

Apprendere paesaggi e paesaggi dell'apprendimento: dall'utopia alla sperimentazione

Gianluca Cepollaro

STEP Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio – Trentino School of Management
gianluca.cepollaro@tsm.tn.it

Luca Mori

Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere, Post-Doc, Università di Pisa
moriluca@gmail.com

Received: March 2022
Accepted: July 2022
© 2022 The Author(s)
This article is published
with Creative Commons
license CC BY-SA 4.0
Firenze University Press.
DOI: 10.13128/contest-13440
<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

keywords

education
learning
landscape
participatory and collaborative planning
imagination
utopia

The rethinking of spaces dedicated to education is strictly connected with that of the methods and practices to support learning. Landscape idea shows a strong potential in the link between places, educational spaces and learning processes. Considering the outcomes emerging from three educational experiences with teachers and students of

Introduzione. Apprendere paesaggi e paesaggi dell'apprendimento

Il ripensamento degli spazi dedicati all'educazione procede ricorsivamente con quello dei metodi e delle prassi a supporto dell'apprendimento. Nel nesso tra luoghi, spazi dell'educazione e processi di insegnamento e apprendimento, il costruito di paesaggio rileva forti potenzialità. Facciamo riferimento ad una concezione del paesaggio che, in linea con quanto previsto della Convenzione europea, è prima di tutto "spazio di vita". Una concezione che propone un'espansione "dal visto al vissuto", da

un approccio incentrato quasi esclusivamente sul "vedere" ad uno che si lega alla vivibilità (Morelli, 2011; Vitale, 2015; Tagliagambe, 2018).

Il paesaggio è suolo, acqua, aria, boschi, ma anche spazio costruito e abitato dall'uomo fatto da centri storici, aree rurali, case, scuole, cortili, au-

different schools, it is argued that a participatory-planning approach, based on the exercise of the utopian imagination, is useful not only for the learning of the landscapes we live in, but also for the construction of learning landscapes characterized by high liveability.

le, strade, ferrovie, e, contemporaneamente, da tutti i processi di percezione e rappresentazione, di simbolizzazione e di interiorizzazione, sulla base dei quali individui e comunità fondano il loro senso di appartenenza ad un luogo. Nella progettazione degli spazi di vita tutti hanno diritto di essere posti nella condizione di esprimere le proprie preferenze ed orientare le scelte di conservazione, tutela e trasformazione. In riferimento alla progettazione dei paesaggi della vita, e quindi anche degli ambienti dedicati all'educazione e all'apprendimento, le giovani generazioni possono esprimere un punto di vista particolarmente significativo.

L'ipotesi discussa nelle pagine successive sostiene che un approccio alla progettazione partecipata fondata sull'esercizio dell'immaginazione utopica in riferimento al concetto di paesaggio è utile non solo per l'apprendimento dei

paesaggi che viviamo, ma anche per la costruzione di paesaggi dell'apprendimento caratterizzati da un'alta vivibilità. Essendo sempre riferito a contesti determinati, con caratteristiche e vincoli ben definiti, l'esercizio dell'immaginazione utopica non si traduce in un gioco di libere proiezioni e di pura fantasticheria: si tratta sempre di analizzare l'esistente e le sue dinamiche vincolanti (processi ecologici, vincoli materiali ecc.) per individuare i margini di miglioramento su cui concentrarsi per approssimarsi ad un paesaggio ideale, esercitando sia il senso della realtà, sia il senso della possibilità.

Non si tratta dunque soltanto di acquisire nuove conoscenze, ma di esercitare la competenza fondamentale del pensiero riflessivo, che come evidenziava John Dewey nel saggio *How we think*, richiede una qualche difficoltà o stato di perplessità da affrontare e la capacità di "prolungare lo stato di sospensione" e di "assumersi il fastidio della ricerca" (Dewey, 1933): nel nostro caso l'enigma iniziale è costituito dal riferimento all'utopia (in quale direzione dovremmo orientare la nostra cura di questo paesaggio, affinché sia per noi il "migliore", tenendo conto dei vincoli esistenti?); l'esercizio del pensiero riflessivo si fonda su un approccio alla conversazione

che richiede, dando risalto ai vincoli dell'esistente ed evidenziando che possono esserci ipotesi alternative sulle scelte migliori, di passare dalle prime idee che vengono in mente a idee sempre più articolate e capaci di farsi carico della complessità delle variabili in gioco nella cura del paesaggio.

Ci si esercita così a fare ipotesi, a distinguere inferenze fondate e infondate (Ausubel, 1978), a concepire possibilità diverse da quelle a cui si è avvezzi, a ragionare in termini controfattuali, a valutare le alternative (Byrne, 2007; Harris, 2008), ad accorgersi di tanto in tanto di non sapere che strada prendere, perché ci sono aspetti della realtà che restavano nascosti dal "non sapere" e dal "non sapere di non sapere" (Von Foerster, 1990); si vive così un'esperienza di educazione "problematizzante" e non "depositaria" (Freire, 1968), esercitando i bambini e gli adolescenti alla progettazione partecipata grazie al loro coinvolgimento in processi interattivi dove è centrale la co-costruzione di ipotesi e significati (Bruner, 1992), garanzia di un passaggio dall'apprendimento meccanico all'apprendimento significativo (Novak e Gowin, 1983).

Co-progettare paesaggi utopici

L'approccio alla progettazione partecipata prevede che gruppi di docenti e alunni affrontino l'esperimento mentale dell'utopia, immaginando di dover delineare le caratteristiche di spazi educativi e paesaggi ideali in cui si possa vivere e apprendere nel miglior modo possibile, come

se si dovesse fondare ex novo una scuola e designarne le relazioni con il contesto.

Il termine "utopia", coniato da Thomas More nel 1516 per il suo celebre libro come nome dell'isola in cui sarebbe stata messa a punto la "migliore forma di repubblica", ha le sue radici in Grecia ai tempi in cui l'esigenza e la possibilità di fondare nuove città permettevano di ripensare le condizioni della buona vivibilità. Oggi più che di fondare nuove città si tratta di ripensare l'esistente e la tensione utopica può essere utile perché è «l'opposto dello spirito unilaterale, partigiano, parziale, specialistico», invita a pensare «la vita considerandone contemporaneamente tutti i lati», allena a guardare alle singole "parti collocandole nell'intreccio delle relazioni", mantenendo consapevolezza del fatto che tale intreccio è suscettibile di diverse organizzazioni alternative e che per l'essere umano è sensato interrogarsi sull'esistenza di equilibri migliori di quelli esistenti (Mumford, 2008). Il tema del paesaggio offre un punto d'osservazione privilegiato per esercitarsi a riconoscere tali intrecci e per ragionare sui diversi equilibri possibili in cerca della buona vivibilità (Mori, 2020).

Ai gruppi che affrontano l'esperimento mentale dell'utopia si chiede di immaginare la seguente situazione: è stata scoperta un'isola disabitata, ospitale per la vita, e occorre impegnarsi per farne un luogo in cui abitare al meglio delle umane possibilità, in cui cioè sia possibile vivere bene (buona vivibilità) e a lungo termine (sostenibilità delle scelte per la propria generazione e per

quelle future). Diventa così necessario dare forma al paesaggio dell'isola, definendo i primi bisogni e ciò che non andrebbe portato o realizzato, anche se abituale e dato per scontato nei paesaggi di partenza; è necessario definire come abitare, cosa costruire e cosa non costruire, quali limiti darsi (leggi, forme di governo ecc.), come immaginare luoghi e modalità dell'educazione e così via. Ogni proposta dei partecipanti è come la tessera di un puzzle, da costruire in assenza di un modello già dato: alcune tessere, una volta posizionate sul terreno della conversazione, appaiono largamente condivise, mentre altre suscitano conflitti e resistenze. Nel mettere a fuoco i tratti condivisibili di un paesaggio utopico, pertanto, ci si esercita a dare significato alle proprie preferenze e a quelle degli altri e a metterle in relazione, la qual cosa richiede di fare costante riferimento a casi ed esempi che rimandano ai paesaggi e alle situazioni reali in cui si è cresciuti e in cui si vive.

Proiettarsi temporaneamente in una dimensione utopica permette di fare emergere una gran quantità di intuizioni e di idee, che possono essere poi utilizzate per elaborare ipotesi di trasformazione non superficiale della realtà. Ciò accade perché la fase "utopica" della co-progettazione aiuta ad esplicitare e a mettere a fuoco esigenze e bisogni profondi, ma anche perplessità, dubbi e criticità ricorrenti, portando i gruppi a delineare in modo collaborativo aspirazioni, priorità e ideali condivisi: l'esperimento mentale funziona, come Daniel Dennett (2014) ha mo-

strato studiando l'uso che ne fanno filosofi e scienziati, come una "pompa di intuizioni" (intuition pump), perché solleva e mette in circolazione nei gruppi intuizioni e pensieri che altrimenti resterebbero impensati, non colti e non detti (Mori, 2018; 2020).

Ci avviciniamo così al punto centrale su cui l'articolo intende richiamare l'attenzione: in primo luogo l'esperimento mentale dell'utopia, quando si pensa a un'isola immaginaria disabitata, costituisce un esercizio di democrazia e un potente allenamento alla progettazione partecipata basato sulla simulazione e sull'attivazione della mente simulativa, che ha un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento (Anolli e Mantovani, 2011) e può accrescere la disponibilità alla collaborazione, anche quando si muove sui binari del controfattuale (Liljenquist, Galinsky, Kray, 2004); in secondo luogo, il mantenimento di una tensione utopica nel considerare i margini di miglioramento di spazi esistenti favorisce il coinvolgimento attivo di bambini e adolescenti (ma anche degli adulti) nei processi di progettazione partecipata.

Nelle pagine seguenti presentiamo idee e preferenze rilevanti e ricorrenti di decine di insegnanti e di centinaia di studenti incontrati in diverse parti d'Italia nel corso di tre diverse esperienze educative centrate sul costruito di paesaggio come "spazio di vita" e tese alla co-progettazione di spazi per l'apprendimento.

L'analisi delle idee e delle preferenze che emergono dai gruppi a cui si farà riferimento è signi-

ficativa per elaborare alcune riflessioni attorno a tre domande:

A quali esiti può portare l'approccio alla progettazione partecipata che prevede il ricorso all'esperienza mentale dell'utopia per l'ideazione di spazi di apprendimento caratterizzati da una buona e durevole vivibilità?

Qual è il potenziale educativo del costruito di paesaggio preso come riferimento per lo sviluppo di attività di co-progettazione degli spazi dell'apprendimento? Come il riferimento al paesaggio permette a docenti ed alunni di affrontare tematiche urgenti e complesse legate alla qualità della vita?

In che modo il discorso sulle "forme" degli spazi dell'apprendimento è costantemente intrecciato a quello relativo alle attività e ai processi educativi?

Le tre esperienze, che raccolgono più progettualità, hanno in comune lo stesso approccio alla progettazione partecipata che fa leva sull'esercizio dell'immaginazione utopica ed il riferimento al costruito di paesaggio. Esse differiscono per gli attori (insegnanti, genitori, alunni) coinvolti e per i luoghi nei quali sono state realizzate. La prima esperienza ha coinvolto insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia di una Provincia dell'Emilia Romagna. La seconda ha coinvolto alunni della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado di più Comuni del Trentino. La terza, infine, si è caratterizzata per coinvolgere insegnanti, genitori e studenti di scuole primarie e secondarie, sia di primo che di secon-

do grado, tutte appartenenti ad uno stesso Comune dell'Emilia Romagna.

Dall'analisi delle tre esperienze verranno tratte alcune riflessioni sulla relazione tra l'educazione al paesaggio e l'ideazione di spazi di vita e di apprendimento, attraverso il coinvolgimento degli insegnanti e degli studenti di diversa età, impegnati in un processo di progettazione partecipata fondata sull'esercizio dell'immaginazione utopica.

Si tenga presente che i casi di studio presentati in queste pagine fanno riferimento ad esperienze che hanno avuto luogo sia prima, sia durante la pandemia di Covid-19. La pandemia ha determinato cambiamenti tanto repentini quanto profondi nelle abitudini di centinaia di milioni di persone in tutto il mondo ed ha avuto un impatto significativo anche sulle scuole, dove, tra le variabili chiave per la buona gestione dell'emergenza, il diverso uso degli spazi a disposizione è stato cruciale quanto l'impiego delle tecnologie che hanno permesso di restare in contatto a distanza.

L'esigenza di modificare le disposizioni abituali negli spazi interni e quella di aumentare, dove possibile, il tempo trascorso all'aperto, soprattutto nelle scuole dell'infanzia (dove i bambini non erano tenuti a indossare mascherine), ha permesso di fare alcune riflessioni sul rapporto tra i processi d'apprendimento e le caratteristiche dei contesti in cui hanno luogo. Col passare del tempo, in alcune scuole alla riflessione su quel che si poteva fare durante l'emergenza

se n'è affiancata un'altra, relativa alle lezioni da trarre dall'esperienza della pandemia per il futuro (Cepollaro e Mori, 2021).

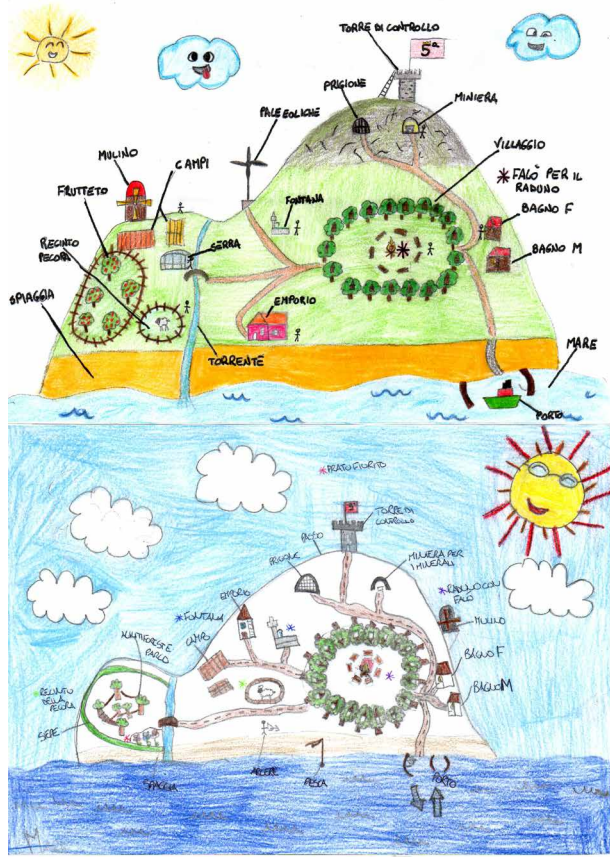
Nel caso in cui la definizione collaborativa di uno spazio educativo utopico sia accompagnata dalla riflessione sulle lezioni da trarre dalla pandemia, la progettazione partecipata risente di una duplice spinta e trae profitto dall'intrecciarsi, sul piano ideativo, delle esperienze ipotizzabili in condizioni ideali rispetto a quelle vissute in condizioni d'emergenza.

Ripensare lo spazio del fare: sperimentazioni a Modena nei nidi e nelle scuole dell'infanzia

Facciamo riferimento, per iniziare, a due percorsi che hanno coinvolto decine di insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Modena, tra il 2020 e il 2022. L'obiettivo primario dei percorsi era quello di stimolare una riflessione collettiva sui margini di miglioramento dell'esistente, mettendo in tensione ciò che già si fa con ciò che ancora non si fa, ma sarebbe importante fare¹.

È subito emerso con evidenza che non si può pensare al fare, senza pensare allo stesso tempo allo spazio del fare. Tenendo conto dei mesi segnati dalla pandemia, che hanno richiesto di aumentare il tempo trascorso all'aperto, sono stati notati molti vantaggi legati al moltiplicarsi delle attività outdoor: stando fuori a lungo, ad esempio, sembrano aumentare l'attenzione, la concentrazione e la partecipazione da parte di bambine e bambini che all'interno fan-

no «più fatica ad ascoltare»²; si è inoltre notato che lo spazio aperto costituisce un impareggiabile osservatorio e laboratorio della complessità, dove qualsiasi cosa (sasso, fiore, cortecchia, piuma ecc.) può diventare un enigma capace di suscitare domande o un indizio per avviare ricerche e formulare ipotesi, a partire dagli interrogativi che le insegnanti propongono per avviare esplorazioni e conversazioni. Con queste premesse, la spinta ad aumentare il tempo trascorso all'aperto ha stimolato la ricerca di idee relative alla modifica di alcuni spazi esterni e all'integrazione tra ciò che si può fare fuori e ciò che si fa negli spazi interni. Ad esempio, la curiosità dei bambini per i vasi introdotti per separare le diverse sezioni ("bolle") all'aperto ha suggerito di predisporre altre aiuole e spazi dedicati alla coltivazione di fiori e piante aromatiche, ma soprattutto ha indotto a riflettere su come tali attività potessero intrecciarsi a nuove esperienze di ricerca e conversazione: sono state particolarmente significative, a questo proposito, le conversazioni sul principio "nulla di troppo" e sul senso del limite necessario quando ci si prende cura delle piante (in relazione alla troppa o troppa poca luce, acqua, distanza reciproca ecc.). Il piacere collegato al raccogliere, confrontare e catalogare materiali diversi ha suggerito di predisporre spazi in cui sia possibile conservarli e modificarli nel tempo, sia all'aperto (piccole strutture con tettoie e cassette), sia al chiuso: in questo caso piccoli interventi nell'organizzazione dello spazio si sono rivelati necessari per garantire una continuità tempora-



Paesaggi utopici.
L'isola di utopia,
disegno di Elisa e
Giulia IV elementare

Fig. 1

le alle esperienze, permettendo ai gruppi di tornare a distanza di tempo sui materiali già raccolti e catalogati, per confrontare, sfolciare e integrare le collezioni. Tra i modelli presi in considerazione durante la formazione degli insegnanti come fonte d'ispirazione c'è quello della Wunderkammer cinquecentesca, la "camera delle meraviglie" che raccoglieva oggetti naturali o artificiali rari o dall'aspetto "strano", capaci di suscitare meraviglia e di proporre intriganti enigmi alla capacità classificatoria dei bambini. L'esigenza di diversificare le attività si è tradotta costantemente nell'esigenza di diversificare gli spazi: sono state immaginate aree per crea-

re e conservare intatte per più giorni costruzioni con materiali naturali e "installazioni" ispirate da quelle osservate in un libro di land art, aree per lumacai e strutture per attirare insetti (bugs hotel), aiuole destinate a piante nettariifere e pollinifere per osservare gli insetti impollinatori, semenzai per fare esperimenti sui processi naturali che portano alla nascita e alla crescita delle piante e così via.

Nel quadro di una riflessione sulla scuola ideale, diversi gruppi di insegnanti hanno sottolineato l'importanza di un maggiore contatto tra la scuola e il territorio, introducendo attività che permettano ai bambini di esplorare con regolari-

tà il paesaggio e di esercitarsi a "leggerlo": a tal proposito si è avuta l'idea di realizzare una mappa dei punti d'interesse raggiungibili dalla scuola a piedi o con i mezzi pubblici, periodicamente aggiornata con l'indicazione dei punti visitati. Diventa evidente, grazie a una mappa così concepita, la possibilità di intendere la scuola come nodo di una rete di spazi di scoperta e apprendimento distribuiti anche al di fuori dell'edificio, da aggiungere a quelli circoscritti dal perimetro delle aree verdi scolastiche. Per questi ultimi le insegnanti hanno peraltro immaginato – partendo dall'esperimento mentale dell'utopia – molti interventi utili a diversificare le esperienze di bambine e bambini dei nidi e delle scuole dell'infanzia: oltre a quelli già accennati, realizzazione di dislivelli nel giardino (collinette, cespugli, tane, caverne), grazie ai quali salire, nascondersi ecc.; angoli con piccoli tronchi per sedersi e conversare all'aperto; spazi per galline e altri animali da cortile; aree con piante da frutta e serra; aree per scavi archeologici simulati e per l'osservazione del sottosuolo; aree per realizzare percorsi sensoriali modificabili in base al gusto e alla fantasia dei bambini; più in generale, si sente il bisogno di un buon equilibrio tra spazi "raccolti" per lavorare in piccoli gruppi e spazi ampi per attività tra sezioni e tra livelli di scuola differenti, nonché tra spazi strutturati e spazi destrutturati, non predefiniti e mutevoli nel tempo, da costruire, disfare e ricostruire insieme. La scuola utopica è generalmente immersa nel verde, con spazi ampi all'interno, con vetrate e



Paesaggi alla finestra

Credits: Alfredo Croce
Fig. 2

lucernari che permettono di avere molta luce naturale e al tempo stesso di sentirsi «avvolti nel verde» circostante. A proposito del passaggio tra il dentro e il fuori, c'è chi sogna una soluzione architettonica capace di creare una sorta di area intermedia tra l'interno e l'esterno, coperta e al tempo stesso aperta, senza pareti: tale spazio sarebbe importante sia per stare all'aperto in presenza di condizioni meteorologiche che altrimenti non permetterebbero di farlo, sia per vivere fisicamente la filosofia di una scuola in forte dialogo con il paesaggio, sia per questioni strettamente pratiche, per rendere più fluido il processo dei preparativi per uscire (che richiede,

ad esempio in caso di pioggia, di indossare stivali e impermeabili: in questo caso i preparativi potrebbero essere fatti già all'aperto, eliminando i tempi d'attesa per chi finisce prima).

Il paesaggio come spazio di scoperta a "cielo aperto": idee dal Trentino

Sia prima che durante la pandemia la progettazione partecipata di spazi educativi ideali con gli alunni delle scuole primarie e secondarie ha fatto emergere con regolarità l'esigenza di pensare la scuola nell'ottica di una forte integrazione tra gli spazi interni ed esterni, dagli eventuali spazi adiacenti alla struttura fino ai punti d'interesse raggiungibili a piedi o mediante i mezzi pubblici. È significativa, a questo proposito, la proposta emersa durante un laboratorio con le scuole primarie e secondarie di primo grado di Rovereto, il cui obiettivo iniziale era quello di coinvolgere alcune classi in una riflessione sul futuro di un'area verde di circa 35.000 mq nota come "Bosco della città". Dopo avere attraversato l'area con la guida di un architetto, per valutare in loco diversi aspetti paesaggistici, alle classi è stato chiesto di esprimere preferenze e individuare priorità sugli interventi migliorativi da porre all'attenzione del Comune, utilizzando una modalità di lavoro simile a quella adottata nelle conversazioni sui paesaggi utopici³.

Tra le proposte delle classi c'è stata quella di fare del bosco un'espansione della scuola, cioè un luogo di apprendimento all'aperto, in cui poter andare per attività e ricerche legate alla didat-

tica ordinaria. Sul posto esisteva già una struttura, denominata Sperimentarea, con spazi all'aperto e spazi chiusi dedicati all'archeologia sperimentale e ad attività naturalistiche, ma le classi hanno immaginato di trasformare tutto il bosco in uno spazio di apprendimento, con interventi spesso di piccola entità, come i seguenti: elaborazione di cartelli informativi sulla flora e sulla fauna osservabili nel bosco, concepiti in modo tale da stimolare esplorazioni e ricerche di gruppo sul posto; indicazione, delimitazione e manutenzione di punti adatti a fare ginnastica o altre attività fisiche all'aperto, oppure per leggere storie rese più suggestive dal contesto, oppure per spiegare argomenti di scienze, matematica o geografia immersi nel paesaggio, oppure per esercizi di scrittura e disegno (ad esempio per descrizioni e illustrazioni "dal vero" di ambienti naturali, piante, foglie, insetti, animali, paesaggi ecc.). Il "Bosco della città" diventava così, in questa prospettiva, un paesaggio dell'apprendimento costituito da una rete di punti pensati idealmente come aule e laboratori a cielo aperto, espansioni dello spazio e del tempo scolastico oltre le mura dell'edificio.

Un'analoga, forte esigenza di connettere gli spazi interni della scuola all'ambiente circostante è emersa durante una serie di laboratori condotti nella primavera del 2020 con alcune classi di scuola secondaria di secondo grado di Trento, dedicati all'analisi delle trasformazioni osservate nei propri paesaggi di vita durante il periodo della "zona rossa" e ad una prima definizione



Il bosco della città

Credits: archivio step
Fig. 3

delle "lezioni" da trarre da tali trasformazioni⁴: più specificamente, assieme alla polifunzionalità e alla maggiore apertura all'ambiente esterno sia degli spazi abitativi che di quelli scolastici, si auspicava la continuazione di esperienze fatte nelle settimane della didattica a distanza, quando gli studenti del Liceo delle Arti, per ovviare alla mancanza di spazio nelle abitazioni, avevano sperimentato una serie di attività all'aperto, come fare riprese video, danzare a piedi nudi su un prato o suonare in un giardino. Tutti concordavano nel sottolineare che le attività realizzate all'aperto avevano permesso di "sentire" in modo diverso se stessi e le azioni in cui erano impegnati: la lezione da trarre per il futuro è quel-

la di utilizzare in modo continuo e sistematico gli spazi vicini alla scuola, facendo del paesaggio il teatro di momenti formativi significativi. Dal punto di vista degli studenti coinvolti, tutto ciò sarebbe fattibile nel modo migliore in città orientate ad aumentare il verde urbano.

Un progetto realizzato in collaborazione con più scuole primarie ed alcuni ecomusei ha permesso di formulare e sperimentare una serie di proposte per l'educazione "al" paesaggio "nel" paesaggio, superando la diffusa distorsione prospettica sedimentata nelle rappresentazioni che interpretano il paesaggio principalmente o esclusivamente come panorama o collezione di panorami da cartolina, come contenitore oppure



Il bosco della città

Credits: archivio step
Fig. 4

come mero sfondo ritagliabile dell'agire umano, da guardare e da contemplare a distanza, "da fuori"⁵. Il punto centrale, in questo caso, sta nel riconoscere che non è sufficiente aprire la scuola agli spazi circostanti: l'apertura, infatti, acquisisce senso soltanto se accompagnata dall'individuazione di una serie di contesti adeguati a fare esperienze significative del paesaggio e dalla disponibilità di idee e proposte formative coerenti con gli spazi attraversati. In questa prospettiva, gli ecomusei si sono proposti come spazi dell'apprendimento al servizio delle scuole e dei cittadini, pronti a fare ulteriormente da tramite – nelle attività proposte alle scuole – con al-

tri soggetti del territorio di riferimento: a seconda delle attività proposte, ad esempio, con associazioni culturali e sportive, enti pubblici, rappresentanti di categorie economiche, biblioteche, musei, professionisti come fotografi ed illustratori e così via.

"Scuole che costruiscono": immaginari utopici e progettazione partecipata a Piacenza

Affrontare in gruppo l'esperienza mentale dell'utopia – sia in generale, sia in relazione agli spazi educativi ideali – è un modo per prepararsi ad esplorare i margini di miglioramento dell'esistente. Nell'ambito del percorso denominato



Paesaggi utopici. Liceo delle arti Trento

Credits: Alfredo Croce
Fig. 5

Tempo di life skills, che ha coinvolto una rete di scuole a Piacenza, la forte spinta emotiva e immaginativa che deriva dal riferimento all'utopia è stata inserita all'interno di un ampio itinerario che prevede di sperimentare trasformazioni dell'esistente tenendo conto, tra l'altro, di priorità ed esigenze espresse da alunni delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado e da un gruppo di rappresentanti dei genitori⁶. Concentrando qui l'attenzione sulla questione degli spazi dell'apprendimento e, in particolare, sulla relazione tra scuola e contesto, la consulta degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ha sottolineato l'importanza di

avere spazi esterni con vegetazione ben curata, panchine e gazebo per conversare in tranquillità, alberi e acqua (in forma di fontana o laghetto). Particolare importanza hanno le aree dedicate allo sport, sia per l'utilizzo durante l'orario scolastico, sia per attività pomeridiane destinate a chi vuole praticare un'attività sportiva (atletica, basket, pallavolo ecc.) senza iscriversi a corsi a pagamento. In questa prospettiva la scuola diventa uno spazio d'apprendimento e di vita sociale in senso ampio, tanto più che nel modello utopico alcuni locali dovrebbero essere messi a disposizione di associazioni del luogo per riunioni e laboratori offerti agli studenti. Agli spa-

zi esterni si attribuisce la funzione di migliorare l'umore degli alunni, di «valvola di sfogo» nei momenti difficili e di scenario per «fare didattica in modo alternativo», prevedendo tra l'altro anche all'aperto, un orto, un'area per il giardinaggio e una "mini-fattoria" in cui entrare a contatto con gli animali, «che permettano di relazionarsi con esseri viventi differenti» e di prendersene cura. Si colgono molti punti di contatto con la scuola ideale immaginata dal gruppo dei rappresentanti di genitori, che concordano sulla posizione «immersa nel verde», con un grande parco attorno che permetta di entrare rapidamente in contatto con alberi e prati. Questa scuola, tutta su un piano, dovrebbe disporre di ampie vetrate e lucernari che permettano di avere luce naturale in gran quantità e al tempo stesso di vedere all'esterno. Anche in questo caso dovrebbero esserci molti spazi per fare diversi sport all'aria aperta, intendendo lo sport nella sua dimensione di gioco, occasione per conoscere se stessi e gli altri in dinamiche interattive vivaci, rilevanti sul piano dell'apprendimento e delle competenze relazionali, ma irripetibili all'interno di una classe. Anche in questo caso si pensa ad una scuola aperta per attività pomeridiane, come nuoto in piscina, tennis, yoga e lettura. Pur apparendo alto il livello utopico di questa scuola, una mamma segnala come caso di studio correlabile quello della scuola Casa del Sole nell'area del Trotter, a Milano, con il suo impianto a padiglioni circondato da un parco di 120.000 metri quadrati al cui interno si trovavano anche una

piscina, un teatro, un cinematografo e una piccola fattoria con animali. In linea con queste premesse, nel gruppo dei genitori si è pensato anche ad una scuola articolata in più edifici, con un corpo centrale di riferimento e piccole strutture o bungalow separati dedicati alle diverse materie. La progettazione degli spazi, in questo caso, dovrebbe tenere conto anche della preferenza per i materiali naturali, nonché dell'importanza attribuita agli odori che quei materiali emettono e all'acustica degli ambienti, considerando che si immagina di diffondervi di tanto in tanto musica e suoni in relazione ad alcuni momenti particolari (ad esempio l'ingresso) o alle attività in corso.

Gli alunni delle scuole secondarie di primo grado confermano l'importanza di spazi aperti molto grandi, ma anche quella – espressa in genere da tutti gli ordini di scuola – di uno spazio comune interno ampio, per incontrare le altre classi; a questo si aggiunge «una stanza silenziosa e molto bella», con tavoli, divani e punti d'appoggio morbidi, accessibile anche nel pomeriggio come punto d'incontro e di studio collaborativo. Gli alunni della scuola primaria confermano le preferenze espresse dagli altri gruppi immaginando uno spazio «pieno di verde» in prossimità della scuola, con presenza di animali – fuori, ma anche in classe, ove possibile – «in modo che tutti possano vedere come cresce la natura»; oltre agli spazi dedicati all'attività fisica e a diversi sport, troviamo anche qui – come tra gli studenti della secondaria di secondo grado – i ga-



Paesaggi alla finestra. Progetto di città verde Liceo arti Trento

Credits: archivio step
Fig. 6

zebo e altri spazi per stare seduti all'aperto, una serra e aree per il giardinaggio, nonché spazi destrutturati di libero gioco e di incontri casuali tra classi diverse.

Così come in altre "scuole utopiche" immaginate nelle scuole primarie di altre regioni italiane (Mori, 2018), si va spesso in giro «per vedere dal vero le cose studiate»: si visitano musei e se ne costruisce uno proprio, si studiano piante, pietre, frutti, animali, oggetti, orme, edifici, monumenti, opere d'arte e così via; si studia all'aperto perché l'aria «ti sveglia un pochino», soprattutto durante il primo pomeriggio, quando in

classe capita di appisolarsi. Dalla scuola – edificio molto luminoso e caldo, con stanze colorate e decorate in modo diverso – si parte per andare nei prati, nei campi attrezzati per l'attività sportiva, nelle strade del paese, nel bosco, ovunque sia possibile. Non mancano, nelle isole utopiche sognate nella scuola primaria, sottotetti attrezzati per fare lezioni notturne di astronomia. Tra gli spazi esterni da correlare alla scuola ci sono orti e giardini in cui studiare le piante, punti panoramici per osservare le cose dall'alto, piscine, palestre, serre, piste per biciclette, prati, campi e luoghi attrezzati per giocare a calcio, tennis,

pallavolo, ping pong e così via. Si vorrebbe sperimentare e visitare tutto, facendo della scuola il punto d'arrivo e di partenza di innumerevoli esperienze nel paesaggio, spazio di scoperta insostituibile, in cui sentire e toccare "dal vero" ciò che altrimenti si è costretti a studiare soltanto sulle pagine di un libro.

Se fondando ex novo una scuola utopica si può immaginare di riunire tutti questi spazi in un unico luogo, nel mondo in cui viviamo, tenendo conto di tutti i suoi vincoli, per restare fedeli allo spirito dell'utopia si deve immaginare di moltiplicare le connessioni tra gli edifici scolastici e gli spazi circostanti, studiando i modi per fare di tutto il paesaggio uno spazio per l'educazione.

Conclusioni. Inserire frammenti d'utopia nella realtà

I frammenti di utopia colti attraverso le esperienze presentate possono tentativamente essere trasferiti nella realtà orientando la riflessione nella direzione dell'elaborazione, parziale e provvisoria, delle tre domande poste all'inizio di questo articolo.

In termini generali è possibile confermare che un approccio alla progettazione partecipata che prevede il ricorso all'esperimento mentale dell'utopia, in riferimento al concetto di paesaggio inteso come "spazio di vita", può fornire importanti indicazioni in termini di innovazione dell'apprendimento in relazione a temi che hanno implicazioni di ordine spaziale, ma anche di innovazione degli stessi spazi dell'apprendi-

mento. La metafora dell'imbuto di Norimberga è stata per lungo tempo il riferimento dei processi di insegnamento e di apprendimento secondo un modello che ha visto i soggetti come contenitori in cui si possono "versare" informazioni da una fonte sapiente (von Foerster, 1994). Le scuole sono state realizzate e organizzate in modo funzionale in relazione a tale metafora, ma oggi possono essere interessate da un processo virtuoso di potenziamento, trasformandosi da "contenitori", all'interno dei quali l'apprendimento viene sostanzialmente istruito, in spazi misti ed aperti (naturali, culturali e artificiali) progettati per "ambientare" in modo appropriato i processi di insegnamento e di apprendimento (Tagliagambe, 2010). L'esperimento mentale dell'utopia offre una buona cornice per esplorare, leggere e comprendere i paesaggi delle nostre vite, ma anche per immaginare i paesaggi del futuro e per costruire nuovi paesaggi dell'apprendimento. Le scuole "ideali" o "utopiche" non coincidono con l'edificio tradizionalmente inteso, hanno confini mobili, appaiono permeabili al contesto, si mostrano "aperte" al territorio con il quale entrano in un rapporto osmotico.

La transizione da sfondo e decoro a "spazio di vita" rende il concetto di paesaggio un campo di straordinario interesse in termini educativi (Cepollaro e Zanon, 2019; Castiglioni e Cisani, 2020). Attraverso il riferimento al paesaggio, oltre alla conoscenza dei luoghi di prossimità, è possibile connettere temi rilevanti per compren-

dere il passato, vivere il presente e progettare il futuro, per rilegare la partecipazione con la responsabilità delle scelte, la cittadinanza con la democrazia avendo come principale riferimento la tensione verso una buona vivibilità. Il paesaggio rappresenta per questo una "occasione" educativa, che va oltre le singole discipline, per la sua capacità di fungere da catalizzatore di molti temi urgenti della contemporaneità, dalla gestione delle risorse naturali alla qualità degli spazi costruiti, dalla cura del patrimonio culturale al cambiamento climatico. Attraverso il paesaggio è possibile trattare temi rilevanti le nuove generazioni avendo come principale riferimento la tensione verso una vivibilità appropriata. Il riferimento al paesaggio, inoltre, favorisce il riconoscimento della centralità dell'esperienza nei processi di apprendimento e permette il superamento di approcci tradizionali per orientarsi verso metodi e modelli interdisciplinari, intergenerazionali e interculturali. Le "didattiche dell'esperienza" rappresentano una via per riunificare le prassi educative con i soggetti che apprendono tra "continuità" ed "interazione" con l'ambiente (Dewey, 1938), permettendo così di incardinare i processi di insegnamento e di apprendimento nei contesti. L'educazione al paesaggio può favorire, infatti, le relazioni tra scuola e comunità, tra persone di età differente, portatori di esperienze, conoscenze e sensibilità diverse ma unite dall'interesse comune di abitare insieme spazi di vita soddisfacenti (Cepollaro e Zanon, 2020). Per tutte queste ragioni l'ap-

prendimento del paesaggio, che parte dalla valorizzazione della conoscenza e delle esperienze dei singoli, può avvenire solo superando qualsiasi approccio di natura istruzionista centrato sul trasferimento di informazioni.

La riflessione sulla progettazione degli spazi dell'apprendimento, tra l'altro sollecitata dall'emergenza del periodo pandemico, è indissolubilmente intrecciata alla riflessione sui metodi e sugli strumenti delle attività educative. Ogni intervento sugli spazi dell'apprendimento e sulla loro ideale espansione dagli spazi chiusi al contesto dev'essere accompagnato da nuove soluzioni organizzative e didattiche ad interpretare al meglio le potenzialità che così si aprono. L'espansione dall'aula tradizionale, all'interno della quale la prescrizione dell'immobilità fisica premia la passività e la ricettività, al contesto apre al movimento, all'esplorazione, alla scoperta, ad un'ampia gamma di possibilità che fa apparire il mondo stesso come un progetto da affrontare piuttosto che come un oggetto da imparare. Ecco che le soluzioni organizzative e didattiche devono enfatizzare la costruzione della conoscenza e non la sua trasmissione, evitare semplificazioni e rappresentare la complessità del reale, presentare compiti autentici e situati, favorire la costruzione cooperativa dei saperi (Tagliagambe, 2016). Ciò che può essere progettato e realizzato, a partire da un disegno utopico condiviso, dipende dai vincoli esistenti nella situazione di partenza, ma avere un ambizioso modello di riferimento, utilizzabile come paradigma per la

progettazione partecipata, aiuta ad interpretare in chiave sistemica anche le più piccole trasformazioni, permettendo di collocarle nel quadro di una filosofia esplicita e condivisa degli spazi e dei paesaggi dell'educazione.

Il paesaggio è un teatro, come ha efficacemente sostenuto da Eugenio Turri (2006), potremmo dire un teatro dell'educazione dove siamo tutti contemporaneamente attori e spettatori.

Note

¹ I percorsi a cui si fa riferimento sono stati realizzati con il Comune di Modena, il MEMO (Multicentro Educativo Modena Sergio Neri) e la Fondazione Collegio San Carlo di Modena all'interno del progetto *Piccole ragioni*.

² I testi tra virgolette riportano sempre le parole utilizzate dai partecipanti agli incontri a cui, di volta in volta, si fa riferimento.

³ L'attività *Paesaggi utopici. Il Bosco della città* ha coinvolto due classi quinte della Scuola primaria M. K. Gandhi e due classi prime della Scuola secondaria di primo grado Damiano Chiesa di Rovereto. La documentazione è stata poi consegnata al Comune di

Rovereto, che aveva promosso l'iniziativa in collaborazione con tsm|step Scuola per il governo del territorio e del paesaggio.

⁴ Il progetto, *Paesaggi alla finestra*, è stato realizzato in collaborazione tra Liceo delle Arti di Trento e Rovereto "Vittoria-Bonporti-Depero", tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio e Fondazione Museo storico del Trentino. Sono state coinvolte undici classi durante il periodo di lockdown tra marzo e maggio 2020.

⁵ L'iniziativa *Scopriamo il paesaggio con gli Ecomusei. La cura del paesaggio come pratica di cittadinanza attiva* è stata realizzata in collaborazione tra la Rete degli Ecomusei del Trenti-

no, il MUSE-Museo delle Scienze di Trento e tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio. Nell'iniziativa sono state coinvolte dieci classi della Scuola primaria appartenenti ai territori degli ecomusei coinvolti nel progetto.

⁶ Il progetto *Tempo di Life Skills* è promosso dall'AUSL di Piacenza e dalla rete "Scuole che costruiscono", con capofila il Liceo Scientifico Statale "Lorenzo Respighi": nell'anno scolastico 2021/2022, nella progettazione di una scuola ideale sono stati coinvolti studenti e studentesse delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, e anche un gruppo di rappresentanti di genitori.

Bibliografia

Anolli L, Mantovani F. 2011, *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*, Il Mulino, Bologna.

Ausubel D.P. 1978, *Educazione e processi cognitivi*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1998.

Bruner J.S. 1990, *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

Byrne R. 2007, *The Rational Imagination*, MIT Press, Cambridge (Mass.).

Castiglioni B., Cisani M. 2020, *The complexity of landscape ideas and the issue of landscape democracy in school and non-formal education: exploring pedagogical practices in Italy*, in «Landscape Research», 7 aprile 2020, published online.

Cepollaro G., Zanon B. 2019, *Il paesaggio, spazio dell'educazione*. ETS, Pisa.

Cepollaro G., Mori L. 2021, *Paesaggi alla finestra: percezione delle trasformazioni e immaginazione delle alternative durante e dopo il lockdown*, in "Ri-Vista - Ricerche per la progettazione del paesaggio", Vol.19, n.1; pp. 34-49.

Cepollaro G., Zanon B. 2021, *The landscape as a learning space. The experiential approach of a 'landscape school' in Trentino, Italy*, in "Landscape Research", 26 July, 2021, published online.

Dennett D. 2013, *Strumenti per pensare*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

Dewey J. 1933, *Come pensiamo*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.

Dewey J. 1938, *Esperienza e educazione*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

Freire P. 1968, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. EGA, Torino, 2011.

Harris P.L. 2008, *L'immaginazione nel bambino*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano.

Liljenquist K.A., Galinsky A.D., Kray L.J. 2004, *Exploring the Rabbit Hole of Possibilities by Myself or with my Group: the Benefits and Liabilities of Activating Counterfactual Mind-sets for Information Sharing and Group Coordination*, in «Journal of Behavioral Decision Making» n. 17; pp. 263-279.

Morelli U. 2011, *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*, Bollati Boringhieri, Torino.

Mori L. 2018, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa.

Mori L. 2020, *Paesaggi utopici. Un manifesto intergenerazionale sulla vivibilità*, Edizioni ETS, Pisa.

Mumford L. 1922, *Storia dell'utopia*, trad. it. Donzelli, Roma, 2008.

Novak J.D., Govin D.B. 1983, *Imparando a imparare*, trad. it. SEI, Torino, 1989.

Tagliagambe S. 2010, *Gli ambienti di apprendimento*, in "Scuola democratica", n.1; pp. 165-172.

Tagliagambe S. 2016, *Idea di scuola*, Tombolini Editore, Ancona.

Tagliagambe S. 2018, *Il paesaggio che siamo e che viviamo*, Castelvecchi, Roma.

Turri E. 2006, *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia.

Vitale S. 2015, *Il paesaggio e il suo rovescio. Distanza e proiezione nel luogo dell'Altro*, Editrice Clinamen, Firenze.

von Foerster H. 1990, "Non sapere di non sapere", in Ceruti M., Preta L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari; pp. 5-11.

von Foerster H. 1994, "Inventare per apprendere, apprendere per inventare", in Peticari P., Scavini M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano; pp.1-16.