio percorribile, la sua visione ritorna al grado di immaginazione spaziale. In questo senso, il già citato invito di Eugenio Turri a "imparare a vedere" il paesaggio si rivela nella sua complessità originaria, cognitiva e culturale, dell'imparare a immaginarlo e, quindi, ad immaginarsi al suo interno: perché muoversi e orientarsi consapevolmente può essere il primo passo per farne pratica.

In una condizione di cecità o ipovisione, la mobilità pedonale significa innanzitutto affrontare e risolvere costantemente l'incognita dell'ostacolo, aggiornare dinamicamente il sistema di punti di riferimento, la cui individuazione in uno spazio esteso e aperto diventa proporzionalmente più complessa e, presumibilmente, fonte di insicurezza per il soggetto percipiente (Galati, 1992). In tal senso, la lettura del paesaggio in cammino può diventare occasione per lavorare su prospettive alternative a quella egocentrata, sui concetti di scala e proporzione (Kitchin *et al.*, 1997), interrogarsi su specifiche dinamiche spazio-temporali e conquistare, con forme di apprendimento cooperativo, nuove "zone di sviluppo prossimo" (Vygotskij, 1990).

Pertanto, a un livello didattico-operativo, la previsione di soste, la valutazione della praticabilità e della lunghezza del percorso in funzione del gruppo, o della presenza di elementi potenzialmente pericolosi, costituiscono operazioni preliminari che non attengono solo ad esigenze di ordine logistico, rivelandosi essenziali anche per evitare un sovraccarico psico-fisico che potrebbe compromettere una serena lettura del paesaggio. D'altra parte, tra-

4 I contenuti illustrati nel paragrafo descrivono alcune riflessioni teoriche e operative sviluppate entro una ricerca dottorale in Studi Storici, Geografici e Antropologici presso l'Università di Padova (ciclo XXXIII), dedicata al tema del paesaggio come strumento educativo in presenza di minorazione visiva. Attraverso alcuni casi studio (tra i quali quello qui presentato), la ricerca sta approfondendo se e come l'esercizio della lettura del paesaggio possa rappresentare uno strumento educativo utile a raffinare ed integrare le competenze di orientamento e mobilità, intese rispettivamente come capacità di immaginarsi nello spazio e di muoversi al suo interno.

sformare una passeggiata didattica in un'esperienza necessariamente gratificante, immune da piccoli rischi e frustrazioni, significa avallare un'idea asettica, statica e quindi distorta del concetto di paesaggio, motivo per cui – in sede di progettazione didattica – sarà opportuno preventivare un compromesso equilibrato tra il benessere dei partecipanti e la sopportazione delle criticità contingenti.

Un interessante caso di studio su questi temi è rappresentato dal campo estivo organizzato ogni anno da alcuni pedagogisti e istruttori dell'ANIO-MAP (Associazione Nazionale Istruttori di Orientamento Mobilità e Autonomia Personale), specializzati nel lavoro educativo con persone minorate della vista, nella località di Barcis (PN), all'interno del Parco Naturale delle Dolomiti Friulane, ospitando ragazzi ciechi e ipovedenti provenienti da tutta Italia.

Se pur in un contesto di vacanza e riposo, i partecipanti sono indirettamente sollecitati in esercizi di responsabilità e autodeterminazione, dalla piccola scala degli spazi domestici e condivisi a quella più grande delle attività di escursione. Prima di ogni passeggiata, ad esempio, gli istruttori forniscono una descrizione dettagliata dell'itinerario, dalla durata del cammino alle possibili difficoltà (pendenze, temperature, possibilità di pioggia, terreno sconnesso...), lasciando ai ragazzi la libertà di autovalutarsi e accettare o meno se prendervi parte. Durante le escursioni, inoltre, gli istruttori stimolano costantemente i partecipanti a non concentrarsi solo sulla pratica motoria o sulla percezione estemporanea dell'ambiente, invitandoli ad integrare e memorizzare i dati, porsi domande, convertire le barriere in punti di riferimento: leggere il paesaggio per costruire l'orientamento spaziale e viceversa.

In questo contesto, chi scrive ha realizzato un esperimento di mappatura collaborativa riferita ad un breve percorso compreso tra la struttura presso cui i ragazzi soggiornavano e un luogo pubblico familiare ai partecipanti, una caffetteria situata nel borgo di Barcis⁵. L'attività è stata replicata in tre giorni differenti, con altrettanti gruppi composti da 4-5 persone, eterogenei per età, sesso e entità della minorazione visiva. Ogni attività è stata strutturata in due esercizi: una sessione di esplorazione ambientale effettuata lungo il percorso e una sessione dedicata alla rappresentazione dell'itinerario attraverso la costruzione di una mappa tattile.

Nel corso del primo esercizio, guidati solo dalla voce dell'operatore, i partecipanti sono stati invitati a muoversi insieme, rispettando il passo dei soggetti più lenti e concentrandosi su ogni informazione ambientale intercettata durante il cammino per poi sottoporla verbalmente al gruppo in occasione delle diverse soste; queste ultime sono state stabilite dal gruppo stesso ogniqualvolta il contesto ambientale cambiava in maniera ritenuta significativa (ad esempio, in presenza di una variazione di suolo, di una salita o di una

5 Preceduta da un periodo di osservazione preliminare effettuato nell'estate 2018, l'attività di sperimentazione didattica è stata svolta ad un anno di distanza, dal 15 al 30 luglio 2019.

curva); ogni singolo segmento del percorso è stato cronometrato, documentato con un registratore audio e con una trascrizione delle informazioni riportate dai partecipanti (Fig. 4).



Fig. 4: Passeggiata lungo il lago di Barcis (Foto dell'autore)

Nel corso del secondo esercizio i partecipanti hanno modellato in argilla una rappresentazione cartografica dell'itinerario precedentemente esplorato. L'unico parametro fornito loro è stato il rapporto di scala tra il tempo di cammino e la lunghezza degli elementi rappresentati, individuato convenzionalmente nella relazione 1:4, per cui un minuto percorso equivale approssimativamente a quattro polpastrelli del dito indice, quale unità di misura corporea e non standard ma allo stesso tempo condivisibile. Dopo aver riletto insieme tutte le osservazioni espresse precedentemente durante l'esplorazione ambientale, a ciascun partecipante è stato attribuito il compito di realizzare in argilla un numero variabile di segmenti, con la esplicita richiesta di selezionare e rappresentare solo gli elementi ritenuti significativi ai fini dell'orientamento e della mobilità (privilegiando quindi informazioni ambientali fisse e tendenzialmente costanti, come la presenza del lago alla propria destra, scartando invece gli elementi mobili – ad esempio il canto degli uccelli – o stimoli soggetti a variazioni ambientali, come la presenza di zone di ombra o di luce). Al termine della modellazione, i partecipanti hanno unito i segmenti realizzati, provando poi a leggere e a guidare i propri compagni nell'interpretazione della mappa (Fig. 5).

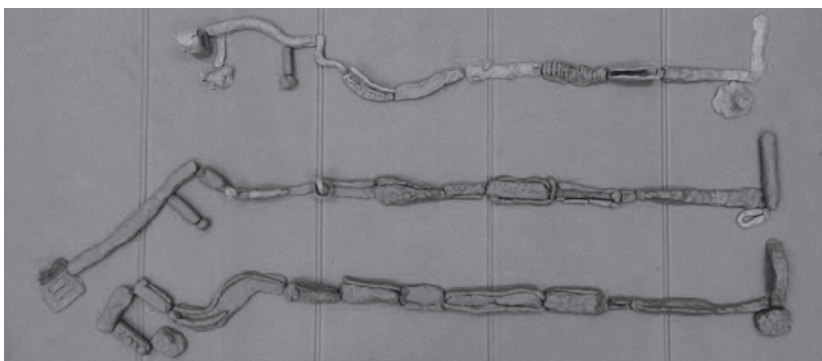


Fig. 5: Mappe tattili realizzate da tre gruppi differenti e raffiguranti la medesima sponda del lago dove si è svolta la passeggiata (Foto dell'autore)

Sulla base di queste prime osservazioni, e in attesa di una necessaria riflessione più approfondita, si può comunque affermare che camminare nel paesaggio ha significato per i partecipanti “riscoprire” luoghi in realtà già noti, mantenere alta la soglia di attenzione percettiva e cognitiva nella prospettiva di rappresentarli, prima ancora che in quella del non perdersi in essi. Ha significato la possibilità di “calpestare” il paesaggio, come ha detto entusiasticamente A., 33 anni, cieca acquisita e con sindrome di Usher, condizione che ne ha gravemente compromesso anche l’udito. Ma ha significato anche il lungo silenzio di F., 25 anni, cieco congenito, imbarazzato nell’ammettere che “paesaggio” è una parola che, semplicemente, non ha mai utilizzato. Ammissione che lascia intendere che c’è ancora tanto da camminare.

6. Mobilitare il paesaggio

Le riflessioni metodologiche e i risultati di ricerca in ambiti educativi diversi, riportati nei paragrafi precedenti, hanno messo in evidenza il valore del fare esperienza diretta di paesaggio e del farla attraverso il movimento. In particolare, alcune caratteristiche comuni a quanto sopra presentato riguardano l’efficacia del coinvolgimento attivo, la possibilità di situarsi in un preciso contesto acquisendone maggiore consapevolezza e il valore aggiunto della co-costruzione di significati nelle esperienze vissute in gruppo. Un’ulteriore considerazione comune alle diverse esperienze riguarda il ruolo svolto da ciò che può venire inizialmente percepito come ostacolo, barriera, frizione durante il movimento, assimilabile ad un “conflitto di paesaggio” e che può diventare invece occasione educativa (Sgard, Paradis, 2018). L’esperienza della disabilità visiva diventa emblematica nel ricordare come questi elementi possano diventare utili punti di riferimento per l’orientamento e la consapevolezza del luogo: quindi dei punti di partenza per attivare reazioni positive e per avviare processi di cura. Non solo, l’attenzione nei confronti della percezione e dell’esperienza del paesaggio in movimento da parte di soggetti con

disabilità è una precondizione necessaria per promuovere una reale accessibilità del paesaggio come strumento educativo e come fonte di benessere e, in altre parole, per la sua effettiva democratizzazione.

In una prospettiva educativa, camminare nel paesaggio significa imparare ad attraversarlo criticamente, guardarlo “da vicino”, superare le logiche panoramiche del belvedere. Tuttavia, ridimensionare la distanza di osservazione, il “valore del lontano” (Martínez de Pisón, 2009, p. 137), attraverso il contatto diretto con il paesaggio può non essere sufficiente, sia su un piano teorico che applicativo.

Negli ultimi cinque secoli, il concetto di paesaggio ha camminato, muovendosi ben poco, sostanzialmente entro una dimensione “ocular-centric” (Jay, 1994), delegando al canale visivo il monopolio percettivo, estetico ed epistemologico. Ripensare oggi la relazione prossemica (Hall, 1968) con il paesaggio, attraversandolo in movimento, offre l’opportunità di mettere in discussione il modello centrato sulla vista e, più in generale, qualsiasi modello centrico, statico e autoriferito. In questo senso, “mobilitare il paesaggio”, anche alla luce del recente *mobility turn* che caratterizza le scienze umane, con particolare riferimento alla cinestesia – *kin-aesthetics* – ai ritmi, alle temporalità e spazialità del movimento (Merriman, Pearce, 2017, p. 498), è una prospettiva di ricerca che offre la possibilità di mettere in gioco criticamente la nozione di paesaggio, per arricchire i percorsi di studio, di sensibilizzazione e di educazione alla cura e alla vivibilità dei luoghi.

Nota bibliografica

- Antrop M., Van Eetvelde V. (2017). *Landscape Perspectives. The holistic nature of landscape*. Dordrecht: Springer.
- Barbieri G., Canigiani F., Cassi L. (1991). *Geografia e ambiente. Il mondo attuale e i suoi problemi*. Torino: UTET.
- Careri F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Torino: Einaudi.
- Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (a cura di) (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B. (2009). Aspetti sociali del paesaggio: schemi di riferimento. In B. Castiglioni, M. De Marchi (a cura di), *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione* (pp. 73-86). Padova: CLEUP.
- Castiglioni B. (2011). Il paesaggio, strumento per l’educazione geografica. In C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 182-201). Roma: Carocci.
- Cepi E. (1965). La strutturazione del campo percettivo in rapporto all’educazione immaginativo motoria. *Luce con luce. Rivista trimestrale dell’Istituto Statale “A. Romagnoli” di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, 3-4, pp. 37-41.
- Cisani M. (2018). Gruppi di cammino e paesaggi del quotidiano. Un modello interpretativo. *Rivista Geografica Italiana*, 1, pp. 1-19.
- Cisani M., Castiglioni B. (2019). Idee di paesaggio nei contesti educativi: attori, progetti e obiettivi. *Ri-Vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, 17(1), pp. 110-127.
- Douence H. (2019). «Le paysage en marchant», de quelques expériences pédagogiques.

ques de réflexions sur l'habitabilité du monde. In A. Sgard, S. Paradis (eds.), *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils* (pp. 149-168). Genève: Metis Presses.

- Egoz S., Jørgensen K., Ruggeri D. (Eds.) (2018). *Defining landscape democracy: A path to spatial justice*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Ernwein M., Sgard A. (2012). «Les quatre mondes du lac Léman» ou explorer avec des non-voyants un paysage polysensoriel. *Cahiers de géographie du Québec*, 56, pp. 279-295.
- Farinelli F. (1991). L'arguzia del paesaggio. *Casabella*, 575-576, pp. 10-12.
- Ferrario V. (2011). "As perceived by people". Alcune considerazioni su paesaggio e percezione. In E. Anguillari et alii (a cura di), *Paesaggio e benessere* (pp. 23-33). Milano: FrancoAngeli.
- Galati D. (a cura di) (1992). *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambino R. (2000). Introduzione. In P. Castelnuovi (a cura di), *Il senso del paesaggio*. Torino: Ires.
- Grasseni C., Ronzon F. (2001). Introduzione. Verso un'ecologia della cultura. In T. Ingold, *Ecologia della Cultura* (pp. 3-37). Roma: Meltemi.
- Hall E.T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1966).
- Howard P., Thompson I., Waterton E., Atha M. (Eds.) (2019). *The Routledge Companion to Landscape Studies*. London: Routledge.
- Ingold T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Jay M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Kitchin R.M., Blades M., Golledge R.G. (1997). Understanding spatial concepts at the geographical scale without the use of vision. *Progress in Human Geography*, 21, pp. 225-242.
- Lorimer H. (2011). Walking: New Forms and Spaces for studies of pedestrianism. In T. Cresswell, P. Merriman, *Geographies of mobilities: practices, spaces, subjects* (pp. 19-33). Farnham, Surrey; Burlington (VT): Ashgate.
- Macpherson H. (2009). The intercorporeal emergence of landscape: negotiating sight, blindness, and ideas of landscape in the British countryside. *Environment and Planning A*, 41, pp. 1042-1054.
- Merriman P., Pearce L. (2017). Mobility and the humanities. *Mobilities*, 12, pp. 493-508.
- Merriman P. et alii (2008). Landscape, mobility, practice. *Social & Cultural Geography*, 9, pp. 191-212.
- Nuvolati G. (2013). *L'interpretazione dei luoghi. Flanerie come esperienza di vita*. Firenze: University Press.
- Olwig K.R. (2005). The Landscape of 'Customary' Law versus that of 'Natural' Law. *Landscape Research*, 30, pp. 299-320.
- Olwig K.R. (2008). Performing on the Landscape versus Doing Landscape: Perambulatory Practice, Sight and the Sense of Belonging. In T. Ingold, *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot* (pp. 81-91). Aldershot: Ashgate.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016). Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche. In G. De Vecchis (a cura di), *Insegnare Geografia. Teorie, metodi e pratiche* (pp. 69-93). Novara: UTET.
- Prieur M. (2006). Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches. In Council of Europe, *Landscape and sustainable development Challenges of the European Landscape Convention* (pp. 9-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Scaramellini G. (2012). Il paesaggio nella geografia contemporanea: origine e percorsi evolutivi di un concetto teorico, oggetto e strumento di ricerca. In A.G. Dal Borgo, D. Gavinelli (a cura di), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio* (pp. 25-40). Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Sgard A., Paradis S. (2018). Une controverse d'aménagement urbain relue par le prisme d'une didactique du paysage. Le Grand Projet des Cherpines (agglomération de Genève, Suisse). *Projets de paysage*, 18. Publié dans *Projets de paysage le 05/07/2018*" URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/une_controverse_d_am_nagement_urbain_relue_br_par_le_prisme_d_une_didactique_du_paysage
- Solnit R. (2002). *Storia del camminare*. Milano: Bruno Mondadori (Ed. orig. pubblicata 2000).
- Turco A. (2002). Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi. In A. Turco (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi* (pp. 7-49). Reggio Emilia: Diabasis.
- Turri E. (1974). *Antropologia del paesaggio*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Wattchow B., Prins A. (2018). Learning a landscape. Enskilment, pedagogy and a sense of place. In P. Howard, I. Thompson, E. Waterton, M. Atha (Eds.), *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 102-112). London: Routledge.
- Whiston Spirn A. (2005). Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design. *Landscape Research*, 30(3), pp. 395-413.
- Wylie J. (2007). *Landscape*. London: Routledge.
- Zanato Orlandini O. (2007). Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale. In B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (Eds.), *Proceedings of the conference 24th of March 2006: Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità* (pp. 39-50). Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.

SE