

SCUOLA E TERRITORIO

La scuola è il primo attore della trasformazione, il luogo in cui si incontrano le generazioni e si incrociano le culture e i saperi. L'istruzione pubblica attuale è una mega-infrastruttura basata innanzitutto sull'istruzione disciplinare, su pietre d'angolo più protettive dell'ordine esistente che produttive di nuovo sapere. Dunque è poco attrezzata per affrontare le grandi emergenze del nostro tempo, che essendo interconnesse, richiedono progetti integrativi e transdisciplinari. Come aveva lucidamente intravisto due decenni fa Eugenio Turri, i dati osservabili a tutti i livelli di leggibilità danno il quadro di una società lacerata, decomposta, «offrono un campionario di segni più o meno chiari in cui il senso del nostro vivere va disfacendosi sotto gli assalti di forze sfuggite di mano alla cultura». È, pertanto, a partire dalla scuola, continuava Turri, «che può avviarsi il processo che potrà portare al più sano governo di quel supremo bene che è il territorio, sempre più assunto come riferimento della nostra identità nell'attuale, generale cedimento, sul piano dell'organizzazione economica, ai disvalori dell'anonimia e dell'atopia».

La conoscenza va dunque connessa all'educazione e l'educazione non può che ripartire dai luoghi. Ogni progetto educativo va localizzato e al tempo stesso confrontato e rimodulato sulla base delle risorse e dei problemi dei luoghi in cui la scuola opera.

La multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà non sono dati estranei o funzioni forzanti da introdurre dall'esterno nella scuola pubblica, ma dati interni, strutturali e funzionali della scuola stessa; attengono alla sua specifica natura di organo istituzionale preposto alla formazione – e non alla specializzazione – delle nuove generazioni. Basta solo attivarli e tradurli in pratica didattica ordinaria. Portare lo studio del territorio nelle scuole significa, dunque, non solo farne il catalizzatore di una serie di contenuti afferenti ai vari comparti disciplinari (dai linguaggi alle scienze), ma anche tradurre queste conoscenze in pratiche di vita quotidiana, di cittadinanza attiva. La finalità della scuola è anche (o soprattutto) quella di condurre allievi e docenti a valutare in che modo la cittadinanza può diventare esercizio attivo dell'abitare, pratica di democrazia inclusiva e partecipativa. La scuola diventa così lo spazio che aiuta a porre in prospettiva l'importanza del vissuto, dei singoli e della comunità, ma anche di poterlo osservare dall'esterno. Fornisce gli strumenti per compiere spostamenti all'interno del territorio e di muoversi in un orizzonte culturale di simboli e significati che vanno oltre la visibilità immediata del territorio stesso.

Il processo di rielaborazione concettuale della geografia, come disciplina di sintesi, comincia proprio dal suo essere "scienza dei luoghi". «La geografia come scienza del paesaggio, scriveva Gambi già nel 1956, è là che mostra la sua vitalità e la sua ricchezza, precisamente per il fatto che si adegua in pieno alla cultura dei nostri tempi». Ed è grazie a questa sua inequivocabile concretezza – al suo essere "là" – che il locale vive al riparo dalla aleatorietà e dispersività del globale e assurge al rango di documento primario del docente. «Quando diciamo "territorio" – scriveva ancora Gambi – evochiamo non uno spazio qualunque, ma uno spazio definito e determinato da caratteristiche, o per meglio dire da un sistema di rapporti che unificano queste caratteristiche e che sono dovuti o a una omogeneità originale – cioè naturale, e più propriamente geomorfologica – o a una solidarietà conferita da qualche forma di organizzazione umana, soprattutto politico-sociale. [...] E solo quando gli uomini hanno una cognizione discretamente matura di questa individualità territoriale in cui dimorano, si svolgono quei processi di costruzione che con il loro sedimentare e incrociarsi hanno prodotto il paesaggio».

Il paesaggio come palinsesto temporale e volto visibile dell'interazione di cultura e natura richiede dunque un'attenta lettura storico-filologica che sappia cogliere, al di là dell'immagine che si mostra immediatamente, la sua vera forma che non sempre traspare con altrettanta immediatezza. «Se il paesaggio è pensabile come espressività e volto, scrive Luisa Bonesio, esso sarà forma, più che immagine; impronta o conio, più che superficie senza spessore dell'impressione soggettiva, e richiede un approccio morfologico». La possibilità di cogliere l'oggettività del paesaggio, la sua totalità espressiva – «tutta la sua densità epistemologica e ontologica» – è nella transizione dal piano della percezione visiva «ai vari gradi ed estensioni di invisibilità (o non immediata visibilità), di ordine naturale, culturale, storico e simbolico» (ancora la Bonesio). Solo passando dall'impressione soggettiva, dai ripiegamenti egocentrici, a quella dei significati riposti, leggere il territorio è come leggere un palinsesto, «... e grazie a questa operazione si ha una visualizzazione della storia» (Gambi). Il passaggio dalla polifonia delle impressioni all'unisemia dei significati – operazione che continua a incontrare coriacee resistenze nel senso comune (e non solo) – fornisce una base comune alla riflessione critica e alla comprensione di ciò che il territorio realmente sedimenta e custodisce: le sue intrinseche qualità, le azioni trasformative che hanno reso possibili la territorializzazione dello spazio e la sua riproducibilità sociale, in una parola ciò che il territorio "fedelmente racconta".

Franco Zagari in un significativo volumetto ha raccolto ben 48 definizioni di paesaggio. Il solo modo per uscire da questo labirinto (che espone il paesaggio, non alle 48 letture elencate da Zagari, ma ad una infinità di letture: tante quanti sono gli *outsider* occasionali – studenti, insegnanti, villeggianti, turisti più o meno frettolosi, ecc. – che hanno modo di guardarlo e di trovarlo bello o brutto, significativo o insignificante, a seconda dei loro vissuti e stati d'animo, senza contare quelli degli stessi soggetti nei vari momenti in cui lo guardano) è quello di studiarlo come documento dotato di un intrinseco e insostituibile valore storico. Visto in questa prospettiva il territorio acquista sapienza e potenza comunicativa inedite, valore aggiunto – e in parte alternativo – rispetto a quello solo estetico-vedutistico veicolato finora (nonostante la Convenzione di Firenze). Il territorio studiato come palinsesto temporale incrocia territori, come quelli italiani, ricchissimi di storia e di sedimenti di memoria. Un percorso esplorativo, questo, che troviamo anticipato in uno straordinario passo di Benedetto Bacchini (fine Seicento) citato da Andrea Emiliani: «Scorgesi per la verità qual libro sia la nostra Italia quando accade che sia studiato da chi tien occhi che non si fermano sulla pura superficie delle facciate delle chiese o de' palagi». Il paesaggio "riscoperto" attraverso questa anamnesi costituisce il sedimento materiale e visivo di una riappropriazione dotata di senso che conferisce al locale un ordine, una cognitività e una caratura ontologica superiori al globale. Visto in questa luce, il paesaggio italiano testimonia più di ogni altro il lavoro e la pazienza infinita (l'«immenso deposito di fatica», per usare una celebre espressione di Carlo Cattaneo) delle generazioni che ci hanno preceduto per farlo diventare "bello" e altamente significativo. L'alta significatività di questo "deposito di fatica" – che ne connota la forza, ma anche la fragilità – non può che passare attraverso un processo ermeneutico di tipo nuovo e ad ampio spettro, capace di avvalersi tanto dei contributi delle discipline umanistiche, dotate di uno spessore storico (materie letterarie, filosofia, diritto, storia dell'arte), quanto delle materie scientifiche o "discipline di contatto" (chimica, fisica, biologia, matematica).

Una lettura poliedrica e ad ampio spettro del territorio non compete dunque soltanto agli insegnanti di geografia, ma al corpo insegnante nel suo

complesso. Il contributo che essi sono in grado di dare allo studio dei luoghi è superiore a quella che possono dare gli specialisti del settore (paesaggisti, architetti, urbanisti, pedologi) o di aree culturali contermini (naturalisti, biologi, economisti, sociologi).

Risalire dai segni ai loro significati vuol dire anche cogliere quanto emerge dal mondo esterno. Punto di partenza per uno sguardo allargato al resto del mondo è lo spazio della quotidianità. «La grande emergenza planetaria è oggi quella ambientale: da anni è condivisa l'idea che lo sviluppo sostenibile possa essere raggiunto solo attraverso la diversificazione locale delle strategie e dei modelli di azione. Indagare le risorse, i limiti e la storia del territorio è la base per pensare a un progetto di sviluppo endogeno, che sia espressione dell'idea di futuro che la comunità che abita il territorio è stata in grado di sviluppare» (Giorda-Puttilli). Per aprirsi al globale è dunque necessario osservare, analizzare e attribuire significati al locale. Quindi non solo rilevarne le criticità (le cicatrici, i segni visibili del degrado), ma anche i tratti meno visibili (i disservizi, le diseconomie, il sistema comunicativo, relazionale, informativo).

È sempre più ampiamente riconosciuto che la cultura è la base sulla quale è possibile costruire realtà alternative. Per questo occorre che la scuola, in quanto depositaria degli statuti del sapere, trovi il coraggio (e la pazienza) degli attraversamenti disciplinari, farsi sistema aggregante dei vari saperi sparsi e compartimentati nelle varie discipline. Un climax da pensiero riflessivo e da "professionalità riflessiva" può essere instaurato intervenendo in punti chiave del sistema disciplinare e pedagogico. Per esempio nello studio della geografia. Nei pochi casi in cui questo è avvenuto, questa disciplina si è rivelata come uno degli archivi più ricchi che l'insegnante abbia a disposizione. Ha mostrato di essere un sapere epistemologicamente denso, attrattivo e – cosa estremamente importante – capace di aprire varchi significativi a una molteplicità di altri saperi. Gli insegnanti, geografi e non, che hanno seguito questo metodo hanno lavorato nell'intersezione o nell'interferenza delle altre discipline, trasformando la geografia, com'era negli auspici di Gambi, «a piramide di coordinazione, a culmine panoramico, a corpus compendiaro» di tutta la conoscenza.

La forma scuola così strutturata costituisce il correttivo o l'alternativa alle "geremiadi senza eco" di certo ecologismo fondamentalista contemporaneo (solo dati, statistiche, convegni, simposi, master, allarmi, proclami), che lascia il tempo che trova. Il monitoraggio costante del territorio, come pratica ordinaria e condivisa, diventa uno strumento euristico nuovo. Consente di svolgere attività di ricerca, valutazione della sostenibilità ambientale, energetica, economica, studio delle risorse territoriali, conoscenze relative all'impiego delle biomasse per scopi energetici, recupero e riciclaggio di residui organici, valorizzazione delle conoscenze locali a forte valenza ambientale, ecc.

Gli operatori scolastici non lavorano su dati, ma su archetipi. Gli studenti sono archetipi (*patterns*) della società, mostrano relazioni, testimoniano mondi di vita. I dati che essi traducono nel laboratorio-scuola hanno un numero virtualmente infinito di variabili e non sono riducibili a rigide campionature; sono piuttosto proprietà emergenti di funzioni che prima di manifestarsi hanno interagito tra loro nella realtà mobile e cangiante del loro vissuto. Per questo hanno una varietà, vitalità, plasticità e attendibilità che non hanno, per esempio, i dati estrapolati dalle statistiche e analizzati in laboratorio. Sono dati spesso dissimili fra loro, non di rado contraddittori, che veicolano informazioni comunque sempre da problematizzare, perché afferiscono a una struttura narrativa e in continuo divenire. Se sottoposti al procedimento dialogico, restituiscono al territorio la sua funzione di soggetto vivente.

I dati che emergono nel laboratorio-scuola stimolano confronti, contaminazioni, scambi, aperture e valorizzazioni. Nelle relazioni che si instaurano si sperimentano modalità di interazione in cui le regole vengono inventate, co-prodotte e di volta in volta modificate dai gruppi o dai singoli partecipanti; emergono le criticità e le possibili azioni migliorative dei luoghi; si valorizzano le memorie, i beni, e i valori culturali riposti; si mettono a confronto idee e modi di pensare diversi fra loro e modi di interagire inediti; si passa in un modo ragionato da conclusioni specifiche a conclusioni generali. Attraverso questo processo circolare si attua il passaggio da descrizioni funzionali dello spazio (lo spazio asservito alle logiche del mercato globale) a descrizioni identitarie dei luoghi, dei milieu, degli ambienti insediativi e dei sistemi ambientali.

Come tutti i sistemi non autonomi, il laboratorio-scuola è uno "spazio aperto" che ha un ambiente d'entrata contiguo all'ambiente d'uscita del sistema territoriale al quale appartiene. A beneficiare di questo scambio di "nutrienti vitali" dei due apparati non è soltanto la scuola (la qualità dell'offerta formativa, l'approfondimento dei contenuti curricolari, l'apertura a contributi extrascolastici, i rapporti interpersonali, ecc.), ma l'intero sistema in cui essa opera.

Come già evidenziato, la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà non sono elementi estranei, funzioni forzanti da introdurre dall'esterno al sistema scolastico, ma componenti interni, fisiologici e strutturali del sistema stesso. Sono potenzialità da far emergere, valore aggiunto rispetto all'apprendimento trasmissivo tradizionale e alla lezione frontale (*face to face*), spesso fredda e ripetitiva. Hanno lo scopo di fare uscire la scuola dal suo endemico isolamento, in una parola di "ri-territorializzarla".

È stata proprio questa la ragione – trasformare la scuola in una struttura organica con il territorio, in un sistema formativo integrato con esso – che ha spinto l'Associazione Eco-filosofica (AEF) di Treviso a organizzare convegni, seminari, teleconferenze destinate al mondo della scuola. Gran parte di questa produzione è consultabile negli archivi del sito www.filosofiatv.org, in particolare nella sezione specifica "Scuola e formazione".

Limitatamente alla produzione multimediale, si elenca di seguito una breve sintesi delle iniziative già svolte e di quelle previste.

- 19, 20 e 21 marzo 2009: Seminario nazionale "Tutela e valorizzazione del territorio come patrimonio culturale e identitario". Relatori in ordine d'intervento: Domenico Luciani (Presidente della Fondazione Benetton): "*Ragioni e azioni per il buongoverno dei luoghi*"; Gianni Tamino (Docente di Biologia all'Univ. di Padova): "*Le trasformazioni del territorio sotto il profilo ambientale, produttivo e degli stili di vita*"; Damiano Gallà (Responsabile Progetti di RECEP-ENELC della "Convenzione europea del paesaggio"): "*L'attuazione della Convenzione europea del paesaggio: il diritto del paesaggio per un nuovo rapporto tra popolazioni e territorio*"; Roberto Franzini Tibaldeo (Ricercatore e studioso del paesaggio, Università di Torino): "*Il progetto di paesaggio come laboratorio di etica pubblica*"; Luisa Bonesio (Docente di Estetica all'Università di Pavia): "*La sobrietà come stile di vita e valore identitario*"; Alberto Magnaghi (Docente di Pianificazione territoriale all'Università di Firenze): "*Oltre la globalizzazione, verso una municipalità solidale*".

- 7 aprile 2010-2011: ciclo di teleconferenze sul tema "Scuola e paesaggio". Relatori in ordine d'intervento: Cinzia Mion (Dirigente scolastica): "*Formare ed educare attraverso il paesaggio*"; Monica Celi (Direttrice del Museo Civico di Storia Naturale di Montebelluna): "*Costruire conoscenza al Museo*"; Gianni Tamino (Docente di Biologia all'Università di Padova); Piero Bevilacqua (Docente di Storia contemporanea all'Univ. La Sapienza di Roma): "*I caratteri*".

originali del paesaggio italiano"; Alberto Magnaghi (Docente di Pianificazione Territoriale all'Università di Firenze): *"La produzione sociale del paesaggio: saperi esperti e saperi contestuali nella produzione e nel progetto"*; Domenico Luciani (Fondazione Benetton): *"Rifondare il demos attraverso il governo dei luoghi"*; Piero Bevilacqua (Docente di Storia contemporanea all'Univ. La Sapienza di Roma): *"Il grande saccheggio. L'età del capitalismo distruttivo"*.

Sullo stesso tema "Scuola e paesaggio" sono previste per la prima metà del 2012 tre teleconferenze:

- Venerdì 13 gennaio 2012: Cristiano Giorda e Matteo Puttilli (docenti di Didattica della Geografia all'Univ. di Torino) presenteranno il loro volume "Educare il territorio – Educare al territorio", Carocci 2011, con Introduzione di Alberto Magnaghi e Giuseppe Dematteis. L'iniziativa è patrocinata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG).
- Data da fissare: Salvatore Settis (già Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa) presenterà il volume "Paesaggio Costituzione cemento. Una battaglia per l'ambiente contro il degrado civile", Einaudi 2010. L'iniziativa è patrocinata dalla Fondazione Benetton Studi Ricerche.
- Data da fissare: Pietro Laureano (Architetto Urbanista, Consulente Unesco per le zone aride) interverrà sul tema "Imparare dal passato per tutelare gli ecosistemi del futuro".

Gli incontri su menzionati hanno luogo nelle aule magne degli Istituti Superiori di Treviso e provincia e hanno come platea gli alunni e gli insegnanti (generalmente delle ultime classi) degli istituti ospitanti. Vengono ripresi e irradiati in tempo reale in tutte le scuole del territorio nazionale e possono essere rivisti in differita consultando il sito www.filosofiatv.org, sezione "Scuola e formazione", dell'Associazione Eco-filosofica (AEF) e seguendo le procedure indicate nello stesso.

L'AEF, grazie soprattutto alle iniziative multimediali svolte finora, è stata accreditata dal Miur come "Ente che offre formazione al personale docente".

(a cura di Angelo Marino)