

Il paesaggio come strumento educativo

The landscape as an educational tools

BENEDETTA CASTIGLIONI

DOCTORADA EN UOMO E AMBIENTE. PROFESSORE PRESSO IL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
STORICHE, GEOGRAFICHE E DELL'ANTICHITÀ. UNIVERSITÀ DI PADOVA

Riassunto

Il presente contributo raccoglie alcune riflessioni sull'educazione al paesaggio. In primo luogo presenta il concetto di paesaggio, con riferimento a quanto proposto dalla Convenzione europea del paesaggio. Illustra poi le tappe principali della lettura del paesaggio: la capacità di leggere i paesaggi attraverso uno sguardo «allenato» rappresenta l'abilità di base nel percorso educativo. Infine, vengono proposte alcune riflessioni sul rapporto tra educazione al paesaggio, educazione interculturale, al patrimonio e allo sviluppo sostenibile.

Palabras clave: paesaggio, strumento educativo, educazione interculturale, sviluppo sostenibile.

Abstract

This contribution gathers some reflections about education on the landscape. Firstly, it presents the concept of landscape, relating to all the proposals of the European Landscape Convention. Then, it shows the main stages of reading the landscape: the ability to read the landscapes through a «trained» lens represents the basic aim of the educational journey. Lastly, some reflections on the relationship between education and landscape, intercultural education, heritage and sustainable development are proposed.

Key words: landscape, educational tool, intercultural education, sustainable development.

1. IL PAESAGGIO, INTERMEDIARIO TRA POPOLAZIONE E TERRITORIO

Parlare di paesaggio non è facile: è un concetto ampio, dalle numerose facce, spesso ambiguo e contraddittorio. Nel linguaggio comune alla parola «paesaggio» si associa una pluralità di termini, quali «panorama», «natura», «ambiente», «aspetto del territorio», «tutela», come si vede molto diversi tra di loro. Anche nel dibattito scientifico e nelle normative non sempre si condividono i riferimenti, i linguaggi e le prospettive, nella sovrapposizione di diversi paradigmi e di eredità di diverse tradizioni disciplinari. La presenza di un documento quale la Convenzione Europea del Paesaggio non sembra sempre sufficiente a fare chiarezza¹.

Occuparsi di paesaggio – di qualcosa cioè che non è chiaramente e univocamente definito – costringe quindi a muoversi su un terreno spesso instabile, alla continua ricerca di una definizione condivisa sulla quale costruire la ricerca e l'azione; ma questo tema può risultare al tempo stesso affascinante, proprio per l'ampiezza delle prospettive tra cui è possibile individuare e costruire criticamente il proprio percorso.

Un'interessante prospettiva che si sta sviluppando oggi nel dibattito scientifico e nelle ricadute operative, e che pare a chi scrive assai ricca di potenzialità, considera il paesaggio non solo come un «oggetto» (della ricerca, delle politiche territoriali e dei piani così come delle attività educative e didattiche), ma anche come uno «strumento», attraverso cui ricercare, pianificare, educare e formare (Lunginbühl, 2004; Ferrario, 2011; Guisepelli, Mievilla-Ott, Perron, De Ros, Peyrache-Gadeau, 2011). La varietà delle sfaccettature con cui si può guardare al paesaggio diventa allora non tanto un elemento di debolezza (come avviene quando non si riesce a precisare l'«oggetto» di cui ci si sta occupando), quanto piuttosto un punto di forza, perché uno stesso strumento si rivela utile secondo una pluralità di obiettivi. Sul piano educati-

¹ La Convenzione europea del paesaggio, documento predisposto dal Consiglio d'Europa nel 2000, firmato e ratificato da 33 Paesi (più altri 6 in attesa di ratifica), ha contribuito nell'ultimo decennio ad animare un vivace dibattito sul tema del paesaggio e sulle politiche e normative che lo riguardano. Torneremo più avanti sui contenuti principali di questo documento e sulle ricadute in ambito educativo.

vo-formativo, questo cambiamento di prospettiva conduce ad oltrepassare la logica dell' «insegnare il paesaggio» (nell'ottica del paesaggio-oggetto), per giungere ad «educare con il paesaggio» (nell'ottica del paesaggio-strumento), superando le difficoltà che potenzialmente emergono dalla mancanza di una definizione chiara e scoprendo numerosi proficui modi di «utilizzare» il paesaggio, oltre gli approcci più tradizionali.

La prospettiva del paesaggio come strumento emerge dalla sua stessa ambiguità, anzi dalla sua «arguzia» (Farinelli, 1991), dal suo essere nel contempo la cosa e l'immagine della cosa, la realtà e la rappresentazione della realtà. Il paesaggio –nella sua valenza di spazio di confine o «spazio liminare» (Turco, 2002, p. 41-42)– diviene luogo di incontro tra materialità e immaterialità; come la pelle appartiene al corpo e nello stesso tempo permette le relazioni tra il corpo stesso e il mondo esterno, così il paesaggio è intrinsecamente legato alla fisicità del territorio e contemporaneamente è la «manifestazione empirica» (Turco, 2002, p. 39) attraverso cui il territorio stesso si esprime. In quanto «momento comunicativo tra due sistemi, il sistema sociale e il sistema territoriale», assume un «ruolo di mediazione» (Turri, 1998, p. 18), diventa intermediario tra il territorio e la popolazione che quel territorio percepisce e si rappresenta.

Si può dunque utilizzare il paesaggio –per queste sue caratteristiche di «strumento di comunicazione»– da un lato per «far parlare» il territorio, dall'altro per «parlare di» e condividere questioni territoriali. In entrambe queste direzioni si aprono interessanti prospettive per la ricerca, in campo applicativo e in ambito educativo e didattico.

La necessità di una maggiore conoscenza e di una condivisione delle questioni territoriali è messa in evidenza anche dalla Convenzione Europea del Paesaggio.

Uno dei contenuti più innovativi di questo documento è quello relativo al coinvolgimento della popolazione, sia nella definizione stessa di paesaggio, «porzione di territorio così come è percepita dalle popolazioni» (art. 1, Consejo de Europa, 2006), sia nell'attenzione posta ai paesaggi della vita quotidiana, sia nelle fasi di azione nei confronti del paesaggio. Il paesaggio –secondo la Convenzione– non è qualcosa di elitario, del quale si occupano solo gruppi ristretti di persone; e non è nemmeno qualcosa di lontano, presente solo in determinati luoghi eccezionali.

I principi di riferimento sono definiti nel lungo preambolo, in cui si afferma tra l'altro che la Convenzione si sviluppa a partire dal desiderio di «soddisfare gli auspici delle popolazioni di godere di un paesaggio di qualità e di svolgere un ruolo attivo nella sua trasformazione» e dalla persuasione «che il paesaggio rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale, e che la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo».

La popolazione va quindi coinvolta, attraverso opportune procedure, sia nelle fasi di caratterizzazione dei paesaggi che in quella della definizione degli obiettivi di qualità paesaggistica, che corrispondono proprio alla «formulazione delle aspirazioni delle popolazioni verso i loro paesaggi».

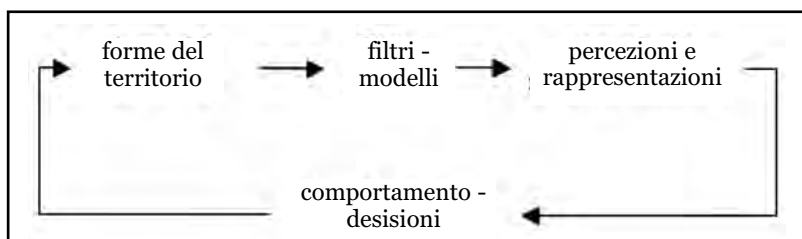
Il ruolo attribuito alla popolazione trova riscontro nell'indicazione delle prime misure specifiche (art. 6, A e B, Consejo de Europa, 2006) «Sensibilizzazione», «Formazione ed educazione». Se il rapporto tra la popolazione e il paesaggio svolge un ruolo così importante, l'impegno deve essere rivolto prima di tutto alla popolazione –attraverso la crescita di una diffusa consapevolezza dei valori di cui i paesaggi sono portatori– e solo in un secondo momento direttamente ai paesaggi. Gli ambiti di riferimento sembrano essere non solo quelli specifici della preparazione tecnica di chi concretamente è coinvolto nelle fasi decisionali rispetto al paesaggio (pianificatori, personale tecnico delle pubbliche amministrazioni, ecc.), ma anche la formazione sui temi del paesaggio di chi indirettamente ha a che fare con esso, e soprattutto una sensibilizzazione di vasto raggio che possa rendere ogni cittadino più consapevole e attento rispetto al proprio paesaggio.

L'accostamento del «diritto di godere di un paesaggio di qualità» alla «responsabilità» del proprio ruolo attivo merita di venire ulteriormente sottolineata: si ritrovano qui infatti le due dimensioni del rapporto tra paesaggio e società proposte da Eugenio Turri attraverso la metafora del paesaggio come teatro (Turri, 1998). *L'attore* che costruisce paesaggi e lo *spettatore* che osserva, contempla e gode i paesaggi costruiti costituiscono due ruoli assolutamente inseparabili ed entrambi essenziali per la costruzione di un rapporto corretto con i luoghi di vita. Tanto che si può individuare una collocazione nuova per il paesaggio stesso, posto come *medium*, come intermediario, «come interfaccia tra il fare e il vedere quello che si fa, tra il guardare-rappresentare e l'agire, tra l'agire e il ri-guardare» (Turri, 1998, p. 24).

Tale percorso ciclico è rappresentato nello schema di figura 1: l'osservazione e la costruzione di una immagine mentale attraverso la mediazione dei filtri (sociali, culturali, personali) e dei modelli di riferimento da parte dell'uomo-spettatore sono fondamentali presupposti ai percorsi che conducono alle scelte verso il territorio e il paesaggio dell'uomo-attore, tanto a livello di collettività che di scelte personali. In altre parole, «non è tanto la realtà che influenza i comportamenti, quanto piuttosto l'idea che ci si è fatti di essa» (Zerbi,1993, p. 83).

Figura 1. La circolarità tra la dimensione del vedere e quella dell'agire nei confronti della costruzione del paesaggio

Fuente: Castiglioni, B. (2009). Education on landscape for children. Secretariat document, Cultural Heritage, Landscape and Spatial Planning Division, Council of Europe, Strasbourg.



Ciò significa che - come ci ricorda ancora Eugenio Turri - «imparare a vedere» è il presupposto per «imparare ad agire» (Turri, 1998, p. 24), ogni azione consapevole sul paesaggio deve partire da uno «sguardo consapevole», da un «occhio allenato», da un percorso di «landscape literacy» (Spirn, 2005, p. 400), di «alfabetizzazione» che parta dalla capacità di leggere il paesaggio per acquisire un senso di responsabilità nei suoi confronti. Ogni percorso formativo deve quindi considerare la lettura del paesaggio come l'elemento cardine da cui partire.

2. LA LETTURA DEL PAESAGGIO

Nel parlare di «educazione al paesaggio», quindi, facciamo riferimento non tanto o non solo alla conoscenza dei «tipi» di paesaggi, proposti come sintesi delle caratteristiche delle diverse regioni del pianeta, quanto piuttosto ad un ampio percorso formativo volto ad una maggiore consapevolezza del

luogo in cui si vive e dei valori di cui è portatore, e ad una capacità critica nelle valutazioni delle trasformazioni cui è soggetto.

Per la lettura del paesaggio, che costituisce –come si è detto– l’abilità di base in questo percorso, non sono necessari particolari strumenti tecnici o conoscenze specifiche. Il paesaggio, «volto della Terra», è a disposizione di tutti. L’operazione di lettura consiste allora soprattutto nel lasciarsi interrogare da ciò che si vede, nel cercare di cogliere il discorso sotteso a quanto ci appare alla vista. Che cosa compone questo paesaggio? Quali i suoi caratteri principali? Da quali processi derivano? Quali emozioni e quali significati trasmette? Perché? Com’era questo paesaggio nel passato? Come si sta modificando? Come sarà nel futuro? Nel ricercare alcune risposte, benché non definitive (per avere risposte almeno in parte esaurienti non basta la lettura del paesaggio, sono necessari specifiche analisi, compiute da esperti), possiamo individuare alcuni percorsi principali, che continuamente si intrecciano, a formare non tanto un testo, quanto un «ipertesto», costruito da numerosi legami trasversali ai diversi percorsi.

Il percorso della *lettura denotativa* è diretto a riconoscere i diversi elementi del paesaggio e le relazioni che li legano, al fine di cogliere l’unicità di ciascun paesaggio; nasce da un vero e proprio allenamento di uno sguardo attento, che non si ferma a ciò che è più appariscente, ma che sa scoprire i dettagli e li sa ricomporre a formare quel certo quadro con la sua specifica identità.

Poiché il paesaggio, come è noto, non è costituito di sola materialità, ma è anche la rappresentazione che di questa materialità ci costruiamo, la lettura denotativa va accompagnata dalla *lettura connotativa*, attraverso cui esplorare il campo delle sensazioni e delle emozioni che il paesaggio offre, così come i significati e i valori di cui il paesaggio è portatore. La lettura del paesaggio, in questo modo, non coinvolge solo la sfera razionale, ma anche quella sensoriale e affettiva; inoltre, coinvolge ciascuno in maniera soggettiva, per il personale rapporto che stabilisce con ciascun paesaggio. Abituarsi ad esprimere emozioni e a riflettere sui significati è un passaggio fondamentale per la crescita della consapevolezza. Ancora, la lettura connotativa apre alla diversità dei modi di sentirsi legati al paesaggio e di attribuire significato: apre quindi all’alterità, e, a fronte della forte influenza che il contesto culturale opera sul modo di attribuire significato, apre ad uno «sguardo interculturale».

Un ulteriore percorso è costituito dalla *lettura interpretativa* volta a cercare di comprendere i «perché» del paesaggio stesso: la vista di un paesaggio, infatti, oltre a coinvolgere la dimensione sensoriale come si è appena visto, può stimolare anche un approccio più razionale, attraverso cui individuare i processi e i fattori responsabili delle diverse forme visibili che ci appaiono. Ogni paesaggio non è «per caso», ma è il risultato delle dinamiche che agiscono in quello specifico territorio; la sola lettura interpretativa non sarà certo in grado di spiegare con precisione queste dinamiche, ma proporrà degli spunti, delle ipotesi potenzialmente verificabili, e, soprattutto, avvierà alla necessità di una comprensione profonda, non superficiale del paesaggio, necessaria per ogni azione responsabile su di esso. L'attenzione va posta ad esempio sui processi naturali che sono la causa delle diverse caratteristiche del rilievo, così come sui processi economici e sociali in grado di spiegare le caratteristiche dell'insediamento, o sui processi tecnologici o sulle politiche attraverso cui interpretare i paesaggi agrari contemporanei.

Ma la lettura interpretativa ci rimanda immediatamente alla necessità di una *lettura temporale* dei paesaggi, poiché dinamiche e fattori agiscono modificando continuamente queste realtà. Sia le temporalità della natura che quelle dell'uomo sono chiamate ovviamente in causa in questo percorso di lettura, dai tempi lunghi dell'evoluzione geologica, a quelli delle trasformazioni territoriali avvenute nelle diverse epoche storiche, a quelli brevissimi legati dei cambiamenti di cui siamo noi stessi attori. I segni delle trasformazioni si possono osservare, ponendosi ad esempio alcune domande: che età ha questo o quell'elemento del paesaggio? Da quanto tempo è qui? Ha sempre avuto queste caratteristiche? Le risposte basate sulla semplice osservazione sono spesso incerte (anche in questo caso l'analisi esperta è necessaria per giungere a risposte più precise), ma portano comunque ad uno sguardo più consapevole. La lettura temporale ci porta dunque a ragionare prima di tutto sul paesaggio «di ieri»; ma ci può anche portare – e si tratta di un passaggio assai significativo dal punto di vista educativo – a ragionare sul paesaggio «di domani». Leggere il paesaggio nel suo sviluppo diacronico non può fermarsi all'oggi, ma ci propone una linea del tempo che, senza soluzione di continuità, guarda al futuro. Osservando, ci chiediamo dunque come sarà il paesaggio tra un anno, tra dieci anni, tra cento anni. Non diamo risposte, ma costruiamo ipotesi, immaginiamo scenari, facciamo emergere i nostri desideri e i nostri timori; comprendiamo che le azioni che compiamo come collettività avranno delle conseguenze, ne diventiamo più responsabili.

Tabella 1. Le tappe della lettura del paesaggio.

Fuente: Modificato da Castiglioni, B. (2009). Education on landscape for children. Secretariat document, Cultural Heritage, Landscape and Spatial Planning Division, Council of Europe, Strasbourg.

Tappe di lettura del paesaggio		Esempi di attività e strumenti per una proposta didattica
Letture denotativa	Riconoscere i diversi elementi del paesaggio e le relazioni che li legano; riconoscere l'unicità di ciascun paesaggio	Escursioni, disegni, schizzi, racconto di storie (scritto o orale), fotografia, composizione e scomposizione di puzzle, discussione in gruppo, cartografia, semplici GIS
Letture connotativa	Riconoscere la capacità del paesaggio di offrire sensazioni e suscitare emozioni in se stessi e negli altri; individuare valori e significati del paesaggio	Escursione, testi (lettura e redazione, prosa e poesia), discussione in gruppo, interviste a persone diverse, disegno con tecniche varie
Letture interpretativa	Cercare una spiegazione dei caratteri del paesaggio, in relazione a fattori naturali e antropici	Attività di ricerca utilizzando fonti diverse: riferimenti bibliografici, carte attuali o storiche, fotografie aeree, dati statistici, informazioni economiche, ricerche d'archivio, semplici GIS, web, interviste a esperti, ecc.
Letture temporale	Comprendere le trasformazioni del paesaggio e "raccontarne la storia"; immaginare e progettare il suo cambiamento futuro	Fotografie e carte del passato, vecchie descrizioni, interviste ad anziani (per es. i nonni), discussione in gruppo, disegno di "piani" del paesaggio, fotomontaggi, racconti sul passato e sul futuro del paesaggio

Ecco allora che un'attività didattica che voglia «allenare» alla lettura del paesaggio seguirà questi diversi percorsi. Le metodologie e gli strumenti didattici che si possono utilizzare sono assai numerosi (vedi alcuni suggerimenti in tabella 1): si può partire da attività molto semplici, oppure avviare ad approfondimenti specifici, focalizzando l'attenzione sull'uno o sull'altro dei percorsi, in maniera adeguata all'età e al livello scolastico e a seconda dell'organiz-

zazione complessiva del progetto didattico; la lettura del paesaggio è in ogni caso un proposta possibile².

3. L'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO, ALL'INTERCULTURALITÀ, AL PATRIMONIO, ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

Le potenzialità dell'educazione al paesaggio sono molteplici: il percorso educativo sul paesaggio che la sua lettura permette di sviluppare è infatti in grado di favorire un aumento della consapevolezza dei diritti e delle responsabilità di ciascuno e di rendere più capaci di esprimere le proprie «aspirazioni» nei confronti dei paesaggi; favorisce inoltre un più intenso legame affettivo con i luoghi di vita, poiché capire il paesaggio significa «capire meglio noi stessi» (Corna-Pellegrini, 1995, p. 217); infine, la lettura del paesaggio vicino, quello cui sentiamo di appartenere, costituisce il primo modo per imparare a leggere paesaggi lontani e per aprirsi ad un approccio interculturale.

L'educazione al paesaggio può dunque essere considerata importante non solo ai fini di una salvaguardia del paesaggio e di un miglioramento della qualità dei paesaggi, ma anche in se stessa, nel favorire la crescita globale della persona; il paesaggio cioè, come si diceva all'inizio del presente contributo, può svolgere importante come «strumento educativo», una sorta di «insegnante» esso stesso (Castiglioni, 2011).

Vediamo quindi come questo strumento possa venire efficacemente utilizzato per finalità educative che coinvolgono anche altri ambiti; i valori, gli obiettivi e le metodologie dell'educazione al paesaggio trovano infatti numerosi punti di convergenza con quelli dell'educazione interculturale, dell'educazione al patrimonio e dell'educazione allo sviluppo sostenibile.

3.1. Paesaggio e educazione interculturale

Abbiamo già sottolineato come i percorsi di lettura del paesaggio aprano alla scoperta e alla accettazione della alterità. Proviamo qui ad entrare più nello specifico, e a riflettere sull'efficacia che le attività didattiche sul paesaggio possono assumere con riferimento all'educazione interculturale; la questio-

² Per approfondimenti sugli aspetti metodologici si veda Castiglioni, 2009.

ne, ovviamente, trova particolare significato nell'attuale fase di forti migrazioni internazionali che interessano i nostri paesi, quando di frequente i gruppi di studenti sono eterogenei per etnia e cultura.

Considerando cinque obiettivi principali per l'educazione interculturale³, vediamo dunque come le attività sul paesaggio possano favorire il loro raggiungimento⁴.

- 1. Rafforzare la propria identità individuale o di gruppo non in contrapposizione, ma in comunicazione con gli altri:** se la conoscenza del «proprio» paesaggio consente di rafforzare la propria identità (sia individuale che collettiva), le attività di conoscenza di paesaggi «lontani» (per esempio i paesaggi di provenienza degli studenti di origine straniera) e il confronto tra paesaggi «lontani» e «vicini» consentono di definire meglio le specificità della propria cultura e al contempo di conoscere e comprendere quelle degli altri. Si evita inoltre il rischio di trasmettere un'idea statica delle culture: il paesaggio è un costrutto dinamico in continua evoluzione e così sono anche le culture.
- 2. Sviluppare una personalità curiosa, attenta, disponibile, democratica, sensibile, rispettosa dell'altro:** le attività sul paesaggio, come si è visto, stimolano la curiosità, la capacità di porsi domande, passando dallo sguardo superficiale allo sguardo attento e «competente»; a questa dimensione cognitiva si accompagna la dimensione emotiva, che avvia ad uno sguardo capace di esprimere e cogliere sensazioni e sentimenti, propri e altrui.
- 3. Diventare capaci di riflettere su di sé, sugli altri, sugli stereotipi e i pregiudizi, dimostrando capacità autocritiche:** conoscere meglio il proprio paesaggio può promuovere la capacità di riflettere criticamente su se stessi e sul proprio luogo di vita; nel contempo, la conoscenza di paesaggi «lontani» (nello spazio e nel tempo) può far emergere gli stereotipi esistenti nei confronti di popolazioni e di epoche diverse da quella di appartenenza e costituire allo stesso tempo il primo passo per decostruirli, imparando a conoscere e a rispettare le diversità.

³ Si fa qui riferimento al documento a cura di Marina Medi «Per un'educazione interculturale nella scuola», Materiali online del centro «Tante Tinte», Verona, <http://web.tiscalinet.it/gtovr/indice/intercultura/doc/ttinte/strutt.htm>

⁴ Per approfondimenti si veda De Nardi, in corso di stampa.

4. *Prendere coscienza della complessità, ma anche della relatività dei punti di vista e quindi essere capace di cambiare il proprio:* la lettura del paesaggio, come si è visto, avvia al pensiero complesso, capace di cogliere legami e relazioni, in primo luogo tra natura e società; inoltre, la lettura condivisa promuove la capacità di esprimere il proprio punto di vista, ma anche di ascoltare quello degli altri, comprenderlo e rispettarlo, mettendosi in discussione e vivendo la complessità e la molteplicità come un arricchimento.
5. *Essere capace di accettare e convivere costruttivamente con il diverso, riconoscendone i diritti:* mettere in evidenza somiglianze e differenze tra paesaggi appartenenti a diversi contesti culturali –e spiegarne le ragioni sottese– consente di comprendere e rispettare la diversità, ma anche di coglierne le caratteristiche comuni e i «punti di contatto»; allo stesso modo, osservare i «segni etnici» presenti in un paesaggio consente di prendere coscienza del fatto che in uno stesso luogo convivono individui e gruppi portatori di differenti background culturali: i processi di costruzione del paesaggio sono il risultato di differenti progettualità, che possono essere tra loro in conflitto ma anche arricchirsi reciprocamente e convergere in percorsi condivisi.

L'educazione al paesaggio permette quindi di approfondire la conoscenza di luoghi e culture, promuovendo al contempo lo sviluppo e la crescita della persona, fondamentale finalità dell'educazione interculturale.

3.2. Paesaggio e educazione al patrimonio

Se il paesaggio può essere considerato esso stesso patrimonio (naturale e culturale), che vi sia uno stretto contatto tra educazione al patrimonio e educazione al paesaggio è evidente. Il paesaggio infatti esprime la cultura ed è veicolo dell'identità di una comunità; nei paesaggi attuali, soggetti a rapida ed intensa trasformazione, questi aspetti risultano per certi versi più complessi che nei paesaggi «tradizionali», nelle quali si manifestava una continuità nelle forme del rapporto tra gruppo umano ed ambiente. Pensare all'educazione al paesaggio come ad uno degli aspetti dell'educazione al patrimonio significa quindi prestare attenzione alle testimonianze che le varie culture hanno impresso nel paesaggio, ed esplorare la sfera dei significati che ad esse sono stati e sono attribuiti. Attraverso la lettura dei segni di persistenze storiche nel paesaggio o attraverso specifici approfondimenti con l'utilizzo di fonti, si possono ricostruire le diverse tappe di trasformazione del paesaggio

e riflettere sulle cause delle trasformazioni stesse. Si può cogliere quindi il valore culturale di ciò che ci è stato trasmesso e il significato «patrimoniale» che può assumere. Si può soffermarsi anche su ciò che è andato perduto, si sta perdendo o si rischia di perdere. Leggere il paesaggio aiuta perciò a situarsi nel tempo (oltre che nello spazio), riallacciando legami con le generazioni precedenti e recuperando il senso delle identità dei luoghi.

Queste operazioni, attente sempre a cogliere la dimensione immateriale del paesaggio e la pluralità dei punti di vista in chiave temporale, si inseriscono infatti nella «prospettiva processuale del patrimonio che vive e si modifica grazie alla continua concettualizzazione e interpretazione» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi, 2007). In maniera analoga, l'acquisizione di una capacità di muoversi entro la complessità che l'educazione al paesaggio promuove, favorisce «l'esperire ogni testimonianza e l'insieme del patrimonio come procedere complesso, intricato e intrigante per scoprire, conoscere e appropriarsi di un bene comune» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi, 2007); e il paesaggio stesso può costituire il primo bene comune da conoscere e di cui appropriarsi. Infine, affrontando il paesaggio come una realtà in continuo divenire, frutto anche delle nostre progettualità, meglio si può cogliere «il patrimonio quale elemento generativo, che mette in moto saperi e relazioni» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi, 2007).

3.3. Paesaggio e educazione allo sviluppo sostenibile

I punti in comune tra l'approccio alle questioni della sostenibilità e l'approccio a quelle del paesaggio si sono consolidati a partire dal Summit di Johannesburg (2002), grazie ad un allargamento di prospettive, verso una maggiore importanza attribuita agli aspetti riguardanti le questioni sociali; in questo senso l'approccio al paesaggio proposto dalla Convenzione Europea (vedi par. 1), focalizzandosi sul coinvolgimento delle persone, si accorda molto bene con gli obiettivi della sostenibilità definiti a Johannesburg. Accanto a ciò, va rilevata l'importanza attribuita all'educazione nel campo della sostenibilità, tanto che le Nazioni Unite hanno proclamato gli anni tra il 2005 e il 2014 «Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile» (United Nation Decade for Education for Sustainable Development-UNDESD); l'educazione è considerata la prima misura necessaria, così come avviene nella Convenzione Europea del Paesaggio.

Analizzando il documento fondamentale del Decennio⁵, si notano numerosi punti di convergenza con l'educazione al paesaggio, considerando i valori fondamentali, gli obiettivi e le caratteristiche.

Riguardo a queste ultime (interdisciplinarietà, acquisizione di valori, sviluppo del pensiero critico e ricerca della risoluzione dei problemi, molteplicità di metodologie, decisioni condivise e «partecipate», importanza del contesto locale), in particolare, si nota come esse siano tutte presenti anche nelle attività educative sul paesaggio.

Un collegamento stretto lo si rinviene anche riguardo ai principi generali dell'educazione allo sviluppo sostenibile, tra i quali vale la pena di ricordare il riferimento prioritario ai valori, al rispetto per gli altri, incluse le generazioni presenti e future, e per l'ambiente, e all'adozione di «comportamenti e pratiche che ci rendano capaci di vivere tutti una vita piena senza essere privati delle necessità basilari».

Questa tensione di un'educazione orientata all'acquisizione di un senso di responsabilità che si traduca in atteggiamenti concreti e in progettualità consapevoli è, come si è già detto, una caratteristica per certi versi implicita nell'educazione al paesaggio, considerandolo luogo di diritti e di doveri. Possiamo fare riferimento cioè ad una funzione pragmatica e ad una dimensione etica del paesaggio nei contesti educativi (Zanato Orlandini, 2007, pp. 41-42).

Al pari e in collegamento reciproco con le altre «educazioni», l'educazione al paesaggio aiuta quindi a costruire un rapporto positivo e responsabile tra ogni uomo e il contesto in cui vive, favorisce la crescita equilibrata della persona, nelle sue dimensioni emotive e razionali, e avvia ad una partecipazione attiva e costruttiva alla vita della propria comunità.

⁵ Per tutti i documenti riguardanti la Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile si veda il sito <http://www.unesco.org/education/desd>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., y Mattozzi, I. (2007). *Per l'educazione al patrimonio culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni, B. (2011). Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica. En C. Giorda, y M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio - educare il territorio. La geografia per la formazione*. Roma: Carocci editore.
- Castiglioni, B. (2009). *Education on landscape for children*. Strasbourg: Secretariat document, Cultural Heritage, Landscape and Spatial Planning Division, Council of Europe.
- Castiglioni, B. (2007). Education on landscape: theoretical and practical approaches in the frame of the European Landscape Convention. En S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Rempfler (eds.), *Geographical Views on Education For Sustainable Development, Proceedings*. IGU-CGE Conference, Lucerne, Switzerland, 29 July – 3 August 2007, *Geographiedidaktische Forschungen*, 42 (pp. 79-85).
- Castiglioni, B., Celi, M., y Gamberoni, E. (a cura di). (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Atti del convegno, Padova, 24 Marzo 2006. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.
- Consejo de Europa. (2006). *Convenzione Europea del Paesaggio*. Estrasburgo.
- Corna-Pellegrini, G. (1995). Politica e paesaggio. En C. Muscará (a cura di). *Piani Parchi Paesaggi* (pp. 212-226). Milano: Editori Laterza.
- De Nardi, A. (in corso di stampa). *Educazione al paesaggio per l'educazione interculturale. Linee guida*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.
- Farinelli, F. (1991). L'arguzia del paesaggio. *Casabella*, 575-576, 10-12.
- Farinelli, F. (2006). *Dal territorio al paesaggio, da Humboldt alla globalizzazione alla ricerca di nuovi modelli interpretativi*. Lectio magistralis, *Scienza e Ambiente*, 22 settembre 2006 Bologna. Recuperado de <http://eddyburg.it/article/articleview/7372/0/99/> [Consulta: 01/09/2012]
- Ferrario, V. (2009). Paesaggio come strumento del piano: tracce, indizi, paesaggi tendenziali. En B. Castiglioni, M. De Marchi (a cura di), *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione* (pp. 111-121). Padova: CLEUP.
- Ferrario, V. (2011). Il paesaggio e il futuro del territorio (osservare e programmare). In G. Paolinelli (a cura di). *Habitare, Il paesaggio nei piani territoriali*. Milano: Franco Angeli.
- Guisepelli, E., Mieville-Ott, V., Perron, L., De Ros, G. y Peyrache-Gadeau, V. (2011). *Paysage et développement durable: un mariage contre nature?* Paper presentato al Colloque international Paysage de la vie quotidienne, 16-19 Mars 2011, Perpignan (Francia) e Girona (Spagna).

- Luginbühl, Y. (2004). *Programme de recherche politiques publiques et paysages analyse, evaluation, comparaisons. Synthèse des résultats scientifiques, Cemagref*. Recuperado de http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/DGALN_synthese_PPP.pdf [Consulta: 01/09/2012].
- Olwig, K. (1991). Childhood, artistic creation and the educated sense of place. *Children's environmental quarterly*, 8(2), 4-18.
- Spirn, A.W. (2005). Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design. *Landscape Research*, 30-3, 395-413.
- Teofili, C., y Clarino, R. (a cura di). (2008). *Riconquistare il paesaggio*. La Convenzione Europea del Paesaggio e la Conservazione della Biodiversità in Italia. Roma: WWF Italia ONG ONLUS e Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
- Turco, A. (2002). *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Marsilio.
- Zanato Orlandini, O. (2007). Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale. En B. Castiglioni, M. Celi, y E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità* (pp. 39-50). Atti del convegno, Padova, 24 marzo 2006. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.