

Il Progetto 3KCL: un'esperienza di "educazione al paesaggio"

Benedetta Castiglioni

1 Introduzione

Il vivace dibattito che in tempi recenti si è sviluppato attorno al paesaggio, specie in Italia, è caratterizzato da studi e discussioni in molteplici ambiti, sia entro i confini accademici, sia nel dialogo con organizzazioni e istituzioni che di paesaggio si occupano direttamente o indirettamente. Le "discipline del territorio" che si sentono chiamate direttamente in causa vanno dall'architettura all'ecologia, dalla geografia alle scienze agrarie, dalle discipline della pianificazione alla geologia, per citarne solo alcune; attorno ad esse contribuiscono alla discussione anche discipline come la storia e la filosofia, o le scienze giuridiche, quelle economiche, quelle politiche. Pubbliche amministrazioni, fondazioni private, associazioni e organizzazioni non governative stimolano inoltre il dibattito, nell'incontro tra la ricer-

ca e la riflessioni accademica da un lato, la pratica dell'azione nel territorio dall'altro, la pubblica opinione dall'altro ancora¹.

Riconosciuta come punto di riferimento significativo prima ancora di assumere valore vincolante sul piano giuridico, la Convenzione Europea del Paesaggio² contribuisce, grazie ad alcuni importanti elementi di novità in essa contenuti, ad animare l'ampio dibattito e a porre il tema del paesaggio su di un piano di rilievo. Se le cause di questo dibattito possono essere comunque varie, da ricercare sia negli sviluppi delle ricerche disciplinari sia in un più generale percorso culturale, sia negli stimoli provenienti dalle pratiche pianificatorie, alcune affermazioni, proposte e definizioni contenute nel preambolo e nell'articolato della CEP senza dubbio contribuiscono alla strutturazione di una discussione ampia e vivace.

¹ Una panoramica sulle questioni attuali relative al paesaggio si può trovare ad esempio in GAMBINO R. (2002), *Maniere di intendere il paesaggio*, In CLEMENTI A., *Interpretazioni di paesaggio*, Meltemi Editore, Roma. La ricchezza e varietà della discussione è testimoniata ad esempio dalla comparsa di siti internet quali www.ilpaesaggio.eu, www.paesaggio.net.

² Il documento, promosso dal Consiglio d'Euro-

pa, è stato firmato a Firenze già nel 2000 e ratificata dallo Stato italiano nel gennaio del 2006. Il testo è scaricabile al sito <http://www.coe.int/European-LandscapeConvention>. Informazioni più ampie sul documento sono fornite nel contributo di DÉJEANT-PONT, in questo volume. Di seguito, per indicare la Convenzione Europea del Paesaggio, si userà l'abbreviazione CEP.

Tra gli aspetti innovativi viene qui primariamente considerato l'esplicito collegamento tra paesaggio e popolazione, che impone di ridefinire e di considerare come centrali alcuni aspetti altrimenti rimasti secondari. A partire dalla definizione di paesaggio come "una porzione di territorio, così come è percepita dalle popolazioni" (art. 1), e dalla sua considerazione come "elemento chiave del benessere dell'individuo e della società", per cui "la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo" (nel preambolo), sono previste forme di partecipazione della popolazione nella definizione degli obiettivi da porsi per il paesaggio e la presa in considerazione nelle valutazioni dei valori specifici attribuiti dalle popolazioni interessate (art. 6, C). Lo stretto legame tra popolazione e paesaggio porta a indirizzare le prime misure specifiche (art. 6, A e B), che impegnano ogni paese firmatario, proprio verso la popolazione, prevedendo azioni di sensibilizzazione ed accrescimento della consapevolezza del valore dei paesaggi e promuovendo forme di educazione e formazione specifica.

Alla partecipazione ed al coinvolgimento della popolazione, dunque, è riservato un ruolo di rilievo, tanto che è esplicitamente previsto che nascano e si sviluppino tramite percorsi diretti al riconoscimento da parte di un ampio pubblico dei valori, del ruolo e delle trasformazioni dei paesaggi (di tutti i paesaggi, anche di quelli ordinari) e, contemporaneamente, da una specifica formazione a livello sia scolastico che specialistico.

Il dibattito recente riconosce di frequente e da più parti la necessità di una maggiore condivisione delle istanze di valorizzazione

e tutela e di una responsabilizzazione della cittadinanza per quanto riguarda le azioni nel paesaggio. Le azioni di sensibilizzazioni sono quindi riconosciute come necessarie, soprattutto quando si osservano paesaggi fortemente trasformati, poco riconosciuti e quindi poco rispettati nel loro valore di sedimentazione di storia e di cultura, di racconto delle tappe della relazione tra uomo e ambiente, di bene ambientale e bene culturale insieme.

Minore spazio sembra invece attribuito a capire come e dove concretamente è possibile avviare azioni incisive perché condivisione e responsabilizzazione possano svilupparsi. Tale carenza necessita dunque di venire colmata, nella dimensione tanto della definizione dei termini della questione, per una maggiore chiarezza relativa agli obiettivi generali e specifici e ai ruoli dei diversi soggetti potenzialmente deputati, tanto nella sperimentazione di attività e progetti, a diverso livello.

Un primo ruolo fondamentale viene attribuito sicuramente al mondo della scuola, ma è riconosciuta l'importanza anche delle altre agenzie deputate ad una formazione permanente del cittadino (istituzioni culturali pubbliche e private, musei, etc.) e al mondo delle associazioni e delle ONG, che spesso svolgono un ruolo importante nella promozione delle istanze e nella formazione della pubblica opinione.

Dal punto di vista della formazione scolastica, o, più in generale, nell'ottica dei percorsi educativi mirati ad una crescita globale delle persone, la questione si fa però maggiormente complessa ed è possibile individuare per l'educazione al paesaggio anche una valenza più ampia, finalizzata al raggiungimento di molteplici obiettivi rilevanti. Le finalità possono cioè allargarsi

e spostarsi dal riguardare esclusivamente l'oggetto (il paesaggio) al riguardare anche il soggetto (la persona nel suo processo di crescita). Oltre che educare "al" paesaggio risulta particolarmente interessante e ricco di potenzialità anche educare "attraverso" il paesaggio: l'osservazione e lo studio dei paesaggi – proprio perché si tratta di qualcosa di estremamente ricco, di composito, strutturato in una varietà di sfaccettature – possono aiutare a sviluppare abilità e competenze in ambiti diversi, possono favorire l'acquisizione di contenuti interdisciplinari e di metodologie di studio, possono far emergere componenti importanti nella formazione dell'individuo, coniugando la dimensione della razionalità con quella della sensibilità (se si considerano la razionalità e la sensibilità come vie entrambe necessarie per un approccio ampio al paesaggio). Educazione scientifico-razionale ed educazione artistico-umanistica possono dunque incontrarsi ed integrarsi a vicenda nei percorsi di avvicinamento e di scoperta di questa entità complessa³.

Le due valenze, dell'educazione "al" e "attraverso" il paesaggio, non si pongono come momenti distinti di un percorso, ma procedono nell'arricchimento reciproco, integrandosi. Il momento più tipicamente didattico della formazione dell'individuo,

nell'acquisizione di competenze contenutistiche e metodologiche e nello sviluppo della razionalità così come della sensibilità, non è disgiunto da quello della formazione del cittadino sensibile, consapevole e capace di partecipare alle scelte per il paesaggio, che porta alla costruzione di capacità critica, senso di responsabilità e operatività coerente.

Nel quadro così delineato nasce, si sviluppa e può ora essere oggetto di riflessione, con funzione di pretesto e di appiglio concreto, il progetto "3KCL - Karstic Cultural Landscapes", progetto europeo finanziato dal programma *Cultura 2000 Education and Culture*, sviluppatosi tra il novembre 2004 e l'ottobre 2005. Si tratta di un'attività condotta nella collaborazione stretta tra diversi partners (museo, strutture di ricerca, scuole), che, al di là dello specifico oggetto di studio, il paesaggio carsico, può rappresentare un significativo esempio di educazione al paesaggio. La discussione critica di questa esperienza può contribuire dunque alla riflessione e ad una definizione più precisa delle pratiche didattiche ed educative⁴.

2 Il progetto 3KCL

Nell'ambito delle partnerships che un ente di promozione culturale di valenza

³ Un primo quadro di riferimento sulle competenze e sui valori acquisibili attraverso un'educazione al paesaggio si può trovare in CASTIGLIONI B. (2002), *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli Editore, Torino (p. 163 e segg.). Il paesaggio non è di certo nuovo come argomento di studio scolastico, all'interno dell'insegnamento geografico; per un approfondimento di questo tema si rimanda a DE VECCHIS G. (1993), *Il paesaggio: cosa, come e perché a scuola. Semestrare di Studi e Ricerche di Geografia*, 2, pp. 85-98 e al contributo dello stesso autore in questo volume. Un interessante approfondimento

legato alle esperienze francesi si trova in LA ROUX A. (2001), *Enseigner le paysage?*, Centre Regional de documentation pédagogique de Basse-Normandie. Si veda inoltre l'elenco di riferimenti bibliografici e di attività inerenti l'educazione al paesaggio proposto nelle pagine conclusive di questo volume.

⁴ Una prima discussione del progetto si trova in Bianchin, A., *Progetto 3KCL - Karstic Cultural Landscape - Per una sensibilizzazione ed educazione al paesaggio*, Tesi di Laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Padova, a.a. 2005-06.

sovralocale come il Museo di Storia Naturale e di Archeologia di Montebelluna (TV) ha strutturato con enti di ricerca italiani e stranieri e con le scuole del territorio, il progetto *Karstic Cultural Landscapes. Archi-*

*tecture of a unique relationship people-territory*⁵, rappresenta un esempio di come queste stesse partnerships possano interagire per costruire una conoscenza maggiore delle realtà territoriali locali e nel contempo

GESTIONE DEL PROGETTO	Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna (TV)
Italia	
AREA DI STUDIO	il Montello
RICERCA	Università di Padova, Dipartimento di Geografia
SCUOLE	Direzione Didattica I Circolo, Montebelluna Direzione Didattica II Circolo, Montebelluna Scuola Media Statale, Montebelluna Istituto Professionale di Stato per l'Agricoltura e l'Ambiente, Montebelluna
Slovenia	
AREA DI STUDIO	Udin Boršt
RICERCA	Karst Research Institute - Postojna
SCUOLE	Osnovna šola Antona Žnidaršica, Ilirska Bistrica Šolski center Postojna - Srednja šola, Postojna Osnovna šola Pivka, Pivka Osnovna šola Naklo, Naklo Notranjski muzej, Postojna
Francia	
AREA DI STUDIO	Méailles
RICERCA	Université de Nice - Sophia - Antipolis, Département de Géographie
SCUOLE	Ecole Publique – Pre martin - Annot

Tab. 1 – I partner del progetto 3KCL

strutturare una rete di rapporti culturali di vasta portata.

L'ambito specifico di cui si è occupato il progetto è, come dice il titolo, il paesaggio di tre aree carsiche (il Montello, nei pressi di Montebelluna, nel caso italiano), ma esso diventa in qualche modo un pretesto per un percorso che ha obiettivi anche più ampi.

Con la partecipazione di tre strutture di

ricerca in Italia, Francia e Slovenia, e con il coinvolgimento degli studenti delle scuole vicine alle aree oggetto di studio (in Italia, oltre 420 studenti di 20 classi dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore), il progetto si è strutturato attraverso una

⁵ Il titolo del progetto viene di seguito abbreviato nell'acronimo 3KCL.

rete di relazioni come presentato in figura 1, sotto il coordinamento del museo.

I tre gruppi di ricerca hanno approfondito l'analisi del paesaggio carsico nell'area di studio, dal punto di vista sia fisico-naturalistico che umano-culturale, con un confronto interdisciplinare e internazionale; la ricerca

si è sviluppata in maniera trasversale ed integrata, attraverso incontri e seminari di studio a livello nazionale e internazionale. I risultati sono raccolti in tre volumi⁶, che contengono capitoli tematici separati e capitoli di sintesi e di integrazione, per ciascun paesaggio e nel confronto tra le tre aree di studio.

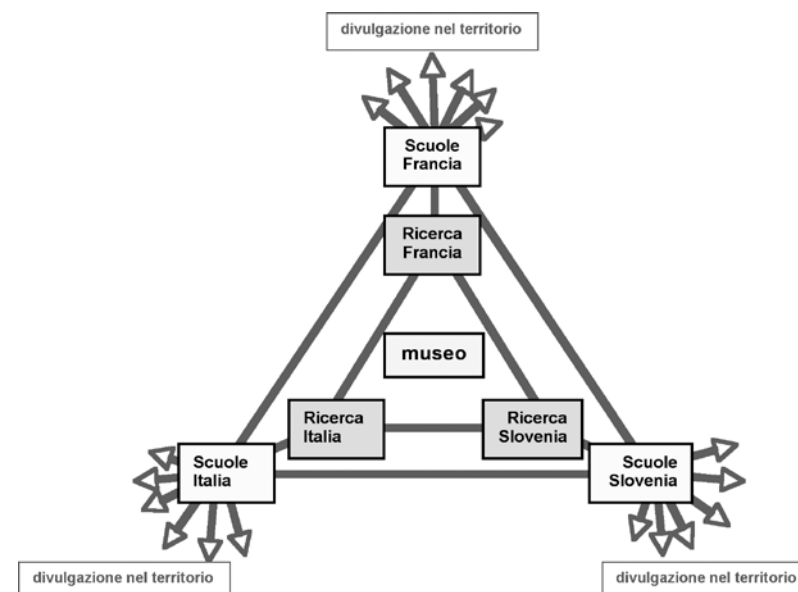


Fig. 1 - La struttura del progetto 3KCL, nella sua dimensione reticolare

Gli alunni delle scuole sono stati inizialmente coinvolti in un percorso introduttivo di "lettura del paesaggio", sul quale ci soffermeremo nel paragrafo successivo; successivamente il mondo della ricerca e il mondo della scuola si sono incontrati e si è sviluppata una comunicazione diretta

riguardante le metodologie e i risultati della ricerca, in modo tale che ciascun gruppo di ragazzi potesse affrontare ed approfondire con strumenti e contenuti adeguati un aspetto particolare del paesaggio in esame. Attraverso lezioni in aula ed escursioni sul terreno, l'incontro si è rivelato di grande in-

⁶ CASTIGLIONI B. (ed.), Montello, 3KCL - Karstic Cultural Landscapes. Architecture of a unique relationship people-territory, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2005. AUDRA P. (ed.), Méailles e la region d'Annot, 3KCL - Karstic Cultural Landscapes. Architecture of a unique rela-

tionship people-territory, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2005. KRANJC A. (ed.), Udin boršt, 3KCL - Karstic Cultural Landscapes. Architecture of a unique relationship people-territory, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2005.

teresse per ricercatori, insegnanti e ragazzi, coinvolti in una partnership in genere poco esplorata; per il ricercatore, in particolare, l'osservazione del paesaggio attraverso gli occhi dei bambini e la ricerca del linguaggio adeguato al livello scolastico si sono rilevati elementi importanti per un'autovalutazione del proprio percorso scientifico.

L'ultima tappa del progetto ha visto i ragazzi direttamente artefici di un processo di divulgazione di ampio respiro, tramite la costruzione dei pannelli di una mostra itinerante (comprendente sia la parte italiana, che quella francese, che quella slovena) e delle pagine del sito web www.3kcl.net⁷, che contengono quanto approfondito negli incontri con i ricercatori, ma anche quanto le singole classi avevano autonomamente elab-

borato nella prima fase di "lettura del paesaggio". Questa tappa del progetto, di carattere decisamente innovativo, è stata vissuta da insegnanti e studenti con forte senso di responsabilità e con molto entusiasmo. La consapevolezza da parte di ciascuno dell'importante ruolo da svolgere, all'interno di un processo di collaborazione e di condivisione delle responsabilità (sotto l'attento coordinamento attivato dal museo in queste delicate fasi), ha portato i ragazzi stessi ad operare con grande attenzione sia nei confronti della selezione dei contenuti da trasmettere, sia nel linguaggio, con l'obiettivo di una comunicazione efficace. L'evento conclusivo del progetto, l'inaugurazione della mostra, è stato in tutti e tre i paesi un momento significativo di grande partecipazione.

FASE 1 RICERCA	AZIONE 1	Seminario iniziale di coordinamento	Novembre 2004
	AZIONE 2	Studio scientifico di 3 paesaggi carsici	Novembre 2004 – aprile 2005
	AZIONE 3	Seminario di confronto dei risultati	Aprile 2005
	AZIONE 4	Pubblicazione scientifica e allestimento del sito web	Marzo – luglio 2005
FASE 2 EDUCAZIONE	AZIONE "0"	<i>Attività introduttiva di "lettura del paesaggio"</i>	<i>Novembre 2004 – marzo 2005</i>
	AZIONE 5	Trasmissione dei contenuti dello studio alle scuole-partner	Marzo – aprile 2005
	AZIONE 6	Creazione di materiali didattico-educativi da parte delle istituzioni scolastiche	Marzo – giugno 2005
	AZIONE 7	Completamento del sito web	Aprile – ottobre 2005
	AZIONE 8	Mostra itinerante conclusiva. Promozione del sito web	Agosto – ottobre 2005

Tab. 2 - Le tappe del progetto

⁷ Il sito ha inoltre fornito la possibilità di una comunicazione tra i ragazzi dei tre paesi durante

tutto lo svolgersi del progetto.

Gli obiettivi generali del progetto, esplicitati nella fasi di predisposizione e complessivamente raggiunti, possono dunque venire riassunti nei seguenti punti:

- fornire un contenuto innovativo, sia sotto il profilo scientifico che sotto quello educativo, allo studio e all'interpretazione dell'evoluzione dei delicati sistemi carsici e del rapporto con l'insediamento antropico, al fine di sottolineare il valore europeo di questo patrimonio culturale unico;
- scambiare conoscenze e "buone pratiche", sia a livello di gruppi di ricerca, sia tra scuole, sia nel collegamento diretto tra mondo della ricerca e mondo della scuola;
- promuovere un ruolo attivo delle scuole e del museo per costruire un accesso alle conoscenze di ampia portata e amichevole verso i bambini e i giovani;
- sviluppare una maggiore consapevolezza da parte dei ragazzi e, a cascata, verso un più ampio pubblico, nei confronti del paesaggio in generale, e dei paesaggi carsici in particolare.

Il progetto si è caratterizzato per la sua strutturazione su più fronti e a diversi livelli, a causa della sua intrinseca interdisciplinarietà, della presenza di più partners e della diversa natura dei partners. L'apparente disomogeneità, organizzata e coordinata, ha costituito un'occasione significativa di arricchimento, sotto molti punti di vista. Si possono infatti identificare diversi livelli attorno a cui si sono stabiliti il confronto e l'interrelazione; in particolare:

- le tre aree carsiche, in parte simili in parte differenti, poste a confronto soprattutto nella fase di ricerca;
- i differenti aspetti del paesaggio analizzati, partendo dall'idea che il paesaggio è espressione del rapporto tra uomo e

ambiente, è contemporaneamente bene ambientale e bene culturale;

- il mondo della ricerca in relazione con quello della divulgazione ed educazione;
- il rapporto tra gli alunni e gli insegnanti di diverse scuole, a livello sia nazionale (tra diversi livelli scolastici) che soprattutto internazionale;
- il rapporto tra le scuole e il territorio in cui vivono.

3 L'attività introduttiva di osservazione e lettura del paesaggio

La parte del progetto che più direttamente si riferisce all'educazione al paesaggio è costituita dalle attività condotte dalle scuole nelle fasi iniziali. Nel quadro complessivo di 3KCL, le azioni svolte in questa fase si pongono come una necessaria propedeuticità, volta a ad acquisire una maggiore comprensione di "ciò che si vede" e ad inserire l'approfondimento svolto in seguito da ciascuna classe nel quadro generale del paesaggio nella sua dimensione di insieme unitario. Si può però riconoscere una più ampia portata di questa fase del progetto, significativa in se stessa per promuovere l'approfondimento del tema del paesaggio sia da parte degli insegnanti che degli alunni, costruendo un percorso educativo volto all'aumento della consapevolezza verso il paesaggio, proprio nell'ottica della CEP.

Queste attività sono state svolte con modalità differenti nei tre paesi. Nel caso italiano si sono strutturate lungo tappe successive, nella prima delle quali alcuni incontri di aggiornamento con gli insegnanti hanno permesso la costruzione di una base comune di conoscenze, sulla quale predisporre in maniera condivisa (tra insegnanti

ed esperti) una metodologia di lavoro, opportunamente modulata sulle diverse fasce di età e sulle specificità del singolo gruppo classe, per il raggiungimento di alcuni obiettivi specifici; la metodologia di lavoro è riassunta nella tabella 3.

Per quanto riguarda gli obiettivi, si sono individuate alcune priorità che potessero prevedere una gradualità e nello stesso tempo fornire completezza alla proposta educativa. Dall'imparare ad osservare con attenzione, posto come obiettivo basilare,

OBIETTIVO	Imparare ad osservare con attenzione
STRUMENTI	<p>1. Escursione: perché: - ha una valenza fondamentale di rapporto diretto con il paesaggio; non può mancare lungo il percorso didattico come: - può essere proposta come momento iniziale, o intermedio; può anche venire riproposta al termine come "verifica"</p>
	<p>2. Disegno: perché: - richiede attenzione specifica al paesaggio nel suo insieme e alle singole componenti - il valore non sta nel risultato più o meno "artistico", ma nello stimolo ad un'osservazione attenta come: - schizzo dal vero e/o disegno a memoria - disegno e descrizione scritta/orale di quanto disegnato - disegno di "che cosa vedo io", disegno di "quello che mi raccontano gli altri (es. il nonno)" - è necessario tenere presente che il disegno acquista significati diversi nelle diverse fasce di età</p>
	<p>3. Racconto: come: - scritto o orale - racconto proprio, oppure ascolto di racconti altrui</p>
	<p>4. Fotografia: perché: - permette di tornare virtualmente sul posto e di riflettere con più calma su quanto osservato come: - immagini scattate dai ragazzi - osservazioni di fotografie altrui</p>
VERIFICA	L'OBIETTIVO È STATO IN BUONA PARTE RAGGIUNTO

OBIETTIVO	Riconoscere il paesaggio come insieme di elementi in relazione tra di loro; riconoscere l'unicità di ciascun paesaggio
STRUMENTI	<p>1. Disegno: come: - disegno proprio e confronto tra disegni (che cosa c'è, che cosa manca)</p>
	<p>2. Composizione/scomposizione di puzzle, costruiti a partire dai disegni o da fotografie: perché: - permette di prestare attenzione al singolo elemento e di collocarlo in relazione con il contesto</p>
	<p>3. Discussione in aula: perché: - il confronto tra i diversi punti di vista fa emergere i diversi aspetti del paesaggio e la loro complessità</p>
VERIFICA	L'OBIETTIVO È STATO IN PARTE RAGGIUNTO
OBIETTIVO	Riconoscere che il paesaggio trasmette sensazioni e suscita emozioni in me e negli altri
STRUMENTI	<p>1. Escursione: perché: - rapporto diretto e personale con il paesaggio</p>
	<p>2. Testi: come: - elenchi di aggettivi - risposte a domande aperte <i>Che cosa senti? Che cosa ti fa venire in mente?</i> - lettura di testi descrittivi</p>
	<p>3. Discussione in aula: - più efficace con alcune fasce di età</p>
VERIFICA	L'OBIETTIVO È STATO IN BUONA PARTE RAGGIUNTO

OBIETTIVO	Cercare un'interpretazione di alcuni caratteri del paesaggio, in relazione a fattori naturali e/o umani
STRUMENTI	<p>1. Incontri con i ricercatori: perché: - acquisizione diretta di metodologia di ricerca oltre che di contenuti</p> <p>come: - lezioni in aula - esercitazioni in aula - escursioni - esercitazioni sul terreno</p> <hr/> <p>2. Attività di ricerca in aula, con l'aiuto dell'insegnante: come: - lettura di testi specifici - sperimentazioni - consultazione di altre fonti (scritti, immagini, fonti orali)</p>
VERIFICA	L'OBIETTIVO È STATO IN BUONA PARTE RAGGIUNTO
OBIETTIVO	Comprendere che il paesaggio cambia nel tempo
STRUMENTI	<p>1. Incontri con testimoni (es. i nonni): perché: - testimonianze dirette di un paesaggio in trasformazione</p> <hr/> <p>2. fotografie, cartografie come: - confronto tra rappresentazioni di diverso periodo</p> <hr/> <p>3. discussione in aula perché: - per avviare un primo ragionamento sulle dinamiche di cambiamento dal passato ad oggi, da oggi a domani come: - discussione attorno alle domande <i>Com'era il paesaggio? Come sarà? Come mi piacerebbe che fosse?</i></p>
VERIFICA	L'OBIETTIVO È STATO IN PARTE RAGGIUNTO

il passaggio successivo è stato rivolto al riconoscimento che il paesaggio, pur composto di diversi elementi è un “prodotto di relazioni” è un “tutto”, e che in questo si caratterizza la sua unicità in ogni luogo.

La consapevolezza della compresenza di un livello di lettura “sensibile” e di uno “razionale-interpretativo” è stata pure posta come obiettivo. Nel primo caso, i ragazzi sono stati stimolati a far emergere e a dare voce ai sentimenti che loro stessi percepivano nel rapporto con il paesaggio del Montello; contemporaneamente sono stati messi a confronto con sentimenti ed emozioni provati da altre persone (i loro compagni di classe, gli altri ragazzi coinvolti nel progetto – attraverso il sito web –, i genitori, i nonni, gli autori di testi letterari o di poesie, gli artisti, ecc.). Dar voce ad emozioni e sentimenti si presenta più facile per alcune fasce di età, più difficile per la fascia della preadolescenza. Va sottolineata inoltre la possibile ambiguità della frase “mi piace/mi piacerebbe”: il giudizio può consistere in una valutazione personale nel senso di bello/brutto, o di interesse di conoscenza (“mi interessa”), ma spesso l'interesse è in senso utilitaristico e di “possesso”, cioè “mi piacerebbe averlo”. La valutazione degli insegnanti è stata comunque nel complesso molto positiva per il raggiungimento di questo obiettivo.

Il lavoro svolto nelle classi con i ricercatori, nella seconda fase del progetto, ha permesso invece di raggiungere l'obiettivo del comprendere alcuni tra i molti “perché” del paesaggio, utilizzando il piano della razionalità, in un approccio metodologico tipico della ricerca scientifica.

La spiegazione e l'interpretazione del dato visibile in relazione a fattori causali sia di tipo naturale che umano si è rivolta in ciascun gruppo/classe ad un carattere in

particolare, con specifici approfondimenti tematico-disciplinari, ad esempio sulle forme del rilievo (in relazione ai processi geologici e geomorfologici), sulle forme degli insediamenti e dell'uso del suolo (in relazione alle vicende storiche e sottolineando le trasformazioni avvenute), sulla componente idrologica (in relazione sia alle specificità morfologiche sia alle modalità di utilizzo della risorsa).

In molti casi l'approfondimento interpretativo ha permesso già un primo ragionamento sulle dinamiche di trasformazione che hanno interessato e continuano ad interessare il paesaggio. Attraverso i racconti dei nonni, il confronto con testi e fotografie del passato e la discussione in aula, i ragazzi sono stati provocati a riflettere sui cambiamenti avvenuti, con diverse scale di tempo a seconda di ciò che si osserva, e a costruire delle ipotesi su come il paesaggio potrebbe cambiare da oggi a domani: se il paesaggio cambia anche oggi, possiamo provare a “giocare” su “come vorremmo che il Montello fosse”.

Fantasia e straordinaria capacità critica hanno caratterizzato alcune di queste attività, ad esempio lì dove la discussione sul futuro del paesaggio del Montello è avvenuta in gruppo, attraverso una vera e propria concertazione di priorità e desideri proposti dai diversi componenti.

Tra gli strumenti, particolare rilievo è stato dato all'escursione sul campo, per osservare il paesaggio sia in una visione panoramica che “dal di dentro”, quasi “immergendosi” tra i vari elementi che lo caratterizzano, per un approccio più diretto possibile. Il Colle del Montello ha rappresentato un caso particolarmente interessante: isolato nella pianura, la differenza tra la visione “da fuori” e la visione “da dentro”

Tab. 3 - Tappe e obiettivi del percorso di lettura del paesaggio

appare particolarmente netta; la conformazione carsica, con la caratteristica morfologia a dossi e avvallamenti, ha permesso attività di “contatto diretto” particolarmente interessante per i bambini più piccoli, che hanno potuto sperimentare direttamente (attraverso girotondi e capriole!) la forma delle doline.

Il disegno ha inoltre permesso di costruire interessanti attività, anche in questo caso con le opportune differenze tra i diversi livelli scolastici; va infatti rilevato, ad esempio, che per i bambini più piccoli il disegno nasce senza la volontà di raccontare qualcosa agli altri; alla scuola media, invece, è spesso bloccato proprio dal timore di raccontare qualcosa agli altri. Ancora, la possibilità di ripetere il disegno al ritorno dell'escursione, “a memoria”, e di confrontare i due elaborati stimola la capacità di analisi e di osservazione. La scomposizione/ricomposizione di disegni (così come di altre rappresentazioni) permette inoltre di riflettere in maniera attiva su quali parti compongono il tutto e sulle relazioni strutturali del paesaggio.

Le attività di confronto e di discussione in aula hanno pure rappresentato momenti importanti, in cui far emergere le diversità dei punti di vista, la pluralità degli aspetti da considerare, la necessità di integrare osservazioni plurime.

La verifica e la discussione con gli insegnanti al termine delle attività ha rappresentato una tappa importante: il progetto infatti non si è configurato solamente come una proposta per le scuole di Montebelluna, ma si è trattato di una sorta di sperimentazione, di un test, di un'occasione ricca di stimoli per avviare un confronto tra ricerca e scuola, che, senza una condivisione stretta delle tappe del lavoro con gli insegnanti,

non avrebbe potuto funzionare. Gli obiettivi e gli strumenti sopra presentati sono stati il primo oggetto di discussione e di confronto, ma altre considerazioni interessanti sono emerse nella fase di verifica.

In primo luogo è emerso che in un progetto come questo viene valorizzata moltissimo l'interdisciplinarietà: ciò implica che la collaborazione tra insegnanti di diverse materie rappresenta un elemento fondamentale per un lavoro proficuo.

Le attività proposte permettono di far emergere e di sviluppare competenze e abilità che possono restare nascoste nelle attività “normali”, anche con propositività nuove da parte di alunni che a volte rimangono ai margini; ciò permette che si creino dinamiche di collaborazione positive nel gruppo classe.

Un ruolo di rilievo ed efficace, come già osservato, è svolto dalla discussione nel gruppo. Con riferimento al paesaggio questo aspetto appare di grande interesse: senza negare il rapporto personale che ciascuno instaura con il paesaggio, si costruisce anche un paesaggio “condiviso” che in un certo modo raccoglie i singoli modi di leggere, interpretare, relazionarsi con il paesaggio. Pare strutturarsi così un primo passo verso una partecipazione responsabile, come richiesto da molte voci oltre che dalla CEP.

Dal confronto con gli insegnanti è emerso infine che, nonostante la varietà degli approcci e la vastità dei temi affrontati, o potenzialmente affrontabili, non è stata riscontrata disorientamento e gli obiettivi di ciascuna tappa si sono dimostrati chiari anche per i ragazzi. La proposta, nella sua novità, ha raccolto quindi entusiasmo ed interesse, tanto che è vista come un'esperienza senza dubbio “da ripetere”⁸.

4 Una “buona pratica”?

Proprio per la consapevolezza di aver costruito un percorso di tipo sperimentale, in cui un processo di riflessione e di confronto ha portato alla costruzione di ciascuna azione, ci si chiede quali possono essere gli elementi di valore di questo progetto, da “esportare” per avviare percorsi più ampi e diffusi di educazione al paesaggio.

In primo luogo va osservato che, nel progetto, le attività svolte con i ragazzi si sviluppano da alcuni punti di riferimento teorici importanti generalmente condivisi tra gli studiosi di paesaggio, su cui ci si è confrontati sin dall'inizio con gli insegnanti. Due dimensioni in particolare vanno sottolineate.

- Il paesaggio è un “prodotto di relazioni”: in esso si possono distinguere (e la capacità di osservazione aiuta in questo) diversi elementi o caratteri, ma quando l'analisi verte su di un singolo elemento/carattere è necessario essere consapevoli del contesto, della presenza di tutti gli altri elementi/caratteri e delle relazioni che tra di essi intercorrono. Per rappresentare questa dimensione relazionale e il gioco di rimandi tra le “parti” e il “tutto”, la mostra e il sito costruiti nel progetto si aprono con un'immagine unitaria di paesaggio, rispetto alla quale i singoli approfondimenti sono come delle *zoomate* su aspetti specifici, legati comunque a tutti

agli altri. I ragazzi, che hanno approfondito un singolo aspetto, erano però pienamente consapevoli che si trattava di una sorta di pezzo di puzzle.

- Il paesaggio cambia, si trasforma, è un prodotto diacronico, è soggetto a continue modificazioni; muovendo attraverso questa prospettiva, presente come sottofondo in tutte le fasi del progetto oltre che esplicitata in alcune azioni specifiche, e cercando di comprendere che cosa è cambiato e perché, è auspicabile che si attivino i processi di responsabilizzazione rispetto alle scelte di oggi e al paesaggio di domani.

Un secondo aspetto caratterizzante il progetto è rappresentato dal rapporto diretto tra il mondo della ricerca e il mondo della scuola, che ha visto l'entusiasmo dei ricercatori coinvolti in una sorta di “sfida”, e che è stato accolto molto positivamente da insegnanti e ragazzi. La scuola si è quindi posta come partner di pari livello nei confronti dell'università, nella collaborazione, pur con ruoli diversi, per il raggiungimento di obiettivi comuni (quello della “scoperta” e quello della divulgazione); diversamente da quanto avviene frequentemente, la scuola non è stata semplicemente l'ultimo gradino di una scala di trasmissione del sapere, né una sorta di “vetrino” da porre sotto al microscopio per studi e ricerche strutturati dall'alto verso il basso. Inoltre, si è dimostrato come, attraverso la mediazio-

⁸ La possibilità di sperimentare nuovamente esperienza di questo tipo porterebbe sicuramente ad una messa a punto migliore di quanto, anche dal punto di vista organizzativo, non ha funzionato perfettamente. In particolare, i tempi piuttosto stretti del progetto e problemi logistici legati alle organizzazioni scolastiche non hanno permesso di sfruttare a pieno le potenzialità del sito web del progetto. Si ritiene

infatti che il sito, o più in generale la multimedialità e la telematica, rappresentino uno strumento estremamente ricco di potenzialità in progetti educativi relativi al paesaggio (CASTIGLIONI, 2002, *op. cit.*): lavorare con le immagini e comunicare con il vicino o con il lontano sono solo due esempi dei possibili utilizzi di queste tecnologie, che con il sito www.3kcl.net si sono purtroppo realizzati solo in piccola parte.



Figura 2 - L'home page del sito del progetto www.3kcl.net

ne culturale del museo, il mondo della ricerca abbia veramente bisogno del mondo della scuola per affinare gli strumenti per una divulgazione efficace⁹.

Questa esperienza di divulgazione, attraverso il ruolo attivo giocato dai ragazzi nelle fasi di preparazione dei pannelli della mostra e del sito rappresenta pure un punto di forza significativo: sono stati guidati a rendersi responsabili di una diffusione della conoscenza, di trasmettere ad altri quanto loro stessi avevano scoperto. Tale aspetto rende il progetto per molti versi unico, essendo questa modalità poco riscontrata in altre esperienze.

La consapevolezza del carattere di innovatività e di sperimentazione ha favorito la partecipazione attiva degli insegnanti, coinvolti in un percorso articolato e complesso, ma ugualmente possibile da coniugare con le normali attività didattiche. La scelta dei tempi da dedicare al progetto, degli argomenti da approfondire, delle modalità di lavoro è infatti stata compiuta autonomamente per ciascuna classe dagli insegnanti: il paesaggio diventa un "legante" comune per attività pure molto diversificate, in risposta ad obiettivi didattici mirati.

Ancora, ha acquisito un significato di rilievo l'interazione tra ragazzi di diverse età

in Italia e tra coetanei di diversi paesi europei; benché non siano avvenuti direttamente degli scambi, ha permesso di costruire la conoscenza del proprio paesaggio non in termini di chiusura, ma come apertura verso i paesaggi con cui si è svolto il confronto. L'attenzione posta al paesaggio vicino non rappresenta pertanto un limite, anzi, può costituire un allargamento di prospettive. La questione si può porre nei seguenti termini: il paesaggio nostro, vicino, visto già innumerevoli volte, ha molte cose nuove da dirci; e il paesaggio degli altri? Siamo riusciti a far parlare il nostro paesaggio e a capirne molti aspetti; abbiamo osservato i paesaggi sloveni e francesi attraverso gli occhi dei ragazzi di là; saremo capace di "far parlare" anche gli altri paesaggi che avremo modo di incontrare?

L'interazione e il confronto, inoltre, hanno permesso un approccio al paesaggio senza dubbio in termini personali e affettivi, ma anche in termini di condivisione e non di possesso: il paesaggio "non è solo mio, è dei miei compagni, è di mio nonno, è di chi verrà dopo di me", ed è tutte queste cose insieme.

5 Considerazioni ... per proseguire

Nell'ambito di una valutazione complessivamente positiva del progetto 3KCL, sia per gli obiettivi relativi alla conoscenza e divulgazione relativamente ai paesaggi carsici, sia con riferimento ad una più ampia educazione al paesaggio, alcune questioni intorno a quest'ultima rimangono aperte e senza dubbio meritano di venire approfondite, nel confronto tra operatori negli ambiti dell'educazione e operatori nel/per il paesaggio.

Si avverte in primo luogo la necessità di approfondire la riflessione sugli obiettivi e sugli strumenti, per individuare con maggiore precisione la loro pertinenza e significatività, auspicando che si possano prevedere percorsi di più lunga durata in cui la gradualità permetta di far fronte ad obiettivi di grande spessore; un percorso strutturato su tempi più lunghi permetterebbe inoltre di verificare maggiormente se e quali comportamenti e atteggiamenti culturali possano risultare nel tempo acquisiti e adeguati rispetto agli obiettivi della proposta educativa.

La realizzazione di ulteriori esperienze di questo tipo, pure condotte con la partecipazione di soggetti diversi e con carattere di sperimentazione, potrebbero pertanto portare alla definizione di alcune linee-guida, sufficientemente strutturate, quali strumenti per avviare percorsi diffusi di educazione al paesaggio nei vari livelli dell'istruzione scolastica.

L'esperienza di 3KCL porta a ritenere che tali percorsi – una volta portata a compimento la fase sperimentale, in cui coordinamento e supporto esterno diventano fondamentali – non richiedano in realtà risorse eccessive o strumentazioni complesse e che possano invece divenire momenti coinvolgenti di partecipazione e di collaborazione anche con altre realtà che operano nel territorio.

In quest'ottica di auspicabile collegamento tra agenzie di diversa natura, tra mondo della scuola e istituzioni, tra interno ed esterno – in senso reale e metaforico – dell'edificio scolastico, si è dunque portati a leggere i percorsi educativi come percorsi di formazione dei cittadini di domani e ad interpretare così l'educazione al paesaggio in termini di "educazione civica".

⁹ Si veda in proposito CASTIGLIONI B., CELI M., CELLIA G., (2005), Il museo mediatore culturale in un progetto europeo di partenariato per la conoscenza del

territorio: il caso Montello". In Atti del Convegno "Il museo nel territorio e nell'ambiente: ricerca, tutela, didattica, formazione", Regione Veneto, pp. 83-101.

Attraverso di essa infatti si avvia, passando per l'osservazione attenta, una sorta di riappropriazione affettiva e cognitiva insieme del proprio paesaggio, inteso come "casa" in cui vivere con i compagni, in futuro con i concittadini. Un approccio che proponga di tenere in considerazione non solo l'aspetto superficiale del paesaggio, ma anche una sua "profondità", in termini di molteplicità, varietà e complessità delle questioni presenti, può rivelarsi inoltre rilevante e costruttivo nel momento in cui si sviluppa un processo di partecipazione. Per giungere a scelte condivise, ancora, è necessaria la consapevolezza non solo del proprio punto di vista, ma anche di quello altrui, di quello di chi è venuto prima e di quello di chi verrà dopo.

Tali atteggiamenti, che sicuramente non si improvvisano, rappresentano elementi fondamentali in vista di una partecipazione costruttiva alla vita della propria comunità.

The 3KCL project: an experience of "landscape education"

The close relationship between landscapes and people that live in them is put in special emphasis in the recent European Landscape Convention, that, from this point of view, proposes – as the first necessary landscape action measure – the promotion of awareness raising, training and education activities. It is now urgent to understand, in a shared discussion, who, how, where and when should start up these proposals and activities.

A double value characterizes landscape education: to educate at landscape knowledge and safeguard, but also to educate "through" the landscape. A strong relationship links these two dimensions, each one with its own specificities.

The project "3KCL - Karstic Cultural Landscapes", sponsored by Cultura 2000 European program, co-ordinated by the Museo di Storia Naturale ed Archeo-

logia in Montebelluna (TV) in collaboration with the Geography Department of the University of Padova, represented a chance of landscape education, that is now proposed as an actual starting point toward a wider discussion concerning objectives, contents, tools. Some project aspects require a specific care: the sharing among the experts and the teachers involved, at the very beginning, of the theoretical and methodological reference points; the direct relationship between research and school worlds; the interaction among pupils of different age and different European countries; the children active participation in the dissemination activities; the sharing of different points of view concerning the same landscape.

Landscape education can be interpreted as an important aspect of the education of tomorrow citizens. Starting the observation attitude; the both emotional and cognitive "re-appropriation" of one's own landscape, considered as "home" in which one lives with his fellow-citizens; proposing an "in depth" approach, that helps in considering not only exterior landscape aspects but also processes and factors; keeping into consideration not only his own point of view but also the ones of other people, also of that who lived in previous and in future time than him: all these peculiarities represent essential elements toward an active and constructive participation at the life of one's own community.

Key words: Landscape education, didactic tools, civic and public education

Il paesaggio nell'insegnamento geografico ieri, oggi e domani

Gino De Vecchis

Geografia e paesaggio: scienza-disciplina e oggetto preferenziale di studio. Fin dal secolo scorso questo binomio si è reso talmente inscindibile da tramutare il paesaggio stesso nel *topos* geografico per eccellenza, nella ricerca e nella didattica.

Da allora il paesaggio ha sempre costituito, pur con alterne fortune, un tema rilevante nell'indagine geografica; corrispondente all'interesse scientifico è stato quello nell'insegnamento, espresso peraltro negli stessi programmi ministeriali. Ieri come oggi si è presentata l'esigenza di tradurre didatticamente e in chiave interdisciplinare (come "sfondamento" delle barriere tra le varie discipline scolastiche) le tematiche collegate, individuando progetti in grado di proporre il paesaggio come centro di valori ad ampio spettro.

Sia le attuali riflessioni scientifiche, scaturite da tanti e diversi settori disciplinari, sia la Convenzione Europea del Paesaggio, recentemente ratificata dal Parlamento italiano, aprono a scenari e contesti, imperniati sulla partecipazione e sul coinvolgimento della popolazione locale. La consapevolezza di una risorsa – e le responsabilità verso la stessa – rappresentano prospettive fon-

damentali, che gli organizzatori di questo Convegno bene hanno evidenziato.

La riforma della scuola, definita e applicata per il primo ciclo e ultimata, anche se suscettibile di revisioni e cambiamenti, per la secondaria di secondo grado induce, inoltre, a ulteriori riflessioni sul piano educativo e su quello più propriamente didattico.

Il paesaggio nei programmi scolastici

Pur con la dovuta tensione e attenzione al futuro, un tema così fertile come quello legato al paesaggio meriterebbe un approfondimento storico almeno per valutarne l'evoluzione e i differenti modi d'impostazione. Qui ci limitiamo a un rapido sguardo sul passato.

Nei programmi ministeriali del 1955 per la scuola elementare, ad esempio, si affermava: "Oggetto della ricognizione non saranno soltanto gli elementi naturali del paesaggio, ma anche e soprattutto le opere con le quali gli uomini lo hanno modificato". In questa formulazione si poteva intuire un superamento dello schema di matrice positivista, basato prevalentemente