

## L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: Chiocciola la casa del nomade

Interaction with the landscape as a "place" of learning. A case study: Chiocciola la casa del nomade

Tommaso Farina\*

### Riassunto

Il rapporto tra educazione e ambiente racchiude in sé molteplici fattori di sviluppo, coinvolgendo, su piani diversi ma complementari, giovani e adulti, cittadini e visitatori, produttori e consumatori. L'ambiente naturale e rurale, altresì, può essere osservato in una prospettiva pedagogica e formativa, specialmente oggi, momento storico in cui la pandemia da Covid, anche nel nostro Paese, sta determinando un arretramento nel cammino verso l'attuazione degli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Emblematico, in termini di attivazione di processi di crescita e catalisi di opportunità di sviluppo, è l'approccio al patrimonio culturale e paesaggistico di *Chiocciola la casa del nomade*, piccola realtà associativa che opera nei territori rurali dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, in provincia di Rimini, e che interpreta il paesaggio come fonte e luogo di apprendimento, costruendo su di esso percorsi educativi e didattici che coinvolgono studenti, esercenti e realtà produttive locali. L'obiettivo è quello di salvaguardare i saperi e le tradizioni locali: patrimonio culturale ed esperienziale da non disperdere né dimenticare.

**Parole chiave:** Patrimonio; Ambiente; Paesaggio; Educazione; Agenda 2030.

### Abstract

The relationship between education and the environment is made by multiple development factors, involving, on different but complementary levels, young people and adults, citizens and visitors, producers, and consumers. The natural and rural environment can be observed also from a pedagogical perspective, especially during this time of pandemic which caused a setback in the path towards implementation of the "Agenda 2030" objectives. Emblematic, in terms of activation of growth processes and catalysis of development opportunities, is the approach to the cultural and landscape heritage of the

---

\* Dottorando in "Formazione, patrimonio culturale e territori" (ciclo XXXV) presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, e-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13810

association named *Chiocciola la casa del nomade*. This operates in the rural areas of the Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, in the Italian province of Rimini, interpreting the landscape as a source and place of learning, building on it educational and didactic paths that involve students, traders and local production factories. Its goal is to safeguard local knowledge and traditions: a cultural and experiential heritage that is not to be lost or forgotten.

**Keywords:** Heritage; Environment; Landscape; Education; Agenda 2030.

*Articolo sottomesso: 12/05/2022, accettato: 13/05/2022*

*Pubblicato online: 14/06/2022*

## 1. Quadro teorico del rapporto tra educazione e paesaggio

Nel tentativo di approcciare a un tema ampio e articolato come quello del rapporto tra educazione e paesaggio, si ritiene utile adottare una prospettiva che rifletta sui principali fattori di sviluppo per mezzo dei quali «lo spazio vissuto, e non il semplice oggetto contrapposto al soggetto, diventa tema fondamentale di riflessione pedagogica» (Regni, 2009, p. 56). Ciò significa prendere in considerazione aspetti personali, ovvero legati al coinvolgimento fisico e all'arricchimento psicologico, etico ed estetico dei soggetti coinvolti; comunitari, quando essi riguardino la conoscenza, la comprensione e la valorizzazione degli strumenti individuali e collettivi, di produzione culturale, emancipazione e partecipazione sociale; territoriali, infine, ovvero funzionali alla promozione e allo sviluppo socioeconomico dei contesti in cui esperienze ed eventi educativi hanno luogo, coinvolgendo – su piani diversi ma complementari – giovani e adulti, cittadini e visitatori, produttori e consumatori (Cfr. Farina, 2020, pp. 113-114).

Nella prospettiva sopradescritta, l'ambiente naturale nel suo complesso e, in particolare, il paesaggio rurale può (e deve) essere osservato in una prospettiva pedagogica e educativa, specialmente in un momento storico come quello che stiamo attraversando. A causa degli eventi legati alla pandemia, infatti, anche nel nostro Paese si sta verificando un arretramento nel cammino verso l'attuazione degli obiettivi della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ASviS, 2020) che, in ogni caso, restano incontrovertibili, in quanto necessari alla costruzione di un mondo più inclusivo e vivibile per le future generazioni. Uno dei 17 *goal* dell'*Agenda*, d'altra parte, riguarda proprio la sostenibilità degli insediamenti umani e l'urgenza di «rafforzare gli impegni per proteggere

e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo» (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2020, p. 11).

Ecco perché, nel loro rapporto dialettico con le tematiche educative, quelle ambientali, che riguardano il territorio e i suoi abitanti, necessitano di una sempre maggiore, concreta e sistematica integrazione tra gli strumenti e i metodi utilizzati nella costruzione di modelli formativi. Da questo punto di vista, nella pedagogia contemporanea, come sottolinea Vincenzo Sarracino (2011), si prendono in esame:

[...] sia il territorio naturale e, quindi, quello che considera l'ambiente in senso proprio, così com'è o dovrebbe essere, senza la presenza dell'uomo, [sia] l'ambiente sociale, quindi quel territorio organizzato antropologicamente, costruito dall'uomo attraverso i manufatti, le norme, i regolamenti, l'organizzazione di vita e di esistenza (p. 77).

Affinché la progettazione di interventi educativi sul territorio sia efficace, nonché calata sui reali bisogni di coloro che lo popolano, è necessario mettere in collegamento i processi, verticali e orizzontali, che avvengono all'interno del suddetto "doppio ambito". Ovvero, occorre immaginare, progettare e costruire modelli educativi che considerino "ambiente" e "territorio" come contesti all'interno dei quali integrare il maggior numero di elementi: dalle persone e i luoghi che esse abitano (e animano) agli spazi di azione e i tempi in cui l'azione stessa si realizza, fino anche alle modalità e gli strumenti utilizzati per realizzare tale azione (Cfr. *ivi*, p. 77-78). Ciò che potenzialmente deriva da tale integrazione è un "terreno fertile" perché mutualmente "fertilizzato". In un tessuto territoriale e sociale reso vivo dai differenti processi generativi, creativi e poetici, infatti, laddove questi valorizzano lo spazio nelle sue configurazioni peculiari di "spazio per l'evento educativo", assumono anche una funzione di "unità culturale" (Cfr. Gennari, 1997, p. 28) in grado di consolidare le connessioni tra gli individui, le comunità e i luoghi.

Vieppiù, per una comunità il patrimonio culturale e ambientale "esiste" nella misura in cui essa:

[...] lo riconosce come tale [e] ne scopre pertanto i valori per "sé" [...]. È chiaro che, per ottenere questo primo ma essenziale risultato, il ruolo dell'educazione è insostituibile, e il metodo della scoperta il più efficace. Anche i problemi relativi alla tutela e alla conservazione non possono essere risolti senza l'educazione [...] (Branchesi, 2006, p. 41).

In questo senso, grazie ad un approccio di matrice semiologica, l'idea di "unità culturale" proposta da Mario Gennari (1997) – ovvero di un'ambiente

naturale interpretato come “spazio educante” – integra la prospettiva di Vincenzo Sarracino. Gennari, infatti, osserva che alle comunità:

[...] spetta il compito di descrivere attraverso esperienza, conoscenza e progetto le forme del complesso rapporto tra uomo e habitat, dove la mediazione è lasciata alla cultura, della quale lo spazio non è che un linguaggio (p. 149).

Sulla comprensione e l'utilizzo di suddetto linguaggio si giocano molte delle sfide di chi progetta o interviene educativamente sul territorio e in contesti non formali o destrutturati. Si tratta, cioè, di «leggere le trame spaziali che compongono l'ambiente, [che] incidono sulle strutture relazionali tra gli abitanti e che diventano poi mappe di orientamento sociale» (*Ibidem*). Quando all'interno di uno spazio si attivano processi educativi, continua Gennari, questo spazio è sempre assimilabile a un testo che si definisce per la propria autonomia, rappresentando una sorta di unità materiale e culturale. In quanto testo, quindi, lo spazio può essere letto sia come oggetto pedagogico, e come tema educativo, sia come soggetto pedagogico capace di attivare percorsi e *performance* formative (Cfr. *ivi*, p. 28). Lo spazio come “unità culturale” rappresenta, di fatto, non solo un catalizzatore di processi di crescita e opportunità ma anche l'emblema di un ambiente naturale e di un territorio che si aprono alle comunità educanti, permettendo ad esse di esprimere i valori e le peculiarità di cui sono già naturalmente portatrici. Ogni territorio diventa, così, un laboratorio per lo sviluppo, la formazione e la crescita, individuale e comunitaria (Cfr. Farina, 2020, pp. 116). Da un lato, esso rappresenta la sede del tessuto sociale e culturale, dall'altro, è assimilabile a ciò che Zanelli (1986) definiva pedagogicamente “sfondo integratore”.

## 2. Patrimonio culturale e ambientale: prospettive educative

Si ritiene utile, ora, ai fini del nostro discorso, un affondo sul concetto di “patrimonio culturale e ambientale”, riconducendone la terminologia all'interno del quadro legislativo italiano. In particolare, il *Codice dei Beni Culturali e Paesaggistici* (2004) riferisce la definizione di “beni culturali” alle cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico, e bibliografico, nonché alle testimonianze aventi valore di civiltà (Cfr. *ivi*, pp. 14-18); mentre qualifica come “beni paesaggistici” gli immobili e le aree costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del nostro territorio (Cfr. *ivi*, pp. 56-62). Questi ultimi, viepiù, concorrono a comporre il patrimonio culturale poiché «[...] attraverso il paesaggio, espressione della storia di una comunità,

avviene la trasmissione da una generazione all'altra del valore di memoria, identità e uso insito nel rapporto dell'uomo con la natura» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 19). Patrimonio culturale e ambientale, in altre parole, sono costituiti sia da luoghi fisici e naturali, inclusi quelli caratterizzati dall'insieme di «strumenti di lavoro, suppellettili domestiche, prodotti artigianali, [...] architettura rustica e urbanistica paesana che [danno] tono, colore e misura alla massima parte dell'Italia» (Laneve, 2014, p. 103), sia da beni immateriali, come, ad esempio, i linguaggi, la musica, la religione, il folklore, le arti, i mestieri.

Il territorio, in questo senso, rappresenta «il telaio sul quale si intersecano i vari insiemi di beni, costituendo la tessitura patrimoniale» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, p. 20). Ne consegue – in un Paese come il nostro, particolarmente ricco di storia e cultura – la necessità di considerare il patrimonio all'interno di una «concezione estensiva e descrittiva di matrice etnoantropologica, per cui è *bene culturale* ogni prodotto, ogni modificazione apportata dall'uomo alla sfera naturale» (Laneve, 2014, p. 104), nonché l'opportunità di includerlo e valorizzarlo all'interno di specifici processi educativi. Per educare al patrimonio, tuttavia, è fondamentale progettare interventi – siano essi rivolti a contesti formali o non formali – che coinvolgano non solo gli studenti ma i diversi membri delle comunità territoriali nella loro totalità, in linea con le indicazioni della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Un'impronta educativa forte sulle tematiche ambientali – e, tra queste, il tema dell'interazione con il paesaggio – costituisce, altresì, una solida base sulla quale plasmare lo spirito critico delle nuove generazioni, alle quali sono richieste, sempre più, attenzione alle risorse disponibili e consapevolezza del valore degli ecosistemi presenti sul nostro pianeta.

Occorre, cioè, sensibilizzare i giovani, da un lato, a considerare il paesaggio un patrimonio collettivo da conoscere, rispettare, salvaguardare e valorizzare; dall'altro, a leggere e interpretare correttamente la grande quantità di informazioni in esso presenti, poiché, nella nostra epoca:

Quello che prende sempre più forma è [...] un paesaggio fluido, mutante, stratificato, interconnesso a tutti i livelli; una rete ondulata all'interno della quale una molteplicità di segni rimanda a un'altra molteplicità di segni; in cui segnali capillari e dispersi richiamano realtà e dimensioni sincrone e orizzontali, compresenti e ubique (Deriu, Esposito, Ruggiero, 2009, p. 10).

È importante, in altre parole, adottare un approccio cognitivo ed ermeneutico che privilegi la riflessività e la comparazione, in linea con il significato attribuito dal Council of Europe (1998) al termine *heritage education*, ovvero: un approccio educativo e didattico basato sul patrimonio culturale, che inclu-

da metodologie di insegnamento attive, approcci interdisciplinari, partneriati tra i settori dell'istruzione e della cultura e l'impiego della più ampia varietà di modalità di comunicazione ed espressione (Cfr. *ivi*, p. 31).

### 3. Un caso di studio: Chiocciola la casa del nomade

Emblematico, in termini di attivazione di processi educativi e catalisi di opportunità di sviluppo territoriale, è l'approccio al patrimonio culturale e paesaggistico di *Chiocciola la casa del nomade*, piccola realtà associativa che opera nei territori rurali dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia (RN). Al centro delle attività dell'Associazione, che dal 2010 si occupa di educazione ambientale e valorizzazione delle risorse territoriali, ci sono esperienze di ricerca-azione con giovani studenti della scuola secondaria. Le attività di educazione al paesaggio e valorizzazione del territorio promosse sono il frutto dell'intreccio tra la ricerca artistica, pedagogica e storico-ambientale e ben si inseriscono nel quadro dei già citati obiettivi e strumenti di attuazione promossi da *Agenda 2030*. L'interazione con il paesaggio, infatti, interpretato come fonte e luogo di apprendimento, è la base su cui vengono costruiti percorsi educativi e didattici che coinvolgono molteplici attori – dagli studenti delle scuole del territorio agli esercenti e le realtà produttive locali, dagli operatori museali alle guide naturalistiche – all'interno delle piccole comunità rurali con le quali e per le quali l'Associazione opera, attraverso a un approccio integrato, fatto di ricerca, educazione, tutela e salvaguardia di saperi e tradizioni locali. Poiché, come sottolinea Raniero Regni (2009), «la comunità legata ad un territorio assieme al quale costituisce una speciale unità-destino, determina anche un'affinità morfologica che connette interiormente la lingua delle forme di tutti i domini di una civiltà» (p. 24).

Da un lato, i progetti di educazione al paesaggio sono rivolti principalmente a soggetti in età scolare – in particolare, preadolescenti e adolescenti – mentre, dall'altro, le attività di valorizzazione e sviluppo del territorio, dal punto di vista turistico e culturale, sono rivolte a un pubblico adulto, anche se prevedono quasi sempre il coinvolgimento di scuole, agenzie educative e enti di promozione culturale (musei, biblioteche, ludoteche, centri di aggregazione, etc). Il territorio in cui l'associazione opera è unico nel suo genere dal punto di vista morfologico e paesaggistico. L'area alto-collinare e montana dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, infatti, si sviluppa sulla dorsale dell'appennino tosco-romagnolo estendendosi sui confini di tre Regioni (Emilia-Romagna, Toscana e Marche) e delle rispettive province (Rimini, Arezzo e Pesaro-Urbino). È, inoltre, un'area caratterizzata dalla presenza di tanti piccoli paesi – basti pensare che lo stesso Comune di Pennabilli, dove

ha sede l'Associazione, ha meno di 3000 abitanti – che negli ultimi 20/25 anni hanno subito un progressivo spopolamento e una lenta migrazione degli abitanti verso le aree urbane più grandi e con una maggiore offerta dal punto di vista dei servizi.

Le attività dell'Associazione sul territorio sono fortemente connotate dal punto di vista pedagogico. I progetti basati sull'interazione con il paesaggio, infatti, interpretano lo stesso come fonte e luogo di apprendimento, nel quale bambini, giovani e adulti sono invitati a osservare, scoprire, sperimentare, vivere e re-inventare l'ambiente rurale, come memoria individuale e collettiva. L'approccio al paesaggio educante di Chiocciola la casa del nomade invita i destinatari delle attività a riflettere su cosa significhi imparare ad essere cittadini consapevoli, responsabili e attivi, con l'obiettivo di riconoscere che la diversità (biologica e culturale) ha un valore inestimabile. Il desiderio di instaurare una relazione con il territorio, individuarne le criticità e potenzialità, essere gli attori di un cambiamento positivo contribuisce a determinare l'assimilazione dei luoghi alle comunità che li abitano, così che «[...] l'unione della comunità con la natura [genera] il contesto unico di una civiltà. Il discorso sul paesaggio permette [cioè] di ideare e sperimentare un pensare globalmente e un agire localmente, una forma di glocalismo incarnato» (Ivi, p. 32).

Questa visione del paesaggio come “prodotto sociale”, di interpretazione delle risorse e delle potenzialità del territorio richiama a sé il tema del bisogno che oggi i giovani hanno di sentirsi parte di una comunità educante. E della necessità, da parte di genitori e educatori di promuovere tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza:

- cognitiva, della conoscenza, del pensiero critico, della concettualizzazione e del giudizio;
- affettiva, della prova, dell'esperienza, dell'attribuzione di significato, della valutazione, dell'empatia;
- volitiva, della condotta orientata alla scelta e all'azione (Cfr. Santerini, 2009, p. 35).

Uno dei progetti più significativi – a parere di chi scrive – di *Chiocciola la casa del nomade*, realizzato in una prospettiva geo-pedagogica si intitola *All'ombra delle radici*, ed è stato finanziato con i Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale (PON) “Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico” (Ministero dell'Istruzione, 2017). Ha coinvolto gli studenti della scuola secondaria di primo grado di Pennabilli, che per un anno, assieme a insegnanti ed esperti hanno sperimentato approcci e discipline “attorno all'albero” che qui è inteso come patrimonio culturale, elemento identitario ed elemento fondante degli equilibri ecosistemici:

Albero è radici. Risponde al bisogno di radicamento che si avverte oggi con crescente, struggente bisogno di appartenenza ad un luogo. Albero è radici: elemento del vivo, del profondo, del nutriente e stabilizzante. Come il mondo degli avi le radici sono le conservatrici di vita mai dimenticate, portatrici di un oblio conservativo. Invisibili e mute esse insegnano che ciò che non si vede regge, nutre, sostiene il visibile. Radici, il contrario dell'effimero, del superficiale, dello spettacolare, del rumoroso. (Regni, 2009, p. 50).

Attraverso la progettazione e lo sviluppo di molteplici moduli interdisciplinari – dalle escursioni naturalistiche alle visite ad archivi storici, dallo *story-telling* all'*orienteeering* attraverso sistemi GIS, fino al teatro d'animazione – i partecipanti non solo hanno incontrato gli alberi del proprio territorio ma anche esperti, poeti, artigiani e artisti producendo assieme a loro materiale utile a condividere informazioni e suggestioni raccolte durante l'intero anno scolastico. Interrogandosi sul significato del paesaggio, i giovani che hanno preso parte al progetto *All'ombra delle radici* hanno sperimentato quell'apprendimento primario che avviene attraverso i sensi – sul quale, mirabilmente, argomentava Maurice Merleau-Ponty (1965) nella sua *Fenomenologia della percezione* – e che contribuisce a generare credenze e a creare un *habitus* (Krais, Gebauer, 2009), ovvero «il pensiero cieco in cui sono depositati e conservati i valori più preziosi» (Regni, 2009, p. 57).

## Bibliografia

- Agenzia per la Coesione Territoriale (2020). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, «testo disponibile al sito: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>» (03/2022).
- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Rapporto ASviS 2020*, «testo disponibile al sito: [https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto\\_ASviS/Rapporto\\_ASviS\\_2020/Report\\_ASviS\\_2020\\_FINAL8ott.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf)» (03/2022).
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S. and Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchesi L. (Ed.) (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando.
- Codice dei beni culturali e paesaggistici (2004). Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42. In: *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 45 - Suppl. ordinario n. 28, «testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/02/24/45/so/28/sg/pdf>» (03/2022).
- Council of Europe – Committee of Ministers (1998). Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Members States concerning Heritage Education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623 RD Meet-



- ing of the Ministers' Deputies), «testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/16804f1ca1>» (03/2022).
- Deriu F., Esposito L. and Ruggiero A. (Eds.) (2009). *Metropoli e nuovi consumi culturali. Performance urbane dell'identità*. Roma: Carocci.
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Krais B. and Gebauer G. (2009). *Habitus*. Roma: Armando.
- Laneve C. (2014). L'esperienza della bellezza. Punteggiatura didattica per la fruizione dei beni culturali. *Education Sciences & Society*, 5(2): 103-121.
- Merlau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Ministero dell'Istruzione (2017). *PON - Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*, «testo disponibile al sito: [https://www.istruzione.it/pon/avviso\\_patrimonio-artistico.html](https://www.istruzione.it/pon/avviso_patrimonio-artistico.html)» (03/2022).
- Regni R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Santerini M. (2009). Educazione alla cittadinanza tra locale e globale. In: Luatti L. (Ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, 32-38. Roma: Carocci.
- Sarracino V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. Pisa: ETS.
- Zanelli P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare. Progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.