

L'altro paesaggio: il punto di vista dimenticato

Dieter Schürch *

abstract

Il saggio parte dal presupposto che il paesaggio percepito non è solo quello a cui siamo abituati delle persone adulte che prendono parte alla pianificazione dello spazio territoriale, ma è anche quello dei bambini, soprattutto della prima infanzia. Il loro sguardo sull'ambiente merita l'avvio di riflessioni che mettono in discussione ciò che è stato sino ad oggi l'approccio al paesaggio nelle sue numerose e svariate declinazioni.

Scopo del contributo è quello di descrivere i tratti di un "altro paesaggio" e di proporre linee guida di lettura a due livelli tra loro comunicanti ed interrelati: quello alla scala interdisciplinare delle scienze che si occupano di territorialità, per cui il bambino è parte attiva del territorio, e quello alla scala del bambino stesso che attraverso il suo sguardo al mondo esterno dà forma alla costruzione di quei legami che, più tardi, daranno origine alla coerenza paesaggistica adulta.

parole chiave

Prima infanzia - nuova cittadinanza - percezione - educazione - metafora ambientale.

** Dottore in psicologia della comunicazione, esperto in scienze della formazione e dell'educazione, membro della Commissione svizzera per l'UNESCO.*

Another landscape: forgotten point of view

abstract

This essay starts from the consideration that the perceived landscape is not only that we are used to think, of adult people which are involved in the landscape planning, but it is also the landscape of children, especially of babyhood. Their looking over the environment merit to reflect on question which has been till now the approach to landscape in its numerous and different declinations.

The aim of essay is to describe "another landscape" and to propose guide lines to read through two communicating and linked levels: one at the interdisciplinary scale of sciences that manage with the territoriality, thus the child is an active part of territory; another one at the scale of child itself that through his eyes toward the world make possible building links that, later, will produce the adult landscape coherence.

key-words

Babyhood, new citizenship, perception, education, environment metaphor

La mamma camminava a passo lento, ogni tanto si fermava per non perdere il contatto con il bambino che, a suo modo, la seguiva. Il bambino, che aveva a malapena superato i due anni, voleva camminare da solo. Il suo modo di procedere era difficilmente prevedibile, ogni tanto si fermava per guardare da vicino qualche cosa sul marciapiede, a volte toccava ciò che aveva visto e senza l'intervento della madre l'avrebbe messo in bocca. I suoi spostamenti non erano lineari, di tanto inseriva scatti che lo portavano verso nuove fonti di interesse. Di tanto in tanto indicava con il dito qualche cosa alla mamma pronunciando la parola *guarda!* I richiami della mamma non avevano un grande seguito, anzi, ogni tanto, il bambino tornava sui suoi passi dando l'impressione di voler andare in un'altra direzione. La strada con le auto erano una costante fonte di pericolo costringendo la mamma a vigilare in continuazione sull'agire del bambino.¹

Queste poche righe racchiudono gli interrogativi che questo contributo cerca di affrontare. Il comportamento di quel bambino contrasta in modo palese con il comportamento dell'adulto. L'adulto cammina in una determinata direzione per raggiungere un traguardo, in un dato tempo. Lo spostamento risponde a un piano, a una mappa, che regola l'azione. Solo circostanze impreviste – un incontro, un incidente, un'urgenza – possono modificare il piano. Il comportamento del bambino, di quel bambino, risponde ad altri criteri.

Si direbbe che esista un'altra mappa, si direbbe che percepisca altri obiettivi, si direbbe che si sposti con altri criteri temporali. Per dare risposta ai vari *si direbbe* dovremmo leggere qualche capitolo di psicologia dello sviluppo infantile, incentrando la nostra attenzione sull'egocentrismo e sul modo che

il bambino di quell'età ha di rapportarsi al mondo. Quella lettura ci consentirebbe di capire molte cose sulle ragioni di quel comportamento, ma non ci permetterebbe di compiere un solo passo verso la descrizione di un mondo che non è quello dell'adulto.

A questo punto sappiamo che alcuni lettori saranno tentati di non andare oltre nella lettura in quanto la psicologia del bambino non è oggetto del loro interesse e le stranezze di un bambino di due anni non possono essere in relazione con il discorso che riguarda il paesaggio e il territorio.

In questa parte dedicata all'entrata in argomento le ragioni che ci spingono a continuare nel nostro discorso sono almeno due:

- il mondo del bambino è parte della percezione sociale del territorio², ignorarne l'esistenza significherebbe concepire l'ambiente come uno spazio riservato alla sola vita adulta. Nel momento in cui si dichiara la volontà di includere nella definizione di paesaggio tutte le componenti della società, risulta palese la contraddizione.
- La percezione del paesaggio, prima di essere quella dell'adulto, è stata quella del bambino. Ogni adulto ha seguito un percorso che lo ha portato a considerare bello, brutto, interessante, utile, insignificante un paesaggio. Di quel percorso, non solo sappiamo poco o nulla, ma potrebbe anche darsi che, per strada, nel corso della crescita, sia andata persa una parte importante del paesaggio percepito. Se così fosse rischieremmo di escludere dal percepito ambientale la forza e la ricchezza dei primi sguardi sul mondo.

Tra i motivi che possono spiegare la scarsa conoscenza dell'ambiente soggettivo del bambino figurano l'insufficiente consapevolezza delle sue capacità mentali e la mancanza di una metodologia adeguata per cogliere il punto di vista di un'età in cui la parola non è ancora lo strumento privilegiato della comunicazione.

Fotografia strumento di conoscenza

Lo sviluppo della tecnologia ha liberato la fotografia dalla posizione di testimone di eventi particolari rendendola fruibile e presente in qualsiasi momento e circostanza. Lo strumento ha, in larga parte, perso la sua specificità entrando, in modo disinvolto, nei sistemi della comunicazione sociale: cellulare, iPhone, iPad, ecc.. Questa migrazione mette in condizione un numero crescente di persone, di qualsiasi età e di qualsiasi estrazione sociale, di raccontare qualche cosa in rapporto a ciò che vedono, sentono e vivono. La diffusione dell'immagine, in modo particolare la fotografia in forma digitale, ha aperto nuovi orizzonti e nuove opportunità nella comunicazione umana (Cyrułnik 2007): si condividono momenti, si fissano istanti, si scoprono dettagli, si verificano visioni, si modificano immagini, si legittimano informazioni attraverso lo scatto di fotografie in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento del giorno e della notte.

E' come se la percezione disponesse di uno strumento che è in grado di registrare, quasi in continuazione, ciò che richiama l'attenzione dell'individuo. Il cambiamento ha una indubbia rilevanza in ambito scientifico, in quanto la ricerca è sempre più in grado di raccogliere e di studiare le tracce che riguardano il percepito.

Nel caso delle fotografie scattate da bambini piccoli è come se, grazie ad una torcia elettrica, potessimo improvvisamente illuminare un ambiente che, fino a pochi istanti prima, era rimasto nell'ombra delle ipotesi.

Come, quando, in che modo, in che forma, con quale modalità un bambino nei primi anni di vita percepisca un paesaggio, non sono interrogativi nuovi. Nuovo è il modo con il quale vengono affrontate queste domande.

Se, da un lato, il progresso tecnologico ha aperto l'orizzonte della fotografia anche alla prima infanzia, da un altro lato è opportuno ricordare che avvicinare un bambino piccolo all'uso dello strumento implica l'adozione di metodi che devono essere in grado di entrare nel suo mondo, rispettandone le caratteristiche, senza alterare i confini del suo agire situato (Zuccheromaglio et al. 2013).

Lo studio, a cui in larga parte si allude, è stato condotto su oltre 5000 fotografie, scattate da bambini in un'età compresa tra i 3 e i 7 anni. La ricerca ha avuto luogo in città, in vallate alpine di varia lingua e cultura e in ambienti di vita domestica (ad esempio fotografare la cucina), applicando un approccio didattico di tipo mimetico e ricostruttivo, vale a dire capace di riformulare la soggettività, l'atteggiamento e il punto di vista dell'interlocutore. I bambini hanno avuto modo di commentare le immagini e di indicare il punto dal quale le foto sono state scattate. Le fotografie di ambienti di vita domestica sono state completate dagli stessi bambini attraverso loro disegni.

Le famiglie, le scuole dell'infanzia, le comunità locali hanno svolto un ruolo attivo nella progettazione, nella realizzazione e nella valutazione del progetto (Schürch, 2007). Le

fotografie sono state presentate al pubblico attraverso l'allestimento di esposizioni. I commenti dei visitatori sono stati raccolti e analizzati. Le indicazioni derivate dall'analisi del materiale fotografico hanno permesso di realizzare, in qualche caso di adattare, luoghi, percorsi (ad esempio sentieri, aree di sosta) e materiali (ad esempio giochi).

In generale, un bambino, anche piccolo, è in grado di scattare fotografie. Le immagini rivelano sovente l'esistenza di punti di vista e di vissuti del tutto sconosciuti e inesplorati. La presenza del particolare, lo sguardo fotografico che non rispetta gli assi della verticalità e dell'orizzontalità, l'imprevedibilità nella scelta del punto focale, lo squilibrio percettivo indotto dal non rispetto di molti canoni, la scelta stessa dei soggetti, hanno indotto il pubblico a considerare il paesaggio fotografato un oggetto, un'occasione di riflessione sociale e di incontro tra generazioni.

I primi risultati hanno indotto enti pubblici e privati a ripensare la struttura di interi quartieri. In qualche caso si cerca di simulare ciò che può essere la percezione infantile del territorio attraverso spostamenti dello strumento fotografico collocandolo a un metro di altezza dal suolo. I progetti così concepiti hanno una forte valenza interdisciplinare. Architetti, pianificatori, amministratori, psicologi prendono parte a sedute di studio, nel corso delle quali elaborano scenari destinati a essere discussi e dibattuti in ambito sociale e politico.

Punto di vista dimenticato?

L'analisi del materiale fotografico raccolto in diversi ambienti – casa, fuori casa, asilo-nido, scuola

dell'infanzia – e in alcune regioni di diversa lingua e di diversa cultura, ci consente di compiere un passo verso la comprensione del territorio a cui si confronta il bambino.

Il paesaggio per un adulto è oggetto di coerenza, l'adulto cerca di inserire ciò che percepisce in una unità di discorso. Il paesaggio può essere oggetto di narrazione, di contemplazione, di trasformazione, altre volte di confronto pressoché permanente tra cultura e natura, tra potere e variate forme di dipendenza, per non dire di sudditanza.

Il paesaggio del bambino è altra cosa. Esso convive, ad un altro livello, con ciò che l'adulto ha preordinato.

Il paesaggio del bambino è quello vicino al terreno, esso rispecchia in modo discontinuo il racconto di ciò che avviene a pochi centimetri dal suolo.

Nel momento in cui il bambino alza gli occhi percepisce persone, cose, ambienti costruiti e naturali dal basso verso l'alto.

Le dimensioni, gli eventi, le tracce, la vita di quel mondo, di mondo si tratta, sono in larga parte inesplorati.

Salvo rare circostanze, in parte documentate, l'adulto ha semplicemente ignorato quel punto di vista, dando per scontato che, prima o poi, il bambino avrebbe dovuto conoscere ed apprendere lo sguardo dell'adulto sul paesaggio.

In tale modo di concepire il rapporto percettivo del bambino con l'ambiente si dimentica che la natura dello sguardo non è la semplice registrazione di ciò che intenzionalmente viene comunicato al bambino. Nel percorso a "zig zag" della breve storia iniziale, la madre può fare ben poco per incanalare l'attenzione verso ciò che a lei sembra importante.

Nei primi anni il bambino costruisce una propria immagine della realtà. Più avanti nel tempo, soprattutto la scuola, cerca, e in parte riesce, a conformare la lettura del reale a criteri che trovano origine nel contenuto delle materie d'insegnamento e in una implicita assuefazione a un certo linguaggio mass-mediatico.

Nei primi anni di vita la mancanza di una comunicazione che attinge al codice linguistico rende le prime percezioni prive di commento verbale, e quindi prive della base che le legittima dal punto di vista sociale. La mancanza della parola che sottolinea, giustifica, spiega, precisa, completa ciò che l'immagine esprime, oltre a rendere difficile l'interpretazione dell'immaginario infantile, ha certamente contribuito a escluderne la presenza in chiave di percezione del territorio.

Mondi "zig zag"

Entriamo nel merito di ciò che è la probabile percezione della realtà del bambino citato nell'esempio.

Essa è composta di immagini che si alternano e che non sottostanno a vincoli; non esiste ancora la ricerca di un rapporto di coerenza. Sono immagini che si traducono in stimoli, stimoli che richiamano la sua attenzione e che lo spingono ad agire. Agire sulle cose, per capire cosa sono, in cosa consistono, perché ci sono, e come sia possibile influire su di loro.

Gli stimoli di cui parliamo si definiscono facendo. Di tanto in tanto una micro-esperienza lascia traccia nella sua mente.

Le tracce si assomigliano, si richiamano tra loro per analogia; è così che l'immagine di un uccello su un libro richiama il canto del cuculo udito qualche giorno prima, in un altro luogo.

Nella misura in cui al bambino viene concessa l'opportunità di manifestare la componente del *qui ed ora*, in modi e in momenti diversi tra loro, prende forma la costruzione di quei legami che, più tardi, danno origine alla coerenza paesaggistica adulta.



Figura 1. Sguardo rivolto alle "piccole cose". (batuffolo, ortaggio, fontanella) La quarta foto è un esempio di come il bambino di 3-4 anni percepisca in primo luogo il corpo dell'adulto

Tuttavia, molta parte di quelle esperienze trova origine nel micro-spazio che è alla sua portata. In chiave paesaggistica ciò significa attribuire valore e importanza all'esistenza e alla vita di ciò che l'adulto chiama *le piccole cose*.

Quelle "cose", a volte, non hanno un nome³, sono allora i bambini stessi che coniano una parola per delimitarne l'esistenza.

Ad esempio un bambino chiama "stocca" quel sottile strato che separa la polvere che si trova sulla superficie del terreno dalla parte consistente. La "stocca" diviene presto un modo per condividere con altri bambini il medesimo ritaglio percettivo. Agire con la "stocca" è un modo per affermare una diversa territorialità rispetto a quella dell'adulto. In tale atteggiamento alcuni autori hanno intravvisto la presenza di una vera cultura infantile (Postman 1984, Bruner 1997, Journet 2010).

Il mondo "zig zag" mette in luce l'importanza dell'agire a contatto con il territorio, l'immagine che ne deriva è un risultato *in progress*, di esperienze. A loro volta le esperienze sono forme di conoscenza, e la conoscenza è parte di un processo che percorre strade scarsamente prevedibili.

La territorialità, e il paesaggio nella sua accezione percettiva, è dunque il risultato di una costruzione che nasce e prende forma attraverso un'interazione tra soggetto e ambiente vissuto.

La territorialità, che abbiamo chiamato "zig zag", mette in luce come il paesaggio non sia, agli inizi dello sviluppo umano, per nulla un dato definito, omogeneo, in grado di rispecchiare esperienze sociali comuni e condivise.

In un mondo che vive profonde trasformazioni sociali, ambientali, culturali e tecnologiche (Callari-Galli et al. 2007), il "modello zig zag" consente (ha il vantaggio) di intraprendere itinerari nei quali si ammette l'esistenza, contemporanea e in parte sovrapponibile, di vari tipi di realtà.

Nel suo modo di procedere, non lineare, con salti di attenzione e di interesse, il bambino può essere considerato un esempio di come avvenga la combinazione di immagini diverse, a volte contrastanti, che per un certo tempo convivono, e che possono ibridarsi tra loro.

Quindi micro-paesaggi multipli, ma anche prospettive inabituali, in un contesto di vissuti che chiedono di essere reinterpretati.

Mondi senza parola

La metodologia⁴, sopra citata, che ha visto un particolare coinvolgimento del bambino ha permesso di raccogliere punti di vista che possono essere rapportati al suo modo di agire.

L'approccio allo strumento da parte del bambino in età pre-scolastica evidenzia una doppia valenza del rapporto tra strumento e cose: da un lato l'apparecchio viene inteso come mezzo che consente di inquadrare aspetti che si vogliono "catturare", conservare, ma, da un altro lato, lo strumento è anche ciò che da vita, che produce realtà.

E' perciò interessante rilevare come il modo di procedere del bambino metta in rilievo la complessità del rapporto che intercorre tra

soggetto, strumento, immagine e percezione del reale.

L'immagine, in modo particolare l'immagine fotografica, non racconta mai in modo completo ciò che il soggetto vede. Essa è la traccia di un atto avvenuto che contempla la doppia valenza citata più sopra.

La fotografia (intesa come risultato) prende senso quando viene rapportata a un insieme di intenzionalità e a riferimenti mentali (immagini, pensieri, emozioni) non disgiunti dal contesto (situazione ambientale, sociale) in cui è avvenuto lo scatto. Per questo non sempre le fotografie sono tracce che consentono di recuperare il senso per almeno due ragioni: non sempre il soggetto è consapevole di ciò che lo ha spinto a scattare una fotografia, l'attribuzione di senso avviene a posteriori e non è in relazione con l'istante dello scatto.

Costanti

Alla luce delle considerazioni che precedono, dopo aver esaminato con ogni singolo bambino le sue fotografie, si possono estrapolare alcune costanti. Una parte considerevole dei mondi senza parola sono le istantanee che mostrano i dettagli del terreno. Il paesaggio del bambino, a pochi centimetri dal suolo, è ricco, variato e stimolante nelle zone rurali, è monotono (asfalto) e cosperso di limitazioni (marciapiedi, percorsi obbligati, recinzioni di ogni genere) nelle zone urbane. La mancanza di un punto di vista panoramico (guardare dall'alto) spiega l'eterogeneità dei punti di vista.



Figura 2. Foto che rivelano l'attenzione verso la vita delle piante (il soffione), verso la fisicità del terreno. Il quarto scatto è un esempio di ostacolo, a volte di confine, che caratterizza la percezione del territorio del bambino piccolo.

Il "modello zig zag" è la rincorsa, e a volte la ricerca di conciliazione, tra la scoperta della lumachina nell'angolo del marciapiede che confina con un muro di sostegno e la ruota dell'automobile che schiaccia un sassolino luminoso. Ambedue le situazioni sono mondi.

Il tempo che il bambino della nostra storia richiede per esplorarli è enorme, ed è in palese contrasto con i tempi e con il punto di vista dell'adulto. La contemplazione, la comprensione di ciò che il terreno propone agli occhi del bambino richiede tempo.

E' difficile sapere fino a che punto le limitazioni ambientali e le regole che gli adulti impartiscono per far valere il loro punto di vista contribuiscano a inibire la costruzione mentale di un territorio che non sia la replica superficiale di ciò che più avanti nel tempo viene definito "bello". Ciò che ha colpito gli studiosi che hanno analizzato le fotografie, è la precoce sensibilità del bambino verso aspetti di straordinaria bellezza.

La luce è ad esempio un elemento di grande fascino e, oltre ad essere oggetto di curiosità, è anche fonte di poesia quando proietta le ombre sul territorio, quando illumina il cielo al tramonto e quando penetra nella valle attraverso i suoi raggi.

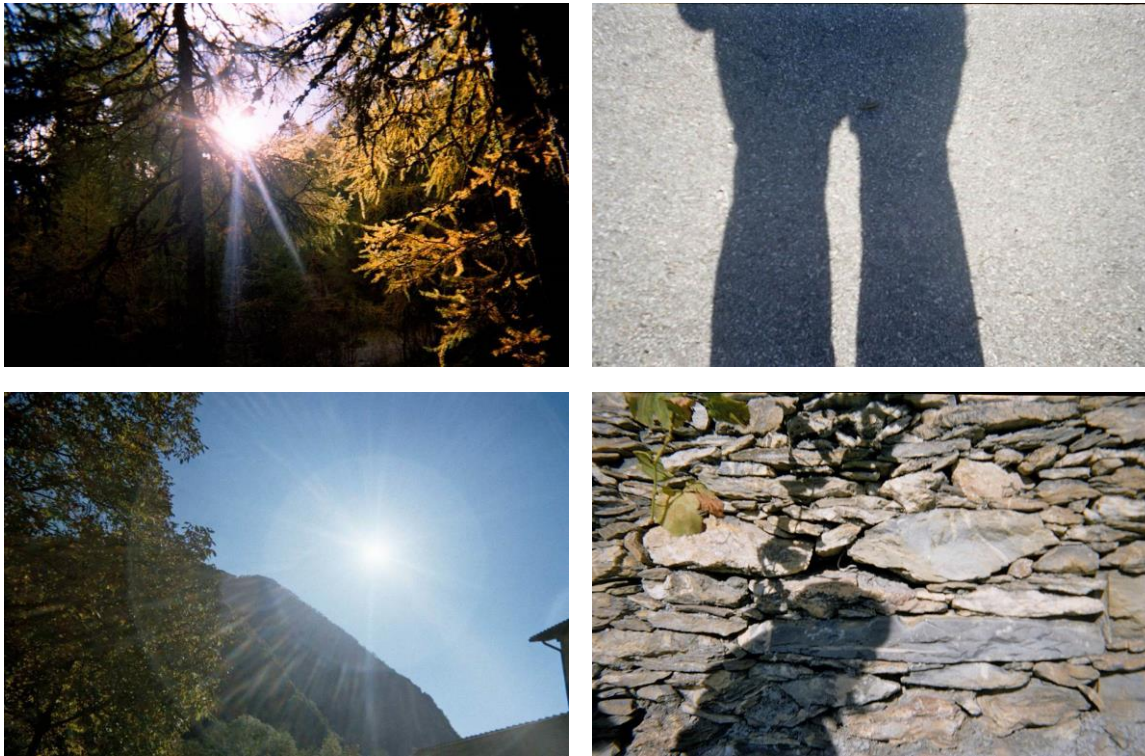


Figura 3. La luce, elemento di grande fascino, e il gioco delle ombre in foto scattate da bambini dai 3 ai 4 anni

La composizione stessa della fotografia è stata oggetto di analisi. Il bambino è sovente artefice di un'opera che racchiude una molteplicità di significati a partire dalla visione della realtà che egli stesso percepisce.

Nel caso della fotografia della mela (vedi esempio) la statura del bambino ha giocato un importante ruolo in quello che il fruitore percepisce come chiave di lettura preferenziale. La presenza delle diagonali, i punti di luce e ombra, l'instabilità del piano su cui si trova il frutto, sono tutti elementi veicolati da un'inquadratura che sottolinea l'elemento statura. Ma in questo, come in molti altri casi, si intravede un processo di interazione aleatoria tra le parti di un sistema che evolve alla ricerca di un nuovo e diverso equilibrio tra le singole componenti che compongono l'immagine (Arheim 1986).

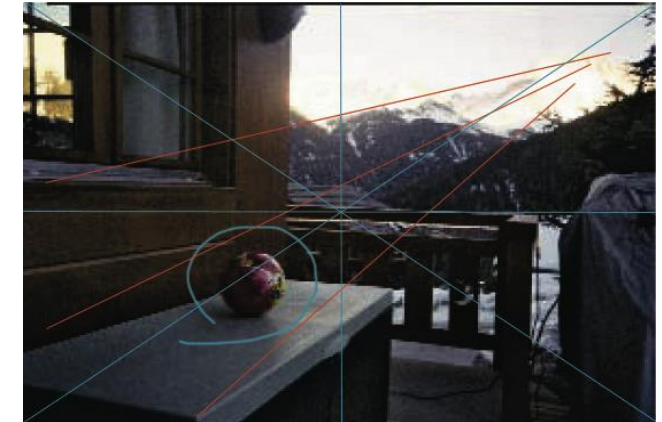


Figura 4. Esempio di analisi della struttura di una fotografia scattata da un bambino di 3 anni

La fisicità del terreno, dell'acqua, dei sassi, della sabbia, delle piante, del legno, del costruito è una componente irrinunciabile della percezione.

Il bambino manifesta, un po' ovunque, il bisogno di un rapporto a diretto contatto con le cose, per verificarne la consistenza, per coglierne la natura. Il bambino si interessa a certi riflessi della superficie dell'acqua della fontana, altri bambini si soffermano sul dettaglio della terra appena vangata dell'orto.

Prima di dare priorità al contatto con gli occhi e con il viso dell'altra persona il bambino vede le persone dal basso e coglie parti del corpo, parti di abbigliamento. I piedi, le scarpe, le gambe, le mani dell'anziana seduta sono indizi che rappresentano le persone.

Il desiderio di guardare oltre, dall'alto di un balcone, si scontra sovente con ostacoli, muri, palizzate, recinti che non consentono di contemplare aspetti del paesaggio.



Figura 5. Storie non raccontate in fotografie scattate da bambini di 3-4 anni

La vita dell'erba, delle piante, degli animali che vivono a contatto con il terreno – cani, gatti, lumachine, farfalle – sono fonte di grande attenzione. Il bambino impara presto a conoscere i loro tratti comportamentali (dormire, stirarsi, mangiare, ecc.) che assimila alla propria vita.

A volte gli animali grandi – cavalli, mucche, capre – colpiscono per l'imponenza di certe loro parti: le zampe, il muso, il corpo.

Messaggi senza risposta

Il terreno racconta anche ciò che gli adulti lasciano cadere, trascurano, considerando le strade, le automobili, i marciapiedi, le piazze, i punti di sosta, un implicito della società.

Il marciapiede del bambino della breve storia iniziale si sposta su una superficie asfaltata coperta di cicche. Vicino al parco giochi persone passeggiano e lasciano cadere involucri e resti di ciò che hanno consumato, nelle adiacenze altre persone camminano con il loro cane e non si preoccupano di raccogliere gli escrementi.

Per un bambino piccolo ciò che avviene sulla strada, oltre il confine del marciapiede, contrasta, contraddice, in modo palese il rispetto e l'attenzione che la mamma cerca di inculcargli verso la vita, verso le cose.



Figura 6. Uccello travolto e schiacciato dal passaggio di un'automobile

Le automobili sfrecciano, schiacciano, calpestano. La ruota dell'automobile si presenta grande ed è fonte di molti messaggi senza risposta, o meglio, di messaggi che contengono un implicito senza parola.

Ma, più in là, il prato rigidamente verde del giardino di casa esclude la vita a fiori, erbe, insetti di vario genere.

Una sottile realtà di contraddizioni, cosparsa di tratti di implicita violenza, sono il messaggio che nei quartieri delle città la società trasmette ai propri figli; e ciò prima ancora che questi ultimi possano porre la domanda del *perché*.

Il discorso di una rivisitazione degli ambienti naturali e costruiti in cui nascono e vivono i bambini è una priorità.

In alcune città sono in atto studi che prevedono la partecipazione di pianificatori, architetti, educatori, autorità comunali per ripensare la sistemazione di interi quartieri⁵. Molto rimane da fare quando si tratta di tracciare una mappa di ciò che è un paesaggio apprendente, aperto alla nuova cittadinanza del bambino.

Cittadinanza del bambino

In questi ultimi anni molti studi condotti in ambito neuropsicologico hanno trasformato, dal punto di vista della conoscenza scientifica, l'immagine del bambino dei primi anni di vita (Martin et al. 2000, Heckman et al. 2004, Hensch 2005, Lanfranchi 2013). E' stata ad esempio capita l'importanza delle prime esperienze in rapporto allo sviluppo emotivo, sociale e mentale: molta parte della riuscita scolastica e professionale dipende dai primissimi anni di vita (Schürch, 2012). Oltre a ciò, si considera oggi il bambino, e ciò sin dalla nascita, un soggetto con competenze che lo rendono capace di costruire, in pochi anni, un'immagine del mondo. Ne consegue che la sua collocazione in rapporto ai sistemi sociali che lo accolgono – famiglia, istituti – va ripensata: non più un bambino oggetto, ma un bambino soggetto che, a suo modo, è in grado di esprimere una propria concezione-visione dei rapporti con l'ambiente (Simoni et al. 2012). L'osservazione, l'ascolto, la ricerca di una riformulazione, non solo linguistica, ma anche agita (giocare, costruire, simulare insieme), di ciò che il bambino esprime, sono atteggiamenti educativi che mettono in risalto l'importanza e il valore del suo modo di guardare e di concepire. *Nuova cittadinanza* è il termine che precisa il senso di una

sua partecipazione al divenire del territorio sociale e culturale (Francescato et al. 2004); è attraverso la conoscenza e l'interpretazione del punto di vista del bambino che possono prendere forma progetti di riscoperta e di rivisitazione del paesaggio naturale e costruito.

Educare per quale paesaggio?

Ci si può chiedere quale potrebbe essere il paesaggio che rispecchia le particolarità di ciò che abbiamo chiamato "punto di vista" dei primi anni di vita. Non disponiamo di una risposta unitaria, e ciò anche in considerazione del fatto che molte sono le variabili in gioco. E' ad esempio certo che il modo di guardare e di interpretare l'ambiente muta in poco tempo in funzione dell'età, e poco sappiamo su ciò che guarda e vede un bambino dalla nascita fino ai 2 anni di vita.

Una parte, tutt'altro che secondaria, la svolge il contesto educativo; fino a che punto l'esempio della storia iniziale è un riferimento generalizzabile? E ancora, qual è l'immagine di bambino, e più in generale dell'infanzia, nella società?

Ciò che traspare dall'analisi condotta sull'importante campione di immagini è la presenza di una forte eterogeneità dei ritagli percettivi: vedi "modello zig zag". Essa consente al bambino di raccogliere informazioni molto diverse tra loro; informazioni che lo spingono a verificarne la conciliabilità attraverso domande che, almeno in parte, rivolge a chi gli è vicino.

Dal punto di vista educativo tutto ciò prende senso nella misura in cui l'adulto svolge il ruolo di colui

che commenta e indica le possibili relazioni che possono intercorrere tra i vari sguardi. Ciò avviene attraverso atteggiamenti, parole di condivisione, come: "guarda!", oppure "vedi è come...", oppure ancora "ti ricordi che abbiamo già visto..." (Vygotskij 1934).

In quel modo di fare prende gradualmente forma il tessuto dei rapporti che intercorrono tra cose, fatti, esperienze, emozioni. Il paesaggio, inteso come insieme percepito e narrabile, è perciò la risultante di una costruzione sociale e, al tempo stesso, cognitiva. Esso non è un dato iniziale.

Il paesaggio, visto con gli occhi del bambino, è un'entità in movimento, che si trasforma, e diviene oggetto di interesse e di piacere nel momento in cui può essere raccontato, riconosciuto, condiviso. Condividere significa seguire i suoi itinerari, significa prendere parte, di volta in volta, all'atteggiamento di stupore che lo accompagna (Tonucci 2002, Barbusca 2010). In questo viaggio la lettura del paesaggio è fortemente connotata di elementi culturali. La parola dell'adulto, che accompagna e supporta il gesto dell'indicare, diviene strumento di lettura e di interpretazione. Il bambino ripete la parola, la interiorizza, la trasforma e, a sua volta, compone la delicata tela della narrazione. Raccontare significa stabilire relazioni (Moscovici, 2005), significa porre accenti, significa situare la percezione del momento in una dimensione di spazio e di tempo che non è necessariamente quella dell'adulto.

A questo punto si pongono alcuni interrogativi che riguardano l'importanza che la società intende dare alla voce dei più piccoli.

In quale misura l'intenzione narrativa del bambino viene colta dall'adulto?

In quale modo, in quali tempi, il racconto del bambino è oggetto di attenzione e di ascolto?

E ancora, quale incidenza ha il suo punto di vista sul modo di concepire e di considerare il paesaggio?

Senza una partecipazione ai processi e ai percorsi percettivi e mentali, che fanno capo alle analogie, alle associazioni, ai riferimenti che ogni bambino sviluppa nel corso della sua crescita, il potenziale di lettura del paesaggio rischia di assottigliarsi e di tradursi in un rapporto sterile e stereotipato.

D'altra parte, senza una vera cittadinanza della narrazione infantile attraverso mezzi come la fotografia, è difficile immaginare un cambiamento paesaggistico che tenga conto di una pluralità di punti di vista.

Il "come" del rapporto con il bambino occupa una posizione centrale sul modo di guardare e di interpretare il mondo.

Paesaggio metaforico

Esiste un paesaggio che, meglio di altri, si avvicina al messaggio trasmesso dalle fotografie?

In senso metaforico quel paesaggio potrebbe essere una spiaggia del mare con numerose conchiglie, sassi, rami, dune...

In quella spiaggia il bambino ha la possibilità di spostarsi, di fermarsi, di combinare, all'infinito, l'acqua con la terra, costruire e delimitare territori.

Alla fine della giornata può contemplare le tracce lasciate dal suo agire su quel territorio.

Le onde della notte, a volte, stravolgono, trasformano la sua opera permettendogli, il giorno dopo, di scoprire gli effetti della forza della natura.

In quello spiazzo senza confini predeterminati dall'uomo, attraverso il gioco, il bambino ha la possibilità di interrogare le cose, associando, di volta in volta, altri bambini e adulti.

Il rapporto tra la dimensione particolare (quella del dettaglio della sabbia) e la dimensione globale (la spiaggia, il mare) sono conciliabili; può così prendere forma una vena narrativa del paesaggio percepito.

Ma cosa significa narrativo in rapporto al paesaggio percepito?

Significa che l'immagine del territorio diviene fonte di racconto, di relazione con vissuti che lo rendono compatibile con le necessità dell'uomo.

Un paesaggio che non racconta è un oggetto estraneo, che suscita indifferenza, è un paesaggio privo di storia.

Ma il paesaggio adulto rischia anch'esso di rimanere un corpo estraneo se non stabilisce un rapporto con la storia dei suoi figli che ogni giorno scoprono e riscoprono ciò che la terra offre e promette. Ecco perché è urgente conoscere il punto di vista dai primi giorni di vita in poi.

Riferimenti bibliografici

Arheim R., 1987, *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1986).

Barbusca M., 2010, *La città all'altezza dei bambini. Un altro modo di vivere Chiavenna*, Tesi Bachelor. SUPSI, Manno.

Bruner J., 1997, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1996).

Callari Galli M., Scandurra G., Riccio B., 2007, *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*. Guaraldi, Rimini.

Cyrułnik B. (2007), *Comment les enfants voient le monde*. "Sciences humaines". Les grands dossiers. L'enfant du 21ème siècle, nro. 8, septembre-octobre-novembre 2007, Auxerre, France.

Francescato D., Tomai M., Mebane M. E., 2004, *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione*, Il Mulino, Bologna.

Heckman J., Masterov D., 2004, *The Economic Impacts of Child Care and Early Education: Financing Solutions for the Future*, Conference, Dec. Massachusetts, USA.

Hensch T., 2005, Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews, Neuroscience*, 6, 877-888.

Journet N., 2010, *Les enfants ont-ils une culture?* "Sciences humaines". À quoi pensent les enfants? Nro 219, octobre 2010, Auxerre, France.

Lanfranchi A., 2013, *Frühförderung als Allheilmittel für die Krankheiten der Schule?* Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19(4), pp 19-24.

Martin S., Grimwood P., et Morris R., 2000, Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649-711.

Moscovici S., 2005, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna

Postman N., 1984, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando Editore, Roma (op. orig. 1982).

Schürch D., 2007, *Psicodidattica della fotografia nel bambino tra i 3 e i 7 anni. L'altro sguardo sul territorio*, Franco Angeli, Milano.

Schürch D., 2009, *L'altro sguardo*, in: Putignano F. (a cura di), *Learning districts*, Maggioni, Milano.

Schürch D., 2012, *Meglio prima...* "Psychoscope", Dossier: Imparare 1-2-/2012.

Simoni H, Wustmann C., 2012, *Quadro d'orientamento della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza della prima infanzia in Svizzera*, Rete custodia bambini e Commissione svizzera per l'UNESCO, Berna.

Tonucci F., 2005, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari (prima ed. 1996).

Vygotskij L., 2008, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, (op. orig. 1934).

Zucchermaglio C., Alby F., Fatigante M., Saglietti M., 2013, *Fare ricerca situata in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.

² Vedi Convenzione europea del paesaggio del 20 ottobre 2000, Art. 1a.

³ Non hanno un nome in quanto la chiave di lettura percettiva del bambino non rispetta ancora criteri linguistici della cultura di appartenenza.

⁴ Descritta in: Schürch D., 2007, *Psicodidattica della fotografia nel bambino tra i 3 e i 7 anni*, Franco Angeli, Milano.

⁵ Ad esempio il Meierhofer Institut für das Kind di Zurigo ha ricevuto mandato dalla città di studiare e di adattare alcuni quartieri della città di Zurigo alle esigenze al punto di vista della prima infanzia.

Riferimenti iconografici

Le fotografie sono parte di un campione di oltre cinquemila immagini scattate da bambini tra 3 e 6 anni nell'ambito di un progetto di ricerca e di sviluppo di regioni periferiche (vedi vallate alpine del sud della Svizzera) chiamato movingAlps

Testo acquisito dalla redazione nel mese di Settembre 2013.

© Copyright dell'autore. Ne è consentito l'uso purché sia correttamente citata la fonte.

¹ Descrizione introduttiva dell'autore.