

IL PAESAGGIO: COSA, COME E PERCHÉ A SCUOLA

1. Il paesaggio geografico: un concetto, un simbolo...

Il concetto di paesaggio è stato fin dal secolo scorso momento fondamentale e rappresentativo dell'indagine geografica, tanto da venire quasi ad essere identificato con questa: il paesaggio preso a simbolo della geografia. Esempio è la frase che Emmanuel De Martonne pronunciò, nel 1938, al Congresso Internazionale di Amsterdam: "Mais le paysage c'est toute la géographie!". Poco più tardi un altro grande geografo, Roberto Almagià, definiva la geografia come la "scienza che studia e descrive scientificamente i paesaggi".

Sono espressioni oggi certamente non condivisibili; anzi, occorre aggiungere che, in un panorama scientifico progressivamente più articolato e complesso, lo stesso interesse per il paesaggio ha subito in un recente passato un secco ridimensionamento.

Non intendo qui riassumere l'evoluzione e la "fortuna" del concetto di paesaggio, peraltro esaminata con attenzione e acutezza da alcuni studiosi, né proporre l'opera di altri geografi che concretamente hanno descritto e interpretato i paesaggi¹. Tuttavia merita un ricordo almeno Aldo Sestini, la cui personalità scientifica spicca sia per aver in più occasioni riflettuto sul concetto stesso di paesaggio (Sestini, 1963^a), sia per aver scritto un'opera che rimane un classico della letteratura geografica italiana (Sestini, 1963^b).

Il volume sui paesaggi italiani, per la chiarezza del linguaggio, per le notevoli capacità espressive e descrittive, per le attente interpretazioni, potrebbe e dovrebbe trovare adeguata utilizzazione didattica, anche per

¹ Soltanto a titolo esemplificativo si possono ricordare i contributi di: M. C. ZERBI, *Paesaggi della geografia*, Milano, Università Cattolica, 1988; F. FARINELLI, "Storia del concetto geografico di paesaggio", in *Paesaggio: Immagine e Realtà*, Milano, Electa, 1981, pp. 151-158; D. COSGROVE, *Realtà sociali e paesaggio simbolico*, Milano, Unicopli, 1990.

la varietà di approcci che consente (si vedano in questo stesso volume i contributi di Milena Tondinelli e di Daniela Pasquinelli D'Allegra). Il fatto che la pubblicazione risalga a trenta anni fa (e che durante questo periodo il paesaggio italiano abbia subito profondissime trasformazioni) in un certo senso ne può accrescere il valore didattico, consentendo una verifica delle trasformazioni avvenute nel territorio in questo arco di tempo. Il Sestini, è vero, parte dalla lettura dell'ambiente fisico, descritto attraverso i processi che hanno modellato le geoforme, ma la presenza dell'uomo è esplicitata nella complessità di azioni e relazioni.

Dopo il ricordato recente declino il concetto di paesaggio ha ripreso quota; l'attuale "fioritura" di analisi – secondo Adalberto Vallega – segue due indirizzi principali: l'ecologista, "fondato sull'analisi degli ecosistemi" e quello behaviourista, "fondato sui modi con cui il paesaggio viene percepito e vissuto dall'individuo e dalle comunità" (Vallega, 1989, p. 299). Due indirizzi che sembra difficile conciliare e amalgamare, tanto più che l'analisi dovrebbe essere arricchita dall'esame dell'evoluzione storica delle forme del territorio. Scrive ancora il Vallega a questo proposito: "Il paesaggio può essere analizzato e rappresentato in modi diversi. Ma, almeno allo stato attuale, non può essere oggetto di ricerche nelle quali gli indirizzi convergano nel produrre analisi integrate. Per farlo sarebbe necessario risolvere problemi metodologici non ancora affrontati a dovere" (Vallega, 1989, p. 329).

In ogni caso, però, si assiste a una grande vivacità e vitalità, anche se è presente una ambiguità di fondo, che tra l'altro mette a dura prova i vari tentativi di definizione²; tuttavia sembra da condividere riflessione di Giuseppe Barbieri, quando afferma che per il geografo il paesaggio rappresenta "l'aspetto della superficie terrestre", che è però costituito non soltanto dalle forme esteriori, ma anche "da strutture interne e da fenomeni dinamici in costante evoluzione che vengono studiati nel loro insieme e nelle reciproche relazioni" (Barbieri, 1991, p. 35).

Queste poche considerazioni costituiscono una brevissima introduzione agli interrogativi sulla possibilità, sull'opportunità e sull'utilità di tradurre didatticamente e in chiave multidisciplinare o interdisciplinare il concetto di paesaggio. Quali attività e applicazioni sono possibili a scuo-

² Come osserva Denis Cosgrove (p. 33) "In geografia il paesaggio è un concetto impreciso e ambiguo il cui significato ha sfidato i molti tentativi di definirlo con la specificità che ci si attende generalmente da una scienza".

la? Quali metodologie sono attuabili per l'interpretazione di letture molteplici e semanticamente diversificate? Quali valori sono perseguibili? In breve: quali possibilità si aprono a scuola per individuare progetti, che siano in grado di utilmente proporre il paesaggio, inteso come "centro" di valori ad ampio spettro?

2. Il paesaggio nei programmi scolastici

Per la formulazione di progetti educativo-didattici, è opportuno partire dal quadro esistente, rappresentato innanzi tutto dai programmi ministeriali.

Pur prendendo come riferimento di base la geografia, nel cui ambito il paesaggio si propone indubbiamente come tema da sviluppare, il quesito di fondo riguarda l'eventualità di puntare con decisione sul paesaggio, come tema in grado di agevolare lo "sfondamento" delle barriere tra le varie discipline scolastiche, il superamento cioè dei rischi della frammentazione delle conoscenze.

Una visione completa è attualmente possibile soltanto per la scuola elementare e media, mentre per la scuola secondaria superiore si può indicativamente tener conto delle proposte di riforma.

Appare certo significativo il fatto che il capitolo "Geografia" dei programmi della scuola elementare si apra con un esplicito riferimento al paesaggio: "La geografia rileva e interpreta i caratteri dei paesaggi geografici, studia i rapporti tra l'ambiente e le società umane, elabora e propone modelli di spiegazione dell'intervento degli uomini sul territorio".

Il concetto di paesaggio trova ulteriore conferma a conclusione dello stesso paragrafo, il quale – dopo aver evidenziato l'importanza di tenere presente i vari spazi elaborati dal geografo (spazio fisico, rappresentativo, progettato, codificato) – si chiude affermando che l'insegnamento della geografia "permette di elaborare un concetto di paesaggio geografico inteso come costruzione di sintesi controllabili dei modi utilizzati dagli uomini per interagire con la natura e dei rapporti culturali, economici e sociali operanti nelle società stesse e fra società diverse".

Successivamente si fa riferimento ai "paesaggi fondamentali" del territorio italiano: "pianure, zone costiere, zone alpine e appenniniche" e ai "caratteri fondamentali del paesaggio industriale e urbano".

Giuseppe Staluppi ha opportunamente rilevato alcune contraddizioni e confusioni nel presentare il concetto di paesaggio (Staluppi, 1990), ma

ciò che preme qui sottolineare è il ruolo fondamentale assegnato dai programmi al paesaggio, che – come osserva Andrea Bissanti – può proporsi come contenuto e come strumento concettuale per giungere al sistema antropofisico (il paesaggio come l'aspetto visibile e più ampiamente sensibile del sistema antropofisico) (Bissanti, 1991).

Il concetto di paesaggio si ritrova anche nei programmi di geografia della scuola media, dove si legge, tra l'altro: "L'analisi del paesaggio non si limiterà, solo, all'individuazione dei fatti e degli oggetti geografici, né alla mera e passiva identificazione dei segni che l'uomo vi ha lasciato nel corso dei secoli, ma indagherà le interrelazioni, le sincronie, gli influssi, l'azione distinta e composita dei diversi elementi".

Meno organica è, invece, la presenza del concetto di paesaggio nei programmi del Biennio Brocca, che comunque fa riferimento ai tipi di paesaggio rurale, ai paesaggi a campi aperti o chiusi, al paesaggio dei bacini carboniferi, al paesaggio e alla differenziazione interna della città.

Per rispondere adeguatamente alla domanda sugli interessi culturali relativi al paesaggio e sulle potenzialità interdisciplinari che si possono aprire su questo tema, l'esame deve riguardare la totalità dei programmi.

Per brevità si fa qui riferimento ai programmi della scuola elementare (che sono quelli di più recente elaborazione attualmente in vigore e che in qualche modo possono costituire un modello orientativo), soltanto per segnalare richiami più o meno direttamente riferibili a una proposizione multi-interdisciplinare del concetto di paesaggio.

La prima considerazione, molto semplice, riguarda il fatto che il termine paesaggio non è frequente nelle altre discipline, con la parziale eccezione del programma di Scienze, dove ricorre più volte, e proprio tra le "attività da integrare con l'insegnamento della geografia". Si parla, infatti, di "rilevazioni delle caratteristiche del paesaggio e considerazioni sulla sua evoluzione e sui fattori che la determinano (dilavamento, alluvioni, frane, interventi dell'uomo...) anche attraverso semplici esperienze". Altro richiamo significativo si riscontra a proposito del rapporto uomo-natura interpretato anche mediante "osservazioni sulle modificazioni indotte nel paesaggio dalle pratiche agricole e da altri interventi dell'uomo".

Nel programma di Lingua italiana si fa riferimento al fatto che il codice verbale – oltre a consentire "con poche unità semplici, di formare un illimitato numero di messaggi" – favorisce "l'accesso agli altri codici e consente la riflessione su questi e su se stesso". Nello stesso programma si formula l'invito a "leggere facili testi di tipo anche letterario, che attivino processi interpretativi". Non ci sono, quindi, richiami espliciti,

ma l'interazione tra i diversi codici e le relazioni tra testo letterario e processo interpretativo possono rappresentare stimoli interessanti per un approfondimento del concetto di paesaggio, per la cui interpretazione è necessaria l'attivazione di più linguaggi. La Storia – secondo i programmi – promuove “le capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente”. Si riscontrano, poi, altre significative espressioni riguardo alla “ricostruzione storica dell'ambiente di vita” e alla “comparazione tra presente-passato, tra vicino-lontano”. Relativamente al paesaggio pure interessante è l'avvertenza per cui “alcune cose che condividono uno stesso spazio non sono nella medesima relazione per quanto riguarda il tempo”. Del resto il paesaggio non può essere compreso pienamente se non vengono considerati i comportamenti e le culture delle comunità nella loro dimensione storica, per leggere come si siano sviluppati e trasformati in relazione al territorio e all'ambiente.

Gli Studi sociali insistono sull'indagine d'ambiente, che “può rappresentare contenuto significativo e motivante per cominciare ad individuare i fattori rilevanti dell'organizzazione sociale e le loro dinamiche interrelazioni”.

L'Educazione all'immagine presenta ampie possibilità di collegamenti, anche perché – come suggeriscono gli stessi programmi ministeriali – può trarre suggerimenti e spunti dagli stessi aspetti dell'ambiente. Ho in altra occasione sottolineato come l'approccio sensoriale, espresso dalla osservazione diretta della natura, possa trovare nelle indicazioni metodologiche formulate dalla geografia della percezione risultati di sicuro interesse (De Vecchis, 1991, p. 8). A tale proposito e sempre riguardo all'Educazione all'immagine si legge: “Il fanciullo s'inserisce nella realtà sfruttando le proprie capacità sensoriali: toccando e vedendo apprende e capisce. Nell'ambito di questo rapporto con l'ambiente, occorre, pertanto potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti”. Altri spunti interessanti si possono ritrovare: “l'immagine è un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc., con la quale si intende comunicare qualcosa. Perciò, l'immagine si delinea come un certo modo di considerare la realtà, non disegnandone una copia, elaborandone bensì una rappresentazione”.

Suoni e rumori rappresentano una componente importante del paesaggio, la cui interpretazione può trarre non poco giovamento dall'Edu-

cazione al suono e alla musica; infatti nei programmi si legge: “I fenomeni acustici della natura, della civiltà urbana e contadina e la produzione musicale dei popoli dei differenti Paesi ed epoche storiche sono il campo delle attività di esplorazione, conoscenza e apprendimento”.

Ma il paesaggio va anche letto nel suo “aspetto” dinamico, proprio perché il movimento costituisce il principio informatore: il giorno e la notte, le stagioni, il movimento degli elementi fisici (aria ed acqua innanzi tutto), le attività e gli spostamenti continui degli uomini... Nell’Educazione motoria, ad esempio, si evidenzia come il movimento si sviluppi “in un rapporto continuo con l’ambiente, attraverso comportamenti modificati dall’esperienza”.

D’altra parte l’immagine del “proprio corpo” è in stretta relazione con la creazione del “proprio ambiente”.

3. Una molteplicità di approcci

Oggetto e soggetto non si possono dissociare dal concetto stesso di paesaggio, che è origine e trasmissione di informazioni e messaggi, ma anche di sensazioni ed emozioni.

Paesaggio-ambiente, oggetto (da percepire) e soggetto (che percepisce) rappresentano una triade, i cui elementi sono strettamente correlati. Una osservazione, costituita da pura ricettività senza mediazioni di sorta, strumentali o concettuali, non esiste. Le condizioni e le caratteristiche ambientali influiscono, a volte marcatamente, sull’oggetto.

Il fenomeno percettivo non si presenta disgiungibile dalla personalità del soggetto, che elabora e interpreta i segni, i messaggi ricevuti nel contesto del suo orizzonte culturale e dello strato sociale di appartenenza; ma la stessa attività creatrice dell’individuo dipende ovviamente dalla sua età e condizioni fisiche, oltre che dalle sue esperienze pregresse. In presenza di uno stesso dato esterno i soggetti reagiscono in modo differenziato, trovando nel messaggio vari significati e vari punti di vista. Gli elementi del paesaggio vanno “considerati come segni, i quali comportano uno o più significati (il visibile) e uno o più significati (ciò a cui rinvia ogni significante)... Il rapporto che si stabilisce fra significante e significato dipende dall’osservatore, dal modo in cui osserva e sa osservare, dalle conoscenze concettuali e metodologiche che guidano la sua lettura” (Bissanti, 1991, p. 88).

Tutte queste considerazioni impongono varie riflessioni da tradurre

didatticamente. Si tratta in primo luogo di avvalersi di una molteplicità di approcci, della grande ricchezza e complessità di letture, che si possono ottenere attraverso la proposta di strategie didattiche “suggerite” dalle diverse materie tra loro comunicanti, ma si tratta anche di trovare i necessari punti di incontro tra la realtà oggettiva (realtà fisica, costruzione razionale, modello...) e quella soggettiva (realtà sensoriale, estetica, costruzione psicologica)³.

Nel ragazzo queste due realtà differenti devono convergere, trovando nel paesaggio vissuto il raccordo tra la soggettività totale e l'oggettività assoluta: la realtà di una immagine e l'immagine di una realtà. La realtà di una immagine perché, malgrado il trattamento soggettivo che noi facciamo subire al paesaggio, la realtà di questo non può essere messa in dubbio. L'immagine di una realtà perché noi non saremo mai osservatori totalmente imparziali e obiettivi (Avocat, 1982, p. 14).

La molteplicità di letture e valutazioni invitano, inoltre, a esaminare, con differenti chiavi interpretative, i “rapporti” esistenti fra natura e cultura, fra ieri ed oggi, tra permanere e divenire, fra testimonianze del passato e prospettive per il futuro.

“Rapporti” precari e contrastati, come si può osservare dai guasti e dal degrado di molti paesaggi, ma anche “rapporti” complessi e fecondi, che si esprimono in una molteplicità e varietà di paesaggi “culturali”⁴. L'approccio semiotico si rivela particolarmente fecondo, in quanto consente di considerare il paesaggio come simbolo, come complesso di segni da interpretare. La percezione, la lettura e l'interpretazione di questi “rapporti” avviene in primo luogo sul terreno, nello studio diretto del paesaggio, ma alla base vi sono le nostre concezioni e i nostri punti di vista, le nostre conoscenze di fondo, che assumono poi crescente importanza, quando si va a comprendere il paesaggio lontano (e non direttamente noto).

L'atteggiamento di partenza rimane, comunque, fondamentale; è lo stato d'animo che consente di impostare i successivi passaggi volti a comprendere ciò che si osserva. È significativo, a questo proposito, un

³ “L'immagine dipende tanto dalla psicologia individuale, dalla cultura appresa, da riflessioni socio-economiche e professionali, da codici di comunicazione, dall'esperienza vissuta, dalla propria natura biologica, così come dalle informazioni che si è in grado di acquisire” (Vallega, 1989, p. 326).

⁴ Sul concetto di paesaggio culturale si veda il volume di Silvio Piccardi (1986).

confronto delle opinioni di alcuni autori di diversa estrazione culturale, nel porsi di fronte al paesaggio.

Nella prefazione all'edizione italiana del lavoro di Denis Cosgrove (*Social Formation and Symbolic Landscape*), Clara Copeta riporta un brano di un diario di viaggio in Italia di Stendhal (*Rome, Naples, Florence*, 1817), in quanto "emblematico di due diversi punti di vista di fronte a una stessa realtà paesaggistica" (Cosgrove, 1990). Scriveva Stendhal: "Benedico il cielo di non essere uno scienziato: quel mucchio di rocce ammassato mi ha dato stamane un'emozione vivissima (che è una specie di bellezza), mentre il mio compagno, un geologo erudito, vede, in questa visione che mi colpisce, soltanto degli argomenti che danno ragione al suo compatriota, Scipione Breislak... che... sostiene che è stato il fuoco a formare tutto ciò che vediamo sulla superficie della terra, montagne e vallate. Se avessi la più piccola cultura meteorologica, non proverei tanto piacere, in certe giornate, a veder correre le nubi e a godere dei palazzi magnifici o dei mostri smisurati che esse fingono alla mia immaginazione".

Lo storico Gregorovius, le cui rappresentazioni paesaggistiche hanno il pregio notevole di dare del paesaggio una dimensione temporale di forte rilievo⁵, nel suo "Idilli della costa laziale" (1854) presenta interessanti raffronti spaziali e significativi accostamenti tra letteratura e arte: "Rimasi sempre molto sorpreso nel constatare che, di rado, si vedono pittori lungo la costa di Samland, così ricca di bellezze naturali, eppure le coste bizzarre di Gross e Kleinkuhren, per la loro forma grandiosa, superano di molto tutto ciò che possiede questa costa latina. Soltanto manca loro l'incanto delle calde tonalità del colore. Da noi il colore dei flutti irraggia violentemente, è duro o smorto, e il flutto stesso non ha il fino profumo e la nebbia luminosa, né il magico riflesso, né il fondersi di luci delicate e scintillanti, né la chiarezza smeraldina dell'etere. Ma che cosa non può dipingere un pittore? La mente figurativa afferra, rileva, poetizza e concretizza in un quadro leggiadro ciò che sembra non avere forma

⁵ "Queste rovine danno all'idillio di Anzio un tono storico stranamente elegiaco e la voce piena di memorie che qui accompagna ovunque il viandante, aumenta non poco il fascino della costa. Da noi è la completa mancanza della storia, del mondo umano col suo grande destino che imprime il carattere alla nostra costa, mentre in Italia non ci si può rifugiare nel più piccolo romitaggio della natura senza che, per quanto silenzioso esso sia, i severi spiriti del classico passato non appariscano davanti all'animo nostro per obbligarci a pensare alla grande vita dell'uomo" (Gregorovius, 1968, p. 158).

per un profano. Lo stesso avviene per la poesia lirica; pensieri e stati d'animo sono inesauribili. La natura vuole soltanto essere vista e sentita giustamente, in essa sono riposte innumerevoli forme, che l'uomo ottuso non vede e neanche sospetta. Così anche nella tranquilla costa del Mar Baltico ci sono aspetti veramente geniali che non sono però facilmente afferrabili perché la natura ha lì un'anima che non si lascia svelare da tocchi goffi" (Gregorovius, 1968, p. 156).

Pagine di grande sensibilità sono state scritte da Giotto Dainelli, geografo e geologo nato verso la fine del secolo scorso, che valgono una lunga citazione: "Chi sappia ben aprire gli occhi e non ponga limiti alla curiosità o al desiderio di sapere, troverà sempre, in un paesaggio qualsiasi, ragioni infinite di veri insegnamenti, che, una volta afferrati, debbono accrescere quel godimento estetico che il paesaggio – quali si sieno i suoi caratteri – inevitabilmente deve dare a chi sa ricercarne e trovarne la naturale armonia... Spesso ho viaggiato solo, tutto solo, accompagnato non più che dalla piccola carovana di nativi. E la gente, gli amici si son meravigliati che la solitudine, nella immensità grandiosa del paesaggio primigenio, potesse facilmente essere sopportata. Ma sopportata perché? È, poi, veramente solitudine? Ma a noi le montagne, le valli, le rocce, i fiumi, i torrenti, i ghiacciai parlano una loro lingua, che non è solo lingua di bellezza, ma di sapere. Ci dicono la loro storia, le loro lontane vicende, il loro futuro divenire. E allora – allora che li conosciamo con tanta maggiore intimità – ci sembrano anche più belli. Non è anche così degli uomini: che apprezziamo ed amiamo di più, quando, oltre la semplice visione delle loro fattezze esteriori, ne abbiamo anche penetrata l'anima?... Mi domando perché gli uomini che pur hanno una cultura non mediocre, debbano privarsi di tanto godimento. Perché, insomma, noi possiamo apprezzare un'opera d'arte, la poesia, la musica; ma gli altri non possono apprezzare gl'infiniti insegnamenti e quindi neppure, almeno compiutamente, le infinite bellezze, che sono propri e così vari nel paesaggio naturale... Voi siete dinanzi ad un'opera d'arte, diciamo dinanzi a un quadro: lo ammirate, perché sentite che è bello, senza discussione. Ma se avete accanto a voi chi vi possa indicare i mezzi coi quali l'artista ha raggiunto la bellezza nell'opera propria, voi ammirate non soltanto per istinto, ma con piena coscienza del vostro giudizio. L'alta montagna è un'opera d'arte insuperabilmente bella, nella quale ha concorso il lavoro di una quantità di artefici diversi, ciascuno usando – direi – un tecnicismo suo proprio" (Dainelli, 1926, p. 125 e sg.).

4. Le operazioni per la conoscenza

Come affrontare nel loro insieme la molteplicità (e diversificazione) delle letture? È questo uno dei tanti problemi didattici da risolvere; di qui l'esigenza sia di costituire una base solida sulla quale impostare tutta l'articolazione interdisciplinare, sia di generare nel soggetto un punto di vista "superiore", tale da offrire la possibilità di cogliere in maniera integrata la complessità dei saperi e le norme comuni alle varie scienze.

Il paesaggio, come già detto, suscita sentimenti ed emozioni; il paesaggio può "impressionare" e commuovere. Le varie sensazioni (che peraltro possono essere di diverso segno), insieme al complesso delle letture, favoriscono sicuramente la nascita della curiosità, che costituisce un momento di forte impulso per l'avvio dei processi di apprendimento, in quanto, fondandosi sul desiderio di meglio conoscere gli "oggetti" che attirano l'attenzione, conferisce intensità e vivacità alla ricerca.

Per l'insegnante di geografia è fondamentale fornire agli studenti, innanzi tutto, quadri ambientali adeguati e appropriati, dove fatti fisici e umani convergono per il conseguimento di letture e interpretazioni consapevoli. Infatti questi dovrebbero costituire anche quadri (dinamici) di riferimento.

Tra i vari livelli di operazioni didattiche da impostare, partendo proprio dalle relazioni dell'intelligenza con i sensi, con l'immaginazione e con i diversi stati affettivi, se ne possono proporre quattro (qui presentati in chiave geografica, ma in un'ottica interdisciplinare):

- 1) percepire - sperimentare,
- 2) cercare - comprendere,
- 3) riflettere - giudicare,
- 4) scegliere - decidere.

Al *primo livello* di operazioni il soggetto diviene cosciente dei dati sensibili; la percezione del paesaggio - ambiente costituisce il primo livello operativo, fondamentale per avviare l'esplorazione e la comprensione dello spazio (spazio interno - spazio esterno, schema corporeo e schema percettivo sono strettamente dipendenti). Gli "oggetti" immediati di esperienza divengono "presenti" alla coscienza del "soggetto".

La capacità che possiede l'uomo di esplorare, raccogliere e osservare i dati ambientali risiede in primo luogo nel sistema visivo; tuttavia va sottolineata l'esigenza di apprendere utilizzando al meglio tutti i sistemi percettivi di cui l'uomo dispone.

Se i dati percepiti e osservati hanno suscitato interesse e desiderio di conoscere, si procede direttamente al *secondo livello* nel percorso intrapreso, affinché quello che è stato “sperimentato” venga cercato e compreso (la comprensione, l’organizzazione e l’elaborazione dei dati).

Tutti i dati e le informazioni separate, provenienti da diverse percezioni e fonti, ma “convergenti” nel paesaggio, vengono catalogati e incorporati in un sistema unitario (unità-totalità di dati singoli). È, però, necessario che vengano captati, cercati, colti, per essere “intelligentemente” organizzati, quei dati e informazioni che possano risultare più idonei, sia alla migliore comprensione della situazione ambientale (del paesaggio che si va osservando), sia alla formulazione di correlazioni, ad esempio tra comportamento umano e territorio, di un sistema.

Nell’interpretazione vi è sperimentazione e comprensione; tuttavia l’itinerario non si deve esaurire a questo livello, ma deve perseguire la meta del “giudizio”.

Il “giudizio” (come riflessione, verifica, valutazione) costituisce il *terzo livello*; questo offre uno specifico contributo alla coscienza, fornendo elementi aggiuntivi a quanto dato dall’esperienza e dalla comprensione.

Apprendere il paesaggio è quindi verificare i vari e numerosi “dati” ambientali raccolti, catalogarli in sistemi, per una valutazione della validità delle interpretazioni, ma è anche favorire lo sviluppo di atteggiamenti idonei (sia rispetto alla componente cognitiva, che rispetto a quella affettiva e di azione).

Da questo livello deriva così la considerazione del paesaggio in un modo o in un altro.

Un ulteriore *livello* (e interrogativo) si pone quando si passa dalla conoscenza e dal giudizio alla scelta responsabile e al momento dell’azione.

Il rapporto uomo-natura non deve essere inquadrato come semplice “progresso” materiale, considerato come valore assoluto da privilegiare, lasciato al suo dinamismo interno. A questo progresso, valutato prevalentemente in termini quantitativi di possesso e “interpretato” come strumento di benessere per la realizzazione di stabilità socio-economica e politica, si sacrificano spesso la qualità della natura, le diversità culturali, le testimonianze del passato e l’attenzione al futuro. Tutti questi aspetti, così come lo spessore temporale, devono essere valutati e vagliati, soprattutto quando si ha la necessità e la responsabilità di scegliere, di agire, di decidere.

Il paesaggio non è solo problema di conoscenza, ma è anche progettualità e operatività. Pur prescindendo qui dalla complessa problematica relativa alla pianificazione (ad esempio la realizzazione dei “piani paesistici”)⁶ è interesse di ciascuno di noi, in quanto vive ed opera nel paesaggio, l’assunzione dei valori, in base ai quali agire (cioè effettuare le proprie scelte e decisioni). L’assunzione dei valori rappresenta un momento essenziale, da cui derivano i nostri comportamenti, anche rispetto al paesaggio e all’ambiente.

5. *Quali valori*

Ed i nostri comportamenti – procedendo, ma non esaurendosi nella conoscenza del paesaggio – si possono ampliare, giungendo a coinvolgere più sfere di interessi. Infatti, “il paesaggio non è semplicemente il mondo che vediamo, esso è una costruzione, una composizione di quel mondo. Il paesaggio è un modo di vedere il mondo” (Cosgrove, 1990, p. 33). Questa riflessione di Denis Cosgrove sembra riassumere con grande efficacia il fatto che anche la conoscenza più completa del sistema – paesaggio, sebbene sia necessaria, manifesta la sua insufficienza. Infatti i procedimenti, che portano alle decisioni, dipendono dai valori assunti (il ricordato *quarto livello*), che a loro volta risalgono alle particolari rappresentazioni territoriali (poiché nel paesaggio si vive e si agisce, esso stesso rappresenta un “mondo” di valori).

Proprio a livello di valori, nella traduzione didattica, va ricercata l’interazione tra le varie discipline, che possono offrire chiavi di lettura e interpretazione dei vari segni e segnali, degli “indizi” (attraverso cui possono trovare espressione concreta anche gli aspetti “invisibili”, ma decisivi nella “produzione” di paesaggi). Lo studio del paesaggio può rappresentare il metro di misura dei mutamenti e delle alterazioni, degli scambi, della permanenza di tradizioni e delle innovazioni (sociali, culturali, economiche, ambientali), dei modi con i quali rapportarsi con l’ambiente.

Il paesaggio è risorsa ambientale e bene culturale; come valore va sal-

⁶ La Società di Studi Geografici di Firenze ha organizzato il 3 e 4 febbraio 1989 un Convegno su “Geografia e piani paesistici”, che è stato successivamente pubblicato sulla “Rivista Geografica Italiana” (fasc. 3 - Settembre 1989). Di particolare interesse per i temi qui espressi è l’intervento di Giuseppe Dematteis (1989).

vaguardato (anche se la salvaguardia non significa sempre e semplicemente conservazione)⁷. La scuola (e tra le discipline la geografia in primo luogo) ha il compito di far comprendere l'importanza del paesaggio, e di "riconoscere" le sue valenze culturali. Insomma il paesaggio come validità in sé, come organismo sensibile, che può essere sottoposto solo ad interventi compatibili; di qui anche il collegamento con la salute, come bene da tutelare (sono noti a tutti i problemi di inquinamento e i conflitti, difficilmente risolvibili attraverso provvedimenti legislativi e amministrativi, che sorgono tra libertà di azione e movimento e salute da salvaguardare). Infatti il paesaggio non può sopportare attività insostenibili, sia riguardo ai valori ambientali che a quelli culturali.

Ma il paesaggio va "compreso" anche come raccolta preziosa di valori diversi, che innanzi tutto vanno rispettati; e così il confronto di paesaggi diversi, è confronto di diversità ambientali della natura (di clima e vegetazione, di processi geomorfologici...), ma deve anche essere comparazione dei differenti modi, attraverso cui i gruppi umani si sono relazionati con lo spazio, le varie società si sono "proiettate" nell'ambiente (il paesaggio come risultato della cultura che vi si produce). In questa prospettiva il paesaggio diviene strumento concettuale e chiave significativa per la scoperta di altre culture (una "geografia delle diverse comunità"), di oggi ma anche di ieri: culture che hanno costruito nel corso dei tempi paesaggi, culture che devono lasciare eredità e testimonianze per future elaborazioni. Il paesaggio va visto come grande contenitore (che consente una infinità di letture per una cultura del confronto a più livelli: spaziale e temporale) e non come semplice aggregazione di elementi e di componenti, proprio perché il paesaggio è frutto di trasformazioni interdipendenti e di reciprocità strettissime, per cui non può essere impunemente dominato dall'uomo attraverso un uso distruttivo delle risorse. In questa prospettiva l'uomo deve essere pienamente responsabile e responsabilizzato, e partecipe del sistema complesso di rapporti e implicazioni che derivano dai suoi comportamenti nell'ambito territoriale.

⁷ Il problema della conservazione e salvaguardia "è un problema che non può essere risolto soltanto per legge; non si può imporre a una popolazione la conservazione d'un qualcosa che la popolazione stessa non consideri come un bene, un *suo* bene, in grado di soddisfare *suo*i bisogni. È un problema anche e soprattutto di educazione della popolazione e, in particolare, di quelli che saranno i futuri cittadini. E va qui sottolineata in pieno l'importanza essenziale che a tal fine riveste proprio il sistema formativo scolastico, e quindi le responsabilità educative di noi docenti" (Bissanti, 1991, p. 120).

Riferimenti bibliografici

C. AVOCAT, "Essai de mise au point d'une méthode d'étude des paysages", in *Lire le paysage. Lire les paysages*, Université de Saint-Étienne, 1984, pp. 11-23.

G. BARBIERI, *I grandi quadri ambientali: paesaggi terrestri e aree culturali in Geografia e ambiente* (a cura di G. Barbieri, F. Canigiani, L. Cassi), Torino, Utet Libreria, 1991, pp. 33-86.

A. BISSANTI, *Puglia. Geografia attiva*, Bari, M. Adda, 1991.

D. COSGROVE, *Realtà sociali e paesaggio simbolico*, Milano, Unicopli, 1990.

G. DAINELLI, *Il Monte Bianco*, Torino, Utet, 1926.

G. DEMATTEIS, *I piani paesistici: uno stimolo a ripensare il paesaggio geografico*, "Riv. Geogr. It.", Firenze, 1989, pp. 445-457.

G. DE VECCHIS, *La lezione itinerante nel contesto educativo-didattico*, "Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia", Roma, 1991, 1, pp. 3-19.

F. GREGOROVIVUS, *Passeggiate per l'Italia*, Bologna, Avanzini e Torraca, 1968.

S. PICCARDI, *Il paesaggio culturale*, Bologna, Pàtron, 1986.

A. SESTINI, "Appunti per una definizione di paesaggio geografico", in *Scritti geografici in onore di Carmelo Colamonico*, Napoli, Loffredo, 1963^a, pp. 272-286.

A. SESTINI, *Il paesaggio*, Milano, T.C.I., 1963^b.

G. STALUPPI, "Il paesaggio geografico", in *Storia, Geografia e Studi Sociali*, Brescia, Ed. La Scuola, 1990, pp. 176-185.

A. VALLEGA, *Geografia umana*, Milano, Mursia, 1989.