



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022

Recibido 01 noviembre 2021

Aceptado 22 de febrero 2022

La didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva: alcune riflessioni per una deontologia dell'educazione geografica

*Teaching landscape in case of visual impairment: some
reflections for a deontology of geographical education*

Michele Piccolo

Università degli Studi di Padova

Email: elepicc@hot.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2153-2340>

Benedetta Castiglioni

Università degli Studi di Padova

Email: etta.castiglioni@unipd.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-5774>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.24>

Riassunto

Questo articolo propone alcune riflessioni sull'educazione al paesaggio in caso di disabilità visiva. Dopo quattro anni di ricerca dedicati a questo tema, desideriamo condividere con la comunità scientifica una questione per noi cruciale, ma sostanzialmente ancora ignorata in letteratura. L'educatore può omettere o ha il dovere di comunicare il significato visivo del concetto di paesaggio? Quali responsabilità, quali rischi e quali benefici possono emergere da una o dall'altra scelta? Crediamo che si tratti di un problema delicato e affatto banale, che non può essere aggirato semplicemente ricorrendo a forme di percezione e significazione non visuali. Per qualsiasi scelta si protenda, riteniamo che si tratti di un problema che investe la deontologia educativa, che determina e quindi precede ogni eventuale speculazione teorica o soluzione metodologica. Per questa ragione, desideriamo fornire al lettore alcuni strumenti concettuali utili a inquadrare la questione e le sue possibili implicazioni attraverso differenti punti di vista. Nella fattispecie, la riflessione su tali implicazioni sarà sviluppata adottando e comparando tre tipologie di fonti: fonti normative nazionali e internazionali; fonti etimologiche e linguistiche; fonti della teoria geografica sul paesaggio. L'esito di queste riflessioni ci porta a ipotizzare che, anche in caso di disabilità visiva, l'educatore non possa

sottrarsi al dovere di trovare gli strumenti per comunicare il valore visivo del paesaggio e, di conseguenza, a tutti i rischi che questa scelta comporta.

Parole chiave: paesaggio; educazione geografica; cecità; Educazione Speciale; Tiflodidattica

Abstract

This article presents some thoughts on landscape education in case of visual impairment. After four years of research spent on this matter, we would like to share with the scientific community an issue that is crucial for us, but substantially still ignored by literature. May the educator omit the visual meaning of the concept of landscape, or must they communicate it? What responsibilities, risks and benefits may emerge from one choice or the other? We believe that it is a delicate and significant problem, that cannot be bypassed simply resorting to non-visual forms of perception and meaning. Either way, we consider it an issue tackling the deontology of education, defining and therefore preceding any potential theoretical speculation or methodological solution. This is why we want to provide the reader with some conceptual tools useful to frame the issue and its possible implications from several points of view. In this case, the reflection on such implications will be conducted adopting and comparing three categories of sources: national and international normative sources; etymological and linguistic sources; sources from geographical theory. The result of these considerations suggests that, even in the context of visual impairment, the educator cannot avoid the duty to find the tools to communicate the visual value of landscape and, consequently, all the risks that this choice entails.

Key words: landscape; geography education; blindness; Special education; Education of the blind.

1. Introduzione e descrizione del problema

Descrivere un problema deontologico significa inquadrare il valore di una scelta operativa entro il sistema di norme e comportamenti che regolano l'esercizio di una professione.

In questo caso, il problema deontologico che presentiamo non costituisce prerogativa esclusiva di una categoria professionale, ma riguarda virtualmente tutta la comunità, aperta ed eterogenea, dei professionisti che operano nell'ambito dell'educazione geografica. In altre parole, ci rivolgiamo a tutti coloro che – a diverso titolo – condividono quell'esigenza, già segnalata nella *International Charter on Geographical Education* del 2016, di interrogarsi non solo sul trasferimento delle conoscenze disciplinari, ma anche sui pregiudizi e sulle misconcezioni che la didattica tradizionale è spesso in grado di generare negli studenti.¹

Il problema che presentiamo in questa sede intende costituire un'occasione per riflettere sulle possibilità quanto sui rischi che l'insegnante deve valutare nella costruzione di un'educazione geografica inclusiva. Data la vastità del tema, assumeremo come caso emblematico quello della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva. Definiamo questo caso come emblematico perché chiama l'educatore a compiere un'operazione delicata che, se non ponderata, può facilmente produrre nello studente pregiudizi, misconcezioni e, nel peggiore dei casi, un sentimento di esclusione. L'operazione a cui ci riferiamo risiede nella scelta su come mediare un concetto tradizionalmente visivo come quello di paesaggio nei confronti di una persona non

¹ Il documento originale, in lingua inglese, è consultabile al link https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf. Trad. italiana: <https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>. Consultato il 31/10/2021

vedente o ipovedente. Scegliere come mediare – è importante chiarirlo fin da subito – non significa solo individuare gli approcci teorici, le soluzioni metodologiche o le tecniche più opportune per la comunicazione didattica, ma innanzitutto scegliere quale importanza semantica attribuire al valore visivo che caratterizza il concetto di “paesaggio” in considerazione del fatto che la vista del nostro interlocutore è parzialmente o totalmente compromessa. Sarà proprio questa scelta preliminare, crediamo, a precedere e quindi poi determinare l’approccio metodologico e/o l’adozione di specifiche soluzioni tecniche e strumentali.

Come educatori geografici, possiamo immaginare che tale problema ci ponga di fronte almeno a due possibili scelte operative, entrambe potenzialmente condivisibili sul piano deontologico. Provando a schematizzare, possiamo sostenere che la prima via attribuisce maggiore priorità alle caratteristiche del soggetto (la persona con disabilità visiva), mentre la seconda a quelle proprie dell’oggetto (il concetto di paesaggio).

Nel primo caso, potremo scegliere di privilegiare la condizione di disabilità del soggetto, ridimensionando o addirittura omettendo – purché dichiarandolo, si intende – il valore visivo del paesaggio. Vale a dire, sviluppando forme di significazione e apprendimento che stimolino l’immaginazione, l’emotività e la sensorialità residua (si pensi ad esempio al concetto di paesaggio sonoro). Potremo optare per questa prima via almeno per due ragioni: perché, pur riconoscendo il peso semantico che il valore visivo assume nel concetto di paesaggio, consideriamo prioritario fornire al nostro interlocutore gli strumenti per fare esperienza diretta del paesaggio; perché riteniamo che il valore visivo del paesaggio non sia realmente prioritario, ma solo un aspetto tra i tanti possibili che ne caratterizzano il significato.

Nel secondo caso, invece, potremo scegliere di dare maggiore priorità alla coerenza semantica del termine, provando a non ricorrere a distorsioni o omissioni. Vale a dire, sul piano operativo, lavorando con strumenti di rappresentazione, con la comunicazione verbale e quella non verbale al fine di stimolare la costruzione di immagini mentali nel soggetto. Potremo optare per questa seconda via almeno per due ulteriori ragioni: perché riteniamo che la distorsione semantica costituisca un’illusione di accessibilità e tradisca il significato originario del concetto di paesaggio; perché creare una consapevolezza circa il valore visivo del concetto di paesaggio significa fornire al soggetto gli strumenti interpretativi per comprendere l’uso comune del termine e quindi poter interagire con gli altri.

Su queste premesse, riteniamo che entrambe queste vie presentino anche dei rischi significativi. Nel primo caso, attribuire maggiore priorità al soggetto può facilmente degenerare in un’azione educativa di tipo assistenzialista: vale a dire, diretta a tutelare la zona di *comfort* della persona con disabilità visiva a costo di distorcere o sacrificare il significato più comune della parola “paesaggio”. Nel secondo caso, invece, attribuire maggiore priorità all’oggetto può facilmente degenerare in un’azione educativa di tipo abilista: vale a dire, diretta a imporre rigidamente un modello culturale che rischia da un lato di rimanere una nozione solo teorica o verbale e, dall’altro, di risultare un concetto escludente, ostico, in cui può diventare molto difficile riconoscersi.

Ad oggi, purtroppo, il tema della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva risulta ancora sostanzialmente ignorato in letteratura. Per tale ragione, non potendo fare

riferimento a sperimentazioni educative strutturate, l'efficacia o i rischi di queste due possibili vie restano solo virtuali e ipotetici. Probabilmente, articolare una forma di mediazione didattica che unisca le due opzioni potrebbe risultare la soluzione più opportuna, utile a potenziare i benefici quanto a ridimensionare i rischi citati.

Tuttavia, riteniamo che non sia strettamente necessaria una letteratura sul tema per poter immaginare le principali implicazioni deontologiche di uno scenario concreto. Più precisamente crediamo che optare a priori solo per la distorsione o l'omissione del valore visivo del concetto di paesaggio rappresenti un'operazione arbitraria e forse controproducente. Stravolgere il significato tradizionale e comune di una parola in nome dell'accessibilità rischia di tradire tanto la semantica del paesaggio – che, piaccia o no, nasce come concetto legato alla vista – quanto quella stessa dell'inclusione – che deve fornire strumenti per comprendere i problemi, non semplificarli o rimuoverli (Canevaro, 2008). Pertanto, siamo certi che sia formalmente corretto definire questa scelta deontologica in quanto, prima di investire gli ambiti della teoria o della metodologia educativa, chiama in causa l'etica professionale dell'educatore, a cui spetta la responsabilità di tutelare il soggetto che studia quanto – come si vedrà – anche l'oggetto di studio stesso.

L'approccio con cui desideriamo chiarire il senso e le prospettive di questo problema si articolerà su tre livelli di riflessione.

In primo luogo, nel prossimo paragrafo, proveremo a inquadrare il tema interrogando alcuni strumenti e riferimenti normativi che disciplinano, su scala nazionale ed europea, il diritto all'educazione inclusiva con il diritto all'educazione al paesaggio. Specifica attenzione, in questa sezione, sarà dedicata soprattutto ai possibili margini di dialogo che possono emergere tra il testo della Convenzione Europea del Paesaggio e la Dichiarazione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità.

Il secondo livello di riflessione esplorerà il concetto di paesaggio sul piano etimologico e linguistico. Dopo un inquadramento sul significato originario del termine nelle sue varianti germaniche e latine, dedicheremo un breve approfondimento sull'evoluzione semantica della parola *paisaje* nei dizionari della Real Academia Española. Questo approfondimento costituirà una valida occasione per riflettere sulle peculiari modalità con cui il valore visivo del concetto di paesaggio si sia trasformato e mimetizzato, senza però mai scomparire, nel linguaggio quotidiano.

Il terzo e ultimo livello di riflessione si interrogherà sul valore visivo del paesaggio all'interno della teoria geografica europea e nordamericana. Attraverso un rapido *excursus* si rifletterà sulle ragioni per cui, anche nel pensiero geografico degli ultimi due secoli, il concetto di paesaggio è stato interpretato in molteplici e spesso antitetici accezioni semantiche, senza però mai perdere il suo valore visivo.

In virtù delle pur brevi suggestioni normative, linguistiche e teoriche raccolte, illustreremo le ragioni che giustificano il nostro posizionamento, le possibili prospettive di ricerca e riflessione, ma soprattutto la necessità di avviare un dibattito sull'educazione geografica inclusiva.

2. Fonti normative nazionali e internazionali

Partiamo con una domanda: l'educatore può omettere il valore visivo del concetto di paesaggio in caso di disabilità visiva?

Questa domanda è stata costruita in una forma volontariamente generica e, come tale, deve essere interpretata. Prendendo ad esempio il caso del sistema educativo spagnolo, è noto che il tema del paesaggio costituisce un argomento che rientra normalmente nei programmi didattici di tutti i livelli dell'istruzione obbligatoria (Fernandez & Plaza, 2019).² Anche se in forme e con obiettivi differenti, certamente la didattica del paesaggio porterebbe con sé scelte e implicazioni metodologiche differenti per ognuno dei 7.366 studenti ciechi e con disabilità visiva (tra i quali si includono quelli con sordocecità o altra disabilità associate a quella visiva) che, nell'anno 2020/21, stanno frequentando gli studi.³

Tuttavia, come anticipato nell'Introduzione, riteniamo che – a prescindere dalla specificità di ogni caso individuale – il problema di base e quindi la domanda non cambino. Al contrario, crediamo che sia necessario affrontare tale questione, in primo luogo, in una forma generalizzata, proprio perché un problema di deontologia educativa non può e non deve mutare in funzione dell'interlocutore.

Per comprendere questo passaggio, in questo paragrafo prenderemo brevemente in considerazione alcuni riferimenti normativi nazionali e internazionali utili che possono fornire una prima idea della complessità deontologica della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva.

Come si può leggere nella recente Ley Organica para la Mejora de la Ley Organica Educativa (LOMLOE, BOE 340, de 30/12/2020, pp. 122871-122872), si riconosce “el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas”. Questa espressione testimonia indirettamente il recepimento, all'interno di una legge nazionale, della CDPD – Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2008), documento ratificato dalla Spagna nel 2008.

A sua volta, la CDPD – e indirettamente la LOMLOE – mutua e traduce in forma normativa la nozione di disabilità espressa già nel 2001 dalla OMS–Organizzazione Mondiale della Sanità all'interno dello strumento di classificazione internazionale noto come ICF–Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2002).⁴ L'approccio concettuale espresso nell'ICF si oppone al tradizionale modello tecnico-riduzionista secondo cui la disabilità è il risultato di un trauma, una patologia o una menomazione (c.d. Modello Medico), definendola invece come il risultato della complessa interazione tra fattori fisici e psico-sociali (c.d. Modello Bio-Psico-Sociale). Più precisamente, secondo l'ICF ovvero l'OMS, la condizione di disabilità si manifesta nel momento in cui l'interazione tra questi fattori compromette l'attività autonoma dell'individuo e la sua libera partecipazione alla vita sociale (Borgnolo, 2009).

Muovendo da una concezione di disabilità centrata sulla dimensione bio-psico-sociale dell'individuo, con la sottoscrizione della CDPD, ogni Stato firmatario si impegna affinché l'educazione non sia solo un diritto garantito a tutta la popolazione, ma un servizio rimodulato sulla base delle specifiche esigenze di ogni individuo. Questo principio viene esplicitato ad

2 Per un inquadramento su evoluzione e stato attuale del curricolo di Geografia nel sistema scolastico spagnolo, si rimanda a De Miguel González (2018, pp. 191-215). Sempre a partire dalla prospettiva spagnola, per un'analisi dei modelli didattici di alcuni dei principali Paesi europei, si rimanda a De Miguel González (2013, pp. 71-103).

3 <https://www.once.es/noticias/la-formacion-digital-y-la-tecnologia-accesible-2018companeras2019-necesarias-en-el-regreso-a-las-aulas-de-7-400-estudiantes-ciegos> (Consultato il 31/10/2021)

4 Organización Mundial de la Salud (2001), nell'edizione curata dall'Istituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

esempio nell'art. 24 (Educazione), dove la CDPD stabilisce "che l'istruzione delle persone, ed in particolare dei bambini ciechi, sordi o sordociechi, sia erogata nei *linguaggi*, nelle *modalità* e con i *mezzi di comunicazione* più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e lo sviluppo sociale" (art. 24, comma 3, lett. c) [corsivi miei].

Proviamo, ora, a proiettare quanto dichiarato nella Convenzione ONU entro l'ambito teorico e applicato della didattica del paesaggio. In linea teorica, risulterà semplice e lecito affermare che il sistema educativo di ogni Stato firmatario dovrà garantire che anche la didattica del paesaggio venga impartita nei linguaggi, modi e mezzi di comunicazione più appropriati per ogni persona. Ma cosa significa, sul piano applicato, l'espressione "più adeguati per ogni persona"? Il principio dell'adeguatezza può pregiudicare, in caso di disabilità visiva, la semantica visiva della parola "paesaggio"? Il valore visivo del paesaggio è qualcosa che davvero può essere omesso, superato o sostituito?

Una risposta possibile può giungere dalla CEP–Convenzione Europea del Paesaggio, il primo trattato che disciplina a livello europeo le politiche di cooperazione, gestione, tutela, salvaguardia e sensibilizzazione in materia di paesaggio. La CEP è stata promulgata dal Consiglio d'Europa e sottoscritta a Firenze nel 2000 da 32 Paesi membri. Nel 2008, lo stesso anno in cui la CDPD viene recepita nella normativa nazionale, in Spagna entra in vigore anche la Convenzione Europea del Paesaggio.

Tra i caratteri di maggiore innovazione apportati da questo documento, senza dubbio vi è quella di considerare il tema (e quindi l'esistenza) del paesaggio su tutto il territorio europeo. Si tratta di un passo decisivo, quantomeno a livello concettuale, verso il superamento di una connotazione del paesaggio inteso come elemento straordinario, da riconoscere e tutelare esclusivamente per il suo valore estetico, naturalistico o storico (Priore, 2008). Il cambio di scala coincide qui con un cambio nel punto di osservazione: dopo la CEP, il riconoscimento e la cura del paesaggio non sono più esclusivamente delegati all'arbitrio dell'istituzione territoriale, ma anche alla popolazione che vive e percepisce il territorio.

Come si può leggere nell'art. 1 (lett. A):

"Il paesaggio è una parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, i cui caratteri dipendono dall'interrelazione tra fattori umani e fattori naturali".

In altre parole, con la CEP, il processo di percezione del paesaggio diventa sociale, condiviso e partecipato (Ferrario, 2011). Il che significa, come si chiarisce nell'art.1 (lett. C), che la "qualità paesaggistica" diventa aspirazione legittima delle popolazioni, le quali vedono riconosciuto il diritto a rivolgersi alle istituzioni locali, autonome e nazionali:

"Obiettivo di qualità paesaggistica" designa la formulazione da parte delle autorità pubbliche competenti, per un determinato paesaggio, delle aspirazioni delle popolazioni per quanto riguarda le caratteristiche paesaggistiche del loro ambiente di vita (art. 1.C).

Tra le più importanti innovazioni apportate dalla Convenzione vi è inoltre anche il riferimento esplicito all'adeguamento delle politiche educative, di sensibilizzazione e di formazione professionale in materia di paesaggio. Questi temi vengono chiariti in particolare nell'art. 6 (lett. A-B), dedicato alle "Misure specifiche":

A. Sensibilizzazione

Ogni parte si impegna ad accrescere la sensibilizzazione della società civile, delle organizzazioni private e delle autorità pubbliche al valore dei paesaggi, al loro ruolo e alla loro trasformazione.

B. Formazione ed educazione

Ogni Parte si impegna a promuovere:

la formazione di specialisti nel settore della conoscenza e dell'intervento sui paesaggi;

dei programmi pluridisciplinari di formazione sulla politica, la salvaguardia, la gestione e la pianificazione del paesaggio destinati ai professionisti del settore pubblico e privato e alle associazioni di categoria interessate;

degli insegnamenti scolastici e universitari che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione (art. 6 lett. A-B).

Riepilogando brevemente, nell'art. 1 della Convenzione si dichiara che il paesaggio è una parte di territorio così come è percepita dalle popolazioni. La percezione a cui si fa riferimento non è più puramente sensoriale e legata a canoni storico-estetici, ma sociale e stimolata dall'aspirazione delle popolazioni a vedere riconosciuta la qualità dell'ambiente di vita. Per queste ragioni, ogni Paese firmatario si impegna a formare professionisti e promuovere l'educazione e la sensibilizzazione della cittadinanza al "valore dei paesaggi", citando testualmente l'art. 6-A. Su questi presupposti, tornando al problema di partenza, ci sarebbero forse le condizioni sufficienti per dichiarare che il valore visivo del paesaggio è solo uno tra i tanti possibili e comunque, almeno a norma di legge, non il principale. Sul piano applicato questo significherebbe che, nella formazione e sensibilizzazione di una persona con disabilità visiva ai temi del paesaggio, il valore a cui educare è quello della percezione sociale delle popolazioni che vivono e modificano un territorio.

Ma cosa significa, ci si potrebbe chiedere, percezione sociale delle popolazioni? Una risposta possibile a questa domanda la troviamo al punto 21 della Relazione Esplicativa della CEP, in una nota che chiarisce meglio quale sia il valore che più di altri può determinare la "qualità del paesaggio".

Le popolazioni europee chiedono che le politiche e gli strumenti che hanno un impatto sul territorio tengano conto delle loro esigenze relative alla qualità dello specifico ambiente di vita. Ritengono che tale qualità poggia, tra l'altro, sulla sensazione che deriva da come esse stesse percepiscono, in particolar modo visualmente, l'ambiente che le circonda, ovvero il paesaggio (CEP, Relazione Esplicativa, punto 21).

Riflettendo su queste poche righe, riteniamo che nell'espressione "percepiscono, in particolar modo visualmente" risieda il punto cruciale del problema che stiamo presentando. Troviamo infatti estremamente significativo che, all'interno di un trattato che intende aggiornare e ridefinire il concetto di paesaggio superando gli stereotipi percettivi tradizionali, il valore visivo resti ancora e comunque uno dei principali parametri che condizionano la "qualità" del paesaggio stesso. Diventa dunque urgente interrogarsi su come si debba interpretare quei "valori del paesaggio" (art. 6-A) a cui la cittadinanza deve essere sensibilizzata. Tantopiù perché quegli stessi

valori dovranno essere trasferiti, citando adesso la CDPD, con “i linguaggi, i modi e i mezzi di comunicazione più appropriati per ogni persona [...] che permettano di raggiungere il suo massimo sviluppo accademico e sociale”. La responsabilità sociale della didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva, a questo punto, diventa duplice ed estremamente delicata: in primo luogo, come si può evincere dall’ICF, perché ogni intervento educativo rientra di diritto tra quei fattori che possono incidere positivamente ma anche negativamente sulla partecipazione alla vita sociale dell’individuo e quindi sull’aggravarsi di una condizione di disabilità; in secondo luogo perché, come invece si evince dalla CEP, la partecipazione sociale dell’individuo nei processi di percezione e trasformazione del paesaggio richiede una consapevolezza circa l’importanza che il valore visivo di un ambiente di vita può avere per la comunità di un territorio.

Riteniamo che il problema di partenza, a questo punto, sembra assumere una forma più chiara e definita. La mediazione didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva deve non solo comunicare i caratteri visibili di un territorio, ma anche preparare il soggetto a comprendere – senza per questo sentirsi escluso – le ragioni storico-culturali per cui le “popolazioni europee” attribuiscono al paesaggio in primo luogo una “qualità” visiva.

Un primo passo in questa direzione, probabilmente, può essere supportato da una riflessione sulla connotazione linguistica che la parola “paesaggio” ha rivestito per la cultura europea negli ultimi cinque secoli.

3. Fonti etimologiche e linguistiche

Per comprendere le origini della relazione tra il concetto di paesaggio e il valore visivo a cui è tradizionalmente legata la sua semantica, può essere utile partire da alcune brevi note etimologiche.

Per prima cosa, va ricordato che la parola *paysage* costituisce una derivazione del francese *paysage*, apparso per la prima volta nel 1493 e comunemente attribuito al poeta e cronista delle Fiandre Jean Molinet (Martinet, 1983).

Come nota Alan Rey nel *Dictionnaire Historique de la langue française* (1992), il termine presenta la medesima radice di *paix* (pace), derivante a sua volta dalla radice indo-europea *pak* o *pag*, che significa *enforcer* (rafforzare) o *fixer* (fissare) - probabilmente con riferimento all’atto di un accordo che può fissare i limiti frontaliери di un territorio. Dalla stessa radice, d’altronde, deriverebbero i termini *pieu* (palo) e *page* (pagina), termine tecnico adottato in agricoltura per indicare una “vigne plantée et dessinant un rectangle”, termini la cui connotazione non sembra dunque discostarsi dal campo semantico del *pagus* latino.

Il vocabolo francese è composto dalla radice *pays-* e dal suffisso *-age* (struttura verbale che si può riscontrare anche nelle altre principali lingue romanze). La parola *pays* deriva dal latino *pagensis*, termine che indica sia l’abitante del villaggio (il *pagus*: derivante dal verbo *pango*, “conficcare un palo nel terreno”) che la stessa area territoriale del villaggio (*pagensis ager*) (Cagnato, 2018). Il suffisso *-age*, invece, denota comunemente il senso dinamico di un’azione che, in questo caso specifico, suggerisce l’interazione tra comunità e territorio di appartenenza (Martinet, 1983).

Come notato da Kenneth Olwig (1996; 2005), la forma di tale relazione originaria non è limitata alla morfologia visibile di un'area spaziale, ma si estende al complesso di usi, costumi e leggi che le comunità adottavano originariamente per rappresentare la relazione con il proprio territorio. Questa ipotesi, secondo il geografo svedese, può essere chiarita se si considera il significato che il concetto di paesaggio – espresso da termini come *lanskap* (o *lanshap*) – ha assunto presso le popolazioni premoderne nordeuropee. Il suffisso *-skap* (con le sue varianti *-schaft* in tedesco e *-scape* in inglese) proietta il significato originario del paesaggio entro una più complessa dimensione socio-politica (si noti la comune radice germanica tra *-scape* e *-ship*). Su queste premesse, prosegue Olwig, nel concetto di *landscape* coesistono il principio della costruzione e quello dell'astrazione: la forma fisica territoriale (*shape* ne è un'evoluzione in inglese moderno) e il significato simbolico che questa assume sottoforma di *Land*.

Tuttavia, oltre ogni possibile ipotesi etimologica e semantica, la parola *paysage* appare per la prima volta in un dizionario solo nel 1549. Precisamente, il termine compare all'interno della seconda edizione del dizionario latino-francese di Robert Estienne, dove viene definito semplicemente come “mot commun entre les painctres” (Franceschi, 1998). La sua prima accezione formalizzata, quindi, sembra aver perduto la sua originaria connotazione comunitaria e territoriale di ascendenza germanica, significando il *pays* entro una dimensione virtuale: quella della rappresentazione grafica o pittorica.

Grazie a uno studio fondamentale di Catherine Franceschi (1998), è inoltre possibile rintracciare degli “equivalenti” di questa parola in almeno altre cinque lingue europee (sia germaniche che romanze), tutti con una connotazione inerente al campo semantico della rappresentazione. In ordine di apparizione, si possono annoverare: *Landschaft* (tedesco), *landschap* (olandese), *landscape* (inglese), *paysage* (francese), paesaggio (italiano) e *paisaje* (spagnolo). Si può qui notare, dunque, che nelle sue varianti geografiche il termine presenta le attestazioni più antiche nelle lingue di origine germanica, per poi trovare successiva diffusione presso quelle di origine latina. Particolarmente eloquente, a questo proposito, è il ritardo di due secoli e mezzo tra la prima apparizione scritta del termine in lingua olandese (1462) e quella in lingua spagnola (1708) (Luginbühl, 2009).

Consideriamo brevemente il caso della lingua spagnola. In primo luogo, è significativo notare che, nonostante il termine appaia per la prima volta nel 1708, non vi è alcun riferimento ad esso nel primo dizionario della lingua spagnola, il *Diccionario de Autoridades* del 1726-39. La Real Academia Española inserirà il termine *paisaje* per la prima volta nel 1780, nella prima edizione del *Diccionario de la lengua castellana*, dove viene definito semplicemente come “pedazo de país en la pintura”. La tabella 1 propone una selezione delle definizioni della parola *paisaje* all'interno delle edizioni successive del *Diccionario*. Da questa pur limitata selezione, si può evincere chiaramente che il significato del vocabolo si è evoluto e le definizioni si sono arricchite, ma in ogni caso la parola “paesaggio” ha sempre conservato una connotazione semantica legata alla percezione e/o alla rappresentazione visiva.

Tabella 1

Definizioni della parola "paisaje" in cinque edizioni del DRAE.

Ed. DRAE	1780	1884	1925	2001	2020
LEMMA	PAISAGE	PAISAJE	PAISAJE	PAISAJE	PAISAJE
1a DEF.	Pedazo de país en la pintura	Cfr. "País" (2.a acep.) - Cuadro en que están pintadas villas, lugares, fortalezas, casas de campo ó campiñas. Píntanse, por lo común, en lienzos más anchos que altos, para que, comprendiendo más horizonte, se puedan variar más los objetos.	Cfr. "País" (2.a acep.) Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno.	Extensión de terreno que se ve desde un sitio	Parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar
2a DEF.		Terreno en que fijamos la atención, considerándolo artísticamente	Porción de terreno considerada en su aspecto artístico	Extensión de terreno considerada en su aspecto artístico	Espacio natural admirable por su aspecto artístico.
3a DEF.				Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno	Pintura o dibujo que representa un paisaje

Fonte: www.rae.es

Prendiamo ad esempio le tre definizioni riportate nella versione più aggiornata del dizionario della Real Academia Española (2020), consultabile *online*.

Per favorire l'ordine della riflessione, partiremo dalla terza e ultima definizione. In questo caso, evidentemente, resiste una connotazione estetica del termine, che riconosce al paesaggio il tradizionale significato di soggetto artistico e, per la precisione, grafico-pittorico.

Prestando attenzione alla seconda definizione, si può leggere che il *paisaje* è uno spazio naturale "admirable" per il suo aspetto artistico. In questo caso, rispetto alla terza definizione, l'ordine degli elementi si inverte, perché adesso l'oggetto è uno spazio reale di carattere "naturale", la cui qualità "paesaggistica" non è un valore immanente, ma dipendente dal suo aspetto artistico. Vale a dire, da caratteristiche visive e soprattutto visibili che rimandano a canoni propri dell'arte grafica e pittorica. Il fenomeno a cui si assiste in questa definizione ricorda quella che Jean Baudrillard chiama la "precessione dei simulacri", processo secondo cui la rappresentazione cessa di essere riproduzione dell'originale, per diventare la sua matrice, il suo modello, la sua simulazione. Questo fenomeno, tuttavia, non deve meravigliare perché, come spiegato da Alain Roger, il concetto moderno ed europeo di paesaggio è profondamente e storicamente debitore dal mondo delle arti visive. L'uomo europeo, secondo Roger, riconosce e definisce un contesto spaziale come paesaggio attraverso un processo di *artialisaton*. Vale a dire,

attraverso un processo culturale, prima che percettivo, in cui un determinato contesto spaziale “neutro” (*land; pays*) diventa significativo – ovvero, diventa un “paesaggio” (*landscape; paysage*) – in virtù del suo essere naturalmente o artificialmente simile ai canoni delle arti visive (Roger, 2009, pp. 18-20).

Questo processo di dissimulazione sembra completarsi e perfezionarsi nella prima definizione, dove – apparentemente – ogni riferimento alla sfera dell’arte sembra venire meno, conservando solo il riferimento all’esperienza visiva. L’esperienza visiva, in questo caso, non è più riferita al generico “pedazo de país” del 1780, ma a una “parte di un territorio”, medesima espressione che forse non casualmente abbiamo già incontrato nell’articolo 1 della CEP. È la seconda parte della definizione, però, quella che permette di ipotizzare che la radice artistica del termine non sia affatto scomparsa ma, al contrario, si sia definitivamente mimetizzata nel significato della parola “paesaggio”. Il “luogo” da cui può essere osservata la parte di territorio che assume il significato di paesaggio, infatti, è “determinato” non perché sia localizzabile a priori, ma in virtù della sua posizione relativa rispetto all’oggetto che si osserva. È un luogo, in altri termini, che deve trovarsi a una distanza spaziale sufficiente da poter osservare il territorio entro un’ampia visione d’insieme, esattamente come avviene all’interno dei dipinti “más anchos que altos” descritti nel DRAE del 1884. Nella prima definizione, dunque, non è più solo l’oggetto ad assumere una connotazione estetica, ma è lo stesso soggetto a mettere in atto una modalità di osservazione distanziata che simula la rappresentazione prospettica. Mutuando la celebre espressione di Denis Cosgrove, il paesaggio non mai è realmente una porzione di territorio, ma un *way of seeing*, ovvero modalità – di radice puramente rinascimentale – di osservarla in una forma sintetica, armonica e razionale (Cosgrove, 1998; Berque, 1993). È un concetto visivo o, quantomeno, nasce come tale e per secoli ha conservato questa connotazione (Farinelli, 1981; 2018).

Su questi presupposti, il significato visivo di quell’“ambiente che circonda, ovvero il paesaggio” citato nella relazione esplicativa della CEP sembra assumere un valore non più solo sensoriale ma storico-culturale che forse non possiamo omettere in sede di mediazione didattica. Evidentemente, il rischio, in caso di omissione, non è quello di tradire l’unico significato possibile della parola paesaggio (su questo punto la stessa CEP si esprime chiaramente), ma piuttosto quello di non fornire gli strumenti per comprendere che ogni altro significato possibile costituisce un’evoluzione della sua originaria natura visiva.

4. Fonti dalla teoria geografica

La teoria geografica, specialmente di area europea e nordamericana, non ha mai smesso di interrogarsi sulla semantica visiva del concetto di paesaggio. Interrogarsi su questo tema ha significato, anche se in modo indiretto, ripensare criticamente il ruolo che la dimensione visiva ha avuto e continua ad avere nella ricerca geografica stessa.

Va ricordato, infatti, che, già verso la metà del XIX secolo, la riflessione geografica individuerà nel paesaggio l’oggetto distintivo della disciplina e troverà nell’analisi visiva il principale strumento metodologico per la ricerca scientifica. In altre parole, non si può

dimenticare che l'osservazione dei paesaggi è stata fin da subito e soprattutto per lungo tempo la maggiore prerogativa delle scienze geografiche.

Già Alexander Von Humboldt, nei suoi *Ansichten der Nature* del 1808, aveva intuito il potenziale epistemologico del paesaggio visivo, proponendo un metodo di ricerca che fondesse la visione estetica e l'osservazione scientifica (Mathewson, 1986). È noto, tuttavia, che la proposta metodologica "ibrida" e romantica di Von Humboldt non avrebbe trovato seguaci e che la geografia accademica primonovecentesca avrebbe preferito segnare una netta frattura con la tradizione estetica del termine, concependo l'osservazione del paesaggio come pura pratica tecnico-descrittiva. Si tratta di un'operazione per noi estremamente significativa perché testimonia che, anche in ambito geografico, come già notato in quello linguistico e normativo, il concetto di paesaggio si è emancipato dalla sua connotazione storico-artistica, senza però sacrificare la sua radice visiva.

Da Otto Schlüter – promotore nel 1908 di una geografia intesa come *Landschaftskunde* (scienza del paesaggio) – alla scuola "possibilista" di Paul Vidal de la Blache, fino all'approccio morfologico-culturale di Carl Sauer, la riflessione geografica esplorerà forme differenti di osservazione del paesaggio, tutte comunque legate da propositi di oggettività scientifica. Solo verso la metà del XX secolo, *in primis* nel dibattito statunitense e poi in quello francese, la riflessione geografica di radice fenomenologica inizierà a denunciare i limiti e i paradossi di tale ricerca dell'oggettività. Mettere in discussione il valore visivo della geografia significherà, indirettamente, mettere in discussione il valore stesso del paesaggio, avviare un processo di risignificazione che getterà le basi teoriche che ispireranno la Convenzione del 2000. In questi anni, grazie al contributo di studiosi come David Lowenthal (1961), Yi-Fu Tuan (1974; 1976; 1979), Edward Relph (1976; 1989), Éric Dardel (1952), Armand Frémont (1972; 1974), l'osservazione geografica del paesaggio inizierà ad essere interpretata come una pratica percettiva soggettiva, sociale, destrutturata, non più prerogativa esclusiva di una disciplina. Osservare il paesaggio diventerà così un esercizio di ricerca che investe la sensibilità dell'individuo e l'immaginazione geografica, non più relegato all'analisi descrittiva dei processi territoriali, della geo-morfologia o delle dinamiche storico-culturali. Ancora una volta, quindi, il concetto di paesaggio cambierà radicalmente il suo significato senza però perdere il suo originario valore visivo. Certo, già a partire dagli anni '70, proposte epistemologiche e metodologiche alternative, volte a esplorare i caratteri non visuali del paesaggio: si pensi, citando i casi più noti, ai concetti di *soundscape* e di *smellscape*, introdotti rispettivamente da Raymond Murray Schafer (1977) e da John Porteus (1985). Anche in questo caso, tuttavia, si tratterà di sperimentazioni sensoriali volte a integrare, arricchire e comunque mai negare la semantica visiva del concetto di paesaggio. Gli esiti forse più estremi e originali di questo processo di risignificazione del paesaggio visivo sorgeranno, verso la metà degli anni '90, dal dibattito geografico di area britannica e, più precisamente, con le cosiddette *Non Representational Theories* (NRT). Presentate per la prima volta da Nigel Thrift (1996), le NRT hanno il merito di aver spinto l'approccio geografico di radice fenomenologica sul versante ancora inesplorato della dimensione pre-contemplativa della percezione (Tanca, 2018). L'esperienza del paesaggio, secondo i sostenitori delle NRT, ha inizio in uno stato che precede la significazione, la rappresentazione o la consapevolezza sociale. In altri

termini, il paesaggio vive già nelle pratiche quotidiane degli uomini, nell'osservazione inconscia, in quel *taskscape* (Ingold, 1993) che pragmaticamente sfugge a ogni tentativo di definizione perché la precede. Anche in questo caso, però, è significativo notare che la posizione espressa dalle NRT critica la dicotomia, aspra e ricorrente nella tradizione geografica occidentale, tra visione oggettiva e visione soggettiva del paesaggio, non la sua semantica visiva (Waterton, 2019). Anche per questa ragione, come notato da Lorimer (2005), forse sarebbe più corretto parlare di *More-Than-Representational Theories*, ovvero di un approccio teorico e applicato che interpreta l'esperienza geografica (in cui si include la visione del paesaggio) anche come pratica libera da sovrastrutture e non solo come esercizio di interpretazione e/o di immaginazione.

Ripercorrendo, anche rapidamente, la storia e l'evoluzione del concetto di paesaggio nella teoria geografica, sembra di assistere a un fenomeno ricorrente, che va certamente oltre il dibattito interno alla disciplina. Nell'arco degli ultimi due secoli, la riflessione geografica è riuscita ad appropriarsi del concetto di paesaggio, lo ha sottratto a un'interpretazione esclusivamente estetica, lo ha eletto a tema distintivo di una disciplina, lo ha adoperato con approcci teorici e metodologici sempre diversi, spesso antitetici. Ciò che la riflessione geografica non è riuscita a fare è stato separare il concetto di paesaggio dalla sua radice visiva, sia quando l'osservazione ha dovuto essere funzionale all'analisi descrittiva, sia quando è diventata organica a stimolare processi immaginativi. Riteniamo che il fatto di non esserci riuscita non sia necessariamente un limite, ma piuttosto un'ulteriore prova del fatto che – tornando a citare Denis Cosgrove – il paesaggio non sia semplicemente uno spazio fisico, ma un modo sempre differente di vedere quello stesso spazio. Se una didattica del paesaggio può e, come sostenuto dalla CEP, deve esistere, questa dovrà quindi essere in primo luogo un'educazione al “saper vedere” il paesaggio. Crediamo, a questo proposito, che il “saper vedere” apra all'educatore quanto all'osservatore almeno due possibili vie interpretative.

In primo luogo, troviamo una via pragmatica, che valorizza e rende socialmente condivisibile la percezione del soggetto percipiente. L'esperienza del paesaggio, come avrebbe detto Eugenio Turri, si configura «come interfaccia tra il fare e il vedere quello che si fa, tra il guardare-rappresentare e l'agire, tra l'agire e il ri-guardare» (Turri, 1998, p. 24). In altre parole, se così inteso, vedere il paesaggio non è mai un'azione autoreferenziale ma piuttosto una fase decisiva di un processo di partecipazione politica attiva, di tutela della memoria storica e di trasformazione responsabile del territorio.

In secondo luogo, ma certo non meno importante, troviamo una via che possiamo definire introspettiva, ovvero fondata sulla pura contemplazione di uno spazio che è anche “spazio morale”, mutuando l'espressione che Eduardo Martínez de Pisón ha usato per i paesaggi montani nel suo *Miradas sobre el paisaje* (2009). Come ricorda il geografo spagnolo, d'altronde, in nessun luogo come in montagna è possibile fare esperienza diretta del “poderoso valor de lo lejano” (p. 140).⁵ Vale a dire, è possibile fare esperienza di uno sguardo profondo, ampio, sintetico: qualcosa, insomma, di molto simile allo sguardo di cui Von Humboldt racconterà di aver goduto dalle vette sudamericane, allo sguardo rappresentato dei già citati dipinti “más anchos que altos” del DRAE del 1884, ma anche allo sguardo che deve proiettarsi “desde un determinado lugar” del DRAE del

⁵ Dello stesso autore e più in generale sul tema della visione del paesaggio, si rimanda a Martínez de Pisón (2011).

2020. Probabilmente si tratta di uno sguardo, quindi di un modo di vedere, che ha ispirato anche chi ha redatto la CEP e la sua relazione esplicativa, dove si dà per scontato che le popolazioni europee siano portate a percepire “in particolar modo visualmente l’ambiente che circonda, ovvero il paesaggio”.

La prima via, quella pragmatica, non confligge, e anzi è auspicabile che possa convivere, con quella introspettiva e contemplativa. Esattamente nella stessa maniera, l’approccio analitico-descrittivo della geografia d’inizio Novecento può serenamente convivere con quello fenomenologico; il paesaggio sonoro di Murray Schafer può convivere con quelli visivi di Turri e Martínez de Pisón.

Il problema di fondo, oltre ogni speculazione teorica, resta inalterato. Come ci comporteremmo se dovessimo comunicare tutto questo a una persona che non può vedere? Saremo davvero in grado di elaborare gli strumenti linguistici, teorici e metodologici “più adeguati”, citando la CDPD, per costruire una mediazione didattica sufficientemente flessibile quanto rigorosa, coraggiosa quanto responsabile, inclusiva ma soprattutto onesta nei confronti dei concetti di cui si fa veicolo?

5. Considerazioni conclusive

Riteniamo che domande come quelle che abbiamo posto in questo articolo rischino di trasformarsi in sterile quanto polemica demagogia, se non proiettate verso un percorso di riflessione sul ruolo che la geografia (e l’educazione geografica) può svolgere negli studi sulla disabilità.

Per tracciare delle possibili linee di riflessione futura, pensiamo che possa essere utile ripartire dalle idee di Reginald Golledge, uno dei padri della ricerca geografica applicata ai temi della disabilità. Egli stesso cieco acquisito, nel 1993 Golledge scrive un articolo intitolato “Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations”. L’idea che anima questo articolo è molto semplice, ma per quei tempi anche originale e coraggiosa: la ricerca geografica può e quindi deve fornire un contributo teorico e applicato decisivo per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità. A questo proposito, Golledge distingue due possibili prospettive di indagine: la prima, denominata *Geography of the disabled*, vale a dire lo studio “of the different environments in which the disabled population exists to see if traditional geographic concepts, theories, models, assumptions, and laws hold”; la seconda, denominata *Geography for the disabled*, consiste nello studio della “nature of the human-environment interface – the arena in which the disabled must conduct their activities” (Golledge, 1993, p. 81). Nel primo caso, lo studio delle pratiche e dei contesti spaziali in cui le persone con disabilità vivono può diventare un’opportunità per riconsiderare la validità o l’inefficacia dei modelli geografici tradizionali; nel secondo caso, invece, lo studio delle pratiche e dei contesti spaziali può diventare un’opportunità per i geografi di contribuire in forma applicata alla progettazione di ambienti accessibili.

L’approccio critico e le linee di ricerca tracciate da Golledge, tuttavia, avrebbero suscitato grandi polemiche nel dibattito geografico del tempo, in particolare in ambito britannico.

Golledge fu accusato di promuovere una concezione assistenzialista della ricerca accademica, volta a “risolvere” asetticamente e in modo tecnico il problema dell’accessibilità, senza considerare le responsabilità storiche e politiche di una società strutturalmente inaccessibile per le persone disabili. Per i detrattori di Golledge, in altri termini, il problema andava affrontato scardinando e non semplicemente mettendo alla prova i modelli geografici tradizionali, quindi coinvolgendo le persone disabili direttamente nella progettazione delle ricerche, concentrandosi sull’indagine sociale prima che sullo studio dei fenomeni linguistici, dei processi cognitivi o sulla progettazione applicata (Butler, 1995; Gleeson, 1996; Imrie, 1996).

Partendo dal problema deontologico sul posizionamento del ricercatore – problema per certi versi simile a quello che stiamo presentando – si sarebbe sviluppato un dibattito etico, nuovi filoni di ricerca teorica e metodologica e quindi una letteratura sulle cosiddette *Geographies of disability* (Gleeson, 1999; Butler & Parr, 1999; Chouinard, 1997; 2000; Chouinard, Hall & Wilton, 2010).

La nostra posizione sul tema, così come anticipato in apertura di questo articolo, non vuole essere settaria o partigiana *a priori*, ma aperta a entrambe le possibilità operative: quella della ricerca tecnica, strumentale e applicata, quanto quella della riflessione critica, politica e partecipata sui modelli geografici.

Ciò che senza dubbio non vogliamo, però, è che l’autocritica radicale sui modelli geografici diventi l’unica scelta operativa possibile. Con rapidi e semplici esempi, in questo contributo abbiamo raccolto alcune suggestioni che ci ricordano che il concetto di paesaggio ha in primo luogo un significato visivo: nei manuali di storia dell’arte quanto in quelli di geografia, nei dizionari quanto nella normativa nazionale e internazionale. È un dato di fatto, è la radice culturale di un termine, un aspetto da cui riteniamo sia opportuno partire e che non dovrà irrigidirci, imbarazzarci o produrre senso di colpa nel momento in cui il nostro interlocutore sarà una persona non vedente o ipovedente. Crediamo fermamente che il primo problema da risolvere, se si vuole operare in una prospettiva inclusiva, sia quello di trovare gli strumenti per comunicare quel significato visivo e non le eventuali buone ragioni per aggirarlo.

A distanza di quasi trent’anni dall’appello di *Geography and disabled*, ci chiediamo se sia possibile immaginare un’educazione geografica della e per la persona con disabilità senza per questo inciampare nell’assistenzialismo o nell’abilismo, nel tecnicismo o nel conservatorismo accademico. Riteniamo che il nostro dovere di educatori non risieda quindi nel rendere accessibile a tutti i costi un concetto che nasce e conserva un valore visivo, ma piuttosto nel rendere accessibile il significato antico e non negoziabile di quel valore. Solo dopo aver assolto e comunicato questo primo, complicatissimo problema, potremo permetterci di ascoltare, annusare o toccare il paesaggio, giocando e sfidando liberamente il suo significato.

Riferimenti Bibliografici

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulations*. Galilee.

Berque, A. (1993). Beyond the modern landscape. *AA Files*, 25, 33-37.

Borgnolo, G. (Cur.) (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità: nuove prospettive per l’inclusione*. Gardolo Erickson.

- Butler, R. (1995). Geography and vision-impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 19, 366-368.
- Butler, R., & Parr, H. (Edit.) (1999). *Mind and body spaces: geographies of illness, impairment and disability*. Routledge.
- Cagnato, A. (2018). *Le origini del paesaggio*. Labsus.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Erickson.
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling differences: challenging ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379-387.
- Chouinard, V. (2000). Disability, Geography and Ethics. Getting ethical: For inclusive and engaged geographies of disability. *Philosophy & Geography*, 3(1), 70-80.
- Chouinard, V., Hall, E., & Wilton, R. (Coord.) (2010). *Towards Enabling Geographies: "Disabled" Bodies and Minds in Society and Space*. Ashgate Publishing.
- Consiglio d'Europa. (2000). *European Landscape Convention*. Council of Europe Series.
- Cosgrove, D. (1998). *Social formation and symbolic landscape*. The University of Wisconsin press.
- Dardel, É. (1952). *L'homme et la terre: nature de la realite géographique*. Presses universitaires de France.
- De Miguel González, R. (2013). ¿Podemos aprender de los currícula de Geografía y Ciencias Sociales existentes en otros países europeos? In de Miguel González, R.; de Lázaro Torres, M. L. y Marrón Gaité, M. J. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 71-103). Instituto Fernando el Católico-CSIC.
- De Miguel González, R. (2018). El currículo de geografía en España: evolución y tendencias actuales. In García De la Vega, A. (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica*. (pp. 191-215). Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Farinelli, F. (1981). Storia del concetto geografico di paesaggio. In AA. VV., *Paesaggio. Immagine e realtà* (pp. 151-158). Electa.
- Farinelli, F. (2009). *La crisi della ragione cartografica*. Einaudi.
- Farinelli, F. (2018). La natura del paesaggio. *Conversazioni naturali. In memoria di Gianni Scalia. I quaderni di PsicoArt*, 8, 73-94.
- Fernández, R.; Plaza, J.I. (2019). Participación ciudadana y educación en materia de paisaje en el marco del Convenio Europeo del Paisaje en España. *Cuadernos Geográficos* 58(2), 262-286.
- Ferrario, V. (2011). As perceived by people. In Anguillari, E.; Ferrario, V.; Gissi, E. e Lancerin, E. (Cur.), *Paesaggio e benessere* (pp. 23-33). Franco Angeli.
- Franceschi, C. (1997). Du mot paysage et de ses équivalents dans cinq langues européennes. In Collot (Cur.), *Les Enjeux du paysage* (pp. 75-111). Éditions Ousia.
- Frémont, M. (1972). La région: essai sur l'espace vécu. *Mélanges offerts à A. Meynier, Rennes, P.U.B.*, 663-678.
- Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *L'Espace géographique*, 3(3), 231-238.
- Gleeson, B. (1996). A geography for disabled people? *Transactions of The Institute of British Geographers*, 21, 387-396.

- Gleeson, B. (1999). *Geographies of disability*. Routledge.
- Golledge, R. G. (1993). Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18, 63-85.
- Humboldt, A. von. (1998). *Quadri della natura*. La Nuova Italia.
- Imrie, R. F. (1996). Ableist geographies, disablist spaces: towards a reconstruction of Golledge's geography and the disabled. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21, 397-403.
- Ingold, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology*, 25(2), 152-174.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought* (p. 591). Berkeley University of California Press
- Lorimer, H. (2005). Cultural geography: The business of being "more than representational". *Progress in Human Geography*, 29, 83-94.
- Lowenthal, D. (1961). Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology, *Annals of the Association of American Geographers*, 51(3), 241-260.
- Luginbül, Y. (2009). Rappresentazioni sociali del paesaggio ed evoluzione della domanda sociale. In Castiglioni, B. e De Marchi, M. (Cur.), *Di chi è il paesaggio?: la partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*. CLEUP.
- Martinet, J. (1983). Le paysage: signifiant et signifié. In *Lire le paysage, lire les paysages, acte du colloque des 24 et 25 novembre*, Université de Saint-Etienne. CIEREC.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2011). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, 71, 395-414.
- Mathewson, K. (1986). Alexander von Humboldt and the Origins of Landscape Archaeology. *Journal of Geography*, 85(2), 50-56.
- Olwig, K. R. (1996). Recovering the Substantive Nature of Landscape. *Annals of the Association of American Geographers*, 86(4), 630-653.
- Olwig, K. R. (2005). Representation and alienation in the political land-scape. *Cultural geographies*, SAGE Publications, 12(1), 19-40.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Ministerio de Trabajo y Asuntos So-ciales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)
- OMS. (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- ONU. (2008). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Centro stampa Forti.
- Porteous, J. D. (1985). Smellscape. *Progress in Physical Geography*, 9(3), 356-378.
- Priore, R. (2008). Una sfida: l'applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio in Italia. In Clarino, R. e Teofili, C. (Cur.), *Riconquistare il paesaggio: la Convenzione Europea del Paesaggio e la conservazione della biodiversità in Italia* (pp. 41-83). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion.

- Relph, E. (1989). Responsive Methods, Geographical Imagination and the Study of Landscapes. In Kobayashi, A. e Mackenzie, S. (Cur.), *Remaking Human Geography* (pp. 149-163). Unwin Hyman.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Roger, A. (2009). *Breve trattato sul paesaggio*. Sellerio.
- Sauer, C. O. (1925). The Morphology of Landscape. *University of California Publications in Geography*, 2(2), 19-53.
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Knopf.
- Tanca, M. (2018). Cose, rappresentazioni, pratiche: uno sguardo sull'ontologia ibrida della Geografia. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 14(1), 5-17.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. SAGE Publications Ltd.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia*. Prentice-Hall.
- Tuan, Y. (1976). Humanistic geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 66(2), 266-276.
- Tuan, Y. (1979). Sight and Pictures. *Geographical Review*, 69(4), 413-422.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro: dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Marsilio.
- Waterton, E. (2019). More-than-representational landscapes. In Howard, P.; Thompson, I.; Waterton, E. e Atha, M. (Cur.), *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 91-101). Routledge.
- World Health Organization. (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health*. WHO.