

Material and immaterial. Ecological transition, training, places and educating communities

Materiale e immateriale. Transizione ecologica, formazione, luoghi e comunità educanti

Cristian Righettini^a

^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, cristian.righettini@unicatt.it

Abstract

The contribution in question intends to reflect, without claiming to be exhaustive, on the ability of environmental pedagogy to connect the perspective of the ecological transition with training in sustainability skills, paying particular attention to people, without forgetting the places of education and socio-environmental communities. It is important to connect material and immaterial in the pedagogical discourse to learn sustainability, between knowledge, skills and ethical beliefs embodied in the life contexts of each and every one, in an ecological and inclusive way, towards the long-term well-being of people and the Planet. A commitment for today's citizens and above all an educational legacy for the young generations, for the care of the common home, in its physical data and in its cultural and immaterial meanings.

Keywords: pedagogy; ecological transition; training; places; educating communities.

Sintesi

Il contributo in parola intende riflettere, senza pretese d'esaustività, sulla capacità della pedagogia dell'ambiente di connettere la prospettiva della transizione ecologica con la formazione alle competenze di sostenibilità, dedicando particolare attenzione alle persone, senza dimenticare i luoghi dell'educazione e le comunità socio-ambientali. È importante connettere materiale e immateriale nel discorso pedagogico per apprendere la sostenibilità, tra conoscenze, capacità e convinzioni etiche incarnate nei contesti di vita di tutti e ciascuno, in modo ecologico ed inclusivo, verso il benessere a lungo termine delle persone e del Pianeta. Un impegno per i cittadini di oggi e soprattutto una *legacy* formativa per le giovani generazioni, per la cura della casa comune, nella sua data fisica e nei suoi significati culturali e immateriali.

Parole chiave: pedagogia; transizione ecologica; formazione; luoghi; comunità educanti.

1. A partire dal PNRR. Scenari di competenze

Nella polisemica complessità che rappresenta il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), è possibile rintracciare alcune piste epistemiche per l'acquisizione di competenze di e per la sostenibilità? Il documento del 2021, pur non essendo evidentemente un testo pedagogico, è considerato di capitale importanza per il finanziamento, l'avvio e la realizzazione di numerosi processi di ammodernamento ed efficientamento del Paese. In tale scenario, la sostenibilità, ambientale, sociale, economica, è al centro, tanto nelle sue espressioni materiali quanto in quelle immateriali, sia per ciò che la sostenibilità può fare sia per ciò che la sostenibilità può essere nel presente e nel prossimo futuro in Italia. Le sei missioni (Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo, Rivoluzione verde e transizione ecologica, Infrastrutture per una mobilità sostenibile, Istruzione e ricerca, Inclusione e coesione, Salute) del PNRR, seppur nel linguaggio politico ed economico che è proprio del testo in parola, rappresentano bene questa coesistenza e una sorta di alternanza di aspetti fisici e incorporei, per gli investimenti e le riforme a favore della ripresa e della resilienza dopo la pandemia di Covid-19, di concerto con la strategia europea denominata *Next Generation EU* (NGEU). “È un programma di portata e ambizione inedite, che prevede investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori; e conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale” (Draghi, 2021, p. 3). Lo spirito creativo e la capacità progettuale, unite ad una sapiente regia organizzativa e realizzativa, provvedono ad animare una consistente mole di risorse economiche: tuttavia, la riflessione pedagogica deve intraprendere un confronto ermeneutico aperto con il PNRR per poterne comprendere le istanze principali e cogliere quelle opportunità in senso lato formative, in connessione con la sostenibilità educativa e lo sviluppo umano integrale. La transizione ecologica passa certamente dall'*apprendimento* di conoscenze e competenze, da un'*educazione* alla sostenibilità di tutte le generazioni, da una generale tensione *formativa* che, seppur non espressa esplicitamente nel documento ufficiale, è fondamentale per prospettare un autentico cambiamento nelle vite di tutti e ciascuno. “La via della transizione ecologica, che ha una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di aver cura delle relazioni, nella consapevolezza della fragilità umana; implica imparare, in ogni contesto di vita e attività lavorativa, la cittadinanza planetaria per rispettare e condividere le risorse della Terra” (Malavasi, 2022, p. 6). Se un tale percorso euristico era ravvisabile per la pedagogia dell'ambiente a partire fin dal 2015 in riferimento alla redazione dell'*Agenda2030*, alla pubblicazione della *Laudato si'*, alla ricezione della storica *Conferenza delle parti* (COP 21), oggi il documento europeo di riferimento è certamente il *GreenComp*, che esplicita con taglio divulgativo e educativo il panorama delle competenze di sostenibilità. Senza pretese di esaustività, è bene almeno segnalare che il documento in parola non si limita ad elencare un quadro di competenze considerate necessarie ma auspica un processo d'apprendimento attivo, continuo e condiviso per connettere esplicitamente la sostenibilità educativa con la capacità di *imparare a imparare* sempre, nella complessità del mondo attuale. L'armonica combinazione tra materiale e immateriale che la sostenibilità richiede è rintracciabile anche nel *GreenComp*, non è un caso infatti che proprio una parte significativa sia intitolata *Incarnare i valori della sostenibilità*, affinché non restino teoriche dichiarazioni d'intenti e allo stesso tempo non si riduca l'educazione alla sostenibilità e alla transizione ecologica a una mera sequela di procedure tecnico-pratiche, senza un pensiero ecologico e inclusivo, nonché a una vera e propria etica per la promozione dell'ambiente e della società. “Le competenze in materia di sostenibilità, come il pensiero sistemico e il senso del futuro, sono utili se collegati ai

valori della sostenibilità, perché altrimenti tali competenze potrebbero essere utilizzate per azioni non sostenibili. Promuovendo valori della sostenibilità come l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e la conservazione e il ripristino della natura, l'apprendimento per la sostenibilità ambientale può contribuire a plasmare un futuro più sostenibile per le comunità e le società" (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022, p. 17). La pedagogia è chiamata in ottica transdisciplinare a porre delle *questioni aperte* e a provare a rispondere per progettare una formazione sostenibile saggia, creativa, solidale, attenta ai contesti di vita ma allo stesso tempo mantenendo uno sguardo internazionale, aperto, una *cura* con afflato planetario. Saper *imparare* la sostenibilità è la sfida che attende tutti, non solo i professionisti dell'educazione, per una transizione ecologica profonda, una *conversione* ecologica dei cuori e delle menti, degli atteggiamenti e dei valori, delle pratiche e del linguaggio, tra *visibile* e *invisibile* della formazione. "L'apprendimento trasformativo può configurare un'efficace impostazione alla base delle diverse proposte di educazione alla sostenibilità, le quali, se vogliono generare processi migliorativi della società e dei suoi membri, sono chiamate a porre in essere pratiche educative *sostenibili*, ovvero capaci di tenere conto della ricchezza di sensibilità e bisogni di ciascun individuo, della centralità della relazione, della necessità di avvalersi del principio di contestualizzazione e della riflessione *in e sull'azione*" (Mazzoli, 2023, pp. 83-84).

2. Etica della cura, transizione ecologica

L'attenzione critica e vigile sui margini di tolleranza della biosfera non deve essere confusa con una semplicistica cultura dei divieti, errore tipico di ogni relazione diseducativa e colpevolizzante, priva di slancio creativo verso il futuro. Per ovviare a questa deriva spesso inconscia, è utile affiancare alla riflessione legittima sui limiti una qualità complementare, definibile come *etica della cura*. Lontana da sentimenti di paura, errore, negligenza, la sensazione di occuparsi responsabilmente e amorevolmente dovrà trasparire dall'eredità del PNRR come una strategia integrata, una serie di iniziative correlate, un vero e proprio accompagnamento pedagogico rispetto alle trasformazioni urbanistiche e territoriali, ma anche sociali e culturali: si dovrà favorire contemporaneamente l'evoluzione architettonica di una metropoli e il mutamento del sentire collettivo, entrambi orientati verso mete di sostenibilità. Educare ad un sentimento di empatia verso l'ambiente coinvolge un aspetto di compartecipazione e cura del contesto circostante, delle zone in cui quotidianamente si fa esperienza di buona o cattiva qualità ambientale. Essere responsabili significherà per le generazioni del prossimo futuro abitare la Terra con più umiltà ma anche con atteggiamenti di maggiore curiosità, immedesimazione e viva sollecitudine. Una tale disposizione cognitivo-affettiva, da coltivare il più possibile a contatto con siti ambientali disparati, incoraggerà la formazione di un "senso aperto del sé, ossia un'idea dell'esistenza come percorso coevolutivo intimamente connesso non solo col percorso esistenziale degli altri esseri umani, ma anche con le dinamiche vitali degli altri esseri viventi con i quali siamo implicati in una fitta rete di relazioni biofisiche e mentali" (Mortari, 2001, p. 62). La categoria di sostenibilità educativa che si sta cercando di delineare appare decisamente densa di significati e di qualità afferenti a riflessioni scientifiche differenziate, aperta non solo alle tradizionali questioni fisico-ambientali, comunque imprescindibili, ma pure a variabili socio-economiche, simbolico-culturali, relazionali ed estetiche. Per salvaguardare le risorse terrestri e garantire la sopravvivenza del genere umano è necessario partecipare ad un grande processo collettivo di coordinamento, apprendimento condiviso e co-progettazione per intraprendere percorsi di buone pratiche di convivenza ecologica e sociale. Educare alla sostenibilità per rinnovare il concetto di buona qualità della vita

umana, arricchito da valori ecologici e un *habitus* mentale ecosistemico, fino al traguardo regolativo della prosperità ambientale e della felicità personale. La transizione ecologica è attraversata nel suo progetto globale da un ideale di bellezza che coniuga la levità dell'effimero e l'utilità del permanente, la messa a fuoco di alcuni temi ben precisi con l'incertezza tipica degli eventi aperti a molti contributi diversi, anche nella forma; una bellezza fatta di molteplicità reale, mobile, modernissima e inattuale insieme, intrinsecamente relazionale. La *legacy* del PNRR abbisogna di un'interpretazione se possibile ancora più profonda e una progettazione più attenta, per far sì che prevalga la volontà di contraddistinguere l'insieme dei lasciti materiali anche attraverso una ricerca autentica di armonia delle forme e dei luoghi, piacevolezza della visione, stimolazione estetica dei sensi. Il discorso pedagogico dell'ambiente non può sottovalutare la potenza evocativa e trasformativa del linguaggio estetico, ne deve riconoscere la valenza affascinante e il consistente impatto emotivo che provoca nel soggetto umano. "L'esperienza estetica rappresenta, per taluni aspetti, una risorsa per rendere più intensa e profonda l'esperienza quotidiana, è il punto di incontro fra la sensibilità nel suo senso più ampio e la capacità costruttiva, progettuale, dell'uomo. [...] Una percezione diversa della natura e della mediazione simbolica del mondo delle cose prodotte dall'uomo può aprire la via ad un altro pensiero e ad un agire divergente" (Birbes, 2006, p. 71). Se da un lato il progressivo abbruttimento più o meno consapevolmente perseguito in alcuni quartieri e città italiane negli anni scorsi è legato spesso a condizioni di pessima vivibilità urbana, al contrario pensare, agire e imparare ad *abitare* la bellezza significa diffondere messaggi pedagogicamente connotati da una sostenibilità fisica e immateriale insieme, una ricerca delle migliori forme del dimorare sulla Terra e un'offerta di creatività, possibilità e gratuità dell'esistenza. "La possibilità della formazione estetica nella cultura contemporanea esige di cogliere la crisi ed interpretarne le inquietudini. Richiede la riscoperta dello stupore e della bellezza, del senso promettente della vita buona, con e per l'altro in istituzioni giuste" (Malavasi, 2003, p. 63).

3. Luoghi e formazione. Una riflessione pedagogica

I luoghi interessati dal PNRR e più in generale dalla prospettiva della transizione ecologica sono sia quelli ben definiti e precisamente delimitati, sia quelli meno localizzati e più *sfumati* nel loro posizionamento. I rapporti che quotidianamente si modificano tra individui, eventi, siti pubblici e persino cantieri hanno sensibili ripercussioni sulla vita quotidiana degli abitanti, cambiando il paesaggio in molte aree urbane, condizionando il modo di vedere, comprendere e *sentire* la propria appartenenza ad una via, ad un quartiere, ad una città, ad un territorio. Molte aree, dal livello locale a quello generale saranno sottoposte a trasformazioni per molti versi inedite, anche se secondo livelli e modalità complesse e non sempre di facile lettura. L'evoluzione spazio-temporale prospettata potrebbe ricevere dalla riflessione pedagogica spunti interessanti sul rapporto tra sostenibilità, ambienti, formazione di sé e trasformazione degli elementi fisici. Essere in uno spazio, appunto, occupare un'area non solo come meri oggetti ma quali soggetti volitivi e tendenzialmente liberi, è una questione di portata fondamentale, filosofica, che certamente influisce sulla costruzione di un'epistemologia della progettazione educativa sostenibile: lo spazio e il tempo sono categorie comuni e inscindibili dall'esistenza umana, dal mondo della vita, persino dal campo degli enti inanimati, poiché tutti risentono in vario modo di un *posizionamento* topologico e di una qualche forma di *cronologia* generale. L'avventura umana è costitutivamente spaziale e temporale insieme, nei suoi elementi di permanenza quanto in quelli di mutamento: una simile arcinota constatazione non è passata

inosservata alle scienze dell'educazione, le quali a vario titolo studiano le persone nei loro processi evolutivi e di apprendimento, radicati in scenari localizzati e periodi definiti, prime variabili senza le quali non si potrebbe nemmeno parlare di percorso formativo. È importante, perciò, considerare alcune riflessioni autorevoli riguardanti l'educazione allo spazio e nello spazio, per l'ambiente e con l'ambiente. Va assolutamente riconosciuto, in primo luogo, il nesso fecondo che sussiste tra topos e possibilità di formazione, di crescita, di sviluppo per l'essere umano che attraversando i più svariati ambienti prende forma e a sua volta dà forma al mondo della vita, al suo intorno personale. A partire da questo assunto pedagogicamente fondamentale è possibile cercare di analizzare nel dettaglio le caratteristiche di tale ponte euristico, senza dimenticare che la nozione di luogo, di per sé, apre innumerevoli percorsi interpretativi e si lascia attraversare da numerose indagini disciplinari e multidisciplinari, proprio in ragione della sua presenza pervasiva in ogni campo dell'esistenza. Se gli studi fisico-matematici e geografici possono sembrare immediati nel loro rapporto con lo spazio, va ricordato che gradualmente altri saperi, tra cui le scienze sociali e umane (economia, psicologia, sociologia, architettura, etc.) hanno saputo scoprire e teorizzare temi afferenti alle loro stesse tradizioni legati strettamente alle variabili territoriali ed estensive. Anche la pedagogia si è interessata a questi argomenti, cercando di dare una sistemazione proficua ad un corpus di conoscenze empiriche e non formalizzate comunque notevole, derivanti da una lunga storia di pratiche educative contestualizzate in ambiti ben identificati e subito riconoscibili nelle loro peculiarità. M. Gennari ha tracciato una prospettiva di ricerca semiotico-pedagogica per *leggere* gli spazi del vivere, concentrandosi particolarmente su quelli che, per disposizioni materiali e funzioni comunicative, rispondono a finalità di trasmissione culturale e accrescimento relazionale: essi sono gli spazi educativi. In tali luoghi si possono rintracciare le figure individuali definite *Emittente Educatore* e *Ricevente Educando*, le sedi topologiche designate, i codici comunicativi impiegati, il *testo* del rapporto formativo specifico e il contesto culturale di riferimento, i tempi processuali e le *produzioni segniche* come esiti finali dell'interazione educativa. Un'interpretazione di questo genere permette di cogliere una situazione in generale, compiere un'analisi multilivello intersecando una moltitudine di linguaggi diversi, fino a ricomporli in un'unità di significato consapevole delle sue istanze pedagogiche, un sistema educativo complesso ed interrelato. Si parla di *educhema* come testo materiale e immateriale insieme della comunicazione di apprendimento e trasformazione, unico anche perché radicato nei vissuti irripetibili del tempo e negli usi determinati dello spazio: "l'organizzazione globale di uno spazio esibisce informazioni sufficienti per poter dedurre possibili ripercussioni di senso e, quindi, significati pedagogici immediati, ma anche tipologie culturali meno evidenti racchiuse entro codici assai nascosti" (Gennari, 1988, p. 82). Lo schema ermeneutico dello spazio fin qui mostrato sa comprendere l'organizzazione dei luoghi educativi per capire i segni comunicativi, le intenzionalità educative e le potenzialità generative, mentre più complessa sarà la ricognizione critica sulla legacy materiale e immateriale del PNRR sul territorio urbano e rurale, composto da innumerevoli variabili. Lo *spazio-testo* formativo si può considerare sia *oggetto* pedagogico, cioè configurazione fisica e sociale connotata da interventi volontari e progettati da logiche di insegnamento/apprendimento, contesto più o meno strutturato culturalmente in cui avvengono azioni formative; viceversa è possibile intenderlo come *soggetto* pedagogico: in questo caso è lo stesso sistema segnico che produce significati i quali a loro volta incidono attivamente sulle evoluzioni personali e sociali, muta la propria immagine e regola le proprie funzioni relazionali. Emerge una forza non debitamente considerata né adeguatamente valorizzata del contesto, anzi dei contesti zionali, che invece dovrebbero essere definiti con maggior consapevolezza quali cornici fondanti dello stesso mondo dell'educativo, intrecci vitali in cui le dinamiche vanno lette

in ottica ecologica. “La nozione di contesto designa anche il processo interattivo costruito dagli interlocutori nella relazione in virtù della coordinazione di azioni e significati, che ha luogo in tale processo e che riflessivamente diventa la matrice dei significati delle azioni compiute dai soggetti nel corso della loro interazione” (Birbes, 2006, p. 88). Se la progettualità pedagogica, nelle pratiche per la sostenibilità, terrà in debita considerazione l’importanza del contesto, esso potrà assumere il ruolo di laboratorio privilegiato ove sperimentare la complessità come valore, l’ascolto come strategia educativa e la partecipazione democratica quale via maestra nella presa di decisioni rilevanti per la comunità.

4. Abitare sostenibile, comunità educante

Gli spazi educativi, i luoghi istituzionali o informali dedicati alla formazione, contengono una polisemia che non può essere semplificata e banalizzata. Il mondo della vita si rispecchia negli ambiti di apprendimento e i soggetti chiamati in causa da questi rapporti, gli educatori e gli educandi, sostanziano dei propri vissuti gli ambienti esistenziali. La tradizione fenomenologico-ermeneutica assume lo spazio come una struttura che è comprensibile soprattutto in stretto riferimento all’esistenza umana nel suo concreto porsi nel mondo, conoscibile attraverso l’intelletto, il corpo e i sensi fin dalla più giovane età con l’esplorazione attiva e la soggettività creatrice di cui ognuno è originale portatore. “Lo spazio fenomenologico è lo spazio abitato del vivere, del vedere, dell’immaginare, dell’udire, del toccare, [...] del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell’incessante movimento che è il fluire della vita” (Iori, 1996, pp. 13-14). L’educazione allo spazio così intesa sottolinea il valore del vivere come *ben abitare* i luoghi dell’esserci, l’habitat naturale, il contesto urbano, l’area territoriale di riferimento. Allo stesso tempo dichiara a tal punto la profonda vicinanza tra gli spazi e il percorso personale da legittimarne una conoscenza tematizzata affettivamente, una progettazione basata sulla fatticità della vita individuale, sull’intenzionalità libera, sulla reciprocità solidale, sulla cura come modalità di *avvicinamento* interpersonale, fisico ed emotivo insieme. “L’umana presenza, nelle sue varie forme, si spazializza nelle *regioni* dell’abitare, nei territori, nei luoghi che si dischiudono per un progetto. Una di queste [...] è la *regione dell’educazione*” (ivi, p. 78). Sarà veramente possibile dare forma ad un insieme di efficaci interventi evolutivi legati all’eredità del PNRR, *verso le GreenComp*, se si riuscirà a tradurre le istanze teoriche in proposte operative che riescano ad intercettare le questioni ambientali più urgenti del territorio, le dinamiche sociali specifiche inerenti al nuovo mutamento in atto, le esigenze di tipo qualitativo e quantitativo espresse dai singoli abitanti, ovvero i cittadini. È necessario unire la dimensione spaziale a quella progettuale, istituendo alleanze educative e costituendo sinergie generative. In particolare la pedagogia dell’ambiente dovrà rivitalizzare da un lato la comunità solidale, tipica della tradizione comunale e zonale, per proiettare verso il futuro una visione di città aperta, feconda, intelligente, sostenibile, giusta verso i propri abitanti e il proprio ecosistema; dall’altro ribadire termini pedagogici particolarmente calzanti rispetto alla ricerca in parola, utili per delineare orizzonti comuni di senso all’interno dei quali muoversi con vari percorsi di crescita esistenziale e promozione culturale. “La prospettiva di lettura che ormai a livello internazionale riconosce la rilevanza del *community-based learning* per la sostenibilità richiede che tutte le potenzialità educative dei contesti possano essere espresse, ai fini di un’azione educativa sinergica e diffusa” (Del Gobbo, 2017, p. 278). L’ideale pedagogico di *società educante* non è un utopico messaggio moralista, ma rappresenta una tensione reale che persiste nel mondo odierno, anche quello più consumista e disincantato. Bisogna invece rivedere

numerosi processi educativi tradizionalmente contestualizzati, ponendo maggiore attenzione piuttosto a quegli spazi metropolitani, troppo spesso misconosciuti, di *fruizione* temporanea o comunque fluida, poiché proprio in quegli ambienti si cela sovente un capitale formativo prezioso per l'uomo contemporaneo. Si potrebbe dire che i processi di educazione permanente rigidamente precostituiti si evolvono in un'atmosfera pedagogica *diffusa*, co-costruita, attenta alle caratteristiche del contesto d'appartenenza. La città, sistema complesso di soggetti, oggetti e segni, è l'esempio emblematico di spazio plurale, ove anche la vocazione educativa trova la sua *posizione* e allo stesso tempo sarà chiamata nell'immediato futuro a offrire di più ai suoi abitanti, soprattutto se si vorrà potenziare una cittadinanza attiva, viva, partecipe, legale, etica, che si propone come primo fondamento di una comunità urbana *smart*, fraterna, sostenibile. Formare moralmente la persona dovrà andare di pari passo con la costruzione della città retta, virtuosa, vivibile perché tendenzialmente giusta: un ambiente profondamente umano a partire dal suo paesaggio, immagine emotivamente vivida dello stato di salute di un territorio, dal centro storico alla molteplicità delle periferie. Il paesaggio, i paesaggi, "sono un *bene comune*, sul quale tutti abbiamo, individualmente e collettivamente, non solo un passivo diritto di fruizione, ma un attivo diritto-dovere di protezione e di difesa" (Settis, 2012, p. 13). L'appartenenza alla città potrà trasformarsi in accoglienza, convivialità, compartecipazione alle sue dinamiche e responsabilità verso gli altri e l'ambiente: gli spazi variamente definiti potrebbero essere concettualmente ricompresi nello *spazio della persona*, se ognuno di essi fosse a sostegno della dignità umana e dell'autenticità formativa. Solo a questo punto si potrà parlare con cognizione di *città educante*: "La *struttura assiologica* dell'uomo è salvaguardata quando il progetto della città è anche un progetto morale, in cui l'uomo e la sua umanità risaltano come valori massimi. [...] Non si dà *città educante*, né può ricostruirsi una legalità ricca di onestà, senza una profonda azione formativa" (Gennari, 1995, pp. 48-49).

5. Conclusioni. Giovani generazioni, *legacy* educativa sostenibile

Acquisire una cultura educativa dello spazio significa anche considerare il punto di vista delle giovani generazioni (Zane & Molinari, 2023), che per le loro caratteristiche psicofisiche vivono la città e i contesti di sviluppo in un modo del tutto particolare rispetto agli adulti, rendendoli per certi aspetti più bisognosi di buone progettazioni per confrontarsi con gli ambienti di vita, viverli pienamente e crescere in trame urbane ricche di potenzialità evolutive. Tra i maggiori bisogni formativi dei bambini rispetto agli spazi, ad esempio, è impossibile non segnalare la necessità di fare esperienza a diretto contatto con la materialità del vivere quotidiano e dei suoi luoghi, potersi muovere con sicurezza e un certo grado di libertà conoscendo gli elementi tipici del loro mondo: case, edifici, strade, spazi aperti, spazi ludici. I piccoli abitanti devono poter sperimentare la differenza tra spazi pubblici e privati, appropriarsi di segni e simboli tipici della cultura metropolitana, poter scoprire in autonomia un mondo progressivamente *nuovo*, imparare ad usare il proprio corpo nei percorsi di appropriazione cognitiva e affettiva dei propri luoghi. Un bambino coinvolto è un bambino competente, soprattutto nel sapere esperienziale che lo mette in relazione con i suoi habitat più importanti, quando esce dallo spazio *genitoriale* della propria abitazione. Attraverso il cammino della transizione ecologica può passare un'attenzione rinnovata verso bambini e adolescenti, un percorso che è a tutti gli effetti una *scommessa* sul futuro dell'abitare e una *promessa* di un miglioramento sostanziale della qualità della vita. Di là da iniziative specifiche e a breve termine, sarà opportuno intraprendere azioni coordinate di progettazione partecipata dei territori e dei quartieri, di confronto e negoziazione tra il sapere *esperto* e il sapere *bambino*, facendo emergere criticità e potenzialità dei luoghi in

un lungo processo pedagogico di apprendimento di competenze relazionali, gestionali, trasformative e di responsabilizzazione della comunità locale. “Una città realmente sostenibile e pensata per l’infanzia è, nella sua costituzione, una città educante. [...] Senza prefigurare scenari disneyani e senza seguire chimere, è sufficiente aver sempre in mente e nel cuore l’idea di uomo e di bambino per decifrarne i bisogni autentici, materiali ma anche esistenziali, personali e collettivi. [...] Le domande di spazio che l’infanzia pone non interessano un unico luogo della città, ma chiamano in gioco una rete di luoghi” (Amadini, 2012, p. 67). Le considerazioni fin qui svolte sullo spazio come categoria fondante la sostenibilità educativa hanno cercato di offrire spunti di riflessione sufficientemente validi per un tentativo di interpretazione pedagogica di ciò che avverrà nei prossimi anni nei diversi contesti, sia per le risorse materiali sia, ancor di più, per quelle immateriali. Tale indagine abbisogna di un accenno all’altro termine complementare, ovvero il *tempo*. Il legame che unisce le due parole chiave dell’esistere umano è imprescindibile: in questa sede ci si vuole focalizzare solamente su alcuni aspetti della spazialità che richiamano direttamente una formazione alla temporalità, implicandola nel discorso globale fin qui affrontato. In primo luogo, la progettazione sostenibile favorisce un’autentica educazione al *futuro*, intesa come apertura ai mondi del possibile e del riscatto educativo, dell’apertura fiduciosa al mistero della vita, alla possibilità come speranza e fede nel vero cambiamento. “Rispetto alla stereotipia ripetitiva della dispersione esistenziale, progettarsi al mutamento, coinvolgere nella tensione all’autenticità differente e complementare rappresenta una decisione rivoluzionaria di trasgressione al *dato*, un orizzonte utopico tra sofferenza e liberazione, già e non-ancora” (Malavasi, 1988, p. 112). Secondariamente, l’innovazione saggia che proviene dalle trasformazioni architettoniche ed urbanistiche e in generale dai processi di risparmio energetico e biocompatibilità guarda al futuro come tempo in cui tali cambiamenti troveranno la centralità che meritano tanto in campo formativo quanto a livello globale; il capitale umano dovrà divenire gradualmente la risorsa più preziosa ma contemporaneamente la più abbondante, di fronte al progressivo esaurimento di quelle tradizionali, mentre la creatività dovrà essere coltivata come un valore umanizzante. “Per educare ad un modo di vivere sostenibile occorre saper costruire e, quindi, saper educare a costruire immagini di un futuro sostenibile, poiché risulterebbe difficile impegnarsi nella costruzione di una nuova società senza disporre di immagini di un futuro desiderabile” (Mortari, 2001, p. 189). In terzo luogo, il valore del *passato* non è da sottovalutare, soprattutto se, come nel caso della transizione ecologica, intrecciare un dialogo proficuo con le tradizioni geografiche ed enogastronomiche dei territori diverrà un importante momento di conoscenza e formazione intergenerazionale, approfondimento delle condizioni oggettive del passato e una profonda riconoscenza verso chi ci ha preceduto, una valutazione critica e onesta delle differenze con il presente non per sminuire o mitizzare lontane epoche passate, ma per cogliere i migliori insegnamenti, le migliori eredità come patrimonio materiale e spirituale. Seguendo questa traccia di senso, la memoria, personale e collettiva, diviene strumento eccezionale per ricordare un tempo abitato nel passato, con tutto il suo carico di significati, emozioni, testimonianze essenziali che potrebbero divenire propositive rielaborazioni per il futuro. “La ri-visitazione del passato può dischiudere la possibilità dell’impegno a custodire il bene della vita che il passato stesso restituisce. Si configura come un’azione *trasformativa*, che anela al futuro, apre alla speranza, induce a coltivare aspettative” (Amadini, 2005, p. 33). Nel mondo globalizzato anche le memorie possono essere presentate e narrate, interpretate e in qualche misura *reinventate*, possono divenire patrimonio comune di competenze, saperi e saggezza da far dialogare in un ecosistema interconnesso, pedagogicamente notevole per le sue capacità di autentica formazione e viva comunicazione in prima persona. “La condivisione di storie di vita e di narrazioni è altresì esperienza di reciproca formazione, di scambio fecondo rispetto ai

significati dell'essere e dell'esperire umano. Il racconto delle storie vissute ha valore esemplare e aiuta la costituzione del *sé narrativo* proprio e altrui” (Amadini, 2006, p. 51). Infine, esiste un parallelismo essenziale tra l'abitare poeticamente la Terra che ci è stata data in custodia e la suggestiva considerazione del nostro rapporto con la memoria: in entrambi i casi esiste la possibilità di un modo autenticamente sostenibile di vivere queste dimensioni, attraverso l'impegno pedagogico di sviluppare incessantemente l'umanità della persona, nelle sue espressioni spaziali e temporali. “Fare memoria, in modo intenzionalmente educativo, segna un inedito recupero poetico dell'esperienza vissuta che rifugge dalla ripetitività e dall'omologazione [...]. Avere coscienza dell'irreversibilità del tempo e della sua irriducibile alterità rispetto a tutti gli accadimenti passati, ricordati o dimenticati, può indurre alla scoperta della preziosa unicità di ogni istante di vita e sollecitare una pertinente responsabilità educativa” (Malavasi, 2003, p. 204). Se la crisi ecologica può essere letta e interpretata anche come una crisi intergenerazionale, proprio i giovani sembrano dimostrare un impegno e una motivazione che, trasformandosi in apprendimento profondo e convinto di competenze per la sostenibilità, può guidare con innovazione il cambiamento verso orizzonti di sostenibilità, cogliendo la *legacy* di ciò che di positivo è stato fatto senza tuttavia accontentarsi, anzi promuovendo attivamente scelte di vita pubbliche e private. “Le giovani generazioni hanno già dimostrato di non essere solo moltiplicatori di consapevolezza a livello individuale: i *Fridays for Future* sono un esempio di come le loro esigenze e il loro posizionamento nel discorso sul cambiamento climatico non abbiano solo conferito ulteriore visibilità al tema, ma anche influenzato le decisioni politiche” (Birbes & Bornatici, 2023, p. 93). Da un punto di vista pedagogico, la transizione ecologica sarà davvero realizzata se troverà, attraverso i processi formativi, uno spazio e un tempo per tutte le generazioni e per ciascun abitante del Pianeta, tra già e non ancora, tra materiale e immateriale, produzione di significati e completamento di opere per la sostenibilità, tra relazioni umane e *governance* del territorio, se troverà casa comune nei contesti geografici e nei *paesaggi* culturali.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2005). Dimensioni temporali della riflessione pedagogica sull'ambiente. In P. Malavasi (Ed.), *Pedagogia dell'ambiente* (pp. 31-44). Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Birbes, C. (2006). *Riflessione pedagogica e sostenibilità*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Birbes, C. & Bornatici S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Del Gobbo, G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 267-282). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

- Draghi, M. (2021). Premessa. In Presidenza del Consiglio dei ministri, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (ver. 29.12.2023).
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040> (ver. 29.12.2023).
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gennari, M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Venezia: Marsilio.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (1988). *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*. Bologna: Fotocromo Emiliana.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mazzoli, S. (2023). *Discorso pedagogico e metodologie formative per la sostenibilità. Questioni aperte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Settis, S. (2012). *Contro il degrado civile. Paesaggio e democrazia*. Napoli: La scuola di Pitagora editrice.
- Zane, E. & Molinari, A. (2023). Generation Z, consumption of cured meats, lifestyles. In A. M. Fellegara, R. Torelli, & A. Caccialanza (Eds.), *Sustainable Transition of Meat Supply Chain: A Transdisciplinary Approach* (pp. 211-221). Cham: Springer Nature.