

## La *landscape literacy* per un paesaggio condiviso

**Summary:** REFLECTING UPON LANDSCAPE LITERACY, TOWARDS A SHARED LANDSCAPE

*Following the entry into force of the European Landscape Convention, the issues of participation and involvement of the public and the attention to the landscapes of everyday life can not be forgotten. In the Italian case, these issues do not be easily reconciled with the more traditional approach in landscape policies, aimed primarily to preservation through exceptional measures imposed from above.*

*Possible contradictions and inconsistencies emerge, as well as misuses of the very idea of landscape, caught between stereotypes, regulatory rigidities, expectations of local communities and rhetorical speeches.*

*In an effort to identify ways to build positive processes, clear in their assumptions and their objective and consistent in the way of structure, and in an attempt to contribute to the scientific debate that moves around these issues, the present paper explores the topic of landscape literacy as a process to build real involvement of the people on the themes of landscape, from the stage of awareness and education. Theoretical considerations will be accompanied by the discussion on the practical experience made within the Landscape Observatory of the Brenta River Valley (VI).*

**Keywords:** European Landscape Convention, Landscape Awareness, Landscape Literacy, Landscape Observatories.

Da alcuni anni si parla sempre più di frequente di paesaggio, in ambito accademico, tecnico o politico, con riferimento ai dibattiti sullo sviluppo locale, sulla sostenibilità, sull'identità dei luoghi o sulla conservazione del patrimonio. Sulla scia dell'entrata in vigore della Convenzione Europea del Paesaggio, le questioni della partecipazione e del coinvolgimento della popolazione e l'attenzione ai paesaggi della vita quotidiana non possono venire dimenticate all'interno di questi dibattiti, nonostante – almeno in Italia – esse non siano facilmente conciliabili con l'approccio più tradizionale nelle politiche per il paesaggio, rivolto essenzialmente alla conservazione delle eccezionalità tramite provvedimenti imposti dall'alto. Ne emergono possibili contraddizioni ed incoerenze, a volte più evidenti e a volte meno, o usi distorti o banalizzanti dell'idea stessa di paesaggio, costretta tra gli stereotipi radicati nel sentire collettivo che intendono il paesaggio come “bel panorama” ricco di natura o di elementi di pregio, le rigidità normative, le attese delle comunità locali che cercano nuove vie per uno sviluppo locale sostenibile e le retoriche dei discorsi finalizzati alla ricerca del consenso.

Nel tentativo di individuare modi per costruire processi virtuosi, chiari nei loro presupposti e nei loro obiettivi e coerenti nelle modalità di strutturazione, e nel tentativo di contribuire al dibattito scientifico che si muove attorno a queste tematiche, il presente contributo approfondisce il

tema della *landscape literacy*<sup>1</sup>, un processo volto a costruire reale coinvolgimento della popolazione sui temi del paesaggio, a partire dalle fasi della sensibilizzazione e dell'educazione. La riflessione teorica verrà accompagnata dal confronto con le esperienze concrete realizzate nell'ambito dell'Osservatorio del Paesaggio del Canale di Brenta (VI).

### 1. Le contrapposizioni nel concetto di paesaggio

#### 1.1. Contrapposizione, tensione, *gap*

Proviamo a sviluppare le nostre riflessioni proprio muovendo dalle contraddizioni che caratterizzano l'idea di paesaggio, in particolare dalla contrapposizione tra due idee di paesaggio, che qui volutamente estremizzeremo, gravide di risvolti nei discorsi e nelle pratiche: chiameremo la prima, legata al vissuto personale nei luoghi della vita quotidiana, “paesaggio inconsapevole”; la seconda, il “paesaggio istituzionale”, farà invece più diretto riferimento ai “bei paesaggi”, presenti nell'immaginario collettivo<sup>2</sup>. Ragionare in termini di contraddizioni pare coerente per un tema che è in se stesso portatore di “tensioni irriducibili” (Gambino, 2002), quali quelle tra soggetto e oggetto e tra personale e sociale di cui parla Cosgrove (1990, p. 34 e segg.), o che può essere considerato “spazio liminare” e “un'interfaccia nel più ampio senso” (Turco, 2011, p. 126).

Questo “gioco” di contrapposizioni è già stato usato da chi scrive per costruire un modello pluridimensionale da utilizzare come quadro di interpretazione della diversità di approcci al paesaggio: “una sorta di sistema di ‘deframmentazione’ in grado di inquadrare ciascun approccio nella sua collocazione e di leggerne le coerenze o le criticità interne, sia in termini teorici che nei risvolti di tipo applicativo e strumentale che ne derivano” (Castiglioni, 2007, p. 23). Il modello proposto si articola attraverso la combinazione di sei diverse “tensioni” tra le quali potrebbe essere collocato ciascun approccio al paesaggio: tra visione settoriale e concetto olistico, tra puro aspetto visuale e “manifestazione empirica della territorialità” (Turco, 2002), tra luogo eccezionale e paesaggio ordinario, tra conservazione-tutela e gestione delle trasformazioni, tra paesaggio elitario e paesaggio democratico, tra risorsa da vendere e risorsa da vivere. In questa proposta, l’approccio della Convenzione Europea del Paesaggio viene sempre fatto coincidere con il secondo dei due poli di ciascuna coppia, considerato “più nuovo [...], più critico o più radicale, quale può emergere da una lettura ‘sincera’, portata per così dire alle estreme conseguenze,” – appunto – “della CEP” (Castiglioni, 2007, p. 22).

A quattordici anni dall’apertura alla firma della Convenzione e alla luce del dibattito che ne è seguito, delle ricerche condotte e delle diverse sperimentazioni della sua applicazione, tuttavia, pare riscontrare all’interno dello stesso documento europeo delle contraddizioni, dei *gap*, primo fra i quali proprio la compresenza delle due idee di paesaggio sopra delineate (“paesaggio inconsapevole” e “paesaggio delle istituzioni”) poco ridicibili l’una all’altra<sup>3</sup>.

### 1.2. Il “paesaggio inconsapevole”

Quando la Convenzione Europea all’art. 2 richiama la necessità di fare riferimento a “tutto il territorio delle Parti” con esplicita menzione dei paesaggi della vita quotidiana e di quelli degradati, così come quando cita “le aspirazioni delle popolazioni per quanto riguarda le caratteristiche paesaggistiche del loro ambiente di vita” (art. 1, c), o – più in generale – il benessere e la qualità della vita delle popolazioni interessate, l’idea di paesaggio che ne traspare è quella dei paesaggi della vita quotidiana, dei luoghi di vita, dei paesaggi “vissuti”.

La discussione sul paesaggio con riferimento alla dimensione esperienziale non è certo una novità né è stata introdotta dalla Convenzione Eu-

ropea, ed è sicuramente collegata con il modo in cui l’*insider* si rapporta con lo spazio che egli vive, trasforma, condivide all’interno di una comunità e a cui attribuisce valore. In proposito si può fare riferimento a quanto afferma Berque sul “proto-paesaggio” (1995, p. 39), considerato come “il puro rapporto visuale che esiste necessariamente tra gli esseri umani e ciò che li circonda” (Turco, 2012, pag. 35). Cosgrove – mettendo in discussione il concetto – afferma che “per l’*insider* non vi è una separazione definita del sé dalla scena, del soggetto dall’oggetto” e che quindi “applicare il termine *paesaggio* alle loro condizioni ambientali sembra inopportuno a chi occupa e lavora in un posto come *insider*” (Cosgrove, 1990, p. 38). Diversamente, Besse, in un recente saggio, pur richiamando l’idea che è grazie ad una “presa di distanza” che “il paesaggio esiste davanti ad uno spettatore che è *esterno* al mondo che appare davanti ai suoi occhi” (2012, p. 51), riprende anche quanto affermato da Jackson: “il paesaggio [viene definito] non come qualcosa che si trova davanti all’essere umano, come un oggetto da guardare o da trasformare, ma al contrario come una dimensione del suo stesso essere” (ivi, p. 55).

Alcune ricerche sulle percezioni sociali del paesaggio condotte nell’ambito della città diffusa veneta e nel confronto tra vecchi *insider* e “nuovi *insiders*” (giovani immigrati) tuttavia hanno messo in evidenza che il punto di vista dell’abitante rispetto al luogo in cui vive è spesso mediato da uno sguardo dotato di una limitata consapevolezza. Contemporaneamente tuttavia, è emersa l’esistenza di un forte attaccamento ai luoghi e di un significativo radicamento, e la presenza di modalità caratteristiche di attribuzione di valore agli spazi della vita quotidiana (Castiglioni e Ferrario, 2007; Castiglioni, 2011; De Nardi, 2013; Castiglioni et al. in corso di stampa). Ecco, proprio l’atto dell’attribuzione di valore appare rilevante per dare dignità a questa idea del paesaggio “inconsapevole”, che – pur senza venire esplicitamente nominato – acquista significato sulla base delle proprie personali esperienze e memorie, delle relazioni sociali che vi si sviluppano, e – necessariamente – delle pratiche di cui è supporto. Il rapporto con il paesaggio si struttura cioè come “una forma di ‘conoscenza pratica’, una sorta di tacita, inarticolata comprensione da parte di coloro che partecipano ad un dato sistema culturale” (Duncan, 1992).

Possiamo guardare al paesaggio “inconsapevole” anche per le conseguenze concrete che questo approccio ha nelle realtà territoriali e nelle loro trasformazioni. Si fa qui riferimento al ruolo del-



le consuetudini (*customs*, in Olwig, 2005 e 2007) nelle azioni che gli abitanti mettono in atto, azioni che nascono dalla “inventività e creatività dei produttori quotidiani di paesaggio” (Luginbuhl, 1989, p. 238) e che potenzialmente portano a notevoli cambiamenti; si tratta di “trasformazioni autoregolate”, “legate alle azioni sul paesaggio compiute entro gli ambiti di libertà o creatività che sfuggono al controllo delle norme o da esse non contemplate, [...] alle finalità che ciascun singolo o ciascun gruppo sociale si dà e [...] alla struttura economica e al contesto culturale di un territorio” (Castiglioni et al. 2010, p. 100).

Tornando al dettato della Convenzione Europea, il “paesaggio inconsapevole” è alla base dell’attenzione posta ai valori assegnati al paesaggio dalle popolazioni ed alla necessità di attivare percorsi di partecipazione, nell’ambito di quel processo che è stato chiamato di “democratizzazione” del paesaggio (Prieur, 2006, p. 17). Va richiamato, inoltre, per la rilevanza che avrà nel seguito del nostro discorso, che la prima misura specifica che si chiede venga messa in atto è la sensibilizzazione, che nella versione inglese è detta *awareness raising*, ossia “crescita della consapevolezza” (art. 6, a). È come se venisse indicata una strada per uscire dai vicoli ciechi in cui il “paesaggio inconsapevole” può condurre, ad esempio quando la popolazione stessa è in difficoltà di fronte alla possibilità di esprimere “aspirazioni”, da cui far derivare gli obiettivi di qualità paesaggistica.

### 1.3. Il “paesaggio istituzionale”

Contrapposta all’idea appena delineata, possiamo trovare quella di “paesaggio istituzionale”: si fa qui riferimento all’idea sottesa agli approcci appunto istituzionali che, almeno in Italia, guidano le politiche per il paesaggio; ma è anche una questione più generale, posto che le politiche e le istituzioni nascono da e a loro volta influenzano l’approccio culturale più diffuso e condiviso dalla maggior parte della società.

Come è noto, le politiche per il paesaggio in Italia nascono sostanzialmente con la Legge 1497 del 1939, dedicata alla “protezione delle bellezze naturali” e dei panorami, grazie allo strumento del vincolo paesaggistico. Le normative successive proseguono lungo lo stesso binario: la legge Galasso (L. 431/1985) – mossa dalle urgenze di riduzione degli impatti dello sviluppo sull’ambiente naturale – avvicina in modo riduttivo l’idea di paesaggio a quella di natura, mantenendo un approccio strettamente conservativo rivolto ad

alcune specifiche porzioni del territorio; lo stesso Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio (d.lgs. 42/2004), pur avviando un percorso di convergenza verso la Convenzione Europea, mantiene lo sguardo primariamente rivolto ai “beni paesaggistici” e continua – nelle politiche derivanti dalla pianificazione congiunta Stato-Regioni – a promuovere essenzialmente la tutela e la conservazione.

“Paesaggio” e “salvaguardia” sono due concetti che vengono pertanto strettamente associati. L’uno implica l’altro. Il destino migliore possibile per il paesaggio, secondo la logica del “paesaggio istituzionale”, è che resti così com’è, che non muti, che mantenga le sue fattezze. È un paesaggio a cui viene negata la dimensione processuale, come fosse un dipinto incorniciato (in riferimento all’idea prima di paesaggio così come si è sviluppata dal Rinascimento in avanti) o una cartolina ricordo dei luoghi “da visitare” (in stretta attinenza con le pratiche turistiche che hanno nel paesaggio la loro origine).

Il “paesaggio istituzionale” è inoltre solo il “bel paesaggio”, il paesaggio eccezionale che assume valore secondo canoni estetici o sulla base di una valutazione ecologico-naturalistica, secondo quanto stabilito dal sapere esperto. I criteri e i modelli per queste attribuzioni di valore non vengono sempre esplicitati e si producono sulla base di “riferimenti estetici e simbolici appartenenti a una cultura comune, condivisa dalle società nazionali o sovranazionali”, elaborati grazie alle produzioni iconografiche nelle loro diverse tipologie a formare una sorta di “cultura patrimoniale, forgiata in tempi lunghi” (Luginbühl, 2012, p. 142).

D’altra parte, questa logica rafforzata dal legame stretto con i dettati delle normative oltre che dal riconoscimento da parte del sapere esperto mantiene il paesaggio distante dal cittadino comune: è appunto una questione di cui si devono occupare le istituzioni, oppure gli esperti; è un paesaggio “scomodo” nel momento in cui ci si scontra con un vincolo paesaggistico che limita il proprio personale campo di azioni; oppure, viceversa, è un paesaggio “utile” quando eventualmente aumenta il pregio del luogo in cui si vive o in cui si possiedono dei beni immobili. Sicuramente non è un paesaggio del quale si sia tenuti ad occuparsi direttamente, verso il quale ci si senta responsabili, se non con riferimento ad una generica responsabilità della collettività nei confronti del proprio patrimonio ambientale o culturale. Il livello di coinvolgimento personale è generalmente assai basso. Il “paesaggio istituzionale” è

per così dire ingombrante e toglie spazio ad altri modi di avvicinarsi al paesaggio, di riconoscerlo, di viverlo.

La Convenzione europea del Paesaggio non sfugge completamente a questa logica, che affiora in alcune righe del preambolo e in qualche altro passaggio nel testo: le espressioni “paesaggi di qualità” o “paesaggi degradati” non sono riferite in maniera esplicita a criteri attraverso cui stabilire “qualità” e “degrado”; restano pertanto aperti ad una condivisa quanto generica valutazione, secondo i modelli “globali” più sopra individuati, nella logica del “paesaggio istituzionale”. Ciò appare potenzialmente contrastante con la definizione proposta, il campo di applicazione individuato e l’indicazione delle tipologie di politiche, che propongono di non considerare solo i paesaggi eccezionali, di far emergere valori e aspettative delle popolazioni e di mettere in campo misure finalizzate non solo alla conservazione, ma anche alla gestione delle trasformazioni e alla costruzione dei paesaggi futuri.

La via proposta dalla Convenzione per uscire dai potenziali vicoli ciechi del “paesaggio istituzionale”, così lontano dalle logiche della partecipazione e del coinvolgimento diretto dei cittadini, è la stessa che abbiamo indicato con riferimento al “paesaggio inconsapevole”: la crescita della consapevolezza richiesta dalla prima misura specifica (art. 6, a), infatti, mira proprio a diffondere un’idea di paesaggio più ampia, in cui possa venire considerata una pluralità di valori e che includa la dimensione della trasformazione.

## 2. La *landscape literacy* per una lettura complessa del paesaggio

### 2.1. Costruire consapevolezza e coinvolgimento

Le due visioni del paesaggio sopra delineate non siano mutualmente esclusive: al contrario lo sguardo inconsapevole sul proprio luogo di vita, incapace di esprimere le proprie attribuzioni di valori, coesiste e quasi si rafforza grazie allo sguardo distaccato sui paesaggi codificati dalle istituzioni, ai quali non si sente di appartenere e verso i quali non ci si sente responsabili. L’esito non sarà sicuramente quel “benessere individuale e sociale” o quella “soddisfazione degli esseri umani” che dovrebbero fondare le proprie radici nel paesaggio, così come auspicato nel Preambolo della Convenzione europea. Senza consapevolezza da un lato e senza coinvolgimento dall’altro, è difficile che gli abitanti possano agire come soggetti di diritti e di responsabilità; è difficile che si

possano attivare costruttive politiche partecipative, che vadano oltre un approccio lobbistico da parte degli *stakeholder* più significativi o una costruzione di consenso; è arduo pensare ad uno sviluppo locale che muova dal riconoscimento delle identità dei luoghi.

Quali le strategie per costruire maggiore consapevolezza e attivare un maggiore coinvolgimento? Qui probabilmente è necessaria una riflessione approfondita, dalla quale possano poi svilupparsi le concrete iniziative alle diverse scale. Senza una chiarezza complessiva della questione, altrimenti, si corre il rischio di mettere in atto interventi controproducenti, che rafforzino l’atteggiamento chiuso nelle esperienze e nelle pratiche individuali e l’atteggiamento di distanza dal “bel panorama”.

In generale, si tratta quindi di passare dal “paesaggio inconsapevole” e “istituzionale” alla consapevolezza del paesaggio e dei valori di cui è portatore; in tutti i luoghi, sia quelli eccezionali – lì dove i valori stabiliti dagli esperti devono diventare patrimonio comune condiviso – sia quelli della vita quotidiana – lì dove devono trovare esplicitazione e dignità anche le dimensioni valoriali legate alle pratiche e al vissuto nei luoghi ordinari. Una crescita della consapevolezza mirata ad un coinvolgimento più ampio della popolazione sembra quindi la strategia più opportuna per oltrepassare la contrapposizione tra le due idee di paesaggio e soprattutto per costruire, attraverso un reale processo di democratizzazione, non tanto o non solo paesaggi più belli, ma soprattutto territori più giusti (Ferrario, 2011, p. 170).

L’acquisizione di consapevolezza non è un paesaggio automatico reso possibile da qualche iniziativa sporadica, ma è piuttosto un processo di lunga durata, un percorso educativo da promuovere in ambiti formali e informali, che comprende diversi fronti di azione, tutti volti alla maturazione della capacità di “leggere il paesaggio” e di condividerne le letture. Proprio qui si radica il ragionamento sulla *landscape literacy*.

### 2.2. Il paesaggio come testo

Non è nelle intenzioni di chi scrive addentrarsi ad esplorare la metafora del paesaggio come testo, che richiederebbe approfondimenti assai più ampi di quanto non sia possibile fare qui; appare tuttavia opportuno richiamare alcune interpretazioni di questa metafora, utili a comprendere il senso e le potenzialità della *landscape literacy*, che possiamo intendere appunto come un processo articolato di “alfabetizzazione”, per la lettura e l’interpretazione del testo-paesaggio.



A questo argomento il geografo culturale John Wylie dedica un intero paragrafo del suo volume "Landscape" (Wylie, 2007). Ripercorrendo alcuni filoni di studi, l'autore si interroga sul significato della metafora in geografia culturale, andando oltre gli approcci di stampo archeologico e storico che considerano la lettura del testo-paesaggio solamente come la ricostruzione delle vicende attraverso cui il paesaggio si è formato dal passato ad oggi. Wylie individua dunque alcune questioni che nascono nell'uso di questa metafora e che la rendono feconda: chi è l'autore del paesaggio? Esiste nel paesaggio una sola trama o se ne può individuare più di una, eventualmente sovrapposta o in competizione con un'altra? Chi è il lettore del paesaggio? A chi è rivolto questo testo? Siamo in grado di comprendere la lingua in cui è scritto o dobbiamo imparare nuovi linguaggi per comprenderlo a fondo? Si pongono dunque le questioni dell'esistenza di "letture dominanti", legate ad approcci ideologici e a relazioni di potere, e della presenza di significati nascosti, per svelare i quali è necessaria una lettura critica (Wylie, 2007, p. 70 e segg.).

Sono queste le domande che guidano l'approccio semiologico al paesaggio, basato sulla consapevolezza che "la sua complessità si manifesta, ben prima che nella pluralità dei contenuti, nell'insopprimibile apertura dei processi di significazione che riesce ad attivare, nella molteplicità ed imprevedibilità degli approcci semantici" (Gambino, 2000, p. 11). Gli autori del numero monografico della rivista "L'Espace géographique" intitolata "Paysage et analyse sémiologique" (1974), così come Eugenio Turri con "Semiologia del paesaggio italiano" (1979), sicuramente muovevano da tale consapevolezza.

La pluralità dei contenuti, dei livelli, dei percorsi di lettura e dei linguaggi usati nel testo stesso, inoltre, inducono ad appoggiarsi alla metafora dell'ipertesto, ancor più che a quella del testo, in particolare per i paesaggi iper-trasformati della post-modernità, lì dove "una lettura condotta secondo codici tradizionali porta a riconoscere solo frammentazione di segni" (Cassatella, 2000, p. 65).

### 2.3. Il paesaggio come "capitale comunicativo", come strumento, come mediatore

Considerare il paesaggio come testo apre dunque ad un più vasto ragionamento sul paesaggio come "capitale comunicativo" (Turco, 2011, p. 129), come strumento di comunicazione, come "intermediario" (Castiglioni e Ferrario, 2007, p.

421), come mediatore (Turri, 1998, p. 18; Joliveau e altri, 2008).

Come è noto, la caratteristica principale del paesaggio risiede nella sua "tensione" continua tra materialità e immaterialità, nel suo appartenere contemporaneamente alla sfera della realtà e a quella della rappresentazione (Farinelli, 1981). Si compone sia di oggetti sia di idee sugli oggetti stessi. Questa doppia dimensione ci porta a considerare il paesaggio come "interfaccia tra il fare e il vedere quello che si fa" (Turri, 1998, p. 16): dal "fare" derivano gli oggetti e la materialità, dal "vedere" dipendono i significati e i valori attribuiti agli oggetti stessi. In altre parole il paesaggio può essere inteso come luogo di comunicazione tra le persone, che elaborano idee e attribuiscono valori, e lo spazio in cui vivono, nella sua concretezza.

Con riferimento alla dimensione immateriale del paesaggio, è importante ricordare qui il processo percettivo, da intendere non tanto come l'azione fisiologica della visione, ma quale momento in cui ciascuno attribuisce significato ai diversi elementi del paesaggio e/o al paesaggio nel suo complesso. Vi sono categorie differenti di significati, alcune delle quali sono collegate più alle funzioni materiali svolte dai vari elementi del paesaggio (funzioni ad esempio economiche o ecologiche), mentre altre riguardano gli ambiti estetico, culturale o simbolico (aspetti visivi, riferimenti identitari e memoriali, ecc.). Differenze nella assegnazione di significati e valori sorgono anche a causa di "modelli del paesaggio" (Cadiou e Luginbühl, 1995; Luginbühl, 2012) che agiscono a livello cognitivo, attraverso riferimenti culturali largamente condivisi (quelli che abbiamo riferito al "paesaggio istituzionale") e/o riferimenti legati al vissuto delle comunità locali (connessi con il "paesaggio inconsapevole"). Infine, non dobbiamo dimenticare che anche interessi, ruoli e atteggiamenti personali influenzano le attribuzioni di valore, in un intreccio complesso. Così, quando si guarda ad uno stesso paesaggio, o di fronte alla trasformazione di uno specifico paesaggio, i diversi soggetti utilizzano "lenti" diverse; queste differenze si trovano al centro di possibili conflitti di paesaggio.

Quando si è in grado di individuare la pluralità e la varietà dei significati e dei valori attribuiti dai diversi soggetti, agli occhi cioè dell'osservatore consapevole, il paesaggio diventa espressione del progetto di territorio (o, più spesso, dei progetti) che sta guidando le trasformazioni in corso. Qui sta la potenzialità del paesaggio, che diventa "strumento" utile al fine di comprendere e gestire la complessità e di evidenziare le mol-

teplici sfaccettature dei processi territoriali locali, sia nel processo di conoscenza sia in quelli di gestione partecipata e di governance (Luginbühl, 2004; Derioz, 2008; Ferrario, 2011, Guiseppelli et al., 2013). Nei contesti della partecipazione, in particolare, come spiega Derioz (2008), il paesaggio-strumento è utile in primo luogo nell'*iniziare*: permette di formulare domande e ipotesi e facilita la "libertà di parola", mobilitando le parti interessate. Esso *indica* poi la possibile direzione del cambiamento, permettendo di confrontare i vari punti di vista e, infine, *integra* diversi approcci settoriali, domande e opinioni. Osservando le dinamiche territoriali "attraverso il paesaggio" si è dunque maggiormente in grado di scoprire i valori nascosti dietro le azioni o nelle discussioni e si può cercare di rendere più chiare ed esplicite le ragioni delle diverse parti coinvolte.

La *landscape literacy* è allora il processo necessario per attivare il potenziale strumentale conaturato al paesaggio stesso. Imparare a "leggere" il paesaggio e conoscere il suo linguaggio permette da un lato una migliore comprensione delle dinamiche territoriali che lo trasformano e dei processi che lo hanno costruito (nella sua oggettività) e dall'altro di acquisire consapevolezza della contemporanea presenza e della eventuale conflittualità delle diverse soggettività interessate. È il percorso necessario per riuscire a fare del paesaggio l'"organizzazione in un'unità visiva del processo di territorializzazione" (Turco, 2011, p. 122). Permette di compenetrare i due approcci del "paesaggio inconsapevole" e del "paesaggio istituzionale", coniugando gli elementi positivi di ciascuno di essi e contemporaneamente oltrepassando i limiti che contengono. È un passaggio fondamentale per costruire vera partecipazione, sulla base di una esplicitazione dei punti di vista e della loro eventuale conflittualità, per costruire strategie condivise.

La *landscape literacy* è dunque la via privilegiata per "quella 'educazione a vedere', a vedere per capire (...) che rappresenta un atto fisiologico fondamentale per ogni società al fine di stabilire un rapporto positivo con il territorio in cui vive, valorizzandone le potenzialità in quanto spazio di vita, e difendendolo anche nei suoi valori simbolici in quanto specchio di sé" (Turri, 1998, p. 24).

#### 2.4. Landscape literacy e environmental literacy

Il termine *literacy* appare adeguato rispetto alle attese che si hanno nei confronti della lettura del testo-paesaggio così come dell'utilizzo dello stru-

mento-paesaggio e della valorizzazione delle sue potenzialità come intermediario.

Il termine equivalente in italiano, alfabetizzazione, rende male la complessità del processo, che riguarda non solo la sfera puramente cognitiva, ma anche la sfera affettiva e quella dell'azione.

Per comprendere meglio il senso di questo processo, possiamo fare riferimento a quanto è stato detto a proposito dell'*environmental literacy*, nozione sicuramente più consolidata, che presenta numerosi aspetti in comune con l'oggetto della nostra riflessione, pur dovendo necessariamente sottolineare alcuni distinguo.

L'*environmental literacy* è stata definita come "la comprensione delle dimensioni ambientali, sociali ed economiche delle interazioni uomo-ambiente, nonché le abilità e i principi morali necessari per tradurre questa comprensione in scelte di vita che promuovano la crescita sostenibile delle diverse comunità umane e dei sistemi ecologici con i quali si integrano" (Reynolds, 2009, p. 18). Posta l'attesa focalizzazione sulle questioni più direttamente ecologico-ambientali (che in altri autori è ancora più marcata, come ad es. in Scholz e Binder, 2011), questa definizione indica comunque l'ampiezza delle tematiche coinvolte, l'attenzione posta sulla dimensione delle interrelazioni e la tensione verso una dimensione pragmatica – di cui si tratterà poco avanti – che sentiamo proprie anche della *landscape literacy*.

Di grande interesse è inoltre la riflessione sulle caratteristiche dell'*environmental literacy* proposta da Stables (1998), a proposito di una suddivisione della stessa in funzionale, culturale e critica. La *literacy* funzionale, che in generale si riferisce alla comprensione del significato letterale ad un livello superficiale, in campo ambientale include le conoscenze di base relative alle componenti dell'ecosistema e al loro riconoscimento, senza prevedere un coinvolgimento diretto del discente. Una *landscape literacy* funzionale, allora, potrebbe riguardare la conoscenza oggettiva degli elementi del paesaggio, dei contesti in cui sono inseriti e delle dinamiche da cui traggono origine. Con riferimento ai percorsi di lettura del paesaggio ai quali si è fatto altrove riferimento (Castiglioni, 2012), si tratterebbe di quello denotativo e di quello interpretativo, i più pertinenti rispetto alla oggettività del paesaggio. Come afferma Stables (1998, p. 158), la *literacy* funzionale non è solamente un prerequisito di forme più avanzate di *literacy*, ma comporta abilità complesse e una accumulazione di conoscenze sempre potenzialmente in crescita.

La seconda forma è la *literacy* culturale, che



consiste – in termini generali – nell’acquisire le conoscenze relative a “ciò che tutti devono sapere”; per quanto riguarda l’*environmental literacy* essa si riferisce alla capacità di capire il significato culturale attribuito dalla società all’ambiente e ad alcuni suoi elementi considerati di eccezionale valore, quali i parchi o i “monumenti naturali”. Di fatto, si riferisce alla conoscenza di ciò che in un determinato contesto culturale e in un sistema valoriale dominante viene ritenuto “patrimonio”; anche in questo caso si tratta di un processo passivo, senza implicazione del soggetto. Per quanto riguarda il paesaggio, è chiaro il collegamento con la conoscenza del “paesaggio istituzionale”, quello appunto dei monumenti riconosciuti e tutelati esplicitamente come patrimonio, ma che non prevede un coinvolgimento diretto.

La profondità e la creatività che caratterizzano la *literacy* critica rendono ancora più interessante il parallelismo tra *environmental literacy* e *landscape literacy*: se, in generale, si tratta della capacità di dare senso in termini personali al testo, di reagire ad esso e di comprendere le forze culturali, sociali e politiche che danno forma al testo stesso (*ivi*, p. 157), la *literacy* critica in ambito ambientale (e paesaggistico) concerne la dimensione del cambiamento e delle dinamiche attuali di trasformazione, che traggono origine proprio da queste forze. Qui vi è inoltre lo spazio per il coinvolgimento diretto, prevedendo un personale, per quanto limitato, campo di azione, a partire da domande quali: “che cosa ciò significa per me, per noi, per gli altri? Quali sono le conseguenze se continuiamo a comportarci così? Dovremmo comportarci diversamente? Come? In che modo trasferiamo i nostri valori in azioni concrete, che siano il risultato di ciò che noi conosciamo o sentiamo?” (*ivi*, p. 160). Si tratta di un approccio assai simile a quanto già proposto per la lettura connotativa del paesaggio, che prende in considerazione la dimensione dei significati e dei valori, attribuiti da se stessi e dagli altri, e per quella temporale, in particolare nella sua dimensione orientata al futuro (Castiglioni, 2012). Qui soprattutto emerge una lettura del testo-paesaggio nella sua complessità.

La metafora dell’ambiente come testo è utilizzata tra l’altro proprio da Stables e Bishop (2001) per approfondire i punti di riferimento e le modalità più adeguate per una *environmental literacy*; ne emergono ulteriori argomentazioni interessanti, utili per comprendere meglio l’essenza stessa della *landscape literacy*: in primo luogo si osserva che, se la comprensione dei significati – tanto individuale quanto collettiva – avviene secondo diverse forme (scientifiche, ma anche ad esempio storica o

estetica), allora non esiste una sola “lettura corretta”, ma diversi gruppi culturali e sociali avranno necessariamente diverse vedute delle questioni ambientali, o, nel nostro caso, paesaggistiche. In secondo luogo, viene sottolineata la dimensione dialogica dell’*environmental literacy* nella relazione appunto tra persona e ambiente, risultando sfumata la distinzione tra “reagire a” (leggere) e “agire su” (scrivere): l’azione sarebbe quindi una componente stessa della *literacy*, non una sua estensione rimandata ad una fase successiva (Stables e Bishop, 2001, pp. 93-94).

Si tratta di un passaggio chiave nell’ambito della nostra riflessione e il motivo per cui, appunto, il concetto di *literacy* appare adeguato e interessante. Esso infatti non riguarda solo questioni educative e didattiche, non riguarda solo il mondo della scuola o l’età evolutiva, ma si riferisce a quel più ampio percorso di crescita delle consapevolezza di cui abbiamo richiamato la necessità per poter passare all’ambito dell’azione, dell’intervento diretto nel paesaggio come singoli e come comunità. E proprio a proposito del processo di *literacy*, infatti, Freire e Macedo affermano che “la lettura comprende sempre la percezione critica, l’interpretazione e la riscrittura di ciò che si è letto” (1987, p. 36): imparare a leggere il paesaggio serve per imparare a “scriverlo”.

D’altronde, è in questi termini che troviamo sviluppato in primis da Spirn il concetto di *landscape literacy*, “pratica culturale che implica sia la comprensione del mondo sia la sua trasformazione” (2005, p. 410), poiché la lettura è in se stessa un’anticipazione del possibile, una visione, una scelta e una caratterizzazione del futuro (*ivi*, p. 400). La riflessione proposta dall’autrice americana nasce con riferimento ad un’esperienza concreta di coinvolgimento della popolazione nella ricerca di nuove progettualità in un sobborgo di Philadelphia, esperienza in cui il paesaggio diventa davvero uno strumento di mediazione e di attivazione della popolazione stessa, proprio perché “permette al lettore di vedere ciò che non è immediato” (*ibidem*).

Al fine di una più completa acquisizione di consapevolezza, va infine ricordata la necessità, non scontata, di un movimento dapprima di “decentering” (quasi un estraniamento dal luogo in cui si vive, una osservazione da fuori) e successivamente di “recentering”, in direzione opposta: in altre parole, solo se siamo in grado di allontanarci da un luogo possiamo poi riconoscerlo in quanto paesaggio e comprenderne il linguaggio (Olwig, 1991, p. 6 e segg.). Attraverso quindi una più profonda conoscenza delle caratteristiche del paesag-

gio e l'esplicitazione del proprio appartenervi, il paesaggio diventa "acquisizione di una mente matura" (Tuan, 1979, p. 90). In termini collettivi, è solo qui che può basarsi l'esplicitazione condivisa delle progettualità, la messa in campo dei conflitti, la costruzione di regole condivise; è da qui che si può partire per "usare" lo strumento paesaggio come "tavola rotonda" attorno a cui sedere come comunità, oltrepassando le ambiguità dei diversi linguaggi e includendo nei percorsi decisionali i diversi punti di vista.

### 3. L'esperienza dell'Osservatorio del paesaggio del Canale di Brenta

#### 3.1. Il contesto, gli obiettivi, le attività

Nel presente paragrafo si ripercorrono alcune tappe di una recente esperienza in cui sono stati attivati percorsi di *landscape literacy*, proprio al fine di coinvolgere una comunità locale sulle tematiche del paesaggio, in quanto portatrice del diritto di godere di un paesaggio di qualità e del dovere di prendersene cura, come auspicato nel Preambolo della Convenzione Europea del Paesaggio.

L'esperienza che qui presentiamo rappresenta per certi versi il punto di avvio di un più ampio processo promosso dalla Regione del Veneto, che da alcuni anni ha istituito l'Osservatorio Regionale per il Paesaggio e una Rete di Osservatori locali<sup>4</sup>: la stretta valle prealpina detta "Canale di Brenta", infatti, è stata lo scenario tra il 2011 e il 2012 di un progetto di coinvolgimento della popolazione volto ad attivare appunto l'Osservatorio locale. Muovendo attorno alle tre parole chiave *conoscenza*, *consapevolezza* e *condivisione*, il progetto "OP! Il paesaggio è una parte di te" si è posto come obiettivo di lungo termine quello di realizzare un luogo di confronto e di costruzione di progettualità comuni con la popolazione nella sua diversa composizione: dagli amministratori locali ai privati cittadini, dalle associazioni culturali e di volontariato alle categorie produttive, dagli anziani ai ragazzi delle scuole. L'idea dunque di fare del paesaggio il mediatore, la tavola rotonda e lo strumento attivatore di comunicazione e di progettualità ha fatto da sfondo a tutte le azioni messe in atto; l'approfondimento e la divulgazione delle conoscenze sulle caratteristiche e sulle dinamiche del paesaggio locale, la sensibilizzazione e la crescita di una consapevolezza diffusa così come la condivisione delle problematiche, delle aspirazioni e dei progetti hanno caratterizzato tutte le attività riconducibili proprio a percorsi di *landscape literacy*.

Ci soffermeremo qui in particolare sui progetti educativi implementati insieme alle scuole della valle e sulle azioni di coinvolgimento diretto della popolazione nelle attività di *focus group*. Oltre a ciò va comunque ricordata la poliedricità del progetto "OP!" che ha proposto numerose altre iniziative. In primo luogo segnaliamo la ricerca sulle percezioni sociali svolta tramite la distribuzione di un questionario: si è trattato di un modo per approfondire le conoscenze su come gli abitanti e i frequentatori vedono il paesaggio locale, a che cosa attribuiscono valore e perché e quali idee hanno per il suo futuro; ma è stato utile anche per raccogliere idee e progetti e soprattutto per promuovere un atteggiamento più riflessivo e consapevole nei confronti del paesaggio stesso. Una seconda iniziativa che va menzionata è il corso per i tecnici delle pubbliche amministrazioni e per i professionisti: oltre ad un approfondimento specifico sulle competenze professionali, è interessante che un simile percorso rientri in un più ampio progetto, in cui i tecnici stessi possono trovare un loro ruolo nuovo attorno al tavolo del paesaggio. Il progetto ha attivato inoltre un percorso continuativo di sensibilizzazione, anche attraverso un sito web dedicato ed eventi pubblici (tra cui il Festival del paesaggio di cui si dirà più oltre), e ha promosso lo sviluppo di progettualità nel territorio, favorendo la costruzione di reti tra soggetti diversi sia sul piano culturale che su quello dello sviluppo di nuove attività economiche.

Terminato il momento di avvio attraverso il progetto OP!, l'Osservatorio ha continuato alcune attività, pur trovandosi a fronteggiare la scarsità di risorse. In particolare sono proseguiti le attività con le scuole e il contatto con le associazioni, insieme al sito web, alla ricerca di una strutturazione stabile.

#### 3.2. La lettura della complessità paesistica: le attività con le scuole

Il progetto "OP! Il paesaggio è una parte di te" è stato proposto a tutti gli istituti scolastici del Canale di Brenta e delle zone limitrofe per l'anno scolastico 2011-12, come una proposta di "educazione al paesaggio", sostenuta da obiettivi più direttamente didattici e conoscitivi (la conoscenza del contesto geografico locale), da obiettivi educativi nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità (l'acquisizione di consapevolezza e responsabilità da parte dei bambini/ragazzi) e da più ampi obiettivi di coinvolgimento delle scuole nella rete dei soggetti attivi nel territorio, nelle fasi istitutive dell'Osservatorio del Paesaggio.





La partecipazione è stata assai ampia: hanno aderito al progetto circa 70 gruppi classe, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado, per un totale di circa 1300 bambini/ragazzi coinvolti. Rimandando a specifici approfondimenti per le informazioni di dettaglio (Castiglioni e Varotto, 2013), si vuole qui soffermarsi su come il percorso seguito dalle classi possa rappresentare un vero e proprio processo di *landscape literacy*. Dopo una breve introduzione metodologica, possiamo infatti analizzare alcuni dei materiali prodotti dagli alunni dalle classi partecipanti per cogliere quali siano stati i principali obiettivi proposti e raggiunti.

### 3.2.1. La metodologia

Il progetto ha cercato di inserire le proprie proposte il più possibile all'interno dei percorsi didattici curricolari; coinvolgendo innanzitutto gli insegnanti in un itinerario formativo, ha poi seguito e monitorato il modo in cui gli insegnanti stessi hanno integrato nella programmazione didattica di ciascuna classe gli obiettivi e le attività del progetto. Non si è trattato quindi di fornire direttamente ai ragazzi né agli insegnanti materiali già predisposti rigidamente, quanto piuttosto di costruire un luogo in cui gli insegnanti stessi potessero sperimentare e condividere attività di lettura del paesaggio secondo diverse metodologie per poi individuare quella più adatta alla fascia di età e agli obiettivi specifici per la propria classe. In un certo senso, si potrebbe affermare che il percorso di *literacy* ha coinvolto in primis la componente docente, non solo in termini strettamente cognitivi, con riferimento principale alle conoscenze, ma anche in termini affettivi e pragmatici, per un approccio complesso al tema del paesaggio. Gli insegnanti per primi sono stati invitati a oltrepassare gli steccati rigidi dei "paesaggi istituzionali" e ad acquisire consapevolezza dei significati presenti nei paesaggi della vita quotidiana.

La metodologia proposta si è mossa attorno a 4 livelli di lettura del paesaggio (Castiglioni, 2012), cui si è più sopra fatto cenno, che nel loro insieme vanno a coprire le dimensioni funzionale, culturale e critica della *literacy*: un primo livello (lettura denotativa) è volto a "riconoscere i diversi elementi del paesaggio e le relazioni che li legano, distinguendo l'unicità di ciascun paesaggio"; il secondo livello (lettura connotativa) promuove l'esplicitazione della dimensione emotiva e di quella valoriale, sia in termini individuali che collettivi, imparando a riconoscere e ad accogliere la plura-

lità che le contraddistingue; il terzo livello è quello della lettura interpretativa, che si muove intorno alla ricerca di una spiegazione dei caratteri del paesaggio, in relazione ai fattori naturali e antropici che agiscono nel territorio determinandone le fattezze visibili; il quarto livello (lettura temporale), infine, colloca il paesaggio sulla linea del tempo e ne interpreta la diacronicità, dal passato all'oggi e dall'oggi al domani, sulla base anche delle aspirazioni e dei progetti delle comunità.

Come vedremo tra poco, l'articolazione dei percorsi didattici lungo questi itinerari di lettura ha permesso in alcuni casi di "svelare" la complessità del paesaggio, aprendo ad una dimensione pragmatica, che ha trovato in un momento finale di condivisione una prima rilevante attuazione. In occasione del Festival del Paesaggio tenutosi al termine del progetto, i ragazzi stessi infatti sono stati attori protagonisti, da un lato preparando i materiali per una ricca mostra (alcuni dei quali tra poco esamineremo) dall'altro andando a costruire una lunga catena umana da versante a versante: il simbolico "abbraccio alla valle" ha rappresentato un momento di consapevolezza piena, che ha coinvolto ogni bambino personalmente, con un ruolo all'interno della comunità. È stato un primo modo per "riscrivere" un paesaggio diverso, grazie ad un più maturo senso di appartenenza.

### 3.2.2. I risultati

Tra i materiali preparati per la mostra, consideriamo per motivi di spazio solo due esempi rappresentativi. In primo luogo osserviamo il plastico preparato da una seconda classe di scuola primaria (figura 1): al di là del contorno di "natura" che pare quasi scontato, qui è interessante notare che la rappresentazione della valletta (si tratta di una valletta laterale rispetto al Canale di Brenta) avviene assieme a quella dei suoi abitanti o fruitori. Il paesaggio è abitato, vissuto. Ma gli abitanti sono diversi: in primo luogo nella loro rappresentazione i bambini notano che quelli di ieri sono diversi da quelli di oggi e si relazionavano con il paesaggio stesso in funzione della loro stessa sopravvivenza (attraverso attività quali la coltivazione, il pascolo, il taglio del legname, il bracconaggio); oggi invece troviamo quasi esclusivamente una fruizione di tipo ludico-ricreativo, legata alle diverse attività del tempo libero (l'arrampicata sportiva, l'escursionismo, la pesca). Ciascun abitante/fruitore esprime quindi un rapporto particolare con il paesaggio, che può anche confliggere con quello altrui.





Fig. 1. Il paesaggio e i suoi abitanti, nella rappresentazione delle classi II e III della scuola primaria di San Nazario (VI).

Pare a chi scrive che riuscire ad esprimere in età così precoce (7-8 anni) la pluralità degli sguardi che convergono e che convergono oggi sul paesaggio indichi il raggiungimento di obiettivi non solo strettamente cognitivi, ma anche più ampi, allenando lo spirito critico nel collegare le fattezze del paesaggio con gli usi che ne venivano e vengono fatti e nel mettere in evidenza le eventuali conflittualità.

Un secondo lavoro su cui ci soffermiamo è quello realizzato da un ragazzo di 13 anni, lavoro che è indice di un percorso didattico-educativo efficace, capace di portare ad una lettura complessa del paesaggio (Fig. 2). A fianco del disegno (a colori forti, con uso attento e finalizzato delle ombre e del contrasto, grazie agli spessi bordi neri), Marco scrive: “Questo palo di cemento per le linee elettriche è stato costruito nel 1942 circa e doveva rimanere in uso ma non è così. Rovina il nostro paesaggio valligiano della Valbrenta: è un elemento che dà il senso dell’inutile”. La forza espressiva del disegno carica il “palo di cemento” di significati negativi; tuttavia la didascalia mostra un percorso di *literacy* non superficiale, che ha permesso al ragazzo di capire i perché del proprio giudizio negativo: contiene indicazioni precise sulla costruzione dell’oggetto rappresentato, sia riguardo ai tempi sia riguardo alle ragioni per cui è stato costruito; ma contiene soprattutto il motivo per cui viene valutato come “detrattore”, non semplicemente sulla base di ragioni estetiche, ma per il suo significato simbolico legato al “senso dell’inutile”. La riflessione compiuta dal ragazzo mette dunque in discussione non soltanto la qualità visiva dei luoghi e il gusto personale, ma anche la storicità

degli elementi del paesaggio, la relazione tra elementi e contesto, la loro funzionalità per la comunità e il tipo di progettualità che sottendono; se qui non vi è un progetto preciso, anzi questo elemento simboleggia solo “inutilità”, possiamo immaginare che la proposta sottintesa sia quella di rimuovere gli elementi come questo.

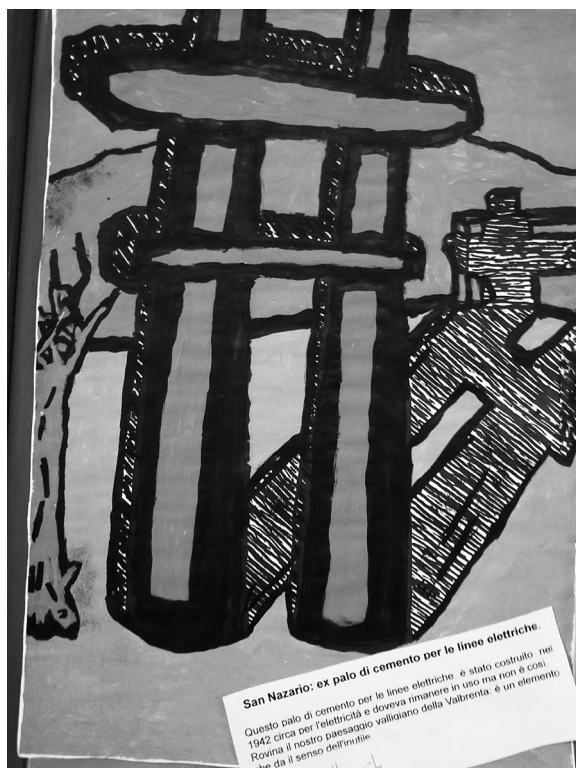


Fig. 2. Un “detrattore” di paesaggio, secondo il punto di vista di Marco, classe II, scuola secondaria di I grado di Valstagna (VI).



Questi esempi, tra i tanti, dimostrano che è possibile proporre percorsi di *landscape literacy* in ambito scolastico, passando dal piano teorico delle riflessioni sulla sua opportunità e sulle sue caratteristiche a quello concreto in cui queste stesse riflessioni si traducono in pratica; anzi, sono proprio queste pratiche che permettono di rafforzare, integrare e approfondire oltre che validare quanto proposto sul piano teorico.

### 3.3. Fare partecipazione con il paesaggio

L'Osservatorio del Paesaggio può potenzialmente costituire un luogo in cui avviare procedure di pianificazione partecipata e di governance condivisa del territorio locale. Nel caso di cui qui ci occupiamo, tuttavia, il momento di avvio non ha coinciso con una tappa del processo di pianificazione, non vi era cioè nessun piano o progetto particolare in fase di elaborazione o che dovesse essere soggetto a valutazione attraverso momenti partecipativi. Ciononostante, si è ritenuto importante inserire del progetto dei tavoli di discussione aperti alla popolazione, in un percorso intitolato "L'Osservatorio guarda, discute, propone", proprio per avviare il processo culturale e la sensibilizzazione necessari ad una buona partecipazione e per iniziare a mettere sul piatto le questioni più rilevanti per il territorio e alcune possibili strategie di intervento.

Il paesaggio, al centro del dibattito, è stato volutamente "usato come strumento" per promuovere la discussione, collegandolo a quattro temi su cui si sono soffermati i quattro tavoli tematici attraverso cui si è strutturata la discussione. È quindi interessante capire "come" concretamente sono state condotte le attività, a partire dalla loro promozione e dalla proposta introduttiva. Nel documento condiviso all'inizio del percorso con le oltre 50 persone che vi si sono impegnate (per un totale di 5 incontri), si legge:

"Ciò che noi osserviamo di un luogo (il paesaggio) non è una semplice cartolina, non è un bel quadro destinato a rimanere sempre uguale a se stesso e da appendere alla parete. Il paesaggio è vivo; è l'esito di processi e dinamiche non sempre direttamente visibili, legati sia all'ambiente naturale che alla presenza e all'azione trasformatrice dell'uomo. Il modo in cui viviamo, in cui ci spostiamo, in cui utilizziamo le risorse ambientali, in cui "facciamo economia" si rispecchia nel paesaggio, lo modifica, a volte lo fa diventare più "brutto", altre volte lo valorizza, e rende i luoghi migliori per viverci. Ce ne possiamo accorgere sia guardando la valle nel suo insieme, sia ferman-

docci ad osservare più da vicino i particolari, veri *indici-indizi* di ciò che sta succedendo. Ecco perché i focus group hanno questi 4 titoli, con questi accostamenti che inizialmente possono sembrare strani. Da un lato ci chiediamo quali "esiti paesaggistici" hanno le diverse dinamiche territoriali (la mobilità, il lavoro, ecc.), e questo ci può aiutare nel darne una valutazione o nell'avanzare delle proposte. Dall'altra parte, osservando il paesaggio stesso, possiamo far emergere dinamiche, significati e valori del territorio che a volte non vengono considerati nei discorsi troppo "tecnici". Ogni sguardo sul paesaggio attribuisce significati diversi; i valori agiscono come "filtri": a seconda di "come" guardiamo, il significato può essere diverso. Guardare insieme e far "incrociare" i nostri diversi punti di vista sul paesaggio è allora un modo per discutere e per elaborare proposte sulle questioni che interessano il territorio del Canale di Brenta, le persone che ci abitano, e chi lo amministra" (Castiglioni e Varotto, 2013, p. 98).

Il paesaggio cioè è diventato il punto di partenza per avviare la discussione, ritenendo che ciascuno possa, di fronte al paesaggio, condividere la propria *expertise*, pur non essendo un tecnico. Si è fatto riferimento al sapere tecnico per l'approfondimento dei quattro temi, ma la discussione sul e con il paesaggio è proseguita tra pari, ciascuno dei partecipanti avendo titolo per condividere le proprie osservazioni sugli esiti paesaggistici delle dinamiche territoriali (cioè ad usare il paesaggio come *iniziatore* e *indicatore*, vedi par. 2.3) e ad esprimere le proprie attribuzioni di valore *integrandole* con quelle altrui.

Ragionando quindi in concreto sui temi critici del territorio vallivo, i *focus group* sono giunti ad elaborare delle proposte. È interessante notare che è risultata una convergenza sulla necessità/opportunità di promuovere una immagine unitaria della valle e uno sviluppo turistico sostenibile, a piccola scala, capaci di valorizzare le risorse locali e di dare risposte alle criticità in campo ambientale sociale, economico e della mobilità. In qualche modo, partendo dal paesaggio per discutere di temi di più ampio respiro e non direttamente paesaggistici, si è alla fine ritornati al paesaggio, alla necessità di guardare in maniera consapevole (l'immagine della valle) e di "farsi guardare" dall'esterno (la promozione turistica). Le fasi del *decentering* e del *recentering* – più sopra ricordate come essenziali nel processo di *landscape literacy* – sono emerse spontaneamente, come necessità, nelle attività partecipative proposte nell'ambito del progetto, in un percorso di crescita della consapevolezza e di costruzione di regole condivise.

- Berque A., *Les raisons du paysage*, Paris, Hazan, 1995.
- Besse J.-M., *Tra la geografia e l'etica: il paesaggio e la questione del benessere*, in S. Aru e altri (a cura di), *Sguardi sul paesaggio, sguardi sul mondo*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 47-62.
- Cadiou N., Luginbuhl Y., *Modèles paysagers et représentations du paysage en Normandie-Maine*, in C. Voisenat (a cura di), *Paysage au pluriel. Pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, Éditions de la Maison de Sciences de l'Homme, 1995, pp. 19-34.
- Cassatella C., *Il paesaggio: da testo ad ipertesto*, in Castelnovi P. (a cura di), *Il senso del paesaggio*, Torino, IRES, 2000, pp. 65-72.
- Castiglioni B., *Paesaggio e sostenibilità: alcuni riferimenti per la valutazione*, in Castiglioni B. e De Marchi M. (a cura di), *Paesaggio, sostenibilità, valutazione*, «Quaderni del Dipartimento di Geografia», Padova, 24, 2007, pp. 19-42.
- Castiglioni B., *Percorsi di landscape literacy. Sensibilizzare e formare*, in Paolinelli G. (a cura di) *HABITARE. Il paesaggio nei piani territoriali*, Milano, Franco Angeli, 2011a, pp. 109-118.
- Castiglioni B. (a cura di), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati del progetto LINK*, «Materiali del Dipartimento di Geografia», Padova, 31, 2011b.
- Castiglioni B., *Il paesaggio come strumento educativo*, in «Educación y futuro», 27, 2012, pp. 51-65.
- Castiglioni B., *Education on landscape for children*, in *Landscape facets. Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2012, pp. 217-267.
- Castiglioni B., Ferrario V., *Dove non c'è paesaggio: indagini nella città diffusa veneta e questioni aperte*, in «Rivista Geografica Italiana», CXIV, 3, 2007, pp. 397-425.
- Castiglioni B. e altri, *Il paesaggio 'democratico' come chiave interpretativa del rapporto tra popolazione e territorio: applicazioni al caso veneto*, in «Rivista Geografica Italiana», CXVII, 1, 2010, pp. 93-126.
- Castiglioni B., Varotto M., *Paesaggio e Osservatori locali. L'esperienza del Canale di Brenta*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Castiglioni B. e altri, *Landscape perception as a marker of immigrant children's integration. An explorative study in the Veneto region (Northeast Italy)*, in Bruns D. e altri (a cura di), *Landscape Culture - culturing Landscapes. The differentiated construction of Landscapes*, Wiesbaden, Springer, (in corso di stampa).
- Committee of Ministers of the Council of Europe, *Recommendation CM/Rec(2008)3, on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention*, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/landscape/versionsorientation/anglais.pdf> (ultima visita: 8 agosto 2014).
- Cosgrove D., *Realtà sociali e paesaggio simbolico*, Milano, Unicopli, 1990.
- De Nardi A., *Il paesaggio come strumento di mediazione: il luogo di vita nell'esperienza degli adolescenti italiani e stranieri*, in «Rivista Geografica Italiana», CXX, 4, 2013, pp. 397-415.
- Derioz P., *L'approche paysagère: un outil polyvalent au service de l'approche opérationnelle et interdisciplinaire des problématiques environnementales*, in *Ières Journées scientifiques ARPEnv*, Université de Nîmes, 6 juin, 2008, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00363625> (ultima consultazione: 6 agosto 2014).
- Duncan J., *Re-presenting the landscape: problems of reading the intertextual*, in Mondada L. e altri (a cura di), *Paysage et crise de la lisibilité. De la beauté à l'ordre du monde*, Lausanne, Université de Lausanne, Institut de Géographie, 1992, pp. 81-93.
- Farinelli F., *Teoria del concetto geografico di paesaggio*, in AA.VV., *Paesaggio: immagine e realtà*, Milano, Electa, 1981, pp. 151-158.
- Ferrario V., *Il paesaggio e il futuro del territorio (osservare e programmare)*, in Paolinelli G. (a cura di), *Habitare. Il paesaggio nei piani territoriali*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 159-171.
- Freire P. e Macedo D., *Literacy: reading the word and the World*, South Hadley, Bergin & Garvey Publishers, 1987.
- Gambino R., *Introduzione*, in Castelnovi P. (a cura di), *Il senso del paesaggio*, Torino, IRES, 2000, pp. 3-19.
- Guisepeelli E. e altri, *Paysage et développement durable: un mariage contre nature?*, in Luginbühl Y. e Terrasson D. (a cura di), *Paysage et développement durable*, Paris, Edition Quae, 2013, pp. 115-128.
- Joliveau T., Michelin Y. e Ballester P., *Eléments et méthodes pour une médiation paysagère*, in Wieber T. e Brossard J.C. (a cura di), *Paysage et information géographique*, Paris, Hermes, Lavoisier, 2008, pp. 257-286.
- Laganà G., *Osservando il paesaggio. Il progetto come processo partecipativo fra diagnosi e interpretazione*, Melfi, Libria, 2012.
- Luginbuhl Y., *Paysage élitare et paysage ordinaires*, in «Ethnologie française», XIX, 3, 1989, pp. 227-238.
- Luginbuhl Y., *Programme de recherche politiques publiques et paysages analyse, evaluation, comparaisons. Synthèse des résultats scientifiques*, CEMAGREF, [http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/DGALN\\_synthese\\_PPP.pdf](http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/DGALN_synthese_PPP.pdf), 2004 (ultima consultazione 5 agosto 2014).
- Luginbühl Y., *La Mise en scène du monde. Construction du paysage européen*, Paris, CNRS Éditions, 2012.
- Papotti D., *Guardare un paesaggio è già possederlo? La "democrazia del paesaggio" fra mobilità globale, immigrazione e localismi identitari*, in «Rivista Geografica Italiana», CXX, 4, 2013, pp. 379-395.
- Olwig K.R., *Childhood, artistic creation and the educated sense of place*, in «Children's environmental quarterly», 8(2), 1991, pp. 4-18.
- Olwig K.R., *The Landscape of 'Customary' Law versus that of 'Natural' Law*, in «Landscape Research», 30, 2005, n. 3, pp. 299-320.
- Olwig K.R., *The practice of landscape 'conventions' and the just landscape: the case of the European Landscape Convention*, in «Landscape Research», 32, n. 5, 2007, pp. 579-594.
- Prieur M., *Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches*, in *Landscape and Sustainable Development. Challenges of the European Landscape Convention*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2006, pp. 9-28.
- Reynolds H.L., Brondizio E.S. e Meta Robinson J. (a cura di), *Teaching Environmental Literacy: Across Campus and across the Curriculum*, Indiana University Press, 2009.
- Scholz R. e Binder C.R., *Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions*, Cambridge University Press, 2011.
- Spirn A.W., *Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design*, in «Landscape Research», 30, 3, 2005, pp. 395-413.
- Stables A., *Environmental Literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines*, in «Environmental Education Research», 4, 2, 1998, pp. 155-164.
- Stables A. e Bishop K., *Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy: Implications for environmental education*, in «Environmental Education Research», 7, 1, 2001, pp. 89-97.
- Tuan Y.F., *Thought and landscape. The Eye and the Mind's Eye*, in D. Meinig (a cura di), *The interpretation of ordinary landscape*, Oxford University Press, 1979, pp. 89-101.
- Turco A., *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*, in Turco A. (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*, Reggio Emilia, Diabasis, 2002, pp. 7-49.
- Turco A., *Configurazioni della territorialità*, Milano, Franco Angeli, 2011.



- Turco A., *Il paesaggio come configurazione della territorialità*, in Aru S. e altri (a cura di), *Sguardi sul paesaggio, sguardi sul mondo*, Milano, Franco Angeli, 2012, pag. 23-46.
- Turri E., *Semiologia del paesaggio italiano*, Milano, Longanesi, 1979.
- Turri E., *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Venezia, Marsilio, 1998.
- Visentin F., *Gli Osservatori del paesaggio tra istituzionalizzazione e azione dal basso*, in «Bollettino della Società Geografica Italiana», XIII, V, 2012, pp. 823-838.
- Wylie J. *Landscape*, London, Routledge, 2007.

## Note

<sup>1</sup> Il concetto di *landscape literacy* è stato utilizzato e approfondito da Anne Whiston Spirn, in un articolo che illustra il processo di coinvolgimento della popolazione locale nella ri-progettazione di un sobborgo di Philadelphia, grazie alla condivisione dei diversi punti di vista sul paesaggio (Spirn, 2005). Il concetto è già stato utilizzato da chi scrive ad esempio in Castiglioni, 2011a; qui si coglie l'occasione per un approfondimento, alla luce di alcune esperienze maturate negli ultimi anni.

<sup>2</sup> Si riprende e si rielabora qui quanto proposto da Papotti (2013, pp. 382 e segg.), che – occupandosi di democrazia e

di possesso del paesaggio – si sofferma sulla diversità tra i due modi contrapposti di guardare al paesaggio: i paesaggi ordinari e i paesaggi “pre-confezionati”.

<sup>3</sup> Un approfondimento specifico su questo tema, a partire dai risultati di una decennale ricerca sul campo, è stato presentato insieme a Viviana Ferrario, Alessia De Nardi, Chiara Quaglia e Chrysafina Geronta con il titolo “Exploring the multi-faced gap between the ELC statements and lay people visions: a case study in the Venetian plain (North-eastern Italy)” al Convegno “Combining scientific expertise with participation: the challenge of the European Landscape Convention” tenutosi a Bruxelles il 28 e 29 aprile 2014.

<sup>4</sup> L'Osservatorio del Paesaggio è uno degli strumenti ufficialmente indicati dal Consiglio d'Europa per applicare la Convenzione Europea del Paesaggio (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008). Esperienze di diversa natura a livello, locale, regionale, nazionale sono state negli ultimi anni attivate in Italia e in Europa (per approfondimenti si vedano Laganà, 2012 e Visentin, 2012). L'esperienza veneta è caratterizzata dall'iniziativa di avvio e di coordinamento dell'Amministrazione regionale (<http://www.regione.veneto.it/web/ambiente-e-territorio/osservatorio-per-il-paesaggio>) in collaborazione con le Università della regione. Per approfondimenti sul progetto qui illustrato nell'ambito dell'Osservatorio del Paesaggio del Canale di Brenta si veda Castiglioni e Varotto, 2013.

