

L'educazione al paesaggio come contributo specifico italiano alla attuazione dell'Agenda 2030

Landscape education as Italian contribution to the implementation of the 2030 Agenda

Laura Marchetti

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Foggia
laura.marchetti@unifg.it

abstract

Perhaps it could be suggested to the Comité des Sages who are elaborating the Plan for the National Strategy for Sustainable Development in implementation of the global commitments established by the 2030 Agenda, to deepen the theme of landscape education: that could be a really original and specifically national contribution to the protection of world landscape. In fact many of those 17 goals which constitute the objectives of the Agenda are embodied in the Italian landscape. But above all in the Italian landscape, as it has been configured in its secular history, it is outlined – this is the meaning of this article – a real alternative ecological paradigm, a model of balance between humanity and nature full of future and able to overcome, in friendship, beauty, harmony, conviviality, the often violent and contrasting hybris that yesterday in the West and today also in the East has marked modernity.

Keywords: *landscape, identity, community*

Forse si potrebbe suggerire alla Commissione di Saggi che stanno elaborando il Piano per la Strategia nazionale per lo Sviluppo Sostenibile in attuazione degli impegni mondiali stabiliti dall'Agenda 2030, di approfondire il tema della educazione al paesaggio: potrebbe così darsi un vero contributo originale e specificamente nazionale alla tutela dei destini del mondo. Nel paesaggio italiano infatti si incarnano molti di quei 17 *goals* che costituiscono gli obiettivi dell'Agenda. Ma soprattutto nel paesaggio italiano, così come si è configurato nella storia secolare, si è delineato – è questo il senso di questo articolo – un vero e proprio paradigma ecologico alternativo, un modello di equilibrio fra umanità e natura denso di futuro e capace di superare, in amicizia, bellezza, armonia, convivialità, la *hybris* spesso violenta e contronatura che ieri in Occidente e oggi anche in Oriente ha contrassegnato la modernità.

Parole chiave: paesaggio, identità, comunità

L'educazione al paesaggio come contributo specifico italiano alla attuazione dell'Agenda 2030

1. Il Paesaggio pedagogo

Forse si potrebbe suggerire alla Commissione di Saggi che stanno elaborando il Piano per la Strategia nazionale per lo Sviluppo Sostenibile in attuazione degli impegni mondiali stabiliti dall'Agenda 2030, di approfondire il tema della "educazione al paesaggio": potrebbe così darsi un vero contributo originale e specificamente nazionale alla tutela dei destini del mondo. Nel paesaggio italiano infatti si incarnano molti di quei 17 *goals* che costituiscono gli obiettivi dell'Agenda (proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire durevolmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno, fermare la perdita di diversità biologica, raggiungere la sicurezza alimentare e la promozione di un'agricoltura sostenibile, promuovere società pacifiche e inclusive e una economia che disaccoppi la crescita dallo spreco delle risorse)¹. Ma soprattutto nel paesaggio italiano, così come si è configurato nella

- 1 Sono 17 i *Sustainable Development Goals* approvati dalle Nazioni Unite nell'Agenda mondiale per il 2030 entro un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità delle generazioni attuali e future. A fine luglio, il Ministero della Pubblica Istruzione ha presentato il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità per adeguare anche l'Italia a tali obiettivi. Elaborato dal Gruppo di lavoro "Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030" coordinato da Enrico Giovannini, esso, fino ad ora si divide in quattro macro-aree: strutture ed edilizia; didattica e formazione dei docenti; università e ricerca; informazione e comunicazione, anche se ci sono proposte a favore di una riconversione biologica dell'agricoltura e valide perorazioni per una maggiore tutela del territorio.

storia secolare, si è delineato – è questo il senso di questo articolo – un vero e proprio paradigma ecologico alternativo, un modello di equilibrio fra umanità e natura denso di futuro e capace di superare, in amicizia, bellezza, armonia, convivialità, la *hybris* spesso violenta e contro natura che ieri in Occidente e oggi anche in Oriente ha contrassegnato la modernità.

Tale modello, almeno prima dell'attuale degrado, è stato altamente pedagogico, anzi "ecopedagogico", per tutta la popolazione italiana, la quale, tutta, ha potuto usufruire in passato di una sorta di "scuola all'aria aperta", una scuola informale e diffusa, presente in ogni pezzo di territorio, dalla grande città al piccolo borgo, in cui apprendere, con la mente e con la mano, quei principi della sostenibilità a cui si richiama oggi l'Agenda dell'ONU. Era del resto, il paesaggio italiano, frutto di "un codice condiviso" (architettonico, urbanistico, etico, politico) che ha orientato per secoli la produzione collettiva dello spazio sociale: un codice comune al contadino e al principe, al cardinale e al curato di campagna, come sostiene Salvatore Settis, per cui una stessa idea di dignità, bellezza, accuratezza e responsabilità si ritrovava nell'orto popolare come nella villa aristocratica, nel giardino della Lucchesia come nello jazzo della Basilicata (Settis, 2010). Vigeva al suo interno una logica, quella logica della complessità e della interconnessione a cui si appella oggi la stessa Agenda 2030, che richiede il riconoscimento che "tutto dipende da tutto, ogni cosa è generata da un processo causale ed è in relazione con altri processi". Si tratta di una logica ecologica all'interno della quale si può declinare, fuori dall'ossimoro e dalla retorica, una idea di "sviluppo sostenibile", dove la buona salute dell'ambiente naturale costituisce la base biologica dell'esistenza di ogni forma di vita, compresa quella umana, e in cui il concetto di progresso coincide non con la crescita economica ma con la crescita formativa e con il progresso umano, morale, mentale, culturale, spirituale, abitativo (Morin, 2007; Latouche, 2000; Marchetti, 2007, 2013).

2. Viaggio in Italia. Il paesaggio come prima e seconda natura

L'Europa del Settecento e dell'Ottocento sapeva quanto fosse importante educarsi attraverso il paesaggio italiano. L'Italia fu meta ambita

del *Gran Tour*, momento privilegiato di un viaggio di formazione e di conoscenza che impegnava l'aristocrazia intellettuale europea e la "meglio gioventù" (De Seta, 2007). Fra questi vi fu Wolfgang Goethe con il suo celebre *Italienische Reise*, diario pedagogico (nel senso della *Bildung*, della *Paideia*) di un viaggio in Italia durato due anni, un viaggio a piedi e lento da Milano a Palermo, svolto inizialmente secondo un canone memoriale e che però via via si caricò di esiti innovativi e pregnanti per ogni futura iniziativa ecologica ed ecopedagogica.

Andare in Italia, scriveva Goethe, significa aver frequentato

una scuola davvero grande in cui si apprende qualcosa di più di una semplice visita ad un passato culturale (ragione che appunto motivava i suoi contemporanei). Certo l'Italia è come la Grecia, e nelle sue vestigia antiquarie si ritrovano le radici d'Europa. Ma in Italia si coglie inoltre l'eccezionale intreccio, quasi un 'miracolo', fra una *natura naturans* straordinaria – dolce nelle valli, ricca di vegetazione, mite nel clima – e una cultura che ha saputo porsi come 'seconda natura', ovvero come una *natura naturata* che non aggredisce ma imita e valorizza in filiazione la 'prima' natura (Goethe, 2006a).

Solo in Italia, per questo, "ci sentiamo finalmente a nostro agio e in questo mondo non più in esilio", e "possiamo sperare in una riconciliazione veramente possibile con la natura", perché solo qui la conoscenza si fa attraverso la bellezza e si ritrova l'antica idea (greca e rinascimentale) della natura come totalità e armonia (Goethe, 2006b). Il paesaggio nordico, anche il paesaggio della amatissima Germania, è infatti "sublime" ma non "bello", per usare le categorie di Kant (1996): ovvero presenta elementi inquieti, stridenti, immensi, eccedenti, che costringono a guardare la natura da una distanza faustiana, come se ci fosse una lacerazione quando non proprio la sostanziale estraneità ontologica alla vicenda umana. Mentre in Italia si coglie "il dispiegamento della vera natura" che per Goethe romantico, è simultaneamente ordine del cosmo e ordine dell'anima umana armoniosamente custodito entro uno sguardo: solo in Italia cioè si fa visibile l'invisibile ordine unitario del mondo in un mirabile intreccio di microcosmo e macrocosmo, di anima individuale e *Anima Mundi*. E questo appunto per la qualità della natura italiana che si rivelava con i caratteri del "bello", ovvero del-

l'armonico, dell'apollineo, del misurato: una natura dolce, luminosa, che mantiene un andamento educato, varia sì ma anche rassicurante e ben governata, e che si può abbracciare in un panorama con lo sguardo sereno, come se fosse una fotografia o un quadro.

E in effetti, come sostiene Ernst Gombrich, il grande storico dell'arte, è all'Italia, al frutto specifico del genio pittorico italiano, che va attribuita "l'invenzione del paesaggio" (Gombrich, 1973). È questo un termine moderno, nato con la prospettiva, evidente in tanti quadri di Leonardo, di Giorgione, di Tiziano, che però via via è slittato in altri contesti per designare sia un territorio, sia la sua immagine, la sua rappresentazione estetica (Bonesio, 2007). Esso diversifica il paesaggio dall' "ambiente", ossia il mero accostamento di alberi e colline, corsi d'acqua e pietre, in quanto implica una "veduta", un "panorama", una "finestra" da cui esprimere un punto di vista e da cui, senza distruggere, inglobare il selvatico entro una misura di educazione e di civilizzazione (Cauquelin, 1989). Ciò che fa del paesaggio una forma complessa, sia una "forma naturale" sia una "forma culturale", anzi una "forma simbolica", per dirla con George Simmel, pensatore che inaugura una riflessione filosofica sul paesaggio che condiziona fortemente il Novecento europeo. Pur avendo la sua base materiale nella natura, il paesaggio nasce dal distacco da "un'unità naturale priva di contorni" per evolversi entro un atto ottico e un trasporto spirituale che appartiene all'interno, al desiderio, al sentimento onirico, magari al sogno che motiva lo sguardo. Il paesaggio insomma è una specie di "specchio narcisistico", una porzione di natura vista attraverso uno stato d'animo individuale che gli conferisce specificità e sostanza. Nello stesso tempo però il paesaggio è anche "l'anima di una civiltà", il filtro dei valori, delle disposizioni spirituali, del gusto estetico e politico di un'epoca (Simmel, 2006). Lo sottolinea, con Simmel, Martin Schwind, un geografo che dimostra come l'impronta di una comunità, di un intero popolo consista essenzialmente nel paesaggio in quanto opera collettiva e protratta nel tempo (Schwind, 1999). A lui fa eco pure Rosario Assunto, geografo indisciplinato, che insistendo sull'idea del "paesaggio come natura che si è fatta storia", lo interpreta come il miglior frutto del *genius loci*, ovvero della "mente locale", la mente inconscia e naturale delle popolazioni, che, in una progressiva identificazione fra luogo e comunità, hanno costruito legami forti di identità (Assunto, 1973).

3. Paesaggio e comunità nazionale. L'educazione alla Bellezza

Che il paesaggio italiano, con la sua armonia e bellezza, potesse rappresentare il mezzo per educare al senso della comunità e, addirittura a raggiungere quella “identità nazionale” che tardava ancora ad essere rappresentata dalla politica, fu chiaro ai poeti e agli intellettuali dell'Ottocento e del primo Novecento. L'Italia di Leopardi (1994), delle mura e degli archi, delle convalli e degli oliveti, costituì un collante comune anche dove “la gloria non si vede”. E, anche a cattiva Unità avvenuta, la difesa del paesaggio si legò a voci come quelle di Puccini, di Pascoli e di D'annunzio, tutti e tre convinti che la fortuna e la coesione d'Italia fosse inseparabile dalla sua bellezza generatrice. Una convinzione radicata anche in Benedetto Croce che, Ministro della Pubblica Istruzione, intendendo porre “un argine alle ingiustificate devastazioni che si van consumando contro le caratteristiche più note e più amate del nostro suolo”, ispirandosi ai Movimenti tedeschi di *Heimatschutz*, riuscì a far approvare, nel 1922, la prima legge di tutela del paesaggio italiano, in quanto proprio “il paesaggio altro non è che la rappresentazione materiale e visibile della patria, il volto amato della patria con i suoi caratteri fisici particolari quali si sono formati e son pervenuti a noi attraverso la lenta successione dei secoli” (Legge n. 777, 1922, *Relazione introduttiva*).

La legge però, per quanto di altissimo valore, era troppo “crociana”, nel senso che si rifaceva ad un modello di bellezza così colto e alto, così “connesso con la storia civile e letteraria e pittorica”, che finiva con il tutelare solo, le “bellezze naturali panoramiche” e i “paesaggi di grande interesse”, cioè i paesaggi che appunto assomigliavano ad un quadro, dentro “una schiuma edonista, un elisir di albe e di tramonti, di montagne e di valli entro cui nessuno mai doveva lavorare, vivere e sopravvivere” (Emiliani, 1987, p. 81). Una bellezza sostanzialmente morta, il cui fascino non aveva nulla a che fare con le genti vive e con il paese reale, come ribadì, in continuità, la nuova Legge di tutela del paesaggio del 1939 (Legge Bottai), la quale indicava il paesaggio da proteggere solo “in quelle bellezze naturali considerate come *quadri* e in quei punti di vista o di *belvedere* accessibili al pubblico, dai quali si goda lo spettacolo di tali bellezze” (Legge n. 1497, 1939, *Preambolo*). Bellezze

dunque funzionali ad un paesaggio-cartolina, “pittresco” per alcuni scorci, da cui veniva distaccato tutto il paesaggio trasformato dal lavoro umano, così come erano stati cancellati, dalle classi dirigenti fasciste, coloro che la natura percepivano attraverso un rapporto di fatica.

Contro la bellezza ridotta a ornamento, si batterono perciò i Costituenti, soprattutto Concetto Marchesi, grande maestro, latinista e studioso del mondo classico, uno dei Padri nobili del movimento antifascista. In un dibattito che durò più di sei mesi e che lo vide interloquire con chi ironizzava sull'eccessiva importanza data al paesaggio che in fondo era solo “affare di contesse”, Concetto Marchesi chiedeva alla neonata Repubblica (ottenendolo, con l'inserimento nella Costituzione di quello che fu poi l'art. 9) un impegno straordinario sul paesaggio, sottolineando come non si trattasse solo di una richiesta di anime belle rivolta a scopi estetici, ma di una battaglia politico-educativa per la difesa dei più alti valori civili, per una patria comune fondata non dalle imprese militari, ma dal patrimonio artistico e memoriale e naturale lasciato dai Padri. Un patrimonio nazional-popolare, che, pur nella terra di Michelangelo e di Leonardo, doveva includere anche una cosiddetta arte “minore”, tramandata per generazione da maestri artigiani, maestri che lavoravano insieme con il cervello e con le mani. Essi avevano forgiato, sempre sulla lunga durata, un cosiddetto “paesaggio minore” in cui si incarnava lo spirito dell'articolo primo della Costituzione e in cui andava incluso al primo posto il “paesaggio agrario”, scrittura viva delle genti vive, come aveva mostrato Emilio Sereni, emblema di fattori civili e culturali e identitari non solo aristocratici, valori che ridavano voce e riscatto all'intero popolo, anche al popolo contadino meridionale da sempre così vessato (Sereni, 1961).

Era un'azione veramente educativa, di pedagogia popolare, che apriva la strada ad una nuova idea di bellezza che si allargava non solo all'ambiente geo-fisico ma anche all'ambiente antropico, ai manufatti dell'uomo, al patrimonio materiale e immateriale delle comunità locali, ai valori espressi da mondi aggrediti dalla metropoli e dalla modernizzazione legati ai saperi artigiani e alla civiltà contadina, insomma ad una *sensibilità* per i valori naturali della propria terra, delle sue risorse vitali, delle specificità agro-alimentari, delle tradizioni artigianali, del tessuto rurale. Ciò determinava anche l'apertura a nuovi oriz-

zonti didattici: non solo l'osservazione della natura "bella", ma la cura per la natura "ben lavorata" e per il suo contesto (con la conseguente organizzazione di ecomusei e fattorie didattiche), nonché una maggiore attenzione per la cultura orale di quel mondo così addolorato ma anche così magico (De Martino, 2007). Il paesaggio agrario infatti, il paesaggio rurale, per quanto gravato di dolore e di silenzio umano, "racconta", come scrive Eugenio Turri (2004, p.161-168); è infatti un deposito di storie, pieno di fiabe e di canti, di riti pagani e di feste agrarie, che, tramite la voce viva di cantastorie popolari, ricoprono di simboli ogni albero, ogni zolla, l'aquila e il pesce, la montagna e la stella, in una associazione in cui il lavoro, la cultura materiale dell'uomo, la sua stessa vita, appariva in filiazione con una natura che mai è macchina morta, come nella tecnica cartesiana, ma materia intelligente, animata e viva.

Figlia di questa concezione antichissima quanto modernissima, propria del pensiero magico e infantile quanto della più avanzata scienza della ecologia (Bateson, 1984; Lovelock, 1981), è l'idea di paesaggio come "rete ecologica viva" che si è maturata in Italia negli anni in cui, dalle brume ancora romantiche del Nord Europa, si è fatta strada l'ecologia. Essa, trovando nella legge sui Parchi, sui corridoi ecologici, sulle *enclaves* delle specie, concreta rappresentazione, scaturisce a sua volta da una idea di bellezza come "atto di una singolarità che sconfinava nella totalità per trovare equilibrio, amicizia, comunanza ontologica di tutti gli esseri viventi, appartenenza comune alla 'grande catena dell'essere', una costellazione dove l'uomo intreccia la sua vita con altre vite, con la bella famiglia di vite, piante, stelle, erbe e animali" (Prestipino, 1992), allargando la comunità sociale ad una *biocomunità* di uomini, animali, piante e sistemi viventi, in cui si ricollegano e si compenetrano tutti gli elementi che lo sviluppo insostenibile ha reso separati: la storia umana, la memoria collettiva e la biodiversità naturale intesa non solo come ricchezza degli organismi viventi ma come co-appartenenza fra la mente dell'uomo e la "Mente" della natura, condizione indispensabile per la educazione cosmica e per una nuova maniera, non più aggressiva, di abitare la Terra (Bateson, 1984; Marchetti, 2017).

4. Educazione al paesaggio e intercultura

Esprime dunque al meglio l'identità nazionale, il paesaggio italiano. Eppure oggi, di fronte a tanti stranieri presenti su questo suolo e alla riapertura del (nefasto) dibattito sulle razze, sarebbe il caso di chiedersi: ma di che "razza" è il paesaggio italiano?

Domanda però senza risposta perché, come scrive Piero Bevilacqua,

alla varietà incomparabile degli habitat naturali che la Penisola ospita nel suo seno", "si è aggiunta la molteplicità e stratificazione delle impronte che tante e diverse civiltà hanno lasciato su questa ricchezza biologica"; ad "un patrimonio incomparabile di piante, di colori, di tipi di vegetazione, si sono sovrapposte, esaltandolo, una varietà di culture, la complessità storica: Greci, Etruschi, Normanni, Romani, Arabi che vi hanno impresso una impronta ecologica fornendo un contributo così ampio di nuove piante, tecniche di coltivazione, forme di piantagioni e recinzioni della terra, modi di captazione e uso dell'acqua, costruzioni e manufatti sparsi, incastonati negli habitat più diversi (Bevilacqua, 1996).

Ne è scaturito un mosaico interculturale di oasi, acquedotti, ponti, cisterne, fontane, pozzi, canali, mulini, frantoi, stalle, muretti a secco, terrazzamenti, e poi giardini e orti e malghe, ville, cascine, masserie, e intere città: città-paesaggio, "città giardino", diffuse soprattutto a Sud e in tutti i Sud del mondo, come Matera, Laterza, Gravina, città inviscerate così simili a Petra, a Matmata, a San'a, che prendono a prestito il loro "stile" dall'acqua e dalla pietra, testimoni di una antichissima e materna "civiltà della natura": città finora dispreziate e che oggi vengono assunte come "modelli di sostenibilità" anche dall'UNESCO, in quanto l'azione dell'uomo, i materiali utilizzati, le strutture edificate, marcano una completa sintonia con la natura, costituendo "beni comuni dell'umanità" (Laureano, 1993).

E anche grazie a loro che il paesaggio italiano allarga il suo essere pedagogo, spingendosi verso l'altro, verso l'incontro. Se il paesaggio italiano insegna come è fatta l'Europa, se le sue Alpi sanno di Austria e di Francia, sulle sue sponde meridionali arrivavano le spezie, gli odo-

ri, i colori dell’Africa e la musica della malinconia slava o araba, rappresentando concretamente, architettonicamente, una inedita ospitalità, la capacità del meticcio e l’incomparabile valore di chi, consapevole di una identità, sa colloquiare con la differenza. Tale paesaggio perciò costituisce un presidio di dialogo e di pace in mezzo ad un mare dilaniato: un mare che nei secoli passati era una *koinè* culturale perché dovunque, in ogni sponda, fiorivano allo stesso modo, il fico, l’olivo e il melograno. Il Mediterraneo, ci ha insegnato infatti Ferdinand Braudel, è stato un luogo omogeneo e unitario perché “si ritrovavano quasi dappertutto i medesimi climi, i medesimi ritmi stagionali, la medesima vegetazione e i medesimi colori e, prestandovisi l’architettura geologica, i medesimi paesaggi” (Braudel, 1976, p. 242). Al centro il mare, “non è uno ma molti mari, un susseguirsi di mari”, “mari fra le terre” fatti “di coste che continuamente si toccano, si conoscono, si mescolano” (Braudel, 1987, p. 7), con una conformazione che, come già diceva Platone, ha costretto i popoli che lo hanno abitato “a vivere come formiche o rane intorno ad un pantano”, in una promiscuità geografica che si è fatta simbolica e ha dato vita ad “un crogiolo”, una sintesi inestricabile di storie e di culture, unificate da un’Anima comune che è “unica e a pezzetti” (Matvejevic, 1991), insieme greca e slava, ebraica e normanna, magiara e magrebina. Essa si manifesta nella mescolanza delle opere e delle memorie, nella confusione di nomi e di geni, nella porosità fra le filosofie, le razze e le cucine, insomma “in quella risacca che ha lasciato su ogni sponda i segni dell’altro, facendo continuamente uno sberleffo alla purezza” (Cassano, 2007, p. 79).

Perciò è proprio sull’attenzione al paesaggio meticcio italiano, europeo e insieme mediterraneo, che si è costruito l’importante progetto educativo *Landscape and Immigrants*, a cui ha lavorato un gruppo interdisciplinare di ricerca che si è occupato di percezioni sociali del paesaggio a partire dalla restituzione di immagine che di questo ne fanno i bambini e i ragazzi immigrati residenti più o meno temporaneamente sul suolo italiano (Castiglioni, 2010). Esso ha permesso non soltanto di mettere in evidenza le diverse modalità dei ragazzi stranieri nel “guardare” il paesaggio e nell’attribuire valore ai luoghi, ma ha anche permesso di sperimentare direttamente le potenzialità educative della inclusione attraverso una conoscenza e familiarità con i luoghi, nella scommessa che essi potessero diventare, anche per chi veniva da lon-

tano, un riferimento identitario, in cui poter ritrovare parte della propria storia e ricostruire un senso di appartenenza (senza del quale sono forti e varie le forme di rifiuto e rivolta sociale). Comparando esperienze paesaggistiche di adolescenti italiani e stranieri, il progetto inoltre ha assunto il paesaggio nel ruolo di “mediatore” tra le diverse culture: osservare insieme il luogo di vita ha permesso cioè ai ragazzi coinvolti (italiani e stranieri) di sviluppare un atteggiamento di apertura alla diversità e all’alterità che è tipico dei percorsi di educazione interculturale.

Il dialogo interculturale costituisce uno “strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario” in un’epoca e in un contesto politico e sociale in cui ogni persona può scegliere di costruirsi “un’appartenenza culturale multipla”, pur restando almeno in parte “il prodotto dell’eredità e delle proprie origini sociali”. Del resto, quando ci relazioniamo con il paesaggio, da un lato riscopriamo il nostro ruolo di abitanti di un luogo, custodi di un patrimonio, testimoni di una cultura e responsabili per il futuro del luogo stesso; dall’altro lato, sperimentiamo il nostro desiderio di scoprire nuovi luoghi, anche se per il breve periodo di un viaggio o di un’escursione e magari di riproporre, nel familiare, lo straniero e l’esotico (Castiglioni, 2010, p.18). Educare al paesaggio significa quindi riattivare l’abilità di ascoltare ciò che è inaspettato e imprevisto, lasciando sufficiente spazio alla sorpresa e alle emozioni inedite, così come all’apertura verso l’alterità: sia l’alterità di tempo, con riferimento ai paesaggi del passato, che l’alterità di luogo, con riferimento ai paesaggi lontani, sia l’alterità dell’altro in carne ed ossa, dello straniero che, con i suoi occhi “nuovi” può dare una percezione diversa del luogo domestico.

5. Un progetto educativo globale: la Convenzione europea del paesaggio

La globalizzazione – una estensione senza residui della “economia-mondo” fondata sul mercato – non può sopportare il paesaggio e ne tacita continuamente la sua diffusa voce di pedagogo che pratica l’identità quanto la differenza. La globalizzazione è caratterizzata infatti da una globale “occidentalizzazione del mondo”, o meglio, come dice Latouche, da una universale “*macdonaldizzazione del mondo*”,

l'omologazione planetaria dei linguaggi, delle identità e anche delle immagini, al modello unico dell'Occidente americano consumatore e vincente (Latouche, 1992). Il suo risvolto più evidente è un immenso processo di uniformizzazione dello spazio e una conformazione globale al paesaggio americano: paesaggio, che, come già denunciava Theodor Adorno (1954), ha come connotato la *semplificazione*, "quell'assenza di mediazione culturale che caratterizza il tracciato delle strade, ampie e diritte, il cui nastro scintillante d'asfalto spicca violento contro la natura selvaggia". È una fuga in avanti, un nomadismo infinito, che è stato spesso interpretato come simbolo di libertà e "viaggio facile", ma che per Adorno è sintomo di una "barbarie inespressiva" che "ignora le orme dei passi e delle ruote, i dolci tratturi lungo i margini, i sentieri che scendono ai lati nella valle, quel che di morbido, mite, smussato delle cose su cui hanno agito le mani o i loro strumenti immediati" (Adorno, 1954, p.39).

A questa situazione di uniformizzazione e semplificazione ha tentato di resistere l'Europa, ponendo nei Forum mondiali dove si decidono le regole globali, una costante "eccezione culturale" (*Forum di Seattle*, 2003). La cultura europea è, nel bene e nel male, universale; ma è anche, dicono soprattutto i francesi e i tedeschi, nazionale, locale, come il formaggio Camembert e gli Gnomi della foresta nera. Conseguentemente anche il paesaggio, anzi soprattutto il paesaggio, deve rimanere "glocale", essere cosmopolita ma nello stesso tempo mantenere la specifica "impronta" che distingue i diversi Paesi e fa assolutamente diversa la Norvegia dalla Grecia. Una richiesta da cui è scaturito un Documento del Consiglio di Europa, "eccezionale" nel senso detto prima, nato dall'esigenza di "salvaguardare la cultura e l'identità europea dai processi di sradicamento della globalizzazione", e di fare, appunto, eccezione alla omologazione americana. Si tratta de *La Convenzione europea del paesaggio* del 2000, ratificata da più di 30 Paesi europei, dall'Italia nel 2006, che, partendo da una definizione del paesaggio inteso come "una parte di territorio, così come è percepita dalla popolazione, i cui caratteri sono il risultato delle azioni naturali e umane e delle loro relazioni" (art. 1) (un'idea sistemica che, mettendo al centro i due concetti di "percezione sociale del paesaggio" e di "ambiente di vita", riesce a legare i paesaggi naturali e i paesaggi culturali, correlandoli alla comunità sociale), rimarca la necessità di porre il pae-

saggio come uno dei “*beni originali*” del Vecchio Continente da riconoscere giuridicamente e da valorizzare pedagogicamente.

Il paesaggio però non solo “concorre al consolidamento dell’identità europea”, ma anche “coopera all’elaborazione delle culture locali come espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale” e “fondamento della loro identità” (art. 5).

Per questo, essendo un fattore indispensabile “al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani”, nonché “alla qualità della vita delle popolazioni”, va tutelato non solo nelle aree naturalistiche di valore eccezionale, ma dovunque l’uomo interagisca in armonia con l’ambiente e costruisca affettivamente, sentendosi appartenente, “la faccia della terra” (art. 2). Il suo valore perciò diventa relazionale e affettivo, uguale a quello che Marc Augè attribuisce al “luogo”, uno spazio che non è mai un contenitore, un mero esterno fisico, e nemmeno una rappresentazione mentale, ma una componente del benessere psichico, la garanzia di una “ecologia dell’Io” (Augè, 1996). Luogo – o paesaggio – diventa perciò qualsiasi posto caricato di memoria e di senso: sia esso il paese natio dove vengono conservati i dolci legami dell’infanzia, oppure il posto delle fragole nel bosco dove ci si è scambiati il primo bacio, o la collina della divinità, delle potenze protettrici, dei buoni morti, luogo “santo” da lasciare incontaminato perché, come nel bellissimo film di Herzog, possano ancora andare a riposare gli antichi dei, le “Formiche Verdi” (film 1984).

Tale luogo per adempiere al suo compito non deve essere necessariamente bello, né particolarmente carico di arte o di storia. Meglio se ha il mare o la foresta come sfondo, ma anche se è solo una pietra o una fontana o un dirupo, lo stesso, in qualche modo, deve essere tutelato perché eliminarlo o modificarlo bruscamente significherebbe offendere l’Io, interrompere una conversazione ingenerando l’angoscia che può portare ad una frustrazione se non proprio, al limite, ad una catastrofe. Anche il cambiamento perciò deve contenere “elementi di riconoscimento”, nel quale l’individuo si percepisca sempre come parte in gioco. Lo insegna a noi razionalisti il beduino del deserto, per esempio, che ad ogni nuovo arrivo monta la tenda e la ricopre di tappeti istoriati della casa di provenienza; o la nonna meridionale immigrata nella metropoli del Nord che si affretta ad allestire al suo arrivo un reliquiario di ninnoli, fotografie e icone, simboli del Paese da cui è

stata sradicata. Entrambi lo spazio e quel paesaggio affettivo e mentale – un *mindscape* come nel bel libro di Vittorio Lingiardi (2017) – se lo portano addosso come una specie di placenta invisibile che li protegge dall’anomia e dallo sradicamento.

6. Educazione al paesaggio come educazione alla complessità

Da qui, da questo legame antropologico, ecologico e insieme psicologico degli uomini e delle comunità con il loro paesaggio, deriva il forte impegno educativo della Convenzione che andrebbe ripreso e valorizzato anche dal più recente Piano di attuazione dell’Agenda 2030. Recita infatti l’articolo 6: lo stretto legame tra popolazione e paesaggio impegna i Paesi firmatari a promuovere “insegnamenti scolastici [...] che trattino, nell’ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione”, affinché la dimensione paesaggistica sia radicata nella mente e nell’immaginazione delle nuove generazioni.

Impegna altresì gli stessi ad azioni di sensibilizzazione e di crescita della consapevolezza a tutti i livelli, anche extrascolastici, associazionistici e di educazione informale (art. 6).

La Relazione *Education an Landscape for Children*, stilata da Benedetta Castiglioni, in qualità di Esperta del Consiglio d’Europa, per dare applicazione in Italia, nei programmi scolastici, a tale esortazione, rileva come di fatto l’educazione del paesaggio a scuola sia, come si diceva all’inizio, una delle forme dell’*educazione allo sviluppo sostenibile*, già assunta come impegno dal nostro Paese nella *Strategia nazionale di sviluppo sostenibile*, prevista dalla legge 221 del 2015 (se applicata, potrebbe di fatto rivoluzionare la scuola prevedendo, nei programmi, nei libri, perfino nella formazione dei docenti neoassunti (nota MIUR 33989), una attenzione non solo retorica ai nuclei fondanti dell’ecologia, o, comunque al rapporto equilibrato e duraturo fra uomo e natura.

Inoltre sottolinea le molte linee pedagogiche di questa proposta. Innanzitutto educare al paesaggio significa cogliere un insieme di elementi e relazioni rispetto al quale sviluppare una percezione che metta in contatto il paesaggio esteriore percepito dagli occhi con quello interiore

di ognuno. Poi significa recuperare, contro l'imperialismo di una modalità di visione e di percezione quasi sempre sincronica (internet, I Phone, TV etc.), una visione diacronica che coglie la dimensione del cambiamento nella storia naturale, culturale, sociale di un territorio che costruisce il patrimonio culturale di una comunità. Inoltre abitua ad un metodo di studio interdisciplinare: l'educazione al paesaggio infatti non può essere relegata nell'insegnamento di geografia o di arte, ma impone di sviluppare percorsi didattici in una prospettiva trasversale alle discipline che metta in moto intelligenze diverse, in grado di coinvolgere sia la sfera razionale che quella emotiva, sia l'educazione scientifico-razionale che l'educazione artistico-umanistica.

Infine, e il paesaggio è il volto della terra, lo specchio delle società, il teatro in cui l'uomo è contemporaneamente attore (costruttore di paesaggio) e spettatore (osservatore, ammiratore, giudice dello stesso paesaggio), la sua lettura, il suo studio, non può prescindere, in un legame teoria/prassi, da azioni concrete di cura e responsabilità (Castiglioni, 2010).

Se questo è vero l'educazione al paesaggio si pone allora come una delle modalità radicali di risposta a quella "sfida della complessità" di cui parlava anche Edgard Morin (1998) entro cui si dovrebbero costruire i "saperi necessari dell'educazione del futuro" (Morin, 2001). Richiamata anche questa da un altro Documento Internazionale che invitava gli insegnanti a promuovere processi di partecipazione e di "sensibilizzazione collettiva" per un futuro sostenibile in un'ottica di transdisciplinarietà e approccio olistico (DEES 2005-2014), essa non riduce l'educazione ad una "ecologia di superficie" che si limita a fare qualche aggiustamento qua e là nei libri o nei programmi, ma impone una "ecologia profonda", che abbia la capacità (e la speranza) di ridefinire una nuova alleanza e una nuova posizione dell'uomo nel cosmo a cominciare dalla riconnessione *complessa* dei fili, altrimenti separati, della storia e della vita. Questo significa ripristinare una rete (*complexus* era appunto la rete, il tessuto fatto di tanti fili differenti che ridiventano uno), la cui tessitura a sistema (ecosistema) ha a che fare con l'evoluzione storico-naturale della materia e del mondo, dentro ritrovati equilibri pratici ed epistemologici ed estetici e politico-pedagogici di cui l'uomo è al tempo stesso intelligenza e frammento, e in cui può conoscere in profondità non nel dominio, ma nella simpatia, nella

analogia, nella capacità di cogliere relazioni e diversità, intrecciando scelte degli individui singoli con quelle della comunità, logiche della cultura con logiche della natura, scelte economiche e scelte ecologiche (Bocchi, Ceruti, 2007).

Bibliografia

- Adorno T.W. (1954). *Paysage*. In *Minima moralia*. Torino: Einaudi.
- Assunto R. (1973). *Il paesaggio e l'estetica*. Napoli: Giannini.
- Augè M. (1996). *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bevilacqua P. (1996). *Tra natura e storia. Ambiente, economia e risorse in Italia*. Roma: Donzelli.
- Bonesio L. (2007). *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*. Reggio Emilia: Diabasi.
- Bocchi G., Ceruti M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Braudel F. (1976). *Civiltà e Imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.
- Braudel F. (1987). *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e le tradizioni*. Milano: Bompiani.
- Castiglioni B., De Nardi A., Rossetto T. (2008). Il paesaggio come mediatore culturale: il luogo di vita nelle percezioni e nelle attese dei giovani immigrati. In E. Moretti (ed.), *Lungo le sponde dell'Adriatico. Flussi migratori e percorsi d'integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni B. (2010a). Education on landscape for children. In *Educare al Paesaggio*. Padova, Montebelluna: Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B. (2010). Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge. In *Paesaggio e popolazione immigrata: il progetto LINK*. Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 30.
- Cassano F. (2007). Necessità del Mediterraneo. In *L'alternativa mediterranea*. Milano: Feltrinelli.
- Cauquelin A. (1989). *L'invention du Paysage*. Paris: Plon.
- Ceronetti G. (2005). *Un viaggio in Italia 1981-1983*. Torino: Einaudi.
- Croce B. (1922). Relazione introduttiva alla Legge n.777, intitolata *Per la tutela delle bellezze naturali e degli immobili di particolare interesse storico*.

- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2000). *La Convenzione europea del paesaggio*. Strasburgo: Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa.
- De Martino E. (2007). *Il mondo magico*. Torino: Boringhieri.
- De Seta C. (2007). *Il Grand Tour e il fascino dell'Italia*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Emiliani V. (1987). Il paesaggio italiano: letture e suggestioni. *Urbanistica*, 81-85.
- Goethe J.W. (2006a). Lettera da Trento l'11 settembre 1786. In *Viaggio in Italia*. Milano: Mondadori.
- Goethe J.W. (2006b). Lettera da Roma del 7 novembre 1786. In *Viaggio in Italia*. Milano: Mondadori.
- Gombrich E. (1973). La teoria dell'arte nel rinascimento e l'origine del paesaggio. In *Norma e forma*. Torino: Einaudi.
- Kant I. (1996). *Osservazioni sul bello e sul sublime*. Milano: Rizzoli.
- Latouche S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo*. Torino: Boringhieri.
- Latouche S. (2000). Lo sviluppo sostenibile: un inganno. *L'Avvenire* (12 febbraio 2000).
- Laureano P. (1993). *Giardini di pietra. I sassi di Matera e la civiltà mediterranea*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leopardi G. (1994). *All'Italia*, in *Canti*. Torino: Einaudi.
- Legge 29 giugno 1939, n. 1497 – Protezione delle bellezze naturali.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 – Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali.
- Lingiardi V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lovelock J. (1981). *Gaia, nuove idee per l'ecologia*. Torino: Boringhieri.
- Marchetti L. (2007). *Ecologia politica*. Milano: Punto Rosso.
- Marchetti L. (2013). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Marchetti L. (2017). *Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit.
- Matvejevic P. (1991). *Mediterraneo. Un nuovo breviario*. Milano: Garzanti.
- Ministero dell'Ambiente. (2007). *Documento di indirizzo sulla tutela del paesaggio* (ed. L. Marchetti).
- MIUR. (2017). *Piano per l'educazione alla Sostenibilità*. In <<http://www-miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>.
- Morin E. (1998). La sfida della complessità. In M. Ceruti, E. Laszlo (eds.), *Pysis. Abitare la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin E. (2007). *L'anno I° dell'era ecologica*. Roma: Armando.
- Nota Miur 33989 – *Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l'a.s. 2017-18*.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In < <https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.
- Prestipino G. (1992). *Marxismo ed ecologia*. *Giano*, gennaio-aprile.
- Settis S. (2010). *Paesaggio, costituzione, cemento*. Torino: Einaudi.
- Schwind M. (1999). *Senso ed espressione del paesaggio*. In AA. VV., *L'anima del paesaggio tra estetica e geografia*. Milano: Mimesis.
- Sereni E. (1961). *Storia del paesaggio agrario italiano*. Torino: Einaudi.
- Simmel G. (2006). *Filosofia del paesaggio*, in *Saggi sul paesaggio*. Roma: Armando.
- UNESCO. *Documento UNESCO per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS 2005 – 2014)* In <<http://www.unescodess.it/dess>>.
- Turri E. (2004). *Il paesaggio e il silenzio*. Venezia: Marsilio.