IL PAESAGGIO DEL PARMIGIANO-REGGIANO

CASTELLO DI SARZANO – CASINA
27 LUGLIO 2018

Il mio intervento cercherà di trattare brevemente alcune linee di riflessione sul paesaggio e la scuola.

In primo luogo, di "paesaggio" si parla nelle Indicazioni Nazionali del 2012[1]. Se ne tratta però con linguaggi diversi, segno anche della complessità degli apporti da cui tale documento programmatico origina.
Il paesaggio si ritrova, in merito alla scuola dell'infanzia, all'interno del paragrafo dedicato a "Immagini, suoni, colori", laddove si citano quei paesaggi che vengono individuati come luoghi da far esperire alle bambine e ai bambini, insieme a piazze e giardini. Sempre all'interno della stessa sezione si compie un interessante riferimento al "paesaggio sonoro", come elemento in cui il bambino sviluppa le proprie capacità percettive ed impara a percepire ed ascoltare i suoni.
Il paesaggio appare poi nuovamente all'interno delle Indicazioni per il ciclo primario.
È in storia che troviamo la parte senz'altro più interessante, quando si dice che la storia si manifesta, tra le altre cose, anche nei "tanti segni conservati nel paesaggio": si aggiunge che "la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suo "segni" leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura."
Si tratta di una concettualizzazione che ci interessa particolarmente perché pone in relazione la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale (che ha "segni" sul territorio, quindi non è concepito come del tutto immateriale) con il paesaggio: la sua definizione è pregnante poiché in questo ambito, quello storico appunto, lo si definisce come contenitore di memorie, ma soprattutto, e questo mi interessa sottolinearlo poiché lo riprenderò più avanti, come proiezione futura.
Le Indicazioni parlano poi di paesaggio in geografia, com'è ovvio. E qui, purtroppo, l'elaborazione è meno avanzata.
Tra i traguardi da raggiungere al termine della primaria, il bambino "individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc) con particolare attenzione a quelli italiani e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti". Come si vede è un taglio del tutto geografico, appunto, che non ammette interdisciplinarità.
Alla fine della terza, gli obiettivi di apprendimento prevedono:

– Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.

[1] Le "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione" sono, attualmente, il testo normativo di riferimento unico per tutte le scuole italiane; sostituiscono quelli che, un tempo, erano definiti "Programmi". Sono entrate in vigore con il D.M. 254 del 16 novembre 2012 (G.U. n.30 del 05 febbraio 2013).

– Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.

Alla fine della quinta, tra gli obiettivi di apprendimento sempre inerenti alla geografia si prevede:

– Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.

Alla fine della terza media:

- Interpretare e confrontare alcuni caratteri dei paesaggi italiani, europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo.
- Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione.

Possiamo allora affermare, in estrema sintesi, come del paesaggio, nel documento programmatico delle nostre scuole, dall'infanzia alla secondaria di primo grado, si abbiano sostanzialmente tre accezioni: una di taglio evolutivo, legata all'infanzia; una in parziale sintonia con la definizione di paesaggio così come elaborata dalla Convenzione Europea del Paesaggio che, è bene ricordare, è di dieci anni prima; da ultimo una visione del paesaggio ancora legata alle epistemologie geografiche e ecosistemiche.

Il 22 febbraio di quest'anno, il MIUR ha presentato un documento intitolato "Indicazioni nazionali e nuovi scenari"[2] che, senza voler essere un nuovo testo programmatico, mette all'attenzione della scuola, dopo sette anni di applicazione di quei programmi, alcuni elementi che nel frattempo si sono posti con urgenza. Con grande attualità il documento pone, tra questi nuovi scenari, la questione dell'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità con ampio riferimento ad Agenda 2030[3]. Ma di paesaggio non si parla, se non richiamando (unico tra gli altri) il brano delle Indicazioni in cui si riportava la cittadinanza all'interno della disciplina storia.

È da questi elementi che dobbiamo partire, per allargare e approfondire la riflessione.

In un testo ormai lontano[4], lo psicologo Jean Piaget mostrava come i bambini avessero una particolare visione del mondo che li circondava e in cui erano immersi: innanzitutto evidenziò la presenza della categoria dell'animismo, cioè la tendenza del bambino ad attribuire la qualità di vivente ad ogni cosa che si muove ma non solo; poi la categoria del finalismo, inteso come la tendenza ad assegnare al loro movimento una certa intenzionalità. Infine Piaget notò l'artificialismo, ossia la tendenza a ritenere che gli astri, le montagne ecc., siano il risultato diretto di un'attività compiuta dagli uomini o da Dio.

Quindici anni fa provai personalmente, insieme ad uno gruppo di insegnanti di prime elementari, a replicare, senza alcuna finalità scientifica e quantitativa, alcune delle domande che Piaget aveva posto ai bambini svizzeri nel 1926. Parteciparono alla ricerca

---

[2] Il documento, presentato il 22 febbraio, è stato diffuso con nota del 1 marzo 2018.

[3] *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale ONU il 25 settembre 2015.

[4] Jean Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Bollati Boringhieri, Torino 2013 (prima edizione italiana Einaudi, Torino 1955; il libro fu pubblicato a Ginevra nel 1926).

una scuola di montagna, una della periferia di Parma e una della bassa. Le risposte furono identiche. I bambini ancora oggi ritengono, ad esempio, che le montagne sentano, che la frana provochi loro dolore, che qualcuno le abbia create. Lo pensano i bambini di oggi in queste zone come quelli di allora. Ammetteremo che il paesaggio in cui quelli attuali sono immersi sia del tutto differente. La struttura del pensiero rimane però analoga. È un pensiero, quello dei bambini, che non riesce a concepire il paesaggio come fatto di cose isolate e isolabili. Gli insegnanti tradizionali hanno sempre inutilmente combattuto per far sì che i bambini riuscissero, all'interno di un paesaggio, a individuare gli elementi naturali e quelli antropici: inutilmente poiché, in primo luogo, tale differenza non esiste, in secondo luogo il bambino proprio non riesce ad astrarre e dunque a concepirla. L'osservazione del paesaggio, a quell'età, è tutt'uno con la sua esplorazione, con i sentimenti, con i riconoscimenti che in esso si rintracciano mano a mano.
Da ultimo occorre riconsiderare quella che, nella pedagogia dell'inizio novecento, era un'intuizione didattica: mi riferisco al "museo delle cianfrusaglie" delle Agazzi[5], che partivano dalle raccolte spontanee create dai bambini. Ma cosa sono, alla luce di queste riflessioni, quelle raccolte, quegli oggetti, se non dei veri e propri "oggetti transazionali del paesaggio"?

Alla luce di quanto sin qui trattato, la mindscapes si evidenza sia nella sua matrice evolutiva che in quella generativa. Nel suo testo, Vittorio Lingiardi afferma: "il paesaggio non è solo quella porzione di natura che si mostra ai nostri occhi. È il luogo invisibile in cui mondo esterno e mondo psichico si incontrano e si confondono, inaugurando nuovi confini".[6]
Abbiamo dunque un grande vantaggio: gli studi di psicologia evolutiva e quelli più attuali delle neuroscienze ci confermano in una concettualizzazione di paesaggio in cui l'osservatore non è estraneo, ma è parte essenziale di ciò che si osserva, in un continuo rimando di specchi e ci dicono che i bambini sono immersi in tale concettualizzazione.
L'elaborazione del paesaggio divine in questa prospettiva essenziale per la costruzione dell'identità individuale, prima che collettiva: "Ci vogliono parecchi luoghi dentro di sé per avere qualche speranza di essere se stessi", diceva Jean Bertrand Pontalis[7], filosofo e psicanalista francese.
Vorrei sottolineare con forza questi elementi, perché qui filologia e ontologia si incontrano. Secondo l'antropologo Meschiari, il paesaggio "non è nato con Petrarca sul Monte Ventoso o nel Rinascimento con la pittura fiamminga […] è una modalità innata del pensiero, un intreccio di strutture cerebrali e cognitive modellatesi nell'arco di centinai di migliaia di anni a partire dalle esperienze sensoriali degli Ominidi e dell'Homo sapiens sapiens nei loro rispettivi ecosistemi"[8]. Il bambino ripercorre, nella sua evoluzione, quella che è stata l'evoluzione della nostra specie.

---

[5] Definite anche "cianfrusaglie senza brevetto". Per una trattazione della metodologia di Rosa e Carolina Agazzi, si veda Francesco Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*. Armando ed., Roma 2011.
[6] V. Lingiardi, *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Raffaele Cortina ed., Milano 2017, p. 225.
[7] J. – B. Pontalis, *L'amore degli indizi*. Borla, Roma 1990, p. 57.
[8] M. Meschiari, *Terra Sapiens. Antropologie del paesaggio*. Sellerio, Palermo 2010, p. 56 (in V. Lingiardi, cit., p. 54).

In lui non esiste distinzione tra natura e cultura. E anche il concetto di bellezza, che tanto ha avuto rilievo all'interno del dibattito sul paesaggio, è per lui del tutto sincretico.
Lo psichiatra Vittorio Lingiardi propone una definizione di mindscapes: "stare con la psiche nel paesaggio e il paesaggio nella psiche". In questo "stare", non solo e non tanto condiviso quanto ontologicamente determinato, occorre accompagnare le bambine e i bambini nella loro evoluzione.
Vi è un ultimo elemento che può servire nell'affrontare il paesaggio a scuola. È la riflessione, imprescindibile a partire dalla Convenzione europea del Paesaggio, che lo definisce come "componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità"[9]. Ovvio che qui identità non è "identitarismo". E ovvio è anche che il riferimento all'identità segue e si connette inevitabilmente con la diversità, di un patrimonio che viene con attenzione e chiarezza definito in quanto "comune", pur ancora suddiviso in culturale e naturale.
Ma qual è l'oggetto del paesaggio, a questo punto? Quale oggetto può essere il nucleo della didattica?
In un interessante ed attuale contributo, il filosofo Tagliagambe ci ricorda come l'ontologia delle scienze, in particolare della fisica, sia ormai da più di un secolo completamente mutata: non è più l'oggetto ad essere il nucleo delle teorie, bensì la relazione tra gli oggetti. Nella fisica quantistica gli oggetti appaiono come "poli di atti virtuali, per cui lo spazio risulta definito dal sistema di relazioni che tali atti dispiegano" [10]. Ne conseguono importanti determinazioni: in primo luogo si affronta il paesaggio con un'ontologia non delle cose ma delle relazioni. In secondo luogo, ne consegue, ci dice sempre Tagliagambe, che "leggere il mondo, in questa chiave, è prefigurare (quasi "pre-scorgere") tutti i progetti d'azione che potremmo intraprendere su di esso, saper combinare pertanto vincoli e opportunità, senso della realtà e senso della possibilità, riuscendo a stabilire un equilibrio armonico tra questi due poli opposti."[11]
Significa allora che dovremo fare didattica del paesaggio assumendo la relazione tra gli oggetti del paesaggio stesso, più che gli oggetti stessi e la loro inutile classificazione, assumendo, dunque, la necessità di cogliere sempre la dinamica potenziale, evolutiva del paesaggio stesso, infine dichiarando il nuovo ruolo dell'osservatore, quand'anche bambino. Continua Tagliagambe: "L'osservatore non ha più la posizione distaccata o nascosta che gli viene implicitamente riconosciuta dalle idealizzazioni dei modelli classici di descrizione; ma con la scelta delle condizioni di osservazione e a causa degli effetti indeterminati ed incontrollabili, egli determina ogni volta una nuova situazione, dà origine in senso letterale a un fenomeno nuovo."[12] Quel che si descrive e il modo in cui lo si descrive si confondono.
Penso che proprio il richiamo a questo gioco di limiti, possibilità, illusioni, progettualità, tensioni, sia la dimensione del paesaggio che maggiormente dobbiamo curare nelle scuola: il paesaggio come manifestazione dell'intenzione e della capacità progettuale dell'uomo, quindi espressione di una continua scommessa che deve tener conto, e non

---

[9] *Convenzione europea del Paesaggio*, Firenze, 20 ottobre 2000, art. 5.
[10] S. Tagliagambe, *Il paesaggio che siamo e che viviamo.* Castelvecchi ed., Roma 2018, p. 23.
[11] Ibidem.
[12] Idem, p. 25.

può essere altrimenti proprio alla luce di Agenda 2030, dei vincoli posti dalla realtà, ma deve altresì continuare a rimanere aperta a uno spettro di possibilità e opportunità, con le quali giocare, evitando così di sprofondare nella trappola di un'esaltazione unilaterale dei vincoli a scapito del sistema delle opportunità che dovrebbe restare disponibile una volta che essi vengano definiti e fissati. È paesaggio che, infine, si mostra come responsabilità.
Il percorso che la scuola può delineare deve tener dunque conto di questi fattori: innanzitutto i testi normativi, che pur con limiti, in particolare quelli di geografia, introducono importanti elementi di paesaggio come elemento evolutivo del bambino e di paesaggio come dimensione/contenitore di memorie e spazio di proiezione al futuro. Questi due elementi vengono confermati sia dagli studi di psicologia evolutiva e dagli ultimi risultati delle neuroscienze, che dal dibattito sul paesaggio e dalle sue definizioni in campo europeo e internazionale. Nel frattempo l'elaborazione condotta all'interno della mindscapes ha aperto spazi di progettualità didattica di estremo interesse, così come pure la teorizzazione di paesaggio come elemento mai concluso e potenzialmente aperto e dinamico.
Tutto ciò nella speranza che si riesca a consegnare alle nuove generazioni una consapevolezza nel segno della complessità, non della banalizzazione e semplificazione, una consapevolezza mai finita. Al contrario di ciò che racconta il poeta Giorgio Caproni nella sua lirica "Disdetta":
E ora che avevo cominciato
A capire il paesaggio:
"Si scende", dice il capotreno.
"È finito il viaggio".[13]

Si tratta, come ben sa ciascuno di coloro che frequenta, anche saltuariamente, le nostre linee ferroviarie, di un'esperienza possibile ormai solo su quelle minori. Il paesaggio non è più visibile, barriere antirumore impediscono la vista dal treno. Anche la velocità è mutata e il paesaggio passa davanti agli occhi in modalità che non ci consente di mettere a fuoco oggetti vicini. Restano solo quelli lontani, quasi di scenario, appena intravisti.

Adriano Cappellini

[13] G. Caproni, *Disdetta*. In *Il franco cacciatore (1972-1982)*. In *L'opera in versi*. Mondadori, Milano 1998. (in V. Lingiardi, cit., p. 227)