

a livello locale e planetario.

In questo quadro compendiarario delle codificazioni che, ieri come oggi, indicano a livello nazionale i punti fermi e imprescindibili di formazione delle nuove generazioni nell'ambito geografico-ambientale, il paesaggio ha rivestito e tuttora riveste un ruolo di primissimo piano, con risvolti e articolazioni che si adeguano ai paradigmi della scienza geografica e agli esiti delle convenzioni internazionali.

Resta comunque fermo uno dei presupposti su cui si basa l'impalcatura formativa della geografia: l'immersione quotidiana nello spazio circostante non può prescindere da operazioni di conoscenza finalizzate alla salvaguardia e alla valorizzazione di un bene naturale e culturale, il paesaggio, che tutti gli altri comprende e racchiude.

The landscape in geography teaching: yesterday, today and tomorrow

The landscape has always represented an important subject in geographical research and didactics, as can be seen from 1955 onwards in the school syllabuses.

Among the various levels of cognitive activities to define the study of the landscape in schools, the author here proposes four (1. perceive - experiment, 2. search - understand, 3. reflect - judge, 4. choose - decide), which are all extremely topical in the light of Act 9 of Jan. 2006 relative to the European convention on landscape.

In the present school reform the "landscape nearby" is of great importance, particularly in the primary school. There is another didactic context however which is pivoted on landscape and which is transversal to the disciplines: the context of environmental education. Here lie new possibilities that open up with the recent changes introduced into the school world.

Key words: Landscape, school, reform, perception, education

Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale

Orietta Zanato Orlandini

Credo non vi siano dubbi sul fatto che oggi il paesaggio sia al centro dell'interesse di conoscenza e di tutela da parte di numerosi attori sociali: di questo abbiamo conferma attraverso gli sviluppi legislativi, che in molti casi danno forma ed espressione a un sentire comune diffuso.

Tale domanda sociale si colloca in un quadro culturale connotato da una sempre più ampia sensibilità per la conservazione (dei beni culturali, della natura, del paesaggio), che sembra realizzare quella che Aldo Leopold chiamava "progressiva estensione dell'etica", volendo indicare la crescente assunzione di responsabilità da parte degli esseri umani verso i propri simili e verso la realtà naturale, cui dovrebbe corrispondere un approccio integrato di conoscenza, tutela e progettazione.

Con questo intervento ci proponiamo di delineare alcuni tratti pedagogici dell'educazione al paesaggio con lo sguardo situato di chi si occupa, da pedagogista, di educazione ambientale. Cercheremo pertanto di suggerire un possibile cammino per cercare delle risposte alle seguenti domande: quale sia il significato antropologico sottostante alla crescente domanda di paesaggio e qua-

li le esigenze umane cui essa dà voce (§1); come possa essere pensata la funzione pedagogica del paesaggio e in che modo esso possa essere colto come risorsa educativa (§2); infine tratteremo (§3) alcune connessioni, specificità e sinergie tra educazione al paesaggio e educazione ambientale.

§1. Proverò qui a mettere in luce due aspetti che mi sembrano sostanziali: la domanda di senso e la domanda di trasformazioni sostenibili.

1.1. La domanda di paesaggio può essere letta in primo luogo come una domanda di senso, un tentativo da parte dell'uomo di affrontare fenomeni come l'omologazione culturale e dei luoghi, la globalizzazione delle comunicazioni e dei consumi, l'exasperata mobilità, la perdita di storia, di identità, di futuro, mettendosi alla ricerca delle proprie radici e dei propri legami identitari.

La cultura della postmodernità, come sottolinea Castelnovi (2000), ci vede soggetti di attivi processi di "delocalizzazione dell'identità personale", in cui alla plu-

riappartenenza di tipo socioculturale fa riscontro una pluralità di luoghi potenziali agenti di identità: occorre dunque chiedersi come e se questi luoghi nei quali si declina la nostra esistenza concorrano ancora alla costruzione dell'identità personale, o se i codici e le storie che leggiamo nei paesaggi che percorriamo rimangono separati, irriducibili ad unità, portatori di esperienze multiple ma potenzialmente disorientanti e centrifughe.

Il paesaggio si presenta come un contesto elettivo per quanto riguarda l'attivazione della dialettica identità/alterità, offrendo volta a volta l'occasione per far emergere le funzioni di fruizione e produzione o la componente esplorativa (l'emozione della sorpresa, il dare ordine a ciò che appare sconosciuto o confuso); in altre parole, sono in gioco il nostro essere abitanti di un luogo, perciò custodi di una tradizione, testimoni di una cultura, responsabili per il suo futuro, e il desiderio di appropriarci di luoghi nuovi, anche solo per il breve periodo di un viaggio, assaporandone gli umori, assorbendone gli effluvi, interiorizzandone l'essenza, lasciando o portando in qualche modo il segno del nostro "esserci". A queste due dimensioni, che riconducono alla conferma dell'identità e al riconoscimento dell'alterità e che implicano produzione di senso da parte del soggetto, si può aggiungere una terza componente, quella relativa ad una fruizione pre-segnica, in cui il "perdersi" e l'abbandonarsi in seno ad un contesto naturale antropicamente poco modificato sembra compensare sul versante emotivo le precedenti, più pragmaticamente e razionalmente connotate.

Poiché l'esperienza paesistica (rispetto all'esperienza estetica) si caratterizza per il fatto che "il contenuto è tutt'uno col vivere

in ciò che osserviamo"¹, la sua natura dialogica e il suo duplice fondamento – naturale e culturale – la tratteggiano non come fenomeno oggettivamente definibile, ma come costruito individuale e sociale, come processo situato localmente e culturalmente², facendone un'occasione elettiva per attivare dinamiche di promozione della crescita personale e sociale dei soggetti, in ordine alla costruzione dell'identità, alla produzione di nuovi significati, all'incontro con l'altro, alla ricerca di profonde emozioni.

Proprio tale natura dialogica reclama approcci polisemici ed olistici, capaci di restituire unità all'esperienza, alla conoscenza, al vissuto: per non perdere l'oggetto prima ancora del soggetto...

1.2. Un secondo significato antropologico ravvisabile nella domanda di paesaggio concerne l'esigenza di mettere in atto trasformazioni sostenibili, ed è connessa ad un'altra caratteristica intrinseca all'esperienza paesistica: la sua natura progettuale.

Se nessuna analisi può dirsi interamente neutrale, perché porta sempre con sé gli scopi, le intenzioni, i desideri, i pre-giudizi del soggetto³, si può concordare con chi afferma che l'atto di interpretare il paesaggio è già un atto progettuale⁴: un "gettarci in avanti" (suggerito dall'etimologia del termine) attraverso le nostre categorie, la no-

stra capacità di leggere, di produrre segni, di esprimere desideri, di vivere sensazioni che divengono attese, punti di riferimento, ipotesi sul futuro.

Accanto alla *funzione ermeneutica* (paesaggio come testo che si presta ad una semiosi aperta, anche se non illimitata⁵, cui ci avviciniamo in termini di ascolto attivo, non passivamente ricettivo, nel quale cogliamo significati mentre siamo afferrati dalle emozioni⁶), il paesaggio induce anche ad assumere una *funzione pragmatica*: sentire il paesaggio come proprio (anche solo da un punto di vista culturale, nel duplice e complementare senso di possesso e di appartenenza al luogo) ci impegna in atti di cura e ci interroga in termini di gestione delle trasformazioni⁷; atti che, come vedremo tra breve, sono per loro natura individuali e sociali. In questo senso Luisa Bonesio⁸, nell'indicare la "non saturabilità teorica e operativa del paesaggio nei soli termini del lessico estetologico", invita a riflettere sul fatto che la progettualità che investe il territorio non può limitarsi alla salvaguardia formale, perché "la fissazione dell'identità estetica può avvenire anche contestualmente a uno stravolgimento culturale e sociale"⁹, e ciò impedisce di comprendere le ragioni del degrado (che sono sostanzialmente culturali) e di trovare i mezzi per ridurlo o prevenirlo. "Oltre

la fruizione nello sguardo, c'è il luogo in tutta la sua realtà complessa e sedimentata di creazione e trasformazione culturale di lunga durata [...] una realtà per cogliere la quale il solo registro estetico è troppo indeterminato e troppo incentrato sul polo del soggetto contemplante"¹⁰. Tra l'altro, "una simile rivendicazione estetica sarebbe immediatamente censurata come antistorica, un lusso estetizzante e aristocratico, [...] una pretesa museale" intrinsecamente debole e politicamente fallimentare. In realtà, se "l'identità del paesaggio è pensata come quella realizzata dalla continuità coerente di atti territorializzanti [...], la qualità estetica non può essere scissa dall'identità culturale". Si pone perciò il problema (di particolare interesse da un punto di vista pedagogico) dell'"elaborazione del paesaggio come spazio simbolico della comunità insediata": se il paesaggio è il risultato della progettualità di una *comunità* e della sua cultura, la sua trasformazione (o la sua distruzione) dipendono in primo luogo dalla comunità che in esso vive, dalla sua cultura, dal suo orizzonte di valori, dalla sua coesione, dalla sua capacità di pensarsi e di costruire il futuro, dal peso politico della comunità medesima nelle decisioni che la riguardano.

Ciò chiama in causa una terza dimensione che si esprime nella progettualità: la

sto vogliamo richiamare il reciproco modellamento che intercorre tra gli esseri umani e il paesaggio, che riguarda, evidentemente, non solo la fruizione contemplativa, ma le pratiche di trasformazione, con tutte le loro implicazioni etiche.

⁷ In questo senso la metafora del paesaggio come giardino allude alla complessità della relazione, e ci interroga sulla possibilità di modificare il territorio dialogando con la natura (da cui dipende la sostenibilità della sua gestione); di contemplare il paesag-

¹ Cfr. M. Venturi Ferriolo (2002), p. 144.

² Dialettica peraltro richiamata anche dalle epistemologie contemporanee, che ci parlano dell'implicazione del soggetto nel sistema osservante (von Föester), della provvisorietà e rivedibilità delle nostre conoscenze (tradizione fallibilista), della connotazione sociale e culturale delle nostre cornici teoriche (Feyerabend, Bruner, costruttivismo, ecc.).

³ Cfr. R. Gambino (2000), p. 17.

⁴ Cfr. P. Castelnovi (2000), p. 18.

⁵ Pensare che non vi siano limiti ci fa trattare il paesaggio come mero spazio, teatro della nostra *hybris*, che ci fa credere di poter progettare e realizzare qualunque cosa.

⁶ M. Venturi Ferriolo (2002, p. 59), riprendendo un concetto espresso da K. Kerényi, caratterizza la contemplazione del paesaggio nei termini dell'"essere afferrati dalla commozione, condizione nella quale l'oggetto si trasforma in soggetto, in quanto lui stesso [il paesaggio] «afferra e dirige» le sensazioni, le emozioni e, di conseguenza, le azioni". Con que-

funzione sociale. Essa è connessa a processi di dialettica identità/alterità (sui quali torneremo a breve), richiamando nello specifico la dialogicità tra il singolo e una pluralità di attori (tra il soggetto e le diverse comunità di appartenenza; tra il soggetto/i in quanto cittadino/i e gli amministratori; tra i soggetti come costruttori di paesaggio – portatori di diverse aspirazioni, desideri, attese – e i progettisti del paesaggio...). Poiché i cambiamenti avvengono nel paesaggio anche indipendentemente da una nostra precisa volontà – per cause naturali, per derive individualistiche, per progressivo abbandono, per insipienza politica... – occorre disporsi nella prospettiva di governare il cambiamento per non esserne travolti, se vogliamo ridurre per quanto possibile i rimpianti. Per un verso, come D. Orr (1992) sottolinea, occorre rivitalizzare i processi politici, allo scopo di consentire la reale partecipazione dei cittadini alle scelte che li riguardano; per l'altro, occorre agire in senso educativo, per ricostruire il tessuto morale della società e per offrire a tutti le competenze necessarie ad una partecipazione consapevole ed efficace, capace di esprimere attaccamento al luogo (*emplacement*), di far dialogare *landscape* e *mindscapes*, di anteporre il bene comune alla semplice ricerca di effimeri vantaggi personali.

Magnaghi (2000), nel cogliere il territorio come sistema vivente, afferma che i luoghi possono mantenere la loro pecu-

liarità attraverso atti di territorializzazione che conservino e incrementino il senso della loro specificità. Occorre perciò imparare a *riconoscere* le invarianti strutturali e *agire* nel senso del loro mantenimento (conservare un territorio richiede dunque competenze non solo cognitive, ma anche affettive e motivazionali, etiche, partecipative e operative). La loro persistenza nel tempo, inoltre, ci suggerisce una *modalità sostenibile* di rapporto con il territorio: ciò implica, da parte dei singoli e delle comunità, l'acquisizione della capacità di interrogare il passato, non per perpetuarlo in senso banalmente replicativo, ma per *dar vita alla tradizione*, in un processo dinamico che, riconoscendo le matrici formali del patrimonio ricevuto, sa trasformarlo e adattarlo alle esigenze del presente senza tradirne la specifica identità e senza privare le generazioni future della loro legittima eredità. Ha senso dunque anche parlare di conservazione e di ripristino del paesaggio, azioni che non si definiscono in termini di mantenimento artificioso di un passato ormai definitivamente perduto e come tale contemplato¹¹ e a vario titolo manipolato (relikto fossile ormai privo di significato perché avulso dalla sua originaria contestualizzazione sociale e culturale; mera risorsa turistica, il cui valore è decidibile solo in rapporto a criteri economici e il cui senso si identifica con un deterioro folklorico, ecc.), ma come vera e propria *restituzione*, "intervento che restituisce – o ri-

para dai danni subiti – [...]. E per restituire occorre capire e riprendere il progetto originale"¹². Operazione, questa, che richiede un'azione corale, perché solo la comunità radicata in un territorio può sostenere *nella quotidianità* le scelte di lungo periodo.

I diversi fronti indicati dalla riflessione (alcuni dei quali abbiamo ora richiamato sinteticamente) reclamano un'attenzione pedagogica al paesaggio, per offrire a ciascuna persona gli strumenti (cognitivi, etici, affettivi, relazionali...) necessari a fruire e a produrre paesaggio in modo consapevole, appropriato, cognitivamente articolato, responsabile, negozialmente condiviso.

§2. Veniamo al secondo gruppo di domande, che ruotano intorno al significato pedagogico del paesaggio. A tale proposito, un primo nucleo di considerazioni riguarda le modalità dialogiche di interazione che il paesaggio attiva: con la realtà nella sua dimensione naturale, con il passato, con gli altri, con le culture. Questa pluralità di dialoghi si intreccia a partire da chi si pone come fruitore: "la soggettività del fruitore istituisce il paesaggio come testo"¹³.

Questo "tessuto" (*textum*) richiede un movimento attivo da parte del soggetto, che nel suo essere fruitore non è semplice ricettacolo di stimoli, ma attivo costruttore di trame su un ordito in trasformazione:

percorsi di conoscenza, di emozioni, di desideri, di volontà progettuale. Questo ci impegna, nell'azione educativa, ad innescare non tanto processi di tipo trasmissivo (palesamente incoerenti rispetto all'oggetto, oltre che con le caratteristiche del soggetto che apprende e con i fini di un'educazione che voglia promuovere la crescita culturale e umana delle persone), quanto a strutturare percorsi che offrano a ciascuno l'occasione di poter effettivamente costruire le proprie trame nell'interazione con gli altri, con il territorio e la sua cultura.

Tali modalità dialogiche suscitate dall'incontro con il paesaggio richiamano un aspetto centrale in rapporto alla formazione della persona: la polarità identità/alterità, che si costruisce nella relazione (con se stessi, con gli altri, col mondo).

Molto sinteticamente si può dire che, da un punto di vista pedagogico, l'identità si definisce in termini di *soggettività* (identità esperita attraverso un *corpo*, situata in un certo *spazio* e *tempo*; appartenenza come sicurezza, che non deve diventare chiusura; dialettica tra permanenza – ciò che rende una persona identificabile e riconoscibile nel tempo – e cambiamento – che si riferisce alle variazioni e alle conquiste che connotano ogni singola esistenza¹⁴); di *intimità* (la propria intenzionalità, il proprio universo di emozioni indicibili, la fedeltà a se stessi); di *intersoggettività* (l'alterità come condizione di identità, di dialogicità, di reciprocità, di ampliamento dell'orizzonte di senso, di tolleranza, di condivisione della cultura¹⁵), che poggia sulla possibilità di riconoscere se stessi nel confronto e nel dialogo, sull'esigenza di riconoscimento di nuovi segni in contesti nuovi, sulla volontà di andare oltre e altrove¹⁶ fino alla ricerca di esperienze vissute dal soggetto come

gio con modalità non invasive, passando in punta di piedi; di metterci in ascolto per intraprenderne saggiamente la manutenzione; di pensare alla cura dei luoghi non (solo) come un dovere ma come caratterizzazione della dimensione umana. Alcune considerazioni pedagogiche su quest'ultimo aspetto si trovano O. Zanato Orlandini (2006 b).

⁸ L. Bonesio (2002), p. 3.

⁹ *Ivi*, p. 9.

¹⁰ *Ivi*, pp. 10-11.

¹¹ Cfr. M. Augé (1993).

¹² L. Cervellati (2000), p. 12. Il paesaggio, infatti, sostiene Cervellati, "non appartiene alla sfera della creatività, ma della manutenzione" (*ivi*), arte negletta nella nostra cultura, che ci ha trasformato in consumatori incapaci di mantenere oggetti progettati per *non* durare.

¹³ P. Castelnovi (2000), p. 38.

¹⁴ Il richiamo d'obbligo in questo caso è a P. Ricoeur (1990), ai concetti di permanenza e di fedeltà e al loro interagire dialettico con il cambiamento.

¹⁵ M.L. Santelli Beccegato (1999), pp. 271-275.

¹⁶ Si pensi al bisogno di natura o di cultura che si esprimono nella ricerca dell'esotico, nella fuga da una quotidianità deludente, nella ricerca di situazioni-limite...

“uniche” (il desiderio di abitare l’inabitabile, l’abbandono romantico nella natura, il “perdersi”, lo straniamento, l’avventura...). La diade identità/alterità non è dunque scindibile se non per ragioni di analisi: il paesaggio stesso richiama questa caratteristica, nel suo dar spazio alle esigenze di radicamento come al desiderio di scoprire; di avventurarsi in ciò che non è noto, foriero di incognite ma anche carico di lusinghe; di esplorare nuovi orizzonti e di prendere possesso di nuovi spazi; di perdersi e di ritrovarsi; di possedere o di appartenere ai luoghi; di lasciarsi disorientare e di trovare nuovi significati e analogie, testimonianza della nostra comune umanità.

Se il soggetto è “insostituibile individuazione di un mondo” (M.Scheler), il paesaggio si offre come occasione forte per concretizzare tale individuazione, in quanto consente quegli “ancoraggi” che, assieme alle “migrazioni”, sembrano connotare la nostra attuale condizione umana¹⁷.

Il paesaggio come spazio dell’identità si configura dunque come occasione di esplorazione di due *desideri* complementari: quello di *identità* e quello di *alterità*¹⁸. Il primo, nel riferirsi al paesaggio come luogo dei segni dell’abitare, poggia sugli aspetti percepibili del territorio e viene elaborato secondo peculiari sentimenti, punti di vi-

sta, esperienze, vissuti, coordinate culturali, ecc.¹⁹. Può declinarsi nei termini del *dimorare* (scelta elettiva, che implica intenzionalità, persistenza e cura, lo stare nei luoghi riconoscendo se stessi, la familiarità con gli esseri viventi, la consuetudine con i luoghi e dei gesti) o come semplice *risiedere* (nel senso di una condizione transitoria, suggerita dal caso o dalla necessità, rispondente ad una ragione di tipo tecnico-strumentale, cui fa riscontro una sostanziale estraneità ai luoghi, di cui si ignorano la storia e i flussi vitali²⁰): diversi saranno, evidentemente, gli esiti, sia in termini di identità che di rapporto col territorio²¹.

A tale proposito andrebbero approfondite alcune questioni metodologiche, che qui mi limito a segnalare per la loro problematicità.

Nell’implementare azioni educative volte a stabilire con il paesaggio relazioni appropriate, nonché arricchenti dal punto di vista culturale ed esistenziale, la conferma dell’identità dovrebbe accompagnare la ricerca dell’alterità, senza trascurare la scoperta di una natura poco segnata dalla presenza umana, per evitare alcune possibili distorsioni. Infatti, un’attenzione esclusiva all’identità può produrre chiusura pregiudiziale verso l’altro, rifiuto del cambiamento, incapacità di rinnovare e vivificare la tradizione; all’opposto, similmente, l’assunzione

univoca dell’alterità nella scoperta del paesaggio può – per un verso – ostacolare la costruzione di sistemi di segni significativi per il soggetto (il diverso vissuto come un esotico totalmente estraneo) e – per l’altro – condurre ad esiti di polireferenzialità priva di radici, di luoghi e di tempi e all’omologazione culturale²²; risulta pedagogicamente debole anche l’exasperazione della componente emotiva individuale, che appaga l’attimo, e non impegna in atti di progettazione e di cura; infine, trascurare il riconoscimento e l’apprezzamento del paesaggio “naturale” può ostacolare la necessaria azione educativa orientata alla sensibilizzazione, al rispetto e alla conservazione dei sempre meno numerosi “relitti” non ancora completamente antropizzati, e far involontariamente concepire la presenza umana come la realizzazione della totale sottomissione della natura.

Il paesaggio come contesto di trasformazioni sostenibili mostra, a sua volta, una precisa vocazione pedagogica. Non è difficile constatare come oggi siamo sempre meno abitanti di uno spazio e di un tempo: ci siamo allontanati dai luoghi, che sfioriamo senza esperire e senza conoscere; dai tempi, caotici nel ritmo ma sbiaditi nella loro quotidiana banalità²³ e privati della loro ragion d’essere biologica; dalle radici

di un passato anche recente, che osserviamo in modo distaccato ed estraneo e nel quale non ci riconosciamo più.

Educare al paesaggio comporta insegnare ad osservare con occhi nuovi ciò che, essendo troppo familiare o non essendo più, ha smesso di parlarci, di attivare la nostra produzione di significati o di piacere contemplativo. Comporta perciò la (ri)attivazione della capacità di ascoltare l’eventuale, l’imprevisto, lasciandosi prendere e sorprendere, sapendo attendere l’inatteso. La familiarità dei luoghi non necessariamente è un vantaggio, perché può indurre automatismi nelle attribuzioni di senso rese sterili da un approccio consuetudinario e funzionalistico. Può essere utile, in tal senso, cercare di creare occasioni di decentramento cognitivo, come l’allontanarsi per esperire paesaggi “altri” o il far osservare il paesaggio a noi familiare da altri: destabilizzare la routine dello sguardo dell’insider è una delle possibili modalità per guardare con occhi nuovi ciò che ci circonda. È tuttavia evidente che questo non può che essere un pretesto (anche in senso etimologico), perché l’esperienza paesistica porta con sé una forte valenza etica che implica il prendersi cura e presuppone conoscenza, sentimento, responsabilità, competenza²⁴.

ricollegarsi all’orizzonte culturale della dimora, ogni volta interpretandolo e rendendolo così sempre vivo e attivo, forza di trasformazione ma anche di continuità, senza la quale ogni identità sarebbe impossibile”. L. Bonesio (2002), pp. 85-87.

²² “Il riconoscimento dell’identità è basato sull’esperienza dell’altrove e del diverso [...], così come l’apprezzamento della diversità presuppone la capacità di leggere, riconoscere e quindi distinguere le diverse identità. Inversamente, i sentimenti d’identità e d’appartenenza staccati dalla sensibilità per la diversità inducono a chiusure nostalgiche

e regressive e a comportamenti d’esclusione, così come la ricerca dell’altrove e del diverso, staccata dall’attenzione per le identità specifiche e locali, induce all’omologazione e alla colonizzazione repressiva”. R. Gambino (2000), p. 15.

²³ Si pensi a quel fenomeno che i sociologi hanno chiamato “ingrignimento del calendario”.

²⁴ Giova richiamare la metafora del giardino in tutta la sua ricchezza di significati.

²⁵ Si veda in proposito E. Turri (1998).

²⁶ Cfr. B. Castiglioni (2002).

²⁷ M.G. Contini (1999), p. 259.

¹⁷ Cfr. P.L. Berger *et al.* (1983).

¹⁸ Cfr. P. Castelnovi (2000), pp. 25-27.

¹⁹ Si pensi alle differenti dinamiche identitarie che si possono innescare nel caso in cui il soggetto che si rapporta al paesaggio sia un insider o un outsider; ai diversi modi di guardare ad un paesaggio familiare nel momento del distacco o nel momento del ritorno, attestato nell’esperienza di ciascuno di noi e testimoniato anche dalla letteratura, dalla pittura, dalla musica.

²⁰ Cfr. D. W. Orr (1992), cap. VI.

²¹ “Abitare un luogo vuol dire dunque prendersene cura attraverso i modi del costruire, del coltivare, del

perpetuare i tratti identificanti del suo darsi, e anche onorare il suo carattere, il suo *genius loci*, il che significa riconoscere che in ogni luogo c’è *altro* oltre all’uomo, e di più rispetto alle dimensioni visibili, la cui presenza e persistenza richiede rispetto e responsabilità. [...] Del pari l’identità che vi si riconnette non è qualcosa di monolitico, perennemente uguale a se stesso, pateticamente museale, bensì un processo di identificazione che avviene anche nel confronto con altre identità culturali, preservando e affermando le rispettive specificità. [...] L’identità dunque [...] è un *ritornare presso di sé*, ossia un costante e necessario

Gli esseri umani raccontano se stessi attraverso il paesaggio: questo raccontarsi²⁵, denso di significati, occasione per incontrarsi incontrando il mondo²⁶, plurimo intreccio di trame singolari, trasformate dal tempo e dai mutamenti culturali, svolge un'altra funzione fondamentale, perché aiuta a costruire (o a ricostruire) un senso *comune* del paesaggio che definisce gli attori non più solo come soggetti ma come comunità, producendo senso di appartenenza e ponendo le premesse per una progettualità condivisa. Ciò impegna l'intervento educativo a progettare occasioni in cui i soggetti possano esprimersi non solo come spettatori/fruitori di un paesaggio "dato", ma come attori che, in quel paesaggio, possono riconoscersi in una storia comune e collocare le loro biografie, leggere il proprio presente e progettare il proprio futuro.

In tal senso, anche la dimensione progettuale, centrale nel disegno dell'educazione, è chiamata in causa in modo pregnante nella relazione col paesaggio. Dal punto di vista pedagogico la categoria della progettualità pertiene, con diverse ma complementari modalità, sia all'educatore, sia a chi viene educato: il fine dell'educazione – portare a compimento l'umanità di ciascuna persona – si realizza "nell'educare il soggetto stesso alla scelta e alla progettualità affinché, fra le varie direzioni possibili, percorra quelle più arricchenti e produttive di senso per la sua esistenza"²⁷.

Il paesaggio, sotto questo aspetto, si offre come una valida opportunità di riflettere sui condizionamenti derivanti da una situazione data e i margini di libertà che

consentono al soggetto di orientarsi verso una direzione scelta²⁸. Entrambi gli aspetti pertengono alla persona non soltanto individualmente, ma anche socialmente intesa: educare alla progettualità attraverso l'esperienza del paesaggio significa creare occasioni in cui i soggetti possono percepirsi come artefici di processi culturali di attribuzione di senso, vincolati dalla materialità delle condizioni esterne ma liberi di proiettarsi nel futuro e responsabili di costruire negoziabilmente nuovi impegni per nuovi orizzonti.

§ 3. Cercare di individuare connessioni, specificità e sinergie tra educazione al paesaggio e educazione ambientale non è compito semplice per una serie di ragioni. In primo luogo, per l'identità ancora "debole" dell'educazione al paesaggio, che non può – per il momento – contare su uno statuto disciplinare largamente condiviso e su una tradizione consolidata di buone pratiche che ne definiscano la specificità pedagogica e metodologica²⁹: debolezza peraltro condivisa anche con l'educazione ambientale e con tutte le cosiddette "educazioni" (alla pace, alla cittadinanza, all'interculturalità, alla salute...) che, per il loro essere trasversali rispetto a discipline più tradizionali e consolidate, scontano in termini di marginalità il loro stare sui margini, sui confini di più approcci.

Come molte altre forme educative, anche l'educazione al paesaggio può essere affrontata secondo modalità e con scopi diversi. Senza pretesa di "fondare" alcun-

ché, anzi, con l'intenzione di alimentare il dibattito, proponiamo la seguente rappresentazione schematica di possibili percorsi educativi connessi all'esperienza paesistica, in attesa di migliori e più raffinate articolazioni costruite a partire dalla riflessione teoretica e dall'esame delle prassi concrete. Va da sé che la modalità che ci sembra più

consona è la terza, che include le altre ma le supera, offrendo una risposta coerente e integrata alle domande educative richiamate in queste pagine.

Un secondo ordine di problemi connesso al confronto tra le due forme educative di cui ci stiamo occupando riguarda la natura complessa e problematica del-

	1. Educazione sul Paesaggio – ABOUT	2. Educazione nel Paesaggio – IN	3. Educazione per il paesaggio – FOR
Finalità	conoscenza del paesaggio e delle sue dinamiche di generazione e trasformazione	<ul style="list-style-type: none"> • imparare a vedere • imparare ad apprendere • acquisire modalità di ricerca empirica • acquisire e/o applicare conoscenze trasversali ai c.d. saperi codificati 	<ul style="list-style-type: none"> • conoscenze • motivazioni • consapevolezza etica • costruzione di identità • rendere possibili nuove attribuzioni di senso • competenze sociali, operative e trasformative • facilitare processi di assunzione di responsabilità
Approccio dominante	Istruttivo	cognitivo, pur non escludendo la dimensione estetica e sociale	modello integrato, che sa coniugare gli assi <ul style="list-style-type: none"> • cognitivo • affettivo- motivazionale • etico • estetico • partecipativo-comunitario
Focalizzazione didattica	sui contenuti: far acquisire informazioni corrette (sapere)	il paesaggio come mediatore didattico, propedeutico a <ul style="list-style-type: none"> • ricerca sul campo • conoscenze disciplinari 	costruire conoscenze, competenze, valori (sapere, saper essere, saper fare con gli altri)
Contesto privilegiato	scuola ed età evolutiva	scuola ed età evolutiva	ovunque e per tutta la vita
Note	il sapere non basta al saper essere e al saper agire	utilizzo strumentale del paesaggio, punto di partenza per l'acquisizione di abilità trasversali	paesaggio come contesto elettivo per riorientare: <ul style="list-style-type: none"> • cognizioni • emozioni • volizioni • comportamenti

²⁵ Si veda in proposito E. Turri (1998).

²⁶ Cfr. B. Castiglioni (2002).

²⁷ M.G. Contini (1999), p. 259.

²⁸ Cfr. *ivi*, p. 260.

²⁹ Cfr. E. Damiano (1993), cap. I, § 1.2.

l'educazione ambientale, dibattuta nella sua identità tra riduzionismi ecologistici e aperture onnicomprensive, che ne limitano indebitamente il campo d'azione o ne minano l'intelligibilità e la praticabilità. Negli ultimi due decenni, poi, la discussione sul suo rapporto con la sostenibilità e tutte le sue articolazioni (educazione per lo sviluppo sostenibile, per la sostenibilità, per un futuro sostenibile, ecc.) ha avuto il merito, discutendo sui termini, di costringere gli addetti ai lavori a ripensare non solo i contenuti o le strategie metodologiche, ma anche i paradigmi sottostanti alle diverse opzioni. Credo vi possa essere un largo consenso se si afferma³⁰ che un'educazione sostenibile dovrebbe

- condurre al superamento di un modello trasmissivo di apprendimento, promuovendone uno basato sulla scoperta;
 - privilegiare un approccio centrato sul discente, piuttosto che sul docente;
 - promuovere un apprendimento di tipo collaborativo, nel quale le pratiche consentano di connettere teoria ed esperienza;
 - essere focalizzata su un apprendimento autoregolativo e orientato a risultati concreti, piuttosto che sull'accumulo di contenuti;
 - proporsi obiettivi non soltanto cognitivi, ma anche affettivi e di competenza;
 - insegnare ad apprendere non soltanto nella scuola, ma anche con e attraverso le risorse del territorio;
- e caratterizzarsi per il suo essere:
- *contestuale* e *sistemica*, quindi localmente situata, attenta alle relazioni tra la comunità e i contesti economici, sociali ed ecologici, ancorché aperta ai contesti più

allargati, fino a quelli globali: perciò, più che lineare ed analitica, reticolare e generatrice di connessioni;

- *innovativa e costruttiva*, perciò capace di attingere alle diverse risorse della cultura per prospettare e realizzare un futuro sostenibile, piuttosto che subirne uno caotico e fatalisticamente privo di progettualità; perciò *critica*, ovvero orientata alla discussione delle ideologie, in funzione demistificatoria e costruttiva;
- *olistica*, nel riconoscere che tutte le dimensioni educative (dall'impianto pedagogico ed etico alla scelta dei contenuti e delle modalità relazionali, dalle strutture organizzative al curriculum) si influenzano reciprocamente e vanno declinate in modo sinergico; e nel porre al centro la promozione della persona intera e della società nel suo insieme;
- *integrata* nella pratica didattica mediante approcci trasversali e per problemi situati;
- *orientata ai processi* più che ai prodotti, alla proposta di contesti per l'apprendimento di tipo esperienziale e partecipativo, piuttosto che all'offerta di un sapere standardizzato ed interamente dato; latrice di *empowerment* personale e comunitario;
- *etica*, ovvero orientata ai valori non come mera chiarificazione (che conduce al relativismo), ma nei termini di una vera *educazione morale*, che promuova la capacità e la motivazione a sentirsi responsabili e prendersi cura degli altri, del territorio, delle future generazioni;
- *inclusiva*, perciò rivolta a tutti e per tutta la vita.

Se condividiamo tali criteri orientativi, molti ed evidenti sono i possibili punti di contatto tra educazione al paesaggio e educazione ambientale. Il loro rapporto, che potrebbe essere rappresentato mediante

la metafora dell'ologramma³¹, si arricchisce nel dialogo tra specificità. Così, mentre ipotizziamo che l'educazione al paesaggio sia parte (ologrammatica) dell'educazione ambientale (o – per utilizzare una terminologia attualmente più accreditata – dell'educazione per la sostenibilità), ne riconosciamo il contributo originale nel focalizzare l'attenzione e l'azione educativa sugli elementi che abbiamo enucleato nel §1. La domanda di senso che il paesaggio attiva, il suo essere un contesto elettivo per la costruzione dell'identità e per il riconoscimento dell'alterità, l'enfasi sulla soggettività, la sua natura dialogica e progettuale, che provoca processi di interpretazione e di elaborazione simbolica, di trasformazione e di cura, definiscono il paesaggio ad un tempo come un *pre-testo* che attende interpretazione e un *con-testo* che, nel farsi, contribuisce a costruire l'identità personale e comunitaria.

Bibliografia

- Augé M. (1993), *Nonluoghi*, Eleuthera, Milano
- Berger P.L. et al. (1983), *La pluralizzazione dei mondi della vita*, in Sciolla L. (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Bonesio L. (2002), *Oltre il paesaggio. I luoghi tra estetica e geofilosofia*, Arianna, Casalecchio

³¹ “Un ologramma è un'immagine fisica le cui qualità [...] dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che rappresenta. [...] Ciò vuol dire che non possiamo più considerare un sistema complesso attraverso l'alternativa del riduzionismo (che vuol dire comprendere il tutto a partire soltanto dalla qualità delle parti) o dell'olismo – non meno semplificante – che ignora le parti per comprendere il tutto”, ma abbiamo bisogno di una spiegazione circolare, in movimento. E. Morin (1991), p. 52.

- Castelnovi P. (2000), *Il senso del paesaggio. Relazione introduttiva*, in ID. (a cura di), *Il senso del paesaggio*, IRES Piemonte, Torino
- Castiglioni B. (2002), *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli, Torino
- Cervellati L. (2000), *L'arte di curare la città*, Il Mulino, Bologna
- Contini M.G. (1999), *Possibilità, progettualità, impegno*, in “Studium Educationis”, n. 2, numero monografico *Lineamenti di Pedagogia Generale*, pp. 258-263
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma
- Gambino R. (2000), *Introduzione*, in Castelnovi P. (a cura di), *Il senso del paesaggio*, IRES Piemonte, Torino
- Magnaghi A. (2000), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Morin E. (1991), *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano (6a), pp. 49-60
- Orr D. W. (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, SUNY Press, Albany
- Ricoeur P. (1990), *Se come un altro*, Jaca Book, Milano
- Santelli Beccegato M.L. (1999), *Identità, cambiamento, differenza*, “Studium Educationis” n. 2, numero monografico *Lineamenti di Pedagogia Generale*, pp. 271-275
- Sterling, S. (1996), *Education in Change*, in Huckle, J. & Sterling S. (Eds.), *Education for Sustainability*, Earthscan Publication Limited, London, pp. 19-39
- Sterling S. (2004), *An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential*, in Blewitt J. & Cullingford C. (Eds.), *The Sustainability Curriculum. The Challenge for Higher Education*, Earthscan, London, pp. 43-62
- Turri E. (1998), *Il paesaggio come teatro. Dal*

³⁰ Si vedano S. Sterling (2004), p. 58 e S. Sterling (1996), pp. 22-24.

territorio vissuto al territorio rappresentato, Marsilio, Venezia

Venturi Ferriolo M. (2002) *Etiche del paesaggio. Il progetto del mondo umano*, Editori Riuniti, Roma

Zanato Orlandini O. (2006 a), *Educazione, sostenibilità, competenze degli insegnanti*, in Id. (a cura di), *Percorsi nella formazione docente. Innovazione formativa e didattica*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 39-58

Zanato Orlandini O. (2006 b) *Prendersi cura dei luoghi. Educazione e sostenibilità*, in Atti del Convegno “Valorizzazione dei beni pubblici e sostenibilità degli interventi”, F. Angeli, Milano (in corso di stampa)

A sight on landscape from an environmental-pedagogic perspective

The actual interest for the knowledge and the guardianship of the landscape, also sustained by recent legislative developments, it is a sign of a more and more diffused sensibility among manifold social actors. The question of sense and sustainable transformations, stimulated by landscape through its dialogue and perspective nature, asks therefore competent subjects and it implicates an educational appointment of ample breath.

The paper delineates some pedagogic lines of the landscape education, with the situated look of who, as a pedagogist, is interested in environmental education. Therefore the paper suggests a possible way to look for some answers to the following questions: which is the anthropological meaning lying under the increasing demand for landscape and which are the human demands that it express (§1)? how the pedagogic function of the landscape can be thought and how it can be cultured as educational resource (§2)? Finally some connections (§3), specificities and synergies among education to the landscape and environmental education are outlined.

Key words: Environmental education, increasing demand for landscape, pedagogic function of the landscape

Eugenio Turri e l'“educazione a vedere”

Maria Chiara Zerbi

È impossibile pretendere di ricondurre l'intera opera di Eugenio Turri a precisi ambiti tematici. La sua stessa attività di redattore di opere geografiche e di viaggio, svolta dapprima presso il Touring Club Italiano di Milano e successivamente presso l'Istituto geografico De Agosti di Novara, per oltre quarant'anni complessivamente, gli ha imposto una diversificazione di argomenti, di generi, di stili. Forse è nell'ambito dei saggi di carattere scientifico e nella narrativa, in cui sembrano esprimersi i suoi orientamenti più personali, che si possono rinvenire i temi che gli sono stati più cari.

Lasciando a parte, in questa sede, gli esperimenti di prosa liberamente ispirati dalla sua relazione emotiva con il mondo esterno¹, si possono individuare – nella sua produzione scientifica – almeno due filoni di interesse verso cui mostra una particolare fedeltà: il primo relativo agli spazi aridi e semi-aridi ed alla vita delle popolazioni che in essi vivono, il secondo relativo al paesaggio

saggio come “espressione percettiva del territorio”.

A ben guardare i due filoni presentano delle connessioni tra di loro, non solo perché i viaggi verso l'altrove ed i ritorni al luogo d'origine (il territorio veronese cui è stato legato per tutta la vita) hanno ritmato tutta la sua esistenza, in un alternarsi tra paesaggi lontani e paesaggi vicini così tanto amati, ma anche perché è stato il suo sguardo da “geografo esploratore” ad essere, con ogni probabilità, all'origine del recupero della nozione di paesaggio, recupero che Eugenio Turri ha compiuto, almeno inizialmente, in un momento in cui tale concetto sembrava essere stato dimenticato dalla geografia accademica.

L'esplorazione necessita, oltre ad affinamento dei sensi e un'attenzione vigile, una vera disciplina del “vedere”. È il contatto con la realtà, prima che con i libri, ad imporsi, e talvolta – nell'esplorazione del lontano e del-

¹ Il filone narrativo, coltivato con cura da Eugenio Turri e fecondo di varie pubblicazioni, è meno noto in ambito accademico. Esso trae i motivi di ispirazione dalla sua stessa esperienza di vita (*Villa Veneta*, 1977, 2002; *Miracolo economico. Dalla villa veneta al capannone industriale*, 1995), dalle meditazioni sulle

origini e le forme dell'ossatura del paesaggio (*Il diario del geologo*, 1967; *Weekend nel Mesozoico*, 1992), dai suoi ricordi di mondi lontani (*Il viaggio di Abdu. Dall'Oriente all'Occidente*, 2004; *Taklimakan. Il deserto da cui non si torna indietro*, 2005).