

Educazione è Sostenibilità

Connessioni e implicazioni
per lo sviluppo sostenibile

A cura di

Enrico Giovannini e Gabriella Calvano



EDUCAZIONE per tutta la vita



FrancoAngeli 



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università degli Studi di Bari*

Manuela Ladogana, *Università degli Studi di Foggia*

Isabella Loiodice, *Università degli Studi di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Olivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Educazione è Sostenibilità

Connessioni e implicazioni
per lo sviluppo sostenibile

A cura di

Enrico Giovannini e Gabriella Calvano



L'opera è stata pubblicata con fondi del progetto c/terzi Prospettive Hi-tech del Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Isbn digitale: 9788835167709

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835167709

Indice

Introduzione, a cura di *Enrico Giovannini e Gabriella Calvano* Pag. 7

Sezione Prima Connessioni e Istituzioni

Immaginare nuovi mondi: il ruolo dell'educazione al pensiero complesso, di *Maura Striano e Stefano Oliverio* » 15

Educazione alla sostenibilità: noi siamo natura, di *Gianfranco Bologna* » 29

Educare alla sostenibilità: la formazione del cittadino in una scuola di comunità, di *Giuseppe Elia* » 45

Il ruolo dell'Università per il futuro dei territori, di *Patrizia Lombardi* » 61

Sezione Seconda Implicazioni e processi

Apprendimento permanente come opportunità per il futuro. L'impegno dell'ASviS e della società civile, di *Enrico Giovannini e Gabriella Calvano* » 73

L’Orientamento e il career counseling per un futuro sostenibile, inclusivo e più giusto , di <i>Laura Nota, Salvatore Soresi, Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio</i>	»	87
Ripensare la governance delle città: il ruolo dell’Agenda Metropolitana 2.0 per lo Sviluppo Sostenibile , di <i>Alessandra Bonoli e Angelo Paletta</i>	»	99
Educare alla misurazione della sostenibilità: il ruolo del reporting aziendale , di <i>Sara Moggi</i>	»	111
Gli Autori		121

Introduzione

L'approvazione dell'Agenda 2030 ha segnato un momento storico per l'umanità. I 17 Sustainable Development Goals ci sottolineano come lo sviluppo sostenibile sia, inevitabilmente, una questione globale: per la prima volta è stato, infatti, posto in risalto come la costruzione di un mondo e di un futuro più equi e giusti sia una responsabilità di tutti e riguardi tutti gli aspetti della nostra vita. Lo sperimentiamo ogni giorno e sempre di più a seguito della pandemia da COVID-19 e dello scoppiare del conflitto russo-ucraino. Viviamo in un mondo che è unico, attori protagonisti di un processo di cambiamento continuo ma non sempre visionario, quasi mai orientato al futuro, e al miglior futuro possibile.

In questo contesto, laddove non sempre è facile riconoscere opportunità di speranza, l'educazione e i sistemi educativi e formativi rappresentano la "via maestra" nel favorire la consapevolezza della responsabilità, individuale e collettiva, e nel promuovere un cambiamento reale nel modo di pensare e agire, come sottolineato sia dall'UNESCO in numerosi documenti sia dalla stessa Agenda 2030 che riconosce, attraverso l'Obiettivo 4, come un'educazione inter, transdisciplinare e trasformativa rappresenti lo strumento indiscusso per costruire sviluppo sostenibile. L'educazione, dunque, è leva e motore di quel cambiamento culturale e umano senza il quale non possiamo garantire un futuro pacifico ed equo alle generazioni più giovani e a quelle che verranno.

Questo volume vuole essere uno strumento di riflessione e di discussione interdisciplinare che guarda soprattutto a quanto l'educazione, la formazione e i processi ad esse riconducibili possono rappresentare una risposta alle istanze di una società e di un mondo, anche del lavoro, in continua trasformazione e dove l'educazione non sempre è ancora completamente

riconosciuta come il giusto investimento per il futuro, a discapito invece del suo potenziale, politico e valoriale prima di tutto.

Riteniamo infatti opportuno riportare al centro della discussione del mondo accademico, istituzionale e della società civile, questa consapevolezza, riconoscendo nell'educazione, nei suoi esiti e nelle riflessioni che l'accompagnano, l'opportunità che ogni giorno ci diamo per contribuire a cambiare il mondo e a fare dello sviluppo sostenibile non un'utopia ma una bellissima realtà. Nelle pagine di questo volume è possibile leggere il modo in cui studiosi ed esperti di calibro nazionale e internazionale riconoscono nell'educazione un tesoro, per citare l'ex Presidente della Commissione Europea Jaques Delors. E lo fanno interrogandosi sul rapporto tra educazione e futuro, dando evidenza delle connessioni possibili, delle istituzioni coinvolte, delle implicazioni che tale rapporto può originare.

Per attivare un approccio complesso e sistemico ai processi educativi serve accompagnarli con una costante azione riflessiva. Ma la stessa educazione è condizione che abilita al pensiero riflessivo e complesso, alla partecipazione. Maura Striano e Stefano Oliverio puntano l'attenzione sul ruolo che proprio l'educazione al pensiero complesso ha nell'immaginare (e costruire) nuovi mondi e nuovi significati da dare al mondo. Partendo dalla consapevolezza del ruolo che il pragmatismo pedagogico può avere nell'offrire strumenti concettuali e dispositivi operativi per promuovere un'educazione alla sostenibilità capace di leggere il presente con le sue contraddizioni e implicazioni per affrontare le sfide che esso pone, gli Autori si focalizzano dapprima sul lascito di Dewey e sul suo modello dell'indagine e del pensiero riflessivo, per poi presentare il modello della Philosophy for Children e la connessa idea di educazione al pensiero complesso come risorsa strategica per alimentare uno sforzo di creatività che consenta di immaginare nuovi mondi ovvero nuovi modi di essere al mondo.

Educare alla sostenibilità ci consente, allora, di costruire futuri differenti rispetto a quelli verso i quali ci stiamo dirigendo ma, per poterlo fare, serve prima comprendere bene cosa si voglia fare e cosa sia giusto fare. Gianfranco Bologna ci aiuta in questa 'impresa' con un contributo interessante e composito nel quale, partendo dal chiarire il significato che attribuiamo alla parola sostenibilità e di come essa necessiti e possa realizzarsi solo a seguito di una reale transizione ecologica, sottolinea poi l'importanza di utilizzare un approccio complesso, sistemico e interdisciplinare della conoscenza del mondo e dei suoi fenomeni. Questo tipo di approccio, infatti, può consentirci di

tenere assieme i vari aspetti (economico, ambientale, sociale e di governance) che caratterizzano la sostenibilità ma anche di recuperare la consapevolezza che ‘noi siamo natura’ e che senza il capitale naturale non possiamo vivere.

Nei processi e nelle dinamiche politiche degli ultimi anni attenzione crescente è stata data, a ragion veduta, alle giovani generazioni e alle generazioni future. La condizione vissuta in questi ultimi mesi, la crisi pandemica e la guerra russo-ucraina hanno spesso spinto i giovani a vivere un senso di precarietà e incertezza, a rimanere intrappolati nel presente, poco protesi a costruire il futuro. Queste consapevolezze costituiscono la premessa al contributo di Laura Nota e dei suoi collaboratori. In esso la costruzione di futuro si accompagna ad un bisogno, non ancora pienamente compreso e colmato, di orientamento serio, di qualità, capace di incrementare anche le capacità di analizzare la realtà con occhi diversi, da angolature diverse, e teso a liberare energie, speranze, nuove soluzioni, cambiamenti. Le Autrici e gli Autori evidenziano bene come, affinché ciò accada, è necessario che l’orientamento sia volto non solo al benessere del singolo, quanto al benessere comune, compreso quello delle future generazioni e del pianeta.

Attorno al ruolo dell’essere e del fare comunità è costruito il contributo di Giuseppe Elia. L’Autore si sofferma a riflettere sull’istituzione che, per antonomasia, si occupa della crescita e del futuro dei più giovani. È un saggio, quindi, che parla di scuola e del peso che questa, in quanto comunità, ha sull’educazione dei cittadini di oggi e di domani, anche in materia di Agenda 2030 e di sviluppo sostenibile. Presidio di democrazia, la scuola ha il compito, bellissimo seppur difficilissimo, di riposizionare al centro le persone, le studentesse e gli studenti, affinché possano crescere e maturare in un contesto che li renda partecipi e protagonisti. Per questo va ripensata guardando, suggerisce Elia, soprattutto a chi la frequenta e alla società civile a cui appartiene e non solo a chi ci lavora, sebbene un’efficace e sistematica formazione dei docenti sui temi dello sviluppo sostenibile sia, in verità, ancora poco diffusa a livello nazionale.

Accanto alla scuola, le università possono essere leva per la trasformazione auspicata, viatico del cambiamento autentico. L’istruzione superiore, evidenzia Patrizia Lombardi nel suo saggio, fornisce un duplice contributo al cambiamento perché è al contempo suo agente e suo soggetto. È agente di cambiamento in quanto supporta le trasformazioni sociali; è soggetto di cambiamento perché può essere all’origine del ripensamento di politiche, strategie e azioni da implementare in vista di futuri più giusti e sostenibili. Questa

duplice natura trova occasione di manifestarsi nelle sue tre missioni (più una): nell'offerta formativa ed educativa erogata, nei percorsi e nelle attività di ricerca, nella Terza Missione, nella governance organizzativa e, dunque, nel modo in cui si gestisce operativamente il campus. Nel favorire questa trasformazione, le università trovano nel territorio e nei molteplici stakeholder le fondamenta a partire dalle quali potersi proporre come 'piattaforma' in grado di fungere da volano per lo sviluppo di nuove soluzioni sistemiche e trasformative, in una posizione privilegiata ma carica di responsabilità nel garantire la giusta transizione sostenibile e digitale non più procrastinabile.

Tra i protagonisti del cambiamento ci sono le imprese, sempre più orientate alla responsabilità sociale. Il saggio di Sara Moggi analizza il reporting aziendale considerandone due aspetti complementari che la reportistica di sostenibilità può assumere dal punto di vista educativo. In primo luogo riflette sull'importanza della formazione in ambito di misurazione della sostenibilità, considerando la responsabilità delle università nel formare le future generazioni di manager. In secondo luogo, presenta una riflessione sull'importante, e ancora limitato, ruolo che la rendicontazione sociale può assumere nell'accrescere le competenze sulla sostenibilità delle persone che, a vari livelli, possono essere coinvolti nel processo di reporting e responsabilizzate nella raccolta dei dati. Il contributo, dunque, ci insegna che, se è vero ciò che dice Papa Francesco, ossia che nessuno si salva da solo, è altrettanto vero che tutti abbiamo bisogno del contributo di tutti, soprattutto nelle dinamiche dell'educazione.

Il saggio di Enrico Giovannini e Gabriella Calvano guarda ad una delle implicazioni e declinazioni più interessanti dell'educazione allo sviluppo sostenibile: interseca, infatti, il principio per il quale si apprende per tutta la vita con l'impegno che la società civile italiana ha mostrato in questo specifico settore dell'educazione. Il contributo presenta, infatti, il caso dell'ASviS e, in particolare, considerando il periodo dal 2016 a oggi, ripercorre e analizza quanto gli Aderenti e gli Associati all'Alleanza hanno implementato in termini di buone pratiche educative con l'intento di garantire un'educazione allo sviluppo sostenibile di qualità, per i ragazzi e le ragazze così come per i giovani e gli adulti. Tali pratiche spesso sono riuscite ad essere di supporto alle istituzioni e alle realtà che, per loro natura, dovrebbero garantire tali percorsi educativi ma che talvolta non riescono a raggiungere tale obiettivo per mancanza di risorse economiche ed umane.

Il ruolo della società civile e degli stakeholder assume, allora, importanza cruciale nei processi che anche gli enti locali dovranno attivare in vista del

perseguimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Il contributo di Alessandra Bonoli e di Angelo Paletta si sofferma sul ruolo delle Città Metropolitane in qualità di istituzioni promotrici di una governance multilivello orientata al perseguimento degli Obiettivi delle Nazioni Unite. In particolare, viene presentata l'Agenda Metropolitana 2.0 per lo Sviluppo Sostenibile, elaborata assieme alla Città Metropolitana di Bologna. Dal saggio emerge come un simile documento di visione possa essere considerato cornice interistituzionale all'interno della quale è possibile inquadrare l'agire di enti pubblici, rileggendo in una chiave nuova le politiche locali per lo sviluppo sostenibile, favorendo sinergie e collaborazioni con i soggetti che operano sul territorio bolognese e creando valore pubblico condiviso.

Quello che presentiamo è un volume ricco e dai contributi variegati, per voci e per discipline. Ciascun Autore e ciascuna Autrice sono però convinti che l'educazione, le istituzioni e le singole persone a cui essa è affidata, debbano essere oggi più che mai un motivo di speranza perché il mondo possa cambiare, perché i tempi possano migliorare, perché le opportunità possano essere davvero per tutti e tutte e per ciascuno. Auspichiamo che questo Lavoro possa diventare uno strumento per generare idee nel tempo e nello spazio; per promuovere il dialogo esperienze, riflessioni e ricerche costruendo ponti tra persone, oltre che tra saperi.

Siamo fiduciosi che il cammino che abbiamo davanti e il futuro che ci aspetta siano carichi di belle speranze, per le quali dobbiamo imparare a batterci, e di occasioni che dobbiamo solo imparare a immaginare e a costruire. Assieme.

Connessioni e Istituzioni

Immaginare nuovi mondi: il ruolo dell'educazione al pensiero complesso

di *Maura Striano e Stefano Oliverio*¹

Introduzione

Nel presente contributo si intende investigare come il pragmatismo pedagogico, soprattutto nella linea legata all'opera di John Dewey e ai suoi 'eredi', possa offrire strumenti concettuali e dispositivi operativi per promuovere un'educazione alla sostenibilità all'altezza delle sfide dei nostri tempi.

Molteplici sono le ragioni che raccomandano la tradizione pragmatista ma, in questo contesto, se ne vogliono menzionare due: anzitutto, al cuore di essa risiede un'enfasi sul nesso intrinseco fra democrazia ed educazione e una delle assunzioni dell'argomentazione qui svolta è che la contemporanea attenzione alle questioni legate alla sostenibilità possa sprigionare tanto più il suo significato pedagogico quanto più si legga in essa la versione, accordata alla nostra condizione presente, dell'impegno – nitido nella visione deweyana – per la crescita della democrazia come asse fondamentale di ogni progetto educativo. In altre parole, quello della sostenibilità non è un tema in più da aggiungere nei nostri curricula ma un vettore di ri-orientamento complessivo dei nostri modi di pensare e fare educazione in una società democratica.

In secondo luogo, è da notare come le questioni della sostenibilità sono per lo più declinate, nel dibattito pubblico, in termini di “transizione”, ossia di

¹ Università di Napoli Federico II. Il contributo è stato ideato e progettato in forma congiunta dai due autori. Tuttavia, al fine dell'identificazione dell'apporto individuale al progetto si specifica che a Maura Striano devono essere attribuiti i paragrafi 1 e 3 e a Stefano Oliverio l'Introduzione ed i paragrafi 2 e 4.

un passaggio da un certo assetto delle nostre società a un altro che prenda in considerazione dimensioni finora trascurate. La forma di trasformazione insita nel termine “transizione” – in quanto non disgiunta dalla consapevolezza dell’esigenza di cambiamenti radicali – intercetta un motivo di fondo del congegno teorico pragmatista (Oliverio, 2018, pp. 22 ss.) e, infatti, una delle più recenti rivisitazioni di tale tradizione l’ha esplicitamente presentata come una forma di “transizionalismo”:

Il transizionalismo può essere descritto come un temperamento filosofico che si focalizza su idee, concetti e cose nei termini del modo in cui fanno parte di e costituiscono processi transizionali. I processi transizionali sono quei mezzi temporali e storici in virtù dei quali operiamo su una situazione facendola evolvere da uno stadio vecchio a uno nuovo, dal passato al futuro e dal precedente al posteriore. [...] La transizionalità, nel senso in cui essa è centrale al pragmatismo, deve essere distinta dal mero cambiamento. La transizionalità suggerisce uno *sviluppo mediato temporalmente*, laddove il cambiamento suggerisce una differenza mediata temporalmente (Koopman, 2009, pp. 11 e 13. Corsivo aggiunto).

Non è esagerato dire che il pragmatismo è “pensiero della transizione” e una delle tesi portanti di questo contributo è che occorra prendere sul serio tale dizione, nel senso che uno dei livelli cui dobbiamo lavorare perché la transizione da più parti invocata avvenga è di educare forme di pensiero che la sostengano e l’accompagnino.

Per questo, sullo sfondo dei dibattiti contemporanei circa la sostenibilità come sfida anche, se non soprattutto, educativa (tratteggiati nel § 1), l’argomentazione si focalizzerà dapprima sul lascito deweyano e sul suo modello dell’indagine e del pensiero riflessivo (cfr. Striano, 2015), non tacendo alcune critiche che vi sono state mosse (cfr. §§ 2 e 3), per poi presentare, nel § 4, l’approccio dell’indagine filosofica di comunità, elaborato da Matthew Lipman e Ann Sharp, e la connessa idea di educazione al pensiero complesso (critico, creativo e caring) come risorsa strategica per alimentare uno sforzo di creatività che consenta di immaginare nuovi mondi ovvero nuovi modi di essere al mondo.

Dall'Agenda 21 all'Agenda 2030: la sostenibilità come sfida educativa

La Conferenza sull'ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite o Summit della Terra, tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992, è stata l'occasione per definire una prima serie di obiettivi di sviluppo umano e sociale per l'intero pianeta all'insegna della sostenibilità.

Questi obiettivi, insieme alle strategie per raggiungerli, sono stati chiaramente descritti nell'*Agenda 21*, che ha costituito una sorta di manuale per lo sviluppo sostenibile del pianeta per il XXI secolo; da essa è scaturito un piano d'azione comprensivo assunto a livello globale, nazionale e locale, dalle organizzazioni del Sistema delle Nazioni Unite, dai Governi e dai maggiori gruppi di controllo, e rivolto ad ogni area del pianeta in cui si riscontrasse un'intensa dinamica uomo/ambiente, generativa di massicci processi di antropizzazione.

Educazione, consapevolezza pubblica e formazione sono i focus del capitolo 36 dell'*Agenda 21*: il che sta a significare che il perseguimento degli obiettivi di sviluppo deve necessariamente essere realizzata attraverso interventi educativi e autoeducativi, che si innestano nei processi di formazione individuale e collettiva, producendo l'innalzamento dei livelli di consapevolezza, l'esercizio di un pensiero critico, l'assunzione di responsabilità e l'impegno in azioni di "cura" e di tutela delle risorse umane e ambientali. In funzione delle istanze indicate nel capitolo 36 dell'*Agenda 21* l'UNESCO, assumendo il ruolo di "task manager" degli obiettivi del capitolo, nella sua quarta sessione di lavoro ha delineato un piano di lavoro internazionale per dare impulso a visibilità al tema dell'*educazione per lo sviluppo sostenibile* (*International Work Programme on Education, Public Awareness and Training for Sustainability*, 1996) a livello internazionale, nazionale, regionale.

Nel report *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*, presentato in occasione del *World Summit on Sustainable Development* tenutosi a Johannesburg nel 2002, l'UNESCO ha tirato le somme rispetto alle azioni realizzate nel corso di un decennio a livello mondiale, identificando le "lezioni apprese" e gli obiettivi ancora da perseguire.

In primo luogo, è necessario riconoscere che l'impegno di "educare allo sviluppo sostenibile" richiede una nuova visione dell'educazione, intesa come dispositivo di *empowerment* sociale per le persone di ogni età, le

quali vengono ad assumersi la responsabilità di creare (sulla base di una forte spinta immaginativa e progettuale) un futuro per il pianeta ispirato ai principi della sostenibilità.

Ogni processo educativo inteso in questi termini implica sempre un percorso di apprendimento che non deve realizzarsi a livello individuale ma a livello collettivo, nella misura in cui determina la riconfigurazione di atteggiamenti, comportamenti e posture, ma anche un impegno etico e riflessivo nei confronti delle problematiche ambientali, nonché nuove forme di interazione sociale e nuove modalità di relazione con il mondo. In secondo luogo, è necessario focalizzarsi con particolare attenzione sui processi educativi che si realizzano nella prima infanzia, perché essi costituiscono la base e il fondamento delle successive esperienze e degli apprendimenti che seguiranno.

In terzo luogo è necessario “ri-orientare” le politiche, i programmi, i processi educativi esistenti verso un articolato numero di obiettivi che consentano di gettare le fondamenta per l’educazione allo sviluppo sostenibile, focalizzandosi in particolare sulla centralità della persona, sull’interdisciplinarietà, sulla promozione di una cultura di pace, sull’equità di genere e il rispetto dei diritti umani, sulla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile, sulla promozione della salute e lo sviluppo umano e sociale, sull’impegno nella cura e nella tutela dell’ambiente.

In quarto luogo è utile mettere a fuoco il ruolo che l’educazione può giocare nell’accompagnare e sostenere processi di trasformazione rurale nella logica della sostenibilità.

In quinto luogo è opportuno riconoscere che i processi educativi possono e devono essere indirizzati a tutti gli individui nelle diverse fasi della vita e che, quindi, l’educazione allo sviluppo sostenibile può coinvolgere bambini, adolescenti, adulti in diverse forme e modi, articolandosi in ambiti ed esperienze formali, non formali e informali.

Tra gli obiettivi educativi trasversali che interessano tutte le fasce d’età assume centralità lo sviluppo di forme di “pensiero critico e creativo” che si affianca alla promozione di attitudini e di capacità di “cura” nella prospettiva della costruzione di “società democratiche, giuste, sostenibili, partecipative e pacifiche”.

Contestualmente l’*United Nations Economic Commission for Europe* ha accompagnato anche i paesi europei verso la definizione di una strategia comunitaria per l’*Educazione allo Sviluppo Sostenibile* (*UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*) puntando all’incorporazione

dei temi chiave dello sviluppo sostenibile all'interno di tutti i sistemi educativi, focalizzandosi su una vasta gamma di questioni: l'alleviamento delle condizioni di povertà, la pace, l'etica, la democrazia, la giustizia, la sicurezza, i diritti umani, la salute, l'equità sociale, la diversità culturale, l'economia, la protezione dell'ambiente, la gestione delle risorse naturali.

I primi esiti della strategia sono stati sintetizzati nel report *Learning from Each Other, the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development Education*, pubblicato nel 2009. Nel report si riconosce l'educazione sia come un diritto umano fondamentale sia come il prerequisito per la realizzazione dello sviluppo sostenibile inteso come "strumento di buon governo" nella misura in cui essa «sviluppa e rinforza la capacità di individui, gruppi, comunità, organizzazioni e paesi, di formulare giudizi e di operare scelte» (UNECE, 2009) e può promuovere un significativo cambiamento di mentalità attraverso la promozione di forme di riflessione critica, l'innalzamento dei livelli di consapevolezza, l'incontro con nuove visioni del mondo, l'esposizione a nuovi concetti, nuovi metodi e nuovi strumenti di esplorazione della realtà.

Nel settembre 2015, a New York, durante la 70ma Assemblea Generale delle Nazioni Unite, i 193 Paesi membri dell'ONU approvano l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* in cui si definiscono, insieme, obiettivi comuni di ordine economico, sociale ed educativo.

Uno degli obiettivi dell'Agenda, per la precisione il n. 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", interessa in modo esplicito l'educazione, ma l'educazione rappresenta la dimensione di sfondo di tutto il programma dell'Agenda, nella misura in cui si configura come presupposto fondamentale per migliorare la vita delle persone e per raggiungere un reale sviluppo sostenibile, così come la tutela dei diritti umani e la realizzazione di una cittadinanza globale.

L'UNESCO ha identificato gli obiettivi di apprendimento alla base dello sviluppo del progetto dell'*Agenda 2030*, declinandoli in termini di competenze di ordine trasversale e in obiettivi di ordine cognitivo, socio-emozionale e comportamentale.

Le competenze di ordine trasversale delineate dall'UNESCO sono identificabili come competenze di pensiero sistemico (riconoscere e comprendere relazioni, analizzare sistemi complessi); competenze di anticipazione, predizione e prefigurazione di esperienze future (possibili, probabili,

desiderabili); competenze normative, declinabili nella comprensione del significato e della funzione di norme e valori; competenze strategiche, funzionali a sviluppare e implementare azioni innovative; competenze di collaborazione e di cooperazione; competenze di pensiero critico; auto-consapevolezza e capacità di risoluzione di problemi.

Gli obiettivi di apprendimento si articolano in tre dominî (cognitivo, socio-emozionale e comportamentale) e sono una declinazione in termini educativi degli obiettivi dell'Agenda, che vengono a essere esplorati come problemi da risolvere attraverso l'individuazione di specifiche strategie e linee di azione.

Ciò richiede la definizione di un *framework* pedagogico basato su una specifica postura epistemologica, che vede nella posizione e risoluzione di problemi un efficace dispositivo educativo, così come viene delineato nella prospettiva pragmatista, che verrà introdotta e discussa nei paragrafi seguenti.

Pragmatismo deweyano ed educazione alla sostenibilità

Al fine di delineare il possibile contributo che il pragmatismo deweyano è in grado di offrire, in termini di strumenti teorici e modelli di intervento pedagogico, alla promozione di un'educazione alla sostenibilità, si deve anzitutto esplorare se e in che misura il dispositivo teorico deweyano sia adeguato ad affrontare tali problematiche.

Infatti, da un lato, in quanto maestro del nesso fra democrazia ed educazione, nonché intellettuale impegnato nella crescita della comunità democratica, Dewey pare fornire un arsenale concettuale tuttora - anzi, addirittura, sempre più - attuale per costruire progetti educativi che mirino alla promozione di futuri più equi e sostenibili; dall'altro, però, sono state avanzate riserve su talune ipotesi scientiste che presiederebbero al suo pensiero e lo renderebbero non perfettamente allineato alle presenti sfide. L'enfasi deweyana sulla questione della tecnica e una visione in ultima istanza baconiana del ruolo della conoscenza lo hanno fatto apparire come un alfiere proprio di quel tipo di sviluppo che si tratterebbe di superare, alla luce delle problematiche che investono la sopravvivenza stessa del pianeta.

Particolarmente illuminante di questa seconda opzione critica è la lettura impietosa che Chet Bowers (2003) ha svolto del potenziale della riflessione pedagogica deweyana per fronteggiare la crisi ecologica e l'esigenza di

promuovere quella che egli definisce “eco-justizia”, intesa non solo come una risposta ai problemi posti dal cambiamento climatico ma, più radicalmente, come tentativo di ridisegnare le pratiche sociali, integrando anche saperi altri da quelli di matrice occidentale. Per Bowers in Dewey predomina un accento sul pensiero scientifico-sperimentale assunto come tratto ‘universale’ dell’umanità - invece di essere interpretato come connesso con una concezione specifica dell’intelligenza – sicché si finisce per misconoscere forme altre di pensiero (come quello indigeno), che sarebbero più ecologicamente sostenibili.

La stessa enfasi sul pensiero riflessivo come una manifestazione eminente e sofisticata di *problem-solving* pare sospetta a critici come Morgan (1996, p. 297), secondo il quale Dewey vedrebbe la «natura come principalmente una sorgente di problemi da superare o una forza ribelle da sconfiggere» e, quindi, il suo repertorio concettuale sarebbe non solo inadatto ma addirittura antitetico rispetto all’esigenza di immaginare modi di convivenza che rimangano nei limiti segnati dalla natura ovvero che cerchino un nuovo equilibrio con essa al di là del baconismo segnato dall’equazione sapere=potere.

In questa linea interpretativa, il modello deweyano rimane impaniato in *pattern* di pensiero illuministici, antropocentrici piuttosto che biocentrici, e può condurre al più a una concezione della sostenibilità in ultima istanza collusa con gli assetti socio-economici vigenti. Bowers arriva a considerare la nozione di *growth* – vero perno dell’allaccio deweyano fra democrazia ed educazione – come co-estensiva con l’enfasi neoliberale sulla crescita o, per restituire le sue tesi in modo più cauto, sembra sospettare che approcci pedagogici ispirati al pragmatismo deweyano possano in ultima istanza essere complici con lo *status quo* e non promuovere l’eco-justizia nell’accezione lata su introdotta.

La lettura di Dewey avanzata nel presente contributo non condivide tale prospettiva critica, che in modo un po’ sbrigativo tende, da un lato, a elidere la particolare declinazione che il filosofo e pedagogista statunitense ha dato alla comprensione della scienza come modello del pensiero riflessivo e, dall’altro, a fraintendere completamente il senso dell’idea di crescita che, lungi dall’essere allineabile con lo sviluppo neoliberista, segnala piuttosto l’esigenza di una continua ricostruzione della nostra esperienza che aggiunga significato ad essa, ossia ne approfondisca la qualità, stabilisca nuove interazioni comunicative e ampli gli spazi di condivisione e partecipazione.

È importante sottolineare la latitudine che tali concetti hanno in Dewey: come ribadito da Brown (2007, p. 2),

[l'] insistenza di John Dewey sul fatto che l'esperienza umana è inestricabile dal mondo non-umano – dal mondo delle altre cose e ambienti – fornisce la chiave sul modo in cui il suo pensiero può aiutarci a immaginare il ruolo presente e futuro della cultura umana nelle ecologie del mondo. Il mondo altro-che-umano partecipa dell'esperienza umana e la filosofia di Dewey può assisterci nella nostra articolazione dei modi di essere che onorano il contributo del mondo non-umano alla nostra esperienza quotidiana.

In questo senso, benché vi sia certo in Dewey una tendenza baconiana, essa non ha come esito quella chiusura tecnolatra e scienziata che gli viene imputata dai suoi critici. Invero nell'invitare a un commiato dalla logica newtoniana dell'interazione (in ultima istanza meccanicistica) in direzione di un transazionalismo di matrice darwiniana, che valorizza la continuità di uomo/società e natura (Oliverio, 2018), Dewey offre importanti chiavi concettuali per rispondere alle sfide del nostro tempo, non cadendo né nella trappola di frettolosi congedi dalla modernità scientifica né in una visione unilaterale e positivista della scienza.

Nel rispondere ad alcune critiche di Santayana, Dewey (1927) disegnava in maniera potente la co-appartenenza di società e natura: «Per me gli affari umani, associativi e personali, sono proiezioni, continuazioni, complicazioni della natura che esiste nel mondo fisico e pre-umano. Non c'è alcun divario, non ci sono due sfere di esistenze, non c'è alcuna 'biforcazione'» (ivi, p. 58). Questa visione rappresenta lo sfondo speculativo di un'integrazione strutturale di natura-e-società, sicché il progetto di creare società sostenibili per Dewey non sarebbe un mero 'aggiornamento' dell'ideale democratico, dettato dalla crisi climatica e dall'esaurimento delle risorse, ma la sua realizzazione più autentica, nella misura in cui la democrazia come forma di vita implica l'estendersi e intensificarsi del numero e della qualità delle relazioni non solo tra gli esseri umani ma anche con la realtà altro-che-umana.

Nel prossimo paragrafo ci si concentrerà su come questo sfondo speculativo si sostanzia in una proposta pedagogica di perdurante interesse per immaginare nuovi futuri.

Il pensiero riflessivo come pensiero della sostenibilità

Come è stato evidenziato, la visione deweyana della continuità uomo-società-natura è un elemento centrale nella sua riflessione pedagogica e consente anche di comprendere come Dewey si rappresentasse i processi di costruzione e uso della conoscenza in virtù di una interazione (o meglio, una “transazione”) tra soggetto pensante e mondo pensato.

In questa prospettiva la stessa funzione cognitiva (identificata da Dewey come “mente”) si iscrive in un complesso transattivo al cui interno essa viene ad emergere e a prefigurare corsi d’azione.

In *La ricerca della certezza* Dewey spiega che [l]a mente si leva all’interno del mondo come parte integrante del suo processo continuo. Si distingue, poi, come mente per il fatto che là dove si incontra i mutamenti cominciano tutti ad effettuarsi in una maniera che rivela una guida precisa in modo che si attua un movimento orientato verso una ben definita direzione da ciò che è dubbio e confuso a ciò che è chiaro, risolto e sistemato (Dewey, 1929; trad. it. 1966, p. 301).

È questa profonda situatività che rende il pensiero umano consustanziale al mondo e, quindi, capace di esplorare in profondità la sua relazione con esso, attraverso un dispositivo cognitivo che Dewey definisce “pensiero riflessivo”, la cui definizione si realizza attraverso diverse tappe speculative e raggiunge la sua elaborazione più completa in *Logica, teoria dell’indagine*.

Il “pensiero riflessivo” (che ha implicazioni, insieme, cognitive ed etico-pratiche) può avere significative potenzialità nell’educazione al “pensiero sostenibile” nella misura in cui esso si configura come processo di indagine sulla realtà in cui viviamo, che ci consente di definire aree di esperienza problematiche; di elaborare ipotesi interpretative e risolutive dei problemi identificati; di generare idee e di testarle in situazione; di mettere a fuoco e prefigurare le possibili conseguenze di determinate scelte e linee d’azione.

Come Dewey spiega nella prima edizione di *Come pensiamo*, oltre a rendere possibile l’azione accompagnata da uno scopo consapevole; il pensiero riflessivo di matrice deweyana favorisce la possibilità di preparazioni ed invenzioni; arricchisce le cose di significati nella misura in cui «non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originariamente acquisiti mediante una analisi di

pensiero e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana» (Dewey 1910; trad. it. 1994, p. 83).

Declinare in termini pedagogici ed educativi le intuizioni di Dewey e collegarle con gli obiettivi delineati dall'UNESCO a partire dall'*Agenda 2030* implica la messa a punto di un dispositivo teorico- metodologico che consenta di offrire ai destinatari della proposta educativa occasioni e spunti per intraprendere percorsi euristici sulla realtà in cui gli individui sono immersi ma anche di offrire opportunità di revisione critica di tali percorsi.

Pensare è, in termini deweyani ciò che viene descritto in *Democrazia ed educazione* come «il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultino in modo che le due cose diventino continue», tenendo presente che il loro isolamento e la loro successiva unione attraverso la costruzione di una «situazione unificata in sviluppo» rappresentano due dimensioni di un unico processo in cui si determina la continua estrazione di elementi intelligenti dai nostri campi di esperienza (Dewey 1916; trad. it. 1992, p. 196).

La coltivazione e il costante esercizio del pensiero inteso in questi termini sono le opzioni educative che rappresentano la condizione di possibilità per realizzare obiettivi educativi funzionali allo sviluppo di un “pensiero della sostenibilità”, che rappresenta il principale strumento attraverso cui orientarsi ed agire all'interno degli scenari del mondo contemporaneo.

Ciò richiede l'identificazione di formule e dispositivi orientati a coltivare nello specifico questa tipologia di obiettivi e la loro implementazione nei contesti educativi

È per questo che si indicherà, in conclusione dell'argomentazione condotta in questo capitolo, l'approccio pragmatista della *Philosophy for Children* (d'ora in avanti P4C) come esempio di questa tipologia di dispositivi. Peraltro, i creatori della P4C – Matthew Lipman e Ann Sharp – pur saldamente ancorati alla concezione pragmatista dell'educazione del pensiero riflessivo attraverso l'indagine, hanno messo a punto una particolare visione del pensiero, da loro definita “pensiero complesso”, che – senza tradire il lascito deweyano – permette di rispondere in maniera più puntuale ad alcune delle preoccupazioni affacciate dai critici del modello deweyano, presentate nel precedente paragrafo.

Coltivare pratiche di pensiero complesso

Matthew Lipman ha parlato della P4C come «un modo deweyano di andare oltre Dewey» (Striano 2001, p. 63), intendendo con ciò dire che tale approccio da un lato accoglie la straordinaria intuizione di un'educazione del pensiero come volano di crescita democratica e come perno di ogni progetto pedagogico e, dall'altro, cerca di superarne alcune unilateralità.

Lipman e Sharp non eccepiscono sul metodo dell'indagine in sé ma sulla curvatura funzionalistica che esso ha ricevuto in molti successori di Dewey. In questo senso assumono una posizione equilibrata tra le due delineate nei precedenti due paragrafi: da una parte rivendicano quel metodo come veicolo di un'educazione che consenta ai soggetti di arricchire di significato le realtà; e, dall'altra, quasi rispondendo in anticipo a critici come Bowers, sottolineano come sarebbe svisante intendere l'indagine come mera tecnica di *problem solving* o, meglio, come un *problem solving* destinato esclusivamente alle aree tecnicamente gestibili dell'umano esistere.

Piuttosto si tratta di slargarne gli orizzonti per includervi le domande di senso e la promozione di abiti di pensiero che consentano di immaginare nuove possibilità. In quest'ottica, l'andare oltre Dewey consiste nel centrare l'educazione al pensiero sull'indagine filosofica, nella misura in cui la filosofia è intesa come un «pensare bene sulle cose che contano» (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980, pp. 25-ss.), ossia come un'interrogazione sui significati e sulla rete di credenze che costituiscono la trama delle nostre transazioni col mondo. La P4C, quindi, mira non solo a promuovere nei soggetti la capacità di pensare con rigore, consequenzialità, sapendo offrire argomentazioni fondate per le proprie posizioni (la dimensione critica del pensiero) ma a esercitare tali abilità in riferimento alle questioni essenziali per la convivenza e l'esistenza umana (= ciò che conta).

Se nel dispositivo teorico deweyano il pensiero riflessivo si interfacciava con la centralità della scienza come metodo di soluzione intelligente delle situazioni problematiche, nella P4C l'enfasi sull'indagine filosofica trova riscontro in una ridescrizione del pensiero riflessivo in termini di pensiero complesso, costituito da tre dimensioni: critica, creativa e *caring*. Senza negare l'importanza della prima (anche tenendo conto che le tre non possono essere scisse), ci si vuole soffermare sulle altre due perché particolarmente significative in vista di un'educazione alla sostenibilità.

Il *creative thinking* secondo Lipman (2003, pp. 245-ss.) si caratterizza per l'*originalità* (ossia la capacità di pensare ciò che non ha precedenti),

l'immaginazione (ossia l'ideazione di mondi possibili, l'esplorazione di possibilità non ancora attuate), *l'olismo* (il tentativo di non cadere in fallacia analitiche, che smarriscono il senso della totalità dei fenomeni), *l'autotrascendenza* (la capacità di oltrepassare le cornici date), *l'inventività* e la *sorpresa*. Le caratteristiche appena elencate sono strategiche in vista di un'educazione alla sostenibilità, nella misura in cui la sfida cui siamo chiamati è non solamente quella di rispondere ad alcune urgenze poste dalla crisi ecologica e dall'esigenza di assetti più equi ma anche – e prioritariamente – quella di ridefinire i nostri modelli di vita, di individuarne nuovi, percorrendo strade non prima battute e avventurandosi in territori la mappa dei quali andrà tracciandosi proprio grazie alla nostra sperimentazione. D'altro canto, tale opera non deve cadere in forme di velleitarismo e, in questo senso, è importante sottolineare come il *creative thinking*, in quanto dimensione del pensiero allacciata alle altre (e, quindi, anche a quella critica), non è un mero divagare su possibilità irrealizzabili, fantastiche e fumose ma appella alla capacità di render conto delle possibilità ideate, di 'ragionarle'.

Non meno essenziale è l'altra componente del pensiero complesso, quella *caring*: «Aver cura è focalizzarsi su ciò che rispettiamo, apprezzarne il pregio e dar valore al suo valore. Il pensiero *caring* implica un doppio significato, perché, da un lato, significa pensare con sollecitudine riguardo ciò che è tema del nostro pensiero e, dall'altro, è essere interessati alla propria *maniera* di pensare» (ivi, p. 262). In questo senso Lipman insiste sull'aggiunta del pensiero *caring* a quello critico e creativo in qualsiasi considerazione degli aspetti più importanti per il miglioramento del pensare in educazione per due ragioni: (1) il *caring* ha ampie credenziali in quanto impresa cognitiva, anche se spesso consiste in atti mentali difficilmente discernibili quali selezionare, filtrare, vagliare, soppesare e così via, piuttosto che su atti marcatamente discernibili come inferire e definire [...]. (2) Senza *caring* il pensare è privo di una componente riferita a valori. Se il pensare non contiene il valutare e la valutazione, è suscettibile di accostarsi alle sue materie in maniera apatica, indifferente e incurante e ciò significa che sarebbe diffidente rispetto all'indagine stessa (ivi, p. 270).

Le sfide della transizione a una società più sostenibile esige la coltivazione di abiti di "cura pensosa" e di riflessione coinvolta su ciò che ha valore e anche per questo l'approccio della P4C, in quanto teso alla promozione del pensiero complesso, pare rappresentare una delle opzioni più rilevanti in tale direzione, completando il dispositivo pedagogico deweyano con un'attenzione a dimensioni che, pur non assenti nel maestro

statunitense, erano meno tematizzate e non avevano trovato, forse, adeguata operazionalizzazione.

Infatti, il contributo di Lipman e Sharp non è stato solamente quello di ampliare la concettualità di una pedagogia del pensiero ma anche di aver inventato un dispositivo metodologico con cui realizzarla. I due pilastri sono costituiti dall'invenzione di un curriculum specifico (ossia di un insieme di materiali elaborati e testati per promuovere e coltivare forme di pensiero complesso) e un *setting* educativo adeguato, la comunità di ricerca filosofica (Cosentino & Oliverio, 2011). Ne deriva che mobilitare la P4C ai fini di un'educazione alla sostenibilità significa sia inventare nuovi curricula – ispirandosi alla matrice lipmaniana e sharpiana – che fungano da stimoli di percorsi di indagine filosofica sulle questioni della sostenibilità nelle classi e nei contesti non-formali (ma anche informali) dell'apprendimento², sia riconoscere che la comunità di ricerca filosofica – come «serra della cura» (Sharp 2014, p. 19), nell'accezione 'pensosa' summenzionata – può rappresentare, per arpeggiare su un vocabolario deweyano, una comunità democratica in miniatura e una palestra di pensiero della sostenibilità.

Pensare alla P4C nella prospettiva della sostenibilità e a questa nell'orizzonte dell'educazione al pensiero complesso ricontestualizza così il compito che Lipman ascriveva alla P4C, ossia quello di «costruir[e] un mondo migliore e più ragionevole da abitare, per i nostri bambini e i loro figli: un mondo che appaia altrettanto bello dall'altra parte della strada quanto dalla distanza dello spazio» (Lipman 2008, p. 170).

Bibliografia

- Bowers, C.A. (2003). The Case against John Dewey as an Environmental and Eco-Justice Philosopher. *Environmental Ethics*, 25, 1, 25-42.
- Browne, N.W. (2007). *The World in Which We Occur. John Dewey, Pragmatic Ecology, and American Ecological Writing in the Twentieth Century*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

² Quest'opera di creazione di nuovi curricula specificamente focalizzati su questioni ecologiche e legate alla sostenibilità in genere è da molti anni in corso nella comunità internazionale della *Philosophy for/with Children* raccolta nell'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Ciò che si è presentato nel testo, quindi, non è un mero *desideratum* ma, con gesto invero pragmatista, la ricostruzione teorica di quanto già accade in molte pratiche educative a livello internazionale.

- Cosentino, A. & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1910). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, D.C.: Heath & Co.; trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan; trad. it. *Democrazia ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Dewey, J. (1927). Half-Hearted Naturalism. *The Journal of Philosophy*, 24, 3, 57-64.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*: New York: Minton, Balch & Co.; trad.it. *La ricerca della certezza: studio del rapporto tra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia, 1966.
- Koopman, C. (2009). *Pragmatism as Transition. Historicity and Hope in James, Dewey and Rorty*. New York: Columbia University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair: IAPC.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Morgan, P. (1996). *Reconceiving the Foundations of Education: An Ecological Model*. In F. Margonis (ed.). *Philosophy of Education Yearbook*, Urbana-Champaign, Philosophy of Education Society, 294-302.
- Oliverio, S. (2018). *La filosofia dell'educazione come "termine medio"*. *Lecture deweyane su politica e scienza*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Sharp, A.M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 12, 1, 15-21.
- Striano, M. (2002). *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori, 61-68.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- UNECE (2009). *Learning from Each Other, the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development Education*. New York and Geneva: UNECE.

Educazione alla sostenibilità: noi siamo natura

di Gianfranco Bologna

Premessa

Nel marzo 1972, il Club di Roma pubblicò il suo primo rapporto sui limiti alla crescita, realizzato dal *System Dynamics Group* dell'autorevole *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) (Meadows et al., 1972).

Il volume, destinato a fare epoca, presentava le analisi, i risultati e le riflessioni di una ricerca che utilizzando per la prima volta modelli di simulazione del sistema mondiale al computer, cercava di comprendere le tendenze e le interazioni di cinque fattori dai quali dipende in larga parte la sorte delle società umane nel loro insieme e cioè l'aumento della popolazione, la disponibilità di cibo, le riserve ed i consumi di materie prime, lo sviluppo industriale e l'inquinamento, in un arco di tempo fino al 2100.

La ricerca del MIT si proponeva di definire le costrizioni e i limiti fisici relativi alla moltiplicazione del genere umano e alla sua attività materiale sul nostro pianeta. Si trattava di fornire risposte concrete ad alcune domande fondamentali per il nostro futuro del tipo: che cosa accadrà se la crescita della popolazione mondiale continuerà in modo incontrollato? Quali saranno le conseguenze ambientali se la crescita economica proseguirà al passo attuale? Che cosa si può fare per assicurare un'economia umana capace di soddisfare la necessità di un benessere di base a tutti e anche di mantenersi all'interno dei limiti fisici della Terra? Le conclusioni erano molto chiare. Se l'attuale linea di crescita continua inalterata nei cinque settori fondamentali individuati, l'umanità è destinata a raggiungere i limiti naturali della crescita entro i prossimi cento anni. È però possibile modificare questa linea di sviluppo e determinare una condizione di stabilità ecologica ed economica in grado di protrarsi nel futuro, e se l'umanità opterà per questa seconda alternativa

invece che per la prima, le probabilità di successo saranno tanto maggiori quanto più presto essa comincerà a operare in tale direzione.

Gli autori del rapporto sui limiti alla crescita hanno poi pubblicato altri due volumi, ampliando e aggiornando l'analisi della situazione, l'uno (Meadows et al., 1992, ed. it. 1993) a vent'anni dal primo, nel 1992, nell'anno della grande conferenza delle Nazioni Unite su ambiente e sviluppo tenutasi a Rio de Janeiro, il famoso Earth Summit (che produsse l'Agenda 21, il master plan della sostenibilità per il XXI secolo e le tre Convenzioni internazionali su cambiamento climatico, diversità biologica e desertificazione), e il successivo nel 2004 (Meadows et al., 2004, ed. ital. 2006). Nel 1992 il volume documentava l'aggravarsi della situazione ambientale complessiva, e avvertiva che, in assenza di significative riduzioni dei flussi di energia e materiali dei nostri processi economici, si sarebbe andati incontro nei prossimi decenni a un declino incontrollato della produzione industriale, del consumo di energia e della produzione di alimenti pro capite. Per non incorrere in questo declino venivano indicati come necessari soprattutto due cambiamenti. Il primo, relativo a una revisione complessiva delle politiche e dei modi di agire che perpetuano la crescita della popolazione e dei consumi materiali. Il secondo, un drastico e veloce aumento dell'efficienza con la quale materiali ed energia vengono usati. Il rapporto faceva presente che una società sostenibile era ancora possibile e che la transizione verso di essa avrebbe richiesto un bilanciamento accurato tra mete a lungo e a breve termine, e un'accentuazione degli aspetti di sufficienza, equità, qualità della vita, anziché della quantità di prodotto.

Nel rapporto del 2004 gli autori affermavano di essere più pessimisti sul futuro globale di quanto non fossero nel 1972. Sottolineavano amaramente che l'umanità ha sperperato questi ultimi trent'anni in futili dibattiti e risposte volenterose ma fiacche alla sfida ecologica globale, ricordando che non sarebbe stato più possibile non agire per altri trent'anni e sottolineando l'importanza di attuare un significativo cambio di rotta per evitare che nel XXI secolo il superamento dei limiti in atto provocasse un collasso. Le proposte riguardavano un rallentamento e poi un arresto della crescita della popolazione e una riduzione dei flussi di energia e di materiali, grazie a decisioni prese alla luce di quelle che sarebbero state delle difficoltà future, e non a causa dei limiti esterni già superati.

Ora sono passati oltre 50 anni dalla pubblicazione de "I limiti alla crescita" e abbiamo ormai raccolto una massa ingente di conoscenze che ci dimostrano come l'intervento umano abbia profondamente modificato il nostro

pianeta, impattando e modificando, in maniera molto significativa, tutti i sistemi naturali della Terra e la stessa evoluzione della vita.

Ci troviamo perciò di fronte a una sfida epocale. Il nostro peso sulla nostra “casa comune” è andato oltre ogni limite. La situazione è realmente drammatica e può mettere nel concreto in crisi il futuro di tutti noi. Gli effetti delle attività umane sul nostro pianeta, in particolare quelli verificatisi negli ultimi 70 anni, sono oggi ritenuti equivalenti a quelli prodotti dalle grandi forze della natura che hanno causato significativi mutamenti nel nostro sistema Terra nell’arco dei suoi 4.6 miliardi di anni di vita, tanto da far proporre alla comunità scientifica che si occupa di scienze del Sistema Terra e dei suoi cambiamenti globali, l’indicazione di un nuovo periodo geologico nella storia del nostro pianeta, che viene appunto definito Antropocene (vedere, ad esempio, Lewis e Maslin, 2018, ed. it., 2019; Ellis, 2018, ed. it., 2020; Zalasiewicz et al., 2019).

L’ipotesi dell’Antropocene ha avviato tante interessantissime ricerche mirate a individuare dei limiti che segnano la differenza degli intervalli dei tempi geologici che, in genere, sono costituiti da segni biostratigrafici distintivi, come, ad esempio, la comparsa del primo organismo fossile di una fase geologica che si differenzia dalla precedente. Si tratta di quei marcatori che i geologi definiscono “chiodi d’oro” (Golden Spykes) e che identificano un punto specifico nella precisa sequenza di uno strato roccioso (definito stratotipo) e che sono formalmente indicati nelle scienze geologiche, come GSSP (Global boundary Stratotype Section and Point). Nel marzo 2024 l’International Union of Geological Sciences (IUGS) ha dichiarato che la proposta formale di identificare un nuovo periodo/epoca geologica nella carta cronostratigrafica della storia del pianeta è stata bocciata proprio per l’assenza di quei marcatori stratigrafici specifici necessari allo scopo (vedi <https://www.iugs.org/>). L’IUGS ha sottolineato che, nonostante questo rifiuto formale del mondo dei geologi nell’indicarlo come una nuova unità ufficiale della scala temporale geologica, l’Antropocene continuerà comunque a essere correttamente utilizzato non solo dagli scienziati della Terra e dell’ambiente, ma anche dagli scienziati sociali, dai politici e dagli economisti, nonché dal pubblico in generale, come un inestimabile descrittore dell’impatto umano sul sistema Terra.

Quindi anche se ad oggi i segnali stratigrafici dovuti all’intervento umano non sono ancora riscontrabili a un livello tale da individuare una nuova epoca o evento geologico, sappiamo però, grazie a un’incredibile documentazione scientifica interdisciplinare, che l’impatto umano sulla Terra ha raggiunto

livelli così significativi da poter causare uno spostamento del sistema Terra nel suo complesso, a un nuovo regime climatico e ecologico che la nostra specie non ha mai sperimentato da quando è presente la nostra civiltà diffusa su questo pianeta.

Abbiamo quindi un'estrema necessità di un cambiamento rapido e significativo della rotta sin qui seguita dai modelli di sviluppo ancora dominanti nelle nostre società, basati sulla crescita materiale, quantitativa e illimitata.

In questa situazione l'educazione alla sostenibilità diventa un obiettivo fondamentale per costruire un futuro diverso dall'attuale e il ruolo dell'educazione e della formazione diventa perciò sempre più centrale per una corretta interpretazione del concetto di sostenibilità e di cosa significhi perseguirlo.

Chiarimenti sul concetto di sostenibilità

La cultura della stragrande maggioranza delle nostre società continua a dimenticare che la nostra specie, l'*Homo sapiens*, deriva e proviene dallo straordinario fenomeno della vita che si è andato evolvendo da circa 4-3.8 miliardi di anni sulla Terra e che, per quanto ne sappiamo sino ad ora, è presente in tutto l'Universo solo su questo nostro pianeta. Al momento di fatto, risultiamo essere anche gli unici "custodi" del fenomeno della vita nell'intero Universo.

Da vari decenni e più che mai in questi ultimissimi anni, a fronte di una situazione mondiale ampiamente peggiorata che fa prefigurare scenari molto gravi per l'immediato futuro, si assiste ad un'ampia diffusione delle parole chiave del necessario cambiamento invocato, purtroppo ancora molto a parole e poco nei fatti concreti, quali sostenibilità e transizione ecologica. Ma ancora oggi raramente si percepisce che la sostenibilità, e la "transizione ecologica" che dovrebbe consentire di attuarla, esigono un cambiamento fortemente rivoluzionario nel nostro modo di essere, di pensare, di ragionare, di agire, in pratica del nostro modo di stare al mondo. Diventa necessaria una notevole capacità di "imparare il futuro". Si tratta di imparare ad essere e imparare ad agire in un nuovo modo profondamente diverso dall'attuale (Morin, 1999, ed. it. 2001), un modo che sta diventando indispensabile in un periodo della storia dell'umanità nel quale abbiamo profondamente modificato tutti i sistemi naturali del pianeta, sorpassando gli otto miliardi di individui e creato un modello economico basato sul sovrasfruttamento,

sull'iperconsumo e sullo spreco, che ha anche prodotto un'ingiustizia sociale profondamente diffusa e intollerabile. Ci troviamo quindi in una situazione di inevitabile cambiamento epocale che va affrontato con coraggio e determinazione e con la profonda consapevolezza di dover cambiare da cima a fondo i modelli di vita che, sin qui, hanno dominato e determinato il nostro modo di vivere. Si tratta di una vera e propria rivoluzione culturale e operativa: dobbiamo stare al mondo in un modo profondamente diverso dall'attuale e capire che l'obiettivo prioritario è il nostro rapporto con la natura, grazie alla quale possiamo respirare, bere e mangiare e senza la quale non possiamo vivere. Il "cuore" della sostenibilità sta proprio nel riconoscere, con le conseguenze che ne derivano una grande ovvietà che, purtroppo, abbiamo nei fatti dimenticato e cioè che "noi siamo natura" (Bologna, 2023).

La geologa Marcia Bjornerud ha scritto (Bjornerud, 2020): "Come specie, abbiamo un infantile indifferenza e una parziale incredulità riguardo al tempo precedente alla nostra comparsa sulla Terra. Senza alcun interesse per le storie prive di protagonisti umani, molte persone, semplicemente, non vogliono essere tediate con la storia naturale. Siamo quindi sia intemperanti che intemporanti: analfabeti del tempo. [...] Questa ignoranza della storia planetaria mina qualsiasi nostra ambizione di modernità."

Purtroppo, la stragrande maggioranza della popolazione non ha la reale consapevolezza che gli esseri umani sono parte integrante della natura, che siamo tutti fatti dagli stessi atomi di carbonio, idrogeno, ossigeno, azoto, fosforo e zolfo di cui sono costituite tutte le forme di vita sulla Terra, dai microrganismi unicellulari alle straordinarie balenottere azzurre, gli animali più grandi esistenti sul pianeta. Funzioniamo tutti grazie agli stessi complessi meccanismi cellulari, dai nostri patrimoni genetici e alle numerosissime e straordinarie funzioni delle varie cellule dei nostri corpi governate dai geni, dalle proteine e dagli enzimi che caratterizzano e facilitano tutta la nostra capacità di esistere e deriviamo tutti dalle prime forme di vita che si sono andate formando circa 4 miliardi di anni fa (Di Fiore, 2022, Helfand, 2024, Karsenti, 2022).

La cultura umana dominante ci ha portato a credere che la nostra specie, per le sue straordinarie capacità di trasformare il mondo, si può considerare al di fuori o addirittura al di sopra della natura, dimenticandoci che deriviamo dalla natura, che siamo natura e che senza una natura sana e vitale non possiamo vivere. Nell'ultimo periodo della scala geologica della Terra, l'Olocene (gli ultimi 11.700 anni) l'umanità è passata dall'agricoltura, al commercio, all'industrializzazione e all'informatica strutturando sistemi (agricoli,

zootecnici, urbani, industriali, informatici ecc.) che hanno fortemente ridotto la nostra capacità di resilienza e incrementando in maniera straordinaria il numero di esseri umani. La scienza ci dice chiaramente che la nostra civiltà dipende dalle condizioni ambientali e climatiche dell'Olocene.

Si tratta dell'unico stato del pianeta che si ritiene possa essere in grado di supportare le società moderne e una popolazione di più di otto miliardi di persone che si dirige verso i nove. Ed è incredibile che la nostra cultura di presunta superiorità sulla natura abbia prodotto l'evento più sconvolgente nella storia umana: con le nostre azioni contro-natura, stiamo spingendo il pianeta al di fuori dall'Olocene, in un territorio per la civiltà umana moderna del tutto nuovo e sconosciuto.

Dobbiamo quindi stare molto attenti a sfruttare la natura. La biosfera è la base della nostra esistenza ed è la nostra miglior alleata, nonché la migliore polizza assicurativa che abbiamo contro gli shock causati dai cambiamenti ambientali globali, che siano di origine umana o naturale. Come parti integranti del Sistema Terra, potremmo imitare la natura e modellare le nostre strutture in modo da essere capaci di resilienza (Rockstrom e Klum, 2015).

L'educazione alla sostenibilità si nutre della capacità di comprendere una visione del mondo e della nostra esistenza basata sulla complessità e la visione sistemica. È di tutta evidenza che la realtà che ci circonda è profondamente complessa e non è banalizzabile separandola in settori isolati e perseguendo soluzioni senza tenere conto delle interazioni e connessioni tra tutte le componenti esistenti. Purtroppo, le nostre società odierne continuano ad affrontare i problemi ambientali, sociali, economici, istituzionali, con un approccio a silos, fornendo risposte che seguono logiche lineari causa-effetto e non le reali logiche complesse e sistemiche.

I modelli di sviluppo economico dominanti, basati sulla crescita economica materiale e quantitativa infinita, sono ormai e da tempo, in chiara rotta di collisione con i limiti biofisici del meraviglioso pianeta che abitiamo.

La crescita, come ha sottolineato in tanti suoi libri l'economista Herman Daly (1996, ed. it. 2001), tra i fondatori dell'economia ecologica, ha spinto la scala fisica dell'economia oltre i confini planetari, diventando antieconomica, ossia una crescita che aumenta i costi ambientali e sociali più velocemente di quanto aumenti i benefici, rendendoci quindi più poveri, non più ricchi. In maniera chiarissima Johan Rockstrom e Anders Wijkman (2012, ed. it. 2014) ricordano che essendo il nostro sistema economico basato sul mito della crescita infinita, ogni giorno questa visione informa una miriade di decisioni delle aziende e dei governi, che si muovono tutte nella direzione

che sta erodendo le basi, gli ecosistemi e le risorse naturali, da cui dipendiamo. Sottolineano che nessuna legislazione ambientale può governare un sistema economico che parte dall'assunto della crescita infinita.

Purtroppo, come ben argomentato dall'economista Partha Dasgupta nel suo importante rapporto sull'economia della biodiversità (2024)¹, il pensiero economico, nel corso in particolare degli ultimi due secoli, ha inseguito l'assurda utopia già sopra ricordata: la realizzazione di un mondo umano del tutto avulso e indipendente dalla natura, pensando di "liberare" la specie umana dalle limitazioni causate dai vincoli naturali, grazie alla tecnologia. Invece l'estensione della nostra domanda alla biosfera ha superato la sua offerta. Il rapporto fa chiaramente presente che il deterioramento dei servizi ambientali costituisce un danno enorme per l'umanità e non può essere più considerata, dal punto di vista economico e politico, una mera esternalità. Non è possibile continuare a sostituire i beni naturali (acqua, suolo, biodiversità, servizi ecosistemici, ecc.) con le produzioni umane (infrastrutture, oggetti, denaro, ecc.). Questi elementi sono fondamentali per una corretta educazione alla sostenibilità.

Proteggere la natura significa proteggere noi stessi e, ovviamente, se indeboliamo la natura, indeboliamo noi stessi. Si è ormai affermato, anche in seguito alla drammatica pandemia del virus SARS-CoV-2 dagli inizi del 2020, la visione del concetto di "One World – One Health" e quindi il concetto di *Planetary Health* (Whitmee et al., 2015), la considerazione, cioè, che nel nostro mondo esiste una sola salute che ci dimostra un fatto apparentemente banale: quanto la salute e la vitalità dei sistemi naturali costituisca una garanzia per una buona salute degli esseri umani.

Gli ecosistemi e la biodiversità, infatti, sono la base della nostra salute, del nostro benessere e del nostro sviluppo ed è evidente che sia così perché noi siamo natura. Comprendere questo principio è ormai indispensabile per il mondo politico ed economico. La nostra responsabilità nel garantire uno stato di salute planetario che tuteli nel futuro le nuove generazioni è perciò fondamentale. Per questo è necessario comprendere, a tutti i livelli, che la sostenibilità si basa sulla considerazione centrale che è impossibile una crescita materiale e quantitativa illimitata in un mondo dai chiari limiti biofisici.

¹ Rapporto scaricabile dal sito: <https://www.gov.uk/government/publications/final-report-the-economics-of-biodiversity-the-dasgupta-review>.

L'educazione alla sostenibilità: noi siamo natura

David Christian, uno storico della *Macquarie University* di Sydney, ha avuto la brillante idea di impostare dei corsi originali per le ultime classi della scuola secondaria per poi ampliarli ai primi anni dei corsi universitari, in un progetto educativo definito *Big History Project*, che partendo dalle origini dell'Universo, ne scandisce e approfondisce le varie fasi dell'evoluzione sino ad oggi, attraverso la creazione del sistema solare, la nascita della Terra, la nascita della vita, l'evoluzione della nostra specie, e le varie fasi della civiltà umana sino all'attuale (Christian, 2011 e 2018, ed. it. 2019; Christian et al., 2019). La *Big History* affronta in maniera originale, la comprensione di una dimensione globale del nostro stare sulla Terra, partendo dalle diverse origini di quanto è andato succedendosi nella straordinaria avventura che ha condotto l'universo sino a noi, aiutandoci a comprendere da dove veniamo, come ci siamo evoluti e come siamo interconnessi con tutto quello che ci circonda.

La conoscenza, presentata attraverso le origini del tutto, ci aiuta a comprendere appieno come il genere umano, noi tutte e tutti, siamo “figli” dell'Universo, delle stelle, del sistema solare, della Terra, delle prime forme di vita unicellulari, di quelle più complesse pluricellulari, degli animali, dei mammiferi, dei primati, siamo in sostanza figli dello straordinario processo dell'evoluzione. Credo che affrontando queste modalità di conoscenza, capiamo e comprendiamo molto meglio la straordinaria rete di ciò che esiste nella natura e di come noi siamo fortemente legati e connessi ad essa. Capiamo e comprendiamo molto meglio l'importanza e la necessità di vivere le nostre esistenze, tenendo ben conto dei limiti biofisici del nostro pianeta che non ha alcun senso oltrepassare, per non metterci in serie condizioni di pericolo, come purtroppo sta accadendo oggi. Capiamo e comprendiamo meglio il fatto che siamo il prodotto di una lunga evoluzione che prosegue continuamente e che proseguirà anche nel futuro, per quanto ci riguarda fino alla sopravvivenza della nostra Terra (Bologna, 2023).

Tanti autorevoli scienziati hanno brillantemente approfondito l'affascinante storia delle origini, dalla nascita dell'universo alla nostra evoluzione sulla Terra, alcuni approfondendo in particolare la storia della Terra e la nostra, e costituiscono fonti straordinarie per i percorsi educativi nella comprensione della sostenibilità (ad esempio, Alvarez, 2016; Baggott, 2015, ed. it. 2017; Carroll, 2016, ed. it. 2021; Dartnell, 2018, ed. it. 2020; Greene, 2020, ed. it. 2020; LeDoux, 2019, ed. it. 2020).

L'educazione alla sostenibilità: imparare il futuro

Tutti noi abbiamo qualche ricordo dei primi anni di scuola, quando frequentavamo la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. E tutti noi ricordiamo, più o meno, che prima i maestri e poi i professori, ci facevano affrontare sin da subito la conoscenza della realtà che ci circonda, dividendola in discipline come l'italiano, la filosofia, la storia, la geografia, la matematica, la chimica, la fisica e la biologia, ecc. Le nozioni che ci venivano trasmesse riguardavano i singoli campi di conoscenza, separati e disgiunti tra di loro, e certamente, sin dall'inizio delle nostre prime conoscenze scolastiche, questo approccio non contribuiva a formare le nostre capacità di connessione e di comprensione dei legami esistenti nella realtà indagata da tutti i campi del sapere. E non ci faceva comprendere neanche i profondi legami esistenti tra l'universo, le stelle, il sole, la terra, la vita, con tutti gli straordinari esseri viventi presenti nella biosfera e noi umanità. Non possiamo nasconderci che abbiamo certamente faticato a mettere insieme e a comprendere i contesti e le connessioni di quanto l'umanità ha imparato nei secoli a conoscere, e che, in parte, abbiamo acquisito attraverso l'insegnamento scolastico.

Ad oggi purtroppo non sono molte le scuole di formazione e le università, capaci di fornire elementi di base a tutti gli studenti di tutte le facoltà impostate sull'illustrazione delle interazioni e delle connessioni tra cosmo, terra, vita e umanità. Non solo ma gli straordinari continui avanzamenti scientifici in tutti i campi della conoscenza, dall'astrofisica alla fisica quantistica, dalla genomica alla proteomica, dall'epigenetica all'ecologia e alle scienze del sistema Terra, ecc., per non parlare degli avanzamenti nell'antropologia, nella sociologia, nell'economia, nell'informatica ecc. ci indicano chiaramente l'urgenza di organizzare strumenti per un apprendimento permanente, che possa cioè durare lungo tutto l'arco della vita, un *life long learning* che sia rivolto a tutti e per tutta la vita, e non solo a chi ha fatto o sta facendo degli studi specifici per acquisire diplomi, lauree o dottorati. Oggi le conoscenze che, come umanità, acquisiamo sulla realtà in tutti i campi del sapere, incrementano quasi quotidianamente e a ritmi notevolissimi, ed è necessario per tutti avere un quadro sempre aggiornato e coordinato almeno delle conoscenze di base per facilitare una capacità di comprensione dei tanti elementi fondamentali che costituiscono la nostra cultura di tutto quello che ci circonda, sia visibile che invisibile.

Oggi è particolarmente importante acquisire il più possibile quelle conoscenze di base che ci consentono di essere capaci di affrontare il presente e il futuro, comprendendo gli elementi fondamentali che ci aiutano a trovare e praticare un modo diverso dall'attuale del nostro stare al mondo, ottenendo l'obiettivo, non più differibile, di perseguire la sostenibilità del nostro sviluppo e del nostro benessere. Si tratta di una conoscenza di base che non può che fare bene a tutti e che, soprattutto, contribuisce sicuramente a comprendere e attuare modelli di società e di vita sostenibili. Abbiamo bisogno di una grande rivoluzione culturale che ci consenta di essere attrezzati per affrontare e cercare di risolvere i problemi che noi stessi abbiamo creato al nostro presente e al nostro futuro. Come hanno sottolineato gli autori del rapporto al Club di Roma "Imparare il futuro" (Botkin et al., 1979, ed. it. 1979), si può definire divario umano la distanza fra la complessità sempre maggiore e la nostra capacità di farvi fronte. Aumentare le conoscenze e le capacità di azione per confrontarsi con una situazione complessa (determinata soprattutto, per quasi tutta la storia, dai fenomeni naturali) è stato sempre un impegno tipicamente umano. Oggi, una differenza essenziale dei nostri tempi è che l'attuale complessità è invece prevalentemente causata dalle attività umane. Si tratta di una dicotomia tra complessità sempre maggiore derivata dalle nostre stesse attività e uno sviluppo sempre insufficiente delle nostre capacità per comprenderla.

Edgar Morin ha scritto (2011, ed. ital. 2012): «Il nostro modo di conoscenza ha sottosviluppato l'attitudine a contestualizzare l'informazione e a integrarla in un insieme che le dia senso. Sommersi dalla sovrabbondanza delle informazioni, sempre più difficilmente riusciamo a contestualizzarle, organizzarle, comprenderle. La frammentazione e la compartimentazione delle conoscenze in discipline non comunicanti rendono inadatti a percepire e concepire i problemi fondamentali e globali. L'iperspecializzazione spezza il tessuto complesso della realtà: il primato del quantificabile occulta le realtà affettive degli esseri umani. Il nostro modo di conoscenza parcellizzato produce ignoranze globali. [...] La riforma del pensiero reclama un pensiero della "relianza"² che possa collegare le conoscenze fra loro, collegare le parti al tutto, il tutto alle parti, e che possa concepire la relazione del globale con il locale, e quella del locale con il globale».

² Si tratta di un neologismo di Morin sintesi del verbo "relier" (legare, collegare) e di "alliance" (alleanza).

S.O.S. Lo spazio operativo sicuro per il nostro futuro

La popolazione umana sulla Terra ora è di oltre otto miliardi, dieci volte di più degli 800 milioni di persone che si stima vivessero nel 1750, nell'anno indicato come inizio della Rivoluzione Industriale. Questa cifra dovrebbe raggiungere i 9.7 miliardi di abitanti nel 2050. La popolazione mondiale continua a crescere a un tasso di circa 83 milioni l'anno (United Nations, 2024). La popolazione urbana è cresciuta con grande rapidità dal 1950, passando dai 746 milioni di abitanti di allora e giungendo quasi ai 4 miliardi del 2014. Le Nazioni Unite prevedono che la popolazione urbana incrementerà di 2.5 miliardi nel 2050, sorpassando quindi in quel periodo, in tutte le aree urbane, i 6 miliardi. Alla metà di questo secolo è prevista una popolazione urbana equivalente alla popolazione globale che era presente sul pianeta nel 2002 (United Nations, 2018).

Le dimensioni dell'economia mondiale sono anch'esse senza precedenti; il prodotto mondiale lordo viene stimato attualmente in circa 91.000 miliardi di dollari, una cifra superiore di almeno 200 volte quella del 1750 (anche se si tratta di un confronto difficile perché buona parte dell'economia mondiale è oggi costituita da beni e servizi che 250 anni fa non esistevano) (Sachs, 2014, ed. it. 2015).

Le significative trasformazioni che hanno subito tutti gli ecosistemi della Terra a causa dell'intervento umano sono ormai ben documentate dalle ricerche dei numerosi programmi scientifici internazionali dedicati al *Global Environmental Change* (GEC) che, nel 2013 hanno visto la nascita del nuovo grande programma decennale "Future Earth", voluto e patrocinato dalla più grande organizzazione scientifica del mondo, l'*International Council for Science* (ICSU)³, con la quale ha collaborato da tempo la maggiore organizzazione internazionale di scienze sociali, l'*International Social Science Council* (ISSC). Un fatto molto significativo ha avuto luogo nel 2018, quando queste due grandi organizzazioni scientifiche si sono unite nell'*International Science Council*,⁴ a dimostrazione di quanto sia diventata sempre più importante, negli ultimi decenni, una visione della nostra conoscenza che sia il più possibile integrata e multidisciplinare.

La ricerca scientifica sta fornendo un importante contributo per la definizione e l'applicazione della sostenibilità. Le ricerche nel campo delle *Earth*

³ Vedasi il sito www.futureearth.org.

⁴ Vedasi il sito <https://council.science/>.

System Science e della *Global Sustainability* hanno indicato l'impostazione di un vero e proprio S.O.S. (*Safe Operating Space*), uno spazio operativo sicuro per l'umanità, per rendere operativa la sostenibilità, individuando i confini planetari (*Planetary Boundaries*) entro cui muoversi (Rockstrom e Klum, 2015, ed. it. 2015; Rockstrom et al., 2009; Steffen et al., 2015). Questi confini riguardano nove grandi problemi relativi al cambiamento globale planetario, tra di loro strettamente connessi e interdipendenti, per i quali l'intervento umano non dovrebbe andare oltre un certo limite (come, ad esempio, il non oltrepassare 1.5-2°C in più della temperatura media della superficie terrestre, rispetto alla media registrata nel periodo pre-industriale), per evitare di giungere a dei punti critici (*tipping point*) oltre ai quali la capacità di gestione umana degli effetti a cascata che si verificherebbero diventa praticamente impossibile. I nove confini sono: il cambiamento climatico, la perdita della biodiversità, l'acidificazione degli oceani, la riduzione della fascia di ozono nella stratosfera, la modificazione del ciclo biogeochimico dell'azoto e del fosforo, l'utilizzo globale di acqua, i cambiamenti nell'utilizzo del suolo, la diffusione di aerosol atmosferici e l'inquinamento dovuto ai nuovi prodotti chimici antropogenici.

Attualmente sei dei nove confini planetari sono stati già sorpassati (cambiamento climatico, perdita biodiversità, modificazione cicli biogeochimici azoto e fosforo, utilizzo di acqua, cambiamenti nell'uso del suolo, inquinamento di nuovi prodotti chimici industriali), gli altri tre sono sotto attenta analisi (Richardson et al., 2023; Rockstrom et al., 2023; Gupta et al., 2024).

Inoltre, nel 2024 sempre nell'ambito delle ricerche sull'SOS, ridefinito anche "Safe and Just Earth System boundaries", è stato pubblicato il rapporto (che sarà poi pubblicato ogni anno) dal titolo "Planetary Health Check 2024", realizzato dal Potsdam Institute for Climate Impact Research (che si può scaricare dal sito www.planetaryhealthcheck.org).

Queste ultime ricerche ci indicano che resta possibile per tutti gli esseri umani sfuggire alla povertà ed essere al sicuro dai danni causati dal cambiamento che apportiamo al sistema Terra, ma la capacità del pianeta di mantenere le sue capacità di resilienza è stata portata oltre i suoi limiti. Gli scienziati hanno identificato questo SOS – come l'unico spazio ricco di opportunità – ma le proiezioni future fino al 2050 mostrano che questo spazio si ridurrà nel tempo, a meno che non avvengano trasformazioni urgenti. L'unico modo per garantire che le società, le imprese e le economie prosperino senza destabilizzare il pianeta è ridurre le disuguaglianze nel modo in cui si accede e si utilizzano le risorse critiche del sistema Terra, insieme alla

trasformazione economica e tecnologica necessaria per una sostenibilità dello sviluppo umano. Le società umane, le città e le imprese possono svolgere un ruolo importante come amministratori oculati dei nostri critici sistemi terrestri.

L'economista Kate Raworth, mantenendo la visione dell'S.O.S., lo ha ampliato delineando un approccio innovativo, definito "economia della ciambella" (*Doughnut Economics*) (Raworth, 2012; Raworth, 2017, ed. it. 2017; Gupta et al., 2024). Mantenendo la presenza di un confine esterno per l'uso delle risorse, una sorta di "tetto" oltre cui il degrado ambientale diventa inaccettabile e pericoloso per l'intera umanità, la Raworth ha indicato l'importanza di individuare un confine interno costituito dai bisogni di base per ogni essere umano presente sulla Terra, una sorta di "pavimento", sotto il quale non si dovrebbe andare per evitare che la deprivazione umana risulti inaccettabile e insostenibile (O'Neill et al., 2018; Sterner et al., 2019)⁵. In questo approccio la Raworth individua undici priorità sociali, fondamentali per la dignità di una vita umana, che sono la disponibilità del cibo, dell'acqua, dell'assistenza sanitaria, del reddito, dell'istruzione, dell'energia, del lavoro, del diritto di espressione, della parità di genere, dell'equità sociale e della resilienza agli shock. Per ottenere una dimensione di sostenibilità del nostro sviluppo la base sociale fondamentale (il "pavimento") deve essere collegata ai confini planetari ambientali (il "tetto") dell'SOS (Safe and Just Earth System Boundaries). Si viene così a delineare, tra questi diritti di base sociali (il "pavimento sociale") e i confini planetari (i "tetti ambientali"), una fascia circolare a forma di ciambella che può essere definita sicura per l'ambiente e socialmente giusta per l'umanità. Una combinazione di confini sociali e planetari di questo tipo crea una nuova prospettiva di sviluppo sostenibile. L'educazione alla sostenibilità dovrebbe avere come chiaro riferimento l'S.O.S. e il come renderlo operativo nell'economia, nella società, nella governance.

Oggi l'Agenda 2030 e i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals, SDGs*⁶) in essa declinati e approvati da tutti i paesi del mondo nell'ambito delle Nazioni Unite nel 2015, costituiscono un punto di riferimento molto importante per l'attuazione di politiche di sostenibilità in tutto il mondo. Tutti noi possiamo essere protagonisti di questo straordinario impegno ed operare in ogni ambito possibile per comprendere come vivere al meglio nello spazio operativo e sicuro per l'umanità, il nostro S.O.S. Alla

⁵ vedasi inoltre il sito <https://goodlife.leeds.ac.uk>.

⁶ vedasi www.un.org/sustainabledevelopment.

base della grande rivoluzione culturale e operativa della sostenibilità vi sono i valori che riteniamo fondamentali per la nostra società e la loro declinazione concreta nei modelli economici e sociali che intendiamo perseguire ed è necessario farlo mantenendoci entro lo spazio operativo sicuro. Il grande programma internazionale Future Earth non a caso ha istituito una Earth Commission⁷ composta da autorevoli scienziati di scienze naturali e sociali che sta lavorando per individuare con i maggiori dettagli possibili i limiti planetari da non sorpassare, indicando i target entro i quali le società umane possono vivere in salute e benessere senza correre in gravi rischi (Rockstrom et al., 2021; Folke et al., 2021; Rockstrom et al., 2023; Gupta et al., 2024) target che sono poi ulteriormente precisati, diffusi e promossi per la loro applicazione grazie all'opera del Science-Based Targets Network⁸.

È di tutta evidenza che perdere ancora altro tempo in rimandi e inazioni, come abbiamo fatto sino ad ora, non farà che aggravare l'impegno che dobbiamo investire nel cambiamento e abbreviare drasticamente i tempi nei quali dobbiamo agire. Quindi è fondamentale impostare un'educazione alla sostenibilità che ci consenta (1) di comprendere e declinare appieno il concetto del "noi siamo natura", (2) che sia imperniata e basata sulle migliori conoscenze scientifiche (sia di scienze naturali che di scienze sociali), (3) che fornisca degli aggiornati guardrails da declinare in modalità di attuazione operativa della sostenibilità, con l'obiettivo di muoversi entro uno Spazio Operativo Sicuro (S.O.S.) ambientale, economico e sociale (oggi spesso ridefiniti Safe and Just Earth System Boundaries), (4) che dedichi una significativa importanza, in una prospettiva di complessità e visione sistemica, a un approccio simile al *Big History Project*.

Bibliografia

- Alvarez, W. (2016). *A Most Improbable Journey: a Big History of Our Planet and Ourselves*. New York: Norton.
- Baggott, J. (2017). *Origini. La storia scientifica della creazione*. Milano: Adelphi.
- Benjamin, C., Quaedackers, E. & D., Baker (2019). *The Routledge Companion to Big History*. Abingdon: Routledge.
- Bjornerud, M. (2020). *Il tempo della Terra. Come pensare da geologo può aiutare a salvare il mondo*. Milano: Hoepli.

⁷ Vedasi <https://earthcommission.org/>.

⁸ Vedasi <https://sciencebasedtargetsnetwork.org/>.

- Bologna, G. (2023). *Noi siamo natura. Un nuovo modo di stare al mondo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitz, M. (1979). *Imparare il futuro. Apprendimento e istruzione*. Milano: Mondadori EST.
- Carroll, S. (2021). *Sulle origini della vita, del significato e dell'universo. Il quadro d'insieme*. Torino: Einaudi.
- Christian, D. (2019). *Dall'origine. Una grande storia del tutto*. Milano: Mondadori.
- Christian, D. (2011). *Maps of time: An Introduction to Big History*. Berkeley: University California Press.
- Dartnell, L. (2020). *Origini. Come la Terra ci ha reso ciò che siamo*. Milano: il Saggiatore.
- Dasgupta, P. (2024). *Il rapporto Dasgupta. La soluzione economica alle sfide del cambiamento climatico*. Torino: UTET.
- Di Fiore, P.P. (2022). *La vita inevitabile. Diario di viaggio di un Replicante alla ricerca della vita*. Torino: Codice Edizioni.
- Ellis, E. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la Terra dell'uomo*. Firenze: Giunti editore.
- Folke, C. et al. (2021). Our future in the Anthropocene biosphere. *Ambio*, 50, 834-869. <https://doi.org/10.1007/s13280-021-01544-8>.
- Greene, B. (2020). *Fino alla fine del tempo. Mente, materia e ricerca di significato in un universo in evoluzione*. Torino: Einaudi.
- Gupta, J. et al. (2024). *A just world on a safe planet: A Lancet Planetary Health – Earth Commission report on Earth-system boundaries, translations and transformations, The Lancet Planetary Report*. In [https://doi.org/10.1016/52542-5196\(24\)00042-1](https://doi.org/10.1016/52542-5196(24)00042-1).
- Helfand, D.J. (2024). *Le lancette dell'universo. Ricostruire la storia atomo dopo atomo*. Milano: Apogeo.
- Karsenti, E. (2022). *Breve storia delle origini della vita*. Firenze: Salani Editore.
- LeDoux, J. (2020). *Lunga storia di noi stessi. Come il cervello è diventato cosciente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewis, S. & Maslin, M. (2019). *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene*. Torino: Einaudi.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens III W.W. (1972). *I limiti dello sviluppo*. Milano: Mondadori (ristampato da Lu:Ce edizioni nel 2018 con il titolo *I limiti alla crescita*).
- Meadows, D. H., Meadows, D. L. & Randers, J. (1993). *Oltre i limiti dello sviluppo*. Milano: il Saggiatore.
- Meadows, D., Meadows, D. & Randers, J. (2006). *I nuovi limiti dello sviluppo*. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.

- O'Neill, D.W. et al. (2018). A good life for all within planetary boundaries. *Nature Sustainability*, 1, 88-95. doi.org/10.1038/s41893-018-0021-4
- Raworth, K. (2012). *A safe and just space for Humanity. Can we live within a doughnut?* Oxfam Discussion Paper.
- Raworth, K. (2017). *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Rockstrom J. et al. (2009). A Safe Operating Space for Humanity. *Nature*, 461, 472-475.
- Rockstrom, J. & Klum, M. (2015). *Grande mondo piccolo pianeta. La prosperità entro i confini planetari*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Rockstrom, J. et al. (2021). Identifying a Safe and Just Corridor for People and the Planet. *Earth's Future*, 9(4). doi.org/10.1029/2020F001866.
- Rockstrom, J. et al. (2023). Safe and just Earth system boundaries. *Nature*. In: <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>.
- Sachs, J. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: Edizioni Università Bocconi.
- Steffen, W. et al. (2015). Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. *Science*, 347. doi:10.1126/science.1259855
- Sterner, T. et al. (2019). Policy design for the Anthropocene. *Nature Sustainability*, 2, 14-21.
- Zalasiewicz, J., Waters, C.N., Williams, M. & Summerhayes, C. (2019). *The Anthropocene as a Geological Time Unit*. Cambridge: Cambridge University Press.
- United Nations (2018). *World Urbanization Prospects: the 2018 Revision*, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- United Nations (2024). *World Population Prospect: the 2024 Revision*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Whitmee, S. et al. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of the Rockefeller Foundation – Lancet Commission on planetary health. *The Lancet*, 386, 1973 – 2028.

Educare alla sostenibilità: la formazione del cittadino in una scuola di comunità

di Giuseppe Elia

La Weltanschauung in chiave pandemica, il valore della comunità e l'Io e il Noi tra resistenza e transizione

Ogni epoca porta con sé una memoria, un orizzonte futuro e una contemporaneità. Il grande sistema della società è in continua evoluzione, secondo i suoi mutamenti interni. Noi tutti siamo diventati testimoni di un radicale cambio di paradigma che vive e permea di sé il tessuto profondo della nostra collettività e continua contemporaneamente a svilupparsi davanti ai nostri occhi in modo velocissimo. Infatti, in senso analogo all'analisi di Herbert Marcuse (1999), possiamo dire che stiamo assistendo alla trasformazione di una particolare caratteristica fondamentale della nostra società: da essere una 'società del *negativo*', secondo l'autore, fondata sul pensiero critico e dialettico, ci si è volti verso una 'società del *positivo*', fondata sul livellamento sociale e antropologico.

Rispetto al periodo storico di cui parla l'autore, la filosofia positivista «erige per suo uso un mondo autosufficiente, chiuso e ben protetto contro l'ingresso di fattori esterni di disturbo» (Marcuse, 1999, p. 189).

Si potrebbe prontamente confutare tale assunto pensando all'arrivo improvviso del Covid-19 e alle relative ricadute negative sulla società, quest'ultima, a quanto pare, non del tutto 'autosufficiente, chiusa e ben protetta'. Nella concezione e nell'analisi marcusiana emerge, però, un assunto per noi fondamentale: quello per cui, dato un orizzonte concettuale, una vera e propria *Weltanschauung* totale entro cui dare vita e in base a cui plasmare i diversi settori socio-economici di una società.

Occorre ricordare, perché talvolta diamo la precedenza ad aspetti tecnici in campo sociologico, quanto gli elementi cardine di ogni società siano le

persone. Su queste ricadono e da queste dipendono le sorti di ogni società ed epoca storica. «Ognuno di noi è un soggetto singolo ma è anche appartenenza ad un gruppo, abbiamo un nome e cognome, siamo inseriti in una storia familiare, in un paese, in una cultura, riceviamo un'eredità culturale che assumiamo e viviamo secondo la nostra specifica singolarità» (Santelli Beccegato, 1998, p. 37); si riceve un'eredità, dunque, di fronte alla quale ad un certo punto della propria evoluzione personale bisogna assumere una posizione, per così dire, intellettuale.

Non a caso «la storia della nostra vita diventa la storia della nostra educazione» (Ibidem, p. 40) e anche a prescindere dalla intenzionalità della proposta educativa che si riceve, dalla consapevole o meno consapevole, esplicita o implicita disposizione educativa del singolo *caregiver*, del genitore o della famiglia o della comunità, dell'ambiente di apprendimento più o meno esplicitamente organizzato, la nostra vita individuale e comunitaria è immersa in un 'a priori' che segna la nostra storia.

Tale a priori è coinvolto nella formazione del cittadino democratico, pertanto, è l'esito complessivo e di lungo termine di un contesto democratico, ossia di una vita scolastica che ispiri la sua educazione all'ethos della democrazia. Sorge spontanea una domanda: la scuola può costituire ancora una comunità?

Sono tante le storie che narrano le esperienze di scuole intese come comunità, di scuole che resistono alle intemperie presenti nel contesto più macro. Luoghi di costruzione culturale capaci di dare vita a rari e preziosi presidi di democrazia come, ad esempio, l'esperienza del maestro Franco Lorenzoni (2018) che in Umbria porta avanti il suo centro di formazione, punto di riferimento per docenti e bambini, convinto che la scuola sia il luogo dove fondare la società aperta di domani.

Cosa significa educare in un contesto democratico? Ciò che la scuola può e deve fare è educare alla cittadinanza, formare soggetti ispirandosi ad un modello di democrazia attiva e ragionata. È l'agenzia educativa che meglio può adempiere a tale compito: essa è agenzia di pratica riflessiva, affronta le varie tappe del soggetto in formazione, le varie fasi in cui l'individuo acquisisce lo *status* di cittadino attraverso un suo modello e una sua presa di coscienza. La scuola forma le nuove generazioni ad una cittadinanza che va concepita come principio-regola per una buona e proficua convivenza del gruppo, come modello operativo-concreto e, allo stesso tempo, come valore etico-sociale. La scuola è, infatti, una comunità in grado di organizzarsi democraticamente al suo interno, di compiere un lavoro continuo e costante,

attraverso i saperi, la vita comunitaria vissuta in classe, nella scuola, nella città, nella nazione e anche oltre, spingendo i soggetti in formazione ad agire localmente, pensando globalmente (Cambi, 2011, p. 285).

Il percorso che intendiamo fare, allora, correrà sul filo di alcune domande: ci chiediamo, innanzitutto, se guardando il fenomeno del dispiegarsi della nostra vita comunitaria dall'interno della nostra stessa collettività sia possibile rintracciare un 'a priori dato', un paradigma e un orizzonte concettuale che funga da matrice educativa per la collettività stessa, soprattutto alla luce dell'ospite inatteso Covid-19; se sia possibile delineare le traiettorie della nuova educazione, caratterizzata dalla sostenibilità e conferme agli obiettivi dell'Agenda 2030; se sia possibile inoltre rintracciare fattori originari che incarnino, per così dire, lo stesso 'a priori dato'; se sia opportuno individuare nel mezzo della rete uno di questi fattori, e definire se e quanto esso abbia un ruolo, più o meno determinante, nell'influenzare tale paradigma; se sia il caso di intendere il Globale, la rete digitale, proprio come 'polo' e mediatore della e nella relazione educativa, dunque un network formativo senza barriere spazio-temporali; se sia possibile scoprire a livello individuale le ricadute che tale paradigma ha a livello della formazione identitaria della singolarità, del singolo Io e contemporaneamente quanto esso incida sulla progettazione di una educazione tanto dell'Io quanto del Noi, quindi della comunità, dell'essere e del fare comunità.

In una realtà educativa contemporanea completamente rivoluzionata e dipendente nell'ultimo periodo dalle tecnologie, occorre interrogarsi anche su 'chi' oppure 'cosa', oggi, nell'era digitale, educi profondamente e veramente il singolo e la comunità in maniera sostenibile.

A parere di Giovannini appaiono «cruciali tre elementi per consentire la trasformazione di un sistema verso lo sviluppo sostenibile: innovazione e tecnologie adeguate, una governance in grado di gestire efficacemente la complessità del sistema, un cambiamento profondo della mentalità e della cultura delle persone» (2018, p. 106); una partecipazione dal basso, quindi, in grado di spingere verso il cambiamento a favore dello sviluppo sostenibile.

Tornando a Marcuse, il valore di una educazione, di una costituzione teorica, di un alveo concettuale tanto per l'Io quanto per il Noi è sempre evidente, anche quando si pone in un apparente senso oppositivo ad un sistema socio-economico e politico dato, ed esprime nel concetto di 'formazione' tutto il suo potere. La dialettica connaturata a tale rapporto che fonda il concetto stesso di Noi o comunità, e la mutua capacità che identità-alterità hanno, in virtù del loro rapporto costitutivo e del paradigma in cui sono

fondate, il potere di influenzarsi reciprocamente, determinando, infine, il destino e la storia di ogni individuo.

Società, dunque collettività, la relazione tra l'Io e il Noi e l'educazione appartengono allo stesso sistema, dal momento che si può ben asserire che tanto la storia personale di una persona quanto quella di un'intera società, come è stato ribadito in precedenza, in una determinata epoca sono determinate e plasmate dall'azione educativa.

La società odierna in cui ci muoviamo e agiamo, infatti, risulta essere sempre più variegata e complessa e offre continue occasioni di incontro-confronto con l'altro da sé, diverso da noi per cultura, età, genere, lingua, religione e modi di agire e percepire la realtà. L'incontro con gli altri che

- sono diversi da noi e con i quali ci confrontiamo continuamente rappresenta il momento migliore per
- cooperare, aiutarsi reciprocamente, trovare punti di contatto.

La pandemia ha sottolineato la nostra appartenenza allo stesso destino, abbattendo ogni barriera, dilagando in tutto il mondo. Occasione questa, per ri-considerare la società in chiave ecologica, dunque sostenibile.

L'ecologia o la sostenibilità non appartengono meramente al campo ambientalistico, naturalistico. Anzi, la natura è la forza più connettiva che ci sia, si basa e dipende dalle relazioni degli esseri viventi e non viventi che ne appartengono. Gary Snyder, infatti, ricorda che «la natura non è un posto da visitare, è casa nostra».

Per questo motivo, le dimensioni che riguardano le persone, la società, l'educazione e la natura sono intersecate tra loro, determinando innumerevoli connessioni interdisciplinari; sono inoltre dimensioni sostenibili, in quanto continuative nel tempo, durature. Utile a tale proposito il progetto educativo che si instaura dai primi anni di vita e che persegue durante tutto il corso della nostra esistenza.

Si fa riferimento al principio di educazione permanente o *life long learning*.

Come sostiene Greta Thunberg, la giovane attivista svedese che cominciò a scioperare davanti alla sua scuola per richiamare il mondo sull'emergente condizione climatica mondiale, «non si è mai troppo piccoli per fare la differenza» (2019). D'altronde, il titolo della raccolta dei suoi discorsi evidenzia come la rivoluzione nei modi di vivere, sentire ed interpretare il reale, parta dai singoli, dalle giovani generazioni, in particolare dai bambini.

Le parole di Greta sono forti e provocatorie in modo tale da creare una reazione ed una rivoluzione. I destinatari della sua sfida sono sia i Capi di

Stato e i decisori politici a livello locale, sia le istituzioni educative e culturali nazionali e internazionali, formatrici di futuri cittadini consapevoli e responsabili rispetto alle scelte di vita necessarie per abitare la Terra in modo sostenibile. In quest'ottica si viene a creare una rete sostenibile internazionale e inclusiva.

A sostenere tale assunto Maria Montessori ci insegna che: «Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo» (2017). Il metodo montessoriano si basa sulla multi-sensorialità. Viene concepito, infatti, in un'ottica di ecologia, biofilia, ed utilizzo di energie alternative. L'ambiente educativo viene sapientemente progettato e contenuto (materiali e attori), contenitore (contesti) e quel che lo circonda deve essere in totale sintonia con l'ambiente.

Costruire un contesto di insegnamento-apprendimento sostenibile significa anche chiedere ai *caregivers* di formare persone in grado di saper rispondere ai problemi quotidiani quali, tanto per citarne alcuni: la crisi climatica, energetica, dell'ambiente, dei valori, delle relazioni. Ciò significa formare al *critical thinking*, ossia al *problem solving*, pensiero critico-riflessivo e capacità di risolvere i problemi (Morin, 1999). Lo sviluppo di questa attitudine determina la formazione di un pensiero 'ecologizzante', nel senso che ogni evento viene situato in una cornice globale.

L'educazione come bussola seguendo la cultura della sostenibilità in chiave Europea

Paul Ricoeur, negli anni che vanno dalla pubblicazione di *Sè come un Altro* (1990) a quella di *La memoria, la storia, l'oblio* (2000), si interroga sull'idea di Europa; più precisamente, tra le righe della sua riflessione, ci sembra di leggere, dentro l'idea di Europa, il senso più profondo di un'idea di Comunità, di quella grande comunità madre, che in un certo senso abbraccia e comprende tutte le singole e più particolari comunità che si formano e si evolvono nella nostra grande Europa (Ricoeur, 2017, p. 5). Il punto di partenza che suscita le nostre riflessioni, coincidendo paradossalmente con il punto attuale, il punto presente che guardiamo e constatiamo con dolore ma anche con speranza, è l'idea di crisi: siamo di fronte ad una profonda crisi dell'Europa. La pandemia non ha fatto altro che amplificare tale crisi, non

più relativa alla dimensione europea, quanto mondiale, determinando la ricaduta su una scala ben più ampia.

Per il sociologo Edgard Morin la finalità educativa principale dev'essere l'insegnamento della condizione umana. C'è necessità di far crescere, al di là dell'identità nazionale tuttora prevalente, un'identità europea (e in prospettiva anche planetaria), per diventare così cittadini del mondo e capire che viviamo in una comunanza di destini e che abbiamo interessi comuni da perseguire: la pace, il rispetto dell'ambiente, uno sviluppo sostenibile, la crescita del capitale umano e sociale, la cura per l'intelligenza emotiva e la ricerca per l'innovazione.

L'Europa si potrebbe paragonare ad una medaglia, da un lato caratterizzata dalla tradizione, memoria, storia; dall'altro, come ricorda Ricoeur, dal: «tessuto sociale e culturale risultato da questo intrecciarsi di fili assai diversi è straordinariamente fragile» (2017), ma è proprio questa fragilità che al contempo sembra 'donare' alla comunità dell'Europa una grande forza che è quella della capacità critica. Dalla seguente descrizione, ci si trova davanti una Europa che, per quanto si avvalga della forza dei suoi valori, si dimostri al contempo fragile, insicura dunque in crisi. Segue una disamina di quest'ultimo sostantivo, che potrebbe risultare illuminante e rivoluzionaria.

La sola etimologia della parola crisi, infatti, rimanda al greco *krinein* che vuol dire 'rovistare per scegliere': si rovista nell'eredità ricevuta, nel proprio passato che si guarda ora nel presente, si rovista nelle tradizioni più o meno eterogenee in cui si è immersi, intrecciate con le nuove convinzioni che emergono dal presente che si vive, anche quelle superficiali o transeunti, ma si rovista per scegliere ciò che 'vale', ciò che sembra portare un 'valore', un senso e un significato di valore per la vita che si sta vivendo. E si entra in *crisis*. Non aiuta l'arrivo del nuovo 'ospite' nelle coscienze degli uomini di oggi, prima citato e più presente e imponente, forse, di quanto non sia sempre stato: l'insicurezza.

E l'insicurezza serpeggia nella nuova comunità digitale, attraverso la rete, in modo pervasivo, velocissimo e globale. In questo sfondo, si aggiungano gli effetti sull'umanità di ognuno provocati dalla pandemia che, probabilmente, non ci ha soltanto sottratto alcune sicurezze personali ma forse ci ha instillato il dubbio che non ci sia sicurezza in assoluto (Rusconi, 2020, p. 7). Dunque, dove è possibile ritrovare un'ancora di salvezza?

La risposta non può tardare ad arrivare, è l'educazione, che deve essere pertinente alla situazione che stiamo vivendo e deve essere volta, con il suo agire pedagogico, a recuperare, oggi più che mai, una condizione interiore di

certezza. L'educazione è la nostra bussola guida, lo è per la condizione umana passata, presente e futura.

La scuola, proprio per la sua natura di agenzia educativa, è un luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta. Queste abilità dovrebbero far parte del comune repertorio di competenze psico-socio-educative dei giovani e la scuola dovrebbe avere per obiettivo quello di equipaggiare gli studenti con gli strumenti intellettuali e culturali, gli interessi e le convinzioni necessarie per educare se stessi in una varietà di imprese.

Oggi, la parola emergenza è molto ricorrente nel nostro dizionario quotidiano. Per citare alcuni esempi, si parla di emergenza sanitaria, climatica, economica, educativa. Quest'ultima deve essere rimodulata seguendo il filone della sostenibilità. Si parla spesso di cultura della sostenibilità per rappresentare una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà. Oggi più di ieri, dobbiamo interrogarci, circa il ruolo e la funzione della scuola e se essa possa assolvere ad una funzione in grado di promuovere processi di consapevolezza e responsabilità in una prospettiva non esclusivamente di carattere istruttivo, ma, partendo da questa, se possa esplicare anche una funzione educativa e sociale. La qualità della scuola, e il suo modello dell'autonomia, non sono né devono essere affatto autoreferenziali: il loro obiettivo regolativo sta oltre la scuola, ovvero nella formazione delle giovani generazioni a una piena cittadinanza e a una piena personalizzazione.

La scuola è una comunità per eccellenza. Gli abitanti della scuola sono le persone, questo assunto sta a ribadire ancora di più quanto occorra superare la visione meramente economica, burocratica della scuola, restituendole la dimensione della fioritura umana.

Un'idea di istituzione scolastica così concepita non può limitarsi allo sviluppo in astratto dell'individuo, ma è chiamata a fare leva sulla sua crescita intellettuale ed etico-sociale a livello generale. La scuola è fatta di anima e corpo, è una realtà concreta fatta di persone, in quanto esseri in divenire ed esseri in relazione, e all'interno della quale queste stesse persone si muovono e agiscono, assumendo in tal modo grande importanza sul piano etico-personale ed etico-sociale.

La scuola, pertanto, dovrebbe svolgere un ruolo educativo di primaria importanza in quanto guida gli alunni alla consapevolezza delle loro

potenzialità, all'acquisizione della conoscenza di sé e di quella sicurezza necessarie per fronteggiare i vari contesti.

Come accennato in precedenza, la storia del singolo, quindi della nostra vita, è legata alla nostra educazione. Per questo si nota subito il principio di generatività che ricade tra la dimensione umano-biologica e quella pedagogico-educativa. Vista dunque la componente storica, quale eredità sarà consegnata alle nuove generazioni?

La generatività, un concetto su cui molto si sta riflettendo, può tradursi nella cura universale, nella disposizione delle nuove generazioni nel loro complesso. Queste potenzialità dell'età adulta, come si può vedere, hanno conseguenze di grande portata sulla sopravvivenza stessa dell'umanità e sul suo sviluppo e la relazione umana e educativa rappresenta il collegamento e il collante tra le storie di vita delle persone

Si comprende bene come punto fondamentale e strumento privilegiato su cui rivolgere la nostra attenzione è la relazione educativa (Elia, 2017, p. 135), il rapporto dunque tra l'identità e l'alterità, con una precisa attenzione al dato momento storico emergenziale in cui questa relazione avviene e si dispiega.

La scuola del terzo millennio è un luogo privilegiato dei processi di insegnamento-apprendimento e della relazione educativa docente-allievo: è il contesto formativo in cui la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità. In tale visione, la scuola viene concepita come una fitta rete di relazioni interpersonali e interindividuali intessute entro un quadro di riferimento che ha, tra i suoi fondamenti, regole, credenze e valori finalizzati alla promozione dello sviluppo degli attori che ne fanno parte. In tale contesto, la relazione insegnante-alunno assume un ruolo significativo di primaria importanza.

In questa prospettiva assume valore e rilievo il principio di educabilità, come fondamento concettuale di legittimazione etica delle scelte di politica educativa: nessuno può risultare escluso dal percorso di partecipazione a una cittadinanza mondiale, planetaria e globale.

Irina Bokova, direttrice generale dell'Unesco, afferma che:

nessuna forza di cambiamento è più potente dell'educazione per promuovere i diritti umani e la dignità della persona, per sradicare la povertà e favorire la sostenibilità, per costruire un futuro migliore per tutti, fondato sull'uguaglianza dei diritti e sulla giustizia sociale, sul rispetto della diversità culturale, sulla solidarietà internazionale e sulla responsabilità condivisa, tutti aspetti fondamentali della nostra umanità comune (Unesco, 2019).

La cronaca attuale, però, non aiuta a sostenere l'idea di solidarietà e relazione di fiducia tra gli attori della società. Basti pensare al continuo disaccordo pubblico tra scienziati, biologi e virologi, i dati contrastanti e spesso contraddittori delle stesse misure di prevenzione o di gestione dei contagi sembrano superare la ragionevole e normale accettazione e considerazione del carattere 'sperimentale' tanto della scienza, nell'affronto del debellamento del virus, quanto delle stesse misure politiche di gestione della situazione generale. Ad essere compromesso è il senso naturale di fiducia e speranza tanto nel destino quanto nella solidarietà, nel 'Noi'.

La qualità della democrazia si esprime anche nella capacità di assicurare a tutti eque opportunità di vita, dunque ricchezza sociale e diritti politici e sociali. La formazione del cittadino è necessaria al tenore della vita democratica, ma non è di per sé sufficiente ad assicurarla: l'azione politica rimane ineludibile. Non si può sperare di risolvere tutti i problemi legati allo sviluppo solo tramite l'educazione, ma un approccio umanistico e olistico all'educazione può e deve contribuire al raggiungimento di un nuovo modello di sviluppo. In tale modello, la crescita economica deve essere guidata da una gestione responsabile delle risorse ambientali e dalla preoccupazione per la pace, l'inclusione e la giustizia sociale. I principi etici e morali di un approccio umanistico allo sviluppo aiutano a combattere la violenza, l'intolleranza, la discriminazione e l'emarginazione (Unesco, 2019, p. 12).

Dunque, uno tra i tanti obiettivi della scuola contemporanea è sicuramente l'educare alla transizione dall' 'Io' al 'Noi', dall'insicurezza dell'isolamento nella comunità virtuale globale alla certezza ontologico-morale della comunità 'reale'.

Trattandosi di una Comunità, fatta dunque di persone, in relazione tra di loro, bisogna innanzitutto superare il concetto di società intesa come 'associazione'. «Elettroni, atomi e molecole sono in associazione tra loro. Nulla di isolato esiste in nessun luogo della natura. Le associazioni naturali sono condizione dell'esistenza della comunità» (Dewey, 1967, p. 182): è John Dewey che ci viene incontro nella definizione o nella ragione di questa strana nostalgia, richiamando *ante litteram* il grande paradosso aperto nella comunità digitale e globale in combinazione con il sistema neoliberistico. Quello che la comunità possiede e che provoca quella sorta di nostalgia è «la funzione di comunicare, di partecipare cioè sentimenti e idee nello stesso modo con cui ci si impegna in azioni comuni» (Ibidem), è quel profondo senso di sicurezza che proviene dalla condivisione spirituale.

Se questo discorso viene catapultato nella dimensione attuale del digitale, che ormai predomina nella nostra quotidiana relazione educativa, vista l'emergenza sanitaria e la necessità della didattica a distanza, la nostalgia diventa ancora più sentita.

«La nuova folla si chiama sciame digitale e ha caratteristiche che la differenziano radicalmente dal classico schieramento dei molti, vale a dire dalla folla. Lo sciame digitale non è una folla poiché non possiede un'anima e uno spirito» (Chul-Han, 2015, p. 22), per cui ci si trova immersi in questo grandissimo paradosso del vedere molte più occasioni e mezzi di creare associazioni e incontri grazie alla comunità digitale globale e contemporaneamente esperire un'impossibilità, un'assenza di legami profondamente significativi. Proprio perché allo sciame digitale manca la struttura ontologica di un'anima comune, di una visione condivisa profondamente, di un sentimento collettivo originario fondato sulla ragione dialogica e insieme costruttivo.

I 'poli' della relazione educativa sembrano, allora, essere cambiati rispetto ad una tradizione cui si era abituati: le identità di fronte alle alterità si incontrano, oggi, in senso digitale, mediante la rete, all'interno di una comunità virtuale e globale immersa in un paradigma socio-economico che, paradossalmente, mentre ha allargato a dismisura le possibilità di aggregazione, 'esso si è allargato a spese della intimità e della immediatezza degli interessi e delle attività della comunità» (Dewey, 1967, p. 182) in senso autentico.

Ci troviamo di fronte ad un paradosso perché «imparare ad essere sociale non è una semplice questione di studio, come imparare la grammatica o il codice della strada. Si tratta di un processo di iniziazione [...] in cui impariamo come si convive con gli altri, le 'modalità' giuste di comportamento» (Aime, 2019, p. 12).

Siamo allora di fronte al più grande dei paradossi: vale a dire l'impossibilità di creare connessioni autentiche tra le persone, principio cardine per poter stabilire la relazione educativa, la conoscenza del singolo, dell'altro e la costruzione di una comunità. Tale paradosso è il passo successivo del precedente, relativo alla società del positivo.

Ciò che più ci è mancato durante i vari lockdown è l'incontro autentico tra persone, ben diverso dall'assembramento. In un crescente sentire individualistico, l'adulto cerca di giustificare la sua assenza con una distinzione dei piani: quello razionale e cognitivo da quello affettivo ed etico. La scuola, invece, è un luogo d'incontro esistenziale (Crotti, 2018, p. 76), non soltanto fisico, e rischia di non riconoscere più la bellezza che è nell'incontro con

l'originalità dell'altro e nemmeno con quella che lo stesso processo di apprendimento rappresenta.

La scuola è una realtà di persone e per persone: una realtà di massima rilevanza etico-personale ed etico-sociale. È questo il richiamo all'impegno di chi voglia operare nella scuola del Terzo Millennio: formare persone, uomini e donne, competenti nell'umano significa educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla solidarietà, alla tolleranza, al rispetto della tradizione, all'inclusione contro l'esclusione, al dialogo, alla prossimità, al realismo, alla comprensione del sé storico o, volendo richiamare l'espressione cara a don Milani, una scuola che insegni agli allievi a essere sovrani di se stessi.

Educare l'umano con la fiducia nelle possibilità dell'educazione si configura come coscienza critica, invocazione e progetto: coscienza critica rispetto alla *banalità del male* e all'avidità dello sfruttamento delle risorse che sfocia nella distruzione; invocazione di un rinnovamento della terra, che rigeneri la fraternità umana; progetto come cura delle relazioni e promozione del dialogo a sostegno di un'ecologia della mente e dei comportamenti. (Malvasi, 2020, p. 18).

Educazione in quanto futuro: immaginare il paese a partire dall'Agenda 2030

Durante questi due anni non è stata la 'sociabilità' ad essere in pericolo, anche a seguito dell'isolamento o del distanziamento sociale preso come misura di prevenzione del contagio di questo virus imprevedibile e sconosciuto, quanto piuttosto la stessa possibilità di un 'futuro buono' e di una solidarietà.

Lungi dall'essere una 'moltitudine solitaria' o uno 'sciame', una comunità autentica dona certezza di identità proprio in virtù di questo gioco tra 'similitudine e differenza' e capacità di ospitalità in modo da poter riconoscere le splendide parole di Cesare Pavese quando scrive: «Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante, nella terra c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti» (Crotti, 2018, p. 16).

Lo stesso Papa Francesco nella benedizione *Urbi et Orbi* (marzo 2020) ha posto nella sua meditazione l'attenzione nella comunità come la vera immunità alle avversità. «Con la tempesta, è caduto il trucco di quegli stereotipi con cui mascheravamo i nostri 'ego' sempre preoccupati della propria

immagine; ed è rimasta scoperta, ancora una volta, quella (benedetta) appartenenza comune alla quale non possiamo sottrarci: l'appartenenza come fratelli».

L'appartenenza, l'essere-con, è del resto, profondamente naturale, ed è per questo che si sente la 'nostalgia' dell'essere in comune, ancora una volta oggi in modo paradossale poiché siamo, apparentemente, sempre 'connessi' gli uni agli altri: è il principio mimetico che occorre richiamare e che può offrirci in un certo senso 'la ragione ontologica' del bisogno di comunità e della sua avvertita nostalgia.

Il mimetico, nella visione di Adorno (2009), è una sorta di «antefatto fisiologico della forma dello spirito», esso compare come riflesso o impulso «segnalando la presenza di una cosa più antica ma irrisolta» (Knatz, 2011 p. 12) e in questo senso è sempre traccia di qualcosa di originario, di ineliminabile, che ricorda ad ogni uomo la sua provenienza: il principio mimetico ha ragion d'essere proprio nella relazione; e in quanto l'uomo è fatto per la relazione, a livello ontologico e originario, che esiste il principio mimetico. Eliminando o annacquando, o rendendo virtuale, la relazione, anche il principio mimetico e con esso la dialettica tra prossimità e distanza non può sorgere, maturare e manifestarsi, con grave pregiudizio per l'uomo: la mimesi, base della relazione, il cogliere la propria e l'altrui identità grazie al gioco tra similitudine e differenza, tra prossimità e distanza può avvenire soltanto nell'ambito e alveo di una comunità 'reale' fatta di persone che si incontrano e condividono tempo e spazi. A livello pedagogico, dunque, appare quanto mai pertinente il richiamo di Livia Romano sulla pedagogia di comunità: «La pedagogia contemporanea ha da qualche decennio riscoperto il proprio interesse per la comunità, ripensandola criticamente come risorsa educativa e come risposta alle nuove sfide che si presentano sempre più urgenti nel tempo della post-modernità» (Romano, 2014, p. 52). Intesa, infatti, come luogo di formazione d'eccellenza, la comunità è quel luogo «al di fuori del quale è impossibile un'autentica e piena fioritura della persona umana» (Romano, 2014, p. 50).

In questa appartenenza planetaria, ognuno di noi porta con sé una storia, uno spazio di esperienza. La ricerca è l'orizzonte d'attesa. Prima di scrivere il futuro, infatti, si fa sempre riferimento al passato, dunque alla memoria. Siamo consapevoli che il Covid-19 porterà dentro ognuno di noi, delle tracce, delle ferite. È ciò che si chiede Crepet, «come torneremo a stare insieme, oltre la tempesta?».

Avendo stabilito, dunque, il ruolo chiave dell'educazione, intesa come bussola nel mare dell'insicurezza attuale, una rotta di salvataggio è individuabile nell'Agenda 2030. Tale traiettoria persegue il filone della cultura della sostenibilità con l'obiettivo di una educazione equa, inclusiva e di qualità.

Tale documento contiene 17 obiettivi e 169 sotto-obiettivi riguardanti lo sviluppo sostenibile. Esso punta sulle tre fondamentali dimensioni dello sviluppo sostenibile, tra cui appunto quella ecologica, unitamente a quelle economiche e sociali. L'Agenda è stata sottoscritta il 25 settembre 2015 da 193 Paesi delle Nazioni Unite e si auspica ad essere la più grande sfida globale per il raggiungimento dello sviluppo sostenibile. Molto note solo le sue 5 P: *people, planet, prosperity, peace, partnership*.

Come il nostro paese immagina l'educazione alla sostenibilità, partendo dagli obiettivi dell'Agenda 2030? In Italia, è stata sottoscritta la Carta dei principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole. La novità è che i destinatari, di questo documento, sono bambine e bambini, cittadini di oggi e di domani. Ennesima prova di come le nuove generazioni siano la forza trainante per ambire allo scopo del documento sopra citato. La scuola va ripensata guardando a chi la frequenta ed alla società civile a cui deve render conto, e non, come è avvenuto fino ad ora, soprattutto a chi ci lavora. Non bisogna fraintendere: la risorsa insegnanti è fondamentale per il successo di qualunque serio piano di riforma della scuola. Ma come risorsa, appunto: non come fine.

La qualità della scuola, e il suo modello dell'autonomia, non sono né devono essere affatto autoreferenziali: il loro obiettivo regolativo, come già detto, sta oltre la scuola, ovvero nella formazione delle giovani generazioni a una piena cittadinanza e a una piena personalizzazione.

Questi sono, oggi, obiettivi complessi e audaci in un tempo in cui l'incertezza, il cambiamento, la complessità sono sovrani, e difficili anche, ma proprio per questo da pensare e ripensare con impegno. La cittadinanza è, ormai, un fascio di appartenenze (al luogo, alla nazione, al mondo) da connettere, dialetticamente, insieme, superando pregiudizi e chiusure, ponendo in luce nuovi principi di socializzazione per stare in una realtà ormai planetaria: pluralista, carica di differenze, bisognosa di uguaglianze.

Bisognerebbe ripensare la sfera scuola come una organizzazione, nella considerazione che questa debba dimostrare efficienza ed efficacia per auto-definirsi e autodeterminarsi come nuova rispetto al passato. Di generatività si può e si deve parlare: radicata nella nostra esperienza originaria, essa non

è riconducibile alla sfera biologica, ma attraversa l'intera vita personale e la sfera sociale.

L'Italia sta facendo passi in avanti da un punto di vista di una cultura sostenibile; ricordiamo in questo contributo l'Accordo interministeriale del Miur del 2008, in cui si sottolinea l'urgenza di buone pratiche sostenibili, ma anche la necessità di progettare luoghi di apprendimento in un'ottica di benessere, e il Rapporto Istat, edito nel 2021, sul BES (Benessere Equo e Sostenibile). Tale concetto è da riferire allo Stato di Salute, definito dall'OMS, come "stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplice assenza di malattia". È indubbio che il benessere individuale sia strettamente collegato all'equità nell'accesso alle risorse disponibili, ma anche al rapporto equilibrato con l'ambiente, da cui tutto parte e tutto ritorna. Infine, nella giornata dell'8 febbraio 2022, inoltre, sono avvenute delle modifiche costituzionali agli articoli 9 e 41. Tali proposte di revisione nascono in vista di una tutela sempre più attenta alla cura e rispetto dell'ambiente e della comunità.

Buone pratiche di educazione sostenibile possono essere ricondotte alle eco-schools, che seguono la filosofia dell'*outdoor education*, in cui è presente la figura del docente green e il curriculum diventa sostenibile e al progetto ReMida di Reggio Children, un vero e proprio centro di riciclaggio creativo a servizio delle scuole e della comunità. Al riguardo è molto rilevante il pensiero di Loris Malaguzzi e la sua proposta educativa. Intesa come filosofia e non come metodo, che allude a qualcosa di statico e trasmissivo, il pedagogista adotta una postura dinamica e riflessiva nei confronti della proposta formativa, delle tecnologie e della natura. Si viene a creare, infatti, una convivenza tra queste dimensioni costantemente aggiornata grazie al Centro Internazionale di ricerca. Le scuole che hanno deciso di seguire questa filosofia rientrano in un sistema ecologico, in stretta relazione con gli Enti Territoriali circostanti.

Individuata la bussola ed una ipotetica traiettoria di viaggio, la condizione umana potrà rifiorire in modo sostenibile e generativo tanto quanto la massima di Leopardi, "*Naufregar m'è dolce in questo mare*".

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2009). *Teoria estetica*, a cura di Desideri F., Matteucci G. Torino: Einaudi.
- Aime, M. (2019). *Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Caselli, L. (2009). *La scuola bene di tutti*. Bologna: il Mulino.

- Cassano, F. (2009). *Tre modi di vedere il Sud*. Bologna: il Mulino.
- Chul-Han, B. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Cambi, F. (2011). Cittadinanza per il futuro: quale formazione? In Corsi M. (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: PensaMultimedia.
- Crepet, P. (2021). *Oltre La tempesta. come Torneremo a Stare Insieme*. Milano: Strade Blu Mondadori.
- Crotti, M. (2018). *Generazioni interrotte. Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1967). *Libertà e cultura*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Elia, G. (2014) (a cura di). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-sociali*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2014) (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ferrajoli, L. 2019. *Manifesto per l'uguaglianza*. Bari: Editori Laterza.
- Floris, G. (2018). *Ultimo Banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*. Milano: Solferino.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.
- Kanizsa, S., Mariani, A. (2017) (a cura di). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Knatz, L. (2011). La natura del soggetto. Riflessioni sul pensiero di T. W. Adorno. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*, vol. 2, n.1, pp. 4-17.
- Lorenzoni, F. (2018). *I bambini pensano grande*. Palermo: Sellerio.
- Lorusso, A. M. (2018) *Postverità*. Roma-Bari: Laterza.
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Introd. di L. Gallino, Torino: Einaudi.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Oliva, A. & Petrolino, A. (2019) (a cura di). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Quaderno TreElle, n. 15, Genova.
- Paglia, V. (2014) (a cura di). *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ricoeur, P. (2017). *L'Europa e la sua memoria*. tr. it. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Reggio Children (2019). *Sconfinamenti - Incontri con soggetti viventi*, Paesaggi Digitali, Reggio Emilia.
- Romano, L. (2014). Pedagogia di comunità e pedagogia della liberazione. In Lagalla, R., Lavanco, G. (a cura di). *Educare la comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Rusconi, G. E. (2020). *Vivere nell'insicurezza*. Bologna: il Mulino.

- Santelli Beccegato, L. (1998). *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Thunberg, G. (2019). *Nessuno è troppo piccolo per fare la differenza*, tr. it. Milano: Mondadori.
- Unesco (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune?* tr. it. D. Simeone, Brescia.
- Weber, M. (1961). *Economia e società, Comunità*, Milano, vol. I.

Il ruolo dell'Università per il futuro dei territori

di *Patrizia Lombardi*

Introduzione

Viviamo in una epoca molto complessa e ricca di contraddizioni. Nel 2000 il vincitore del Premio Nobel per la chimica Paul Crutzen ha proposto il termine “Antropocene” per definire la prima era geologica nella quale le attività umane sono state in grado di influenzare l’atmosfera e alterarne l’equilibrio. Dopo decenni di crescita ininterrotta, i limiti dell’ecosistema globale sono stati superati in modo significativo: stiamo utilizzando oltre un pianeta e mezzo, esaurendo rapidamente le risorse naturali, riducendo drasticamente la biodiversità e causando il surriscaldamento del pianeta. Sono ormai quattro su nove i limiti planetari (Steffen et al., 2015) che sono stati sorpassati a causa della pressione antropica e delle nostre azioni, e tra questi, la perdita della biodiversità ed il cambiamento climatico. A livello globale, la crescita non è stata disgiunta dal consumo di risorse e dalle pressioni ambientali ed è improbabile che lo diventi (Parrique et al., 2019; Hickel e Kallis, 2020; Wiedmann et al., 2020). L’impronta materiale globale, il prodotto interno lordo (PIL) e le emissioni di gas serra anno è aumentato rapidamente nel tempo ed il trend risulta in crescita ed è fortemente correlato (EEA, 2021). Siamo di fronte a un bivio: suicidarci come specie umana, continuando a produrre, consumare e abitare i territori, come abbiamo fatto nell’ultimo secolo, a partire dalla seconda rivoluzione industriale, oppure cambiare rotta e dare conto alla scienza che ha riconosciuto, già da svariati decenni, a cominciare dal pionieristico studio del Club di Roma (Meadows et al., 1972), la necessità di cambiare modello, ponendo fine ad una crescita basata sul presupposto della illimitatezza delle risorse del pianeta.

Ma chi ha la responsabilità di queste decisioni?

Come è stato messo in evidenza già da Brandon e Lombardi (2005; 2011), la responsabilità è chiaramente multilivello. Esiste un livello individuale, che afferisce alle scelte che quotidianamente ciascuno di noi realizza, talvolta inconsciamente, senza rendersene conto, come quella di recarsi al lavoro in auto piuttosto che con un mezzo pubblico o ancora meglio in bicicletta o a piedi. Queste scelte hanno implicazioni di carattere ambientale, oltre che economico e sociale. Esistono altri livelli decisionali, a partire da quello condominiale, di circoscrizione o di quartiere dove si riscontrano iniziative interessanti, sviluppate nel corso degli ultimi decenni, come ad esempio, con riferimento al tema sociale, la condivisione di spazi di servizio (come lavanderie, asilo nido, ecc.) oppure di natura energetico, come ad esempio i pannelli fotovoltaici per il riscaldamento e il raffrescamento delle abitazioni, o di natura ambientale, come gli orti e i giardini condominiali; e poi via via altri livelli superiori: urbano, regionale, nazionale, europeo e globale. Il livello urbano / metropolitano è particolarmente rilevante, non solo perché molte strategie di sviluppo sostenibile nella dimensione urbana trovano effettiva possibilità di implementazione, ma anche perché gli enti locali svolgono un ruolo cruciale per le comunità e i territori, di regolamentazione, di pianificazione e di gestione dei servizi (quali, trasporti pubblici, gestione rifiuti, usi del suolo, ecc.).

Non esiste un livello più importante degli altri, ma certamente è stato dimostrato che man mano che si passa da un livello individuale ad uno superiore, cresce il grado di complessità e la necessità di negoziazione perché è più elevato il numero dei portatori di interesse e dei decisori, così come il numero dei problemi da affrontare e la loro difficoltà di risoluzione. Ne è esempio concreto e molto recente l'esito della Conference of Parties (COP) 21, che si è tenuta a Glasgow nel novembre 2021 e da cui ci si aspettava un avanzamento più consistente di quanto si è concretizzato nella realtà. Ciò perché è davvero difficile tenere insieme interessi e aspettative di oltre 190 paesi, su un tema così complesso come il cambiamento climatico, per cui il rischio di fare passi indietro rispetto a quanto indicato nell'Accordo di Parigi (2015), era molto concreto.

Il futuro dei territori

Come ha affermato Magnaghi (2000), i territori sono «*soggetti viventi ad alta complessità*», in quanto prodotti dalla interazione di lunga durata tra insediamento umano ed ambiente, ciclicamente trasformati dal succedersi

delle civiltà. Per molto tempo, la parola *territorio* è stata usata quasi esclusivamente per delimitare lo spazio di terra sulla quale si esercitava la sovranità di uno Stato rispetto alla sovranità degli altri Stati. Oggi, sappiamo che il significato è molto più ampio e comprende il processo con cui le comunità umane conferiscono allo spazio naturale un valore antropologico e, così facendo, costruiscono i loro quadri di vita, le loro geografie (Turco, 1988). Il suolo, la terra, l'ambiente fisico, l'ecosistema, l'architettura, le infrastrutture rappresentano solo i supporti fisici e simbolici dei territori ma per comprendere come attori e territorio interagiscano, è fondamentale riferirsi al concetto di "territorializzazione", ossia al processo attraverso il quale il territorio è prodotto per tramite dell'azione sociale.

Da questa constatazione, con riferimento agli obiettivi di sviluppo sostenibile (UN, 2015), derivano alcuni principali elementi:

- a. È necessario accompagnare ogni processo di sviluppo o cambiamento e trasformazione del territorio con un processo partecipativo, in quanto ogni progetto o intervento di sviluppo, riqualificazione o trasformazione del territorio, per propria natura, si configura come un problema complesso, un "wicked problem", ossia un problema molto difficile da affrontare e caratterizzato da forti disaccordi in quanto presenta aspetti e interessi contrastanti (Allen & Gould, 1986; Head, 2008; Roberts, 2000). Già l'Agenda 21, varata nel 1992, aveva inserito la partecipazione tra i fondamentali principi (il numero 10) dello sviluppo sostenibile e molte esperienze in tal senso sono presenti in diversi paesi, tra cui la Francia e il Regno Unito. Le soluzioni ai wicked problems non sono gestibili attraverso un approccio di ingegneria sociale, ma richiedono la definizione condivisa di orizzonti temporali di lungo periodo, spesso non basati sul calcolo costi/benefici immediato (Alford & Head, 2017). La partecipazione è essenziale per poter prendere decisioni consensuali ma anche possibili (sindrome NIMBY) e più coerenti con i valori espressi da quel territorio stesso.
- b. È anche chiaro che risulta fondamentale puntare sulla educazione e formazione alla (e per) la sostenibilità (Goal 4 dell'Agenda 2030 di Nazioni Unite), di tutti gli attori coinvolti nel processo della territorializzazione, dai cittadini ai decisori e managers, agli stessi formatori, affinché sia possibile realizzare quell'auspicata transizione ecologica/sociale/digitale (just transition...) che consentirà (si auspica) di cambiare la traiettoria di sviluppo insostenibile e fuori-limite che abbiamo intrapreso e percorso abbondantemente negli ultimi 100 anni.

- c. L'attività di *envisioning* e gli approcci di *future studies* risultano sempre più importanti per immaginare futuri possibili, anticipare il cambiamento e disegnare e implementare traiettorie di sviluppo, perché i territori possano 'apprendere' e rafforzarsi in chiave trasformativa ed anti-fragile (Tableb, 2013; Giovannini et al., 2020; Barbera et al., 2021).
- d. La cooperazione tra tutte le parti, anche a livello globale, oltre che locale (Goal 17 dell'Agenda 2030 di Nazioni Unite) è alla base di questa transizione. È finita l'epoca delle guerre fredde, per dirla come Jeffrey Sachs, è ora l'epoca della collaborazione. Il modello cooperativo e di condivisione risulta fondamentale anche per realizzare iniziative locali e di innovazione sociale o di natura industriale, come quelle delle comunità energetiche, della simbiosi industriale o dello *sharing* sulla mobilità urbana, tante per citarne alcune.

Il ruolo dell'università

Le Università sono chiamate a fornire un contributo alla maturazione della consapevolezza della sostenibilità nella duplice veste di *agenti del cambiamento* e *come soggetti del cambiamento* (SDSN, 2017).

Nel primo caso, come *agenti del cambiamento*, è compito delle Università supportare la trasformazione della società, educando a gestire le criticità socio-ambientali presenti nei contesti di riferimento, sostenere il dibattito sociale e favorire lo sviluppo di politiche socio-economiche e ambientali. Già nel 2001, Joseph Stiglitz, premio Nobel per l'economia, sosteneva che nel momento di crisi profonda dell'economia e della politica il terziario in generale, e in particolare le organizzazioni senza fini di lucro, come le Università, siano gli unici attori sociali in grado di imprimere una svolta verso nuovi equilibri sostenibili, proprio perché possono svincolarsi dalle logiche perverse che ci hanno condotto dove siamo. Anche per questo è necessario che l'Università rimanga ben distinta dalla politica e dai cosiddetti "poteri forti".

Per quanto riguarda l'*Università come soggetto del cambiamento*, risulta fondamentale soffermarsi sul contributo fornito dall'Istituzione in termini di un ripensamento delle strategie da attuare e delle azioni da porre in essere. Occorre tenere in considerazione i differenti impatti sociali e ambientali che derivano dall'attività svolta e dall'utilizzo delle risorse naturali (acqua, energia, carta, ecc.). Si tratta, tuttavia, di un percorso di condivisione di tutta la comunità interna (in particolare la popolazione studentesca, il personale

docente e quello tecnico-amministrativo-bibliotecario) ed esterna (aziende, scuole, enti pubblici, società civile). Ogni soggetto che studia, lavora o collabora con l'Università deve acquisire la consapevolezza dei benefici che si possono realizzare attraverso comportamenti e azioni sostenibili. Come ha affermato recentemente un altro premio Nobel, Giorgio Parisi, nella sua *lectio magistralis* dal titolo "Il senso della Scienza", tenuta il 12 novembre 2021 in occasione della inaugurazione dell'Anno Accademico della Università La Sapienza: "uno dei compiti fondamentali delle università è fornire una riflessione integrata su dove stia andando la scienza, le varie discipline che la compongono, comprese naturalmente quelle umanistiche e sociali. Bisogna soffermarsi sui rapporti reciproci tra scienza e società, su come il progresso scientifico influenzi, nel bene e nel male, la nostra vita e su come le esigenze della società condizionino lo sviluppo delle tecnologie e in ultima analisi della ricerca scientifica".

Come si traducono questi due contributi nelle missioni fondamentali dell'Università?

Come è noto, i principali ambiti di azione delle università sono, tipicamente, le seguenti:

- **Educazione:** formare gli studenti e le studentesse, fornendo le conoscenze, le abilità e le motivazioni necessarie per comprendere e guidare il cambiamento; fornire a tutti/e un'istruzione accessibile, inclusiva e di qualità.
- **Ricerca:** sviluppare nuove conoscenze, evidenze, soluzioni, tecnologie, strategie e innovazioni per far evolvere la scienza e supportare il progresso umano, dell'intera comunità globale.
- **Leadership esterna, promozione culturale e attività di public engagement:** l'impegno del settore universitario nella partecipazione alla vita pubblica, nel supporto alla progettazione di politiche di sviluppo sostenibile e nella promozione di una cultura inclusiva e valoriale.
- **Governance organizzativa:** sviluppare politiche ed implementare e gestire operativamente il campus, con attenzione all'occupazione, all'inclusione, al genere, alla mobilità sostenibile, all'energia free carbon, al ciclo dei rifiuti/risorse, al cibo, all'acqua, ai servizi per l'accoglienza e di supporto al benessere di comunità, allo sport, agli appalti verdi, alle risorse umane, ecc. (Arnaboldi et al., 2019).

Nel campo educativo, si tratta di ripensare l'attività didattica erogata con l'obiettivo di favorire il perseguimento dello sviluppo socio-economico,

dell'inclusione, della sostenibilità ambientale e della formazione di un pensiero "critico" (Calvano, 2017). È necessario diffondere le conoscenze, le competenze e i valori alla base di un futuro sostenibile e la consapevolezza del ruolo fondamentale svolto da ogni singola persona per migliorare la qualità della vita delle generazioni presenti e di quelle future. A tal fine non è sufficiente promuovere lo sviluppo di nuovi curricula ed insegnamenti che propongano riferimenti alle tematiche della sostenibilità, ma occorre modificare i "contenuti", la cultura e le pratiche educative. Occorre fornire ai discenti gli strumenti utili per maturare un *critical thinking* di supporto ad uno stile di vita più sostenibile, oltre ad intervenire sulla diffusione di principi, valori e norme di condotta etica da porre a base della scelta tra ciò che è bene e ciò che non è bene fare. In questo processo di trasformazione anche lo stesso metodo educativo va ripensato e integrato, adottando modelli di partecipazione più attiva della componente studentesca e approcci *solution-oriented*. In particolare, la Guida agli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) per le Università, messa a punto dal network SDSN (2017; 2020), esorta le università a sviluppare nuove attività di "apprendimento trasformativo", che si avvalgono dell'interdisciplinarietà, dell'apprendimento dinamico e del coinvolgimento di più attori, al fine di aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare le abilità intersettoriali, le competenze e la mentalità relative all'Educazione agli SDGs.

Per quanto attiene alle attività di ricerca scientifica è di fondamentale importanza sottolineare gli impatti che queste generano nel campo etico, sociale e ambientale, facendo ampio riferimento agli SDGs dell'Agenda 2030. Rilevante è infatti il supporto che la ricerca può fornire per il raggiungimento dei diversi targets, richiamano la necessità di attività legate alla ricerca come componenti chiave per il raggiungimento di numerosi Goals (si vedano ad esempio i targets associati ai Goal 9, 2, 3, 7, 12, 14, 17). La ricerca scientifica può infatti fornire le conoscenze necessarie, le soluzioni, le tecnologie, i percorsi e le innovazioni per sostenere e supportare l'implementazione degli SDGs da parte della comunità e dei territori. Non meno significativo potrebbe essere il supporto offerto dalla ricerca scientifica alle aziende innovative nell'implementazione degli SDGs e per la formazione degli studenti per la ricerca sullo sviluppo sostenibile. Naturalmente, l'ambito relativo alla ricerca non può trascurare l'opportuna illustrazione del processo di valutazione della stessa, necessario a un suo corretto inquadramento sistemico e complessivo.

Il ruolo che le università rivestono nelle altre due sfere di azione è sempre più riconoscibile e formalmente riconosciuto (GBS, 2021). È infatti crescente l'impegno di Terza Missione™ degli atenei non solo nel campo della promozione culturale e attività di public engagement e di leadership esterna, ma anche in quello della governance organizzativa relativamente alla implementazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 all'interno dei propri campus. Lo dimostrano i risultati della mappatura annuale della RUS, la Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile che dal 2015, ha visto crescere tra gli 80 atenei che ne fanno parte, l'applicazione di buone pratiche, il raddoppiamento degli office dedicati e la crescita di consapevolezza e responsabilità sociale con l'inserimento negli Statuti del principio di sostenibilità dello sviluppo (RUS, 2020).

Le conoscenze derivanti dalla ricerca scientifica connesse allo sviluppo sostenibile e le competenze maturate sono messe a disposizione del territorio, nelle relazioni con gli stakeholder e con le comunità locali, creando partnership e diffondendo la logica di creazione e condivisione del valore. Come anche ormai definita dall'ANVUR (2021), la TM è una responsabilità istituzionale a cui ogni ateneo deve rispondere, anche se in modo differenziato, in funzione delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari. Le università, in virtù del loro ruolo, contribuiscono allo sviluppo sociale, politico, culturale del contesto di riferimento, sia a livello locale sia a quello nazionale e internazionale, agevolando il dialogo e la collaborazione intersettoriale e facilitando la diffusione di conoscenze e strumenti a sostegno del raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Tuttavia, per guidare la transizione verso lo sviluppo sostenibile delle comunità, per il futuro dei territori, le Università devono mettere in atto una trasformazione profonda, e non solo incrementale, delle loro missioni, che è resa tanto più urgente dai dati, purtroppo ancora troppo scoraggianti, relativi al raggiungimento dei target dell'Agenda 2030, evidenziati dall'ASVIS – l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS, 2020). Infatti, la portata del cambiamento che deve avvenire è enorme. Il successo nel raggiungimento dell'Agenda 2030 dipende fortemente dall'azione e dalla collaborazione di tutti gli attori del sistema territoriale, istituzionale e socio-economico. Gli SDGs richiedono trasformazioni profonde e radicali in ogni Paese e una svolta copernicana nel modo in cui svolgiamo ogni nostra attività. Sono necessari cambiamenti sistemici, trasformativi che richiedono nuovi modelli

di lavoro e nuove modalità di funzionamento¹. Ciò vale anche per quanto riguarda le università (SDSN, 2020). In questo senso si auspica che l'approccio alla sostenibilità sia presente nella *mission* dell'Università e ne costituisca uno dei valori fondativi; sia presente nel piano strategico e nei modelli di governance, affinché sia adottato nelle pratiche operative, nell'interazione con i diversi stakeholder e nei sistemi di accounting, per la valutazione e la rendicontazione dell'attività svolta e dei risultati realizzati.

Conclusioni

Il futuro dei territori è costellato da *wicked problems* e richiede una effettiva condivisione di valori alla base del modello di sviluppo; in particolare, con riferimento allo sviluppo sostenibile, i valori che stanno alla base sono quelli della giustizia sociale, intergenerazione e ambientale (UN, 1987; Lombardi & Cooper, 2016).

Per affrontare in maniera efficace le sfide degli SDGs, abbiamo bisogno di professionisti e cittadini che abbiano le capacità, le conoscenze e la giusta predisposizione mentale con cui fronteggiare le difficoltà della realtà e le complesse questioni dello sviluppo, indipendentemente dalla carriera o dai percorsi di vita scelti.

Le università e gli istituti di istruzione superiore si trovano nella posizione privilegiata e di fondamentale responsabilità in questa transizione, non solo in quanto istituzioni dedite a fornire un'educazione che abbraccia tutte le discipline, in grado di raggiungere centinaia di milioni di studenti/esse di tutte le età, ma anche in quanto soggetti "piattaforme" in grado di fungere da volano per lo sviluppo di nuove soluzioni sistemiche e trasformative, attraverso la collaborazione di vari *stakeholder*.

Molte istituzioni di istruzione superiore stanno già adottando gli SDGs come framework di riferimento per misurare la propria capacità di incidere in maniera positiva all'interno di una società in rapido cambiamento. Tuttavia, la portata di questo cambiamento è talmente profonda da richiedere un passo più veloce, un'accelerazione ed una trasformazione radicale che solo insieme, in rete, in partnership, questa può essere realizzata.

¹ Si veda: <https://www.bouncebeyond.global>.

Bibliografia

- Alford, J., Head, B. (2017). Wicked and less wicked problems: A typology and a contingency framework. *Policy and Society* 36(3), 397-413.
- Allen, G.M., Gould, E.M. Jr & Gould (1986). Complexity, wickedness, and public forests. *Journal of Forestry*, April, 21-23.
- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione, GEV Interdisciplinare*. In <https://www.anvur.it/>.
- Arnaboldi, M., Azzone, G. & Periti, E. (a cura di) (2019). *Università sostenibili*. Bologna: il Mulino.
- ASviS (2020). *I territori e gli Obiettivi di Sviluppo sostenibile*. In <https://asvis.it/rapporto-territori-2020/>.
- Barbera, F., Bocco, A., De Rossi, A., Guerzoni M., Lombardi, P., Mellano, P., Quarta, A., Semi, G. (2021). *Torino 2030. A prova di futuro*. Torino: Sossella editore.
- Barnett, R. (2018). *The Ecological University - A Feasible Utopia*. Routledge: London and New York.
- Brandon, P. & Lombardi, P., (2005; 2011). *Evaluating sustainable development in the built environment*. London: Wiley (I e II edition).
- Calvano, G. (2017). *Educare per lo Sviluppo Sostenibile*. Roma: Aracne.
- EEA (2021). *Growth without economic growth*. European Environment Agency, Briefing no. 28/2020, www.eea.europa.eu/themes/sustainability-transitions/drivers-of-change/growth-without-economic-growth.
- GBS (2021). *Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale*, <http://www.gruppobilancio-sociale.org/>.
- Giovannini, E., Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J. & Manca, A., (2020) *Time for transformative resilience: the COVID-19 emergency*. EUR 30179 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/time-transformative-resilience-covid-19-emergency>.
- Head, B. W. (2008). Wicked Problems in Public Policy. *Public Policy*, 3(2), 101-118.
- Hickel, J. & Kallis, G. (2020). Is Green Growth Possible? *New Political Economy*, 25(4), 469-486.
- Lombardi, P. & Cooper, I. (2016), Inter-generational Justice: Time to tackle our evaluation practice? *Valori E Valutazioni*, 17(17), 19-23.
- Magnaghi, A. (2000). *Il progetto locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens, W.W. (1972). *The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.

- Parisi, G. (2021) <https://www.uniroma1.it/it/notizia/inaugurazione-dellanno-academico-2021-2022>.
- Parrique, T., et al., Barth, J., Briens, F., Briens, F., Kraus-Polk, A.W. (2019). *Decoupling Debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. European Environment Bureau accessed 3 September 2020.
- Roberts, N.C. (2000). Wicked Problems and Network Approaches to Resolution. *The International Public Management Review*, 1(1), 353-375.
- RUS (2020). *Report sulle attività 2019-2020*. https://reterus.it/public/files/Documenti/Report_RUS/ReportRUS2020.
- SDSN - Sustainable Development Solutions Network delle Nazioni Unite (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: a guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. In <https://www.unsdsn.org/resources/accelerating-education-for-the-sdgs-in-universities-a-guide-for-universities-colleges-and-tertiary-and-higher-education-institutions/>.
- SDSN Sustainable Development Solutions Network Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand, and Pacific Edition. Melbourne: SDSN. http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J. & Sörlin, S. (2015). Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. *Science*, 347 (6223). doi: 10.1126/science.1259855.
- Taleb, N.N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: Il Saggiatore.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- UNFCCC - Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (2015). *Convenzione quadro COP21*, Paris.
- United Nations (1987). *Brundtland Report, Our Common Future*. New York: UN. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Wiedmann, T., Lenzen, M., Keyßer, L.T. & Steinberger J.K. (2020). Scientists' warning on affluence. *Nature Communications*, 11, 3107.

Implicazioni e processi

Apprendimento permanente come opportunità per il futuro. L'impegno dell'ASviS e della società civile

di *Enrico Giovannini, Gabriella Calvano*

Introduzione

L'approvazione dell'Agenda 2030 nel settembre del 2015 ha posto lo sviluppo sostenibile al centro delle agende politiche nazionali e internazionali. Nel processo di raggiungimento dei diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), di cui l'Agenda è composta, un ruolo cruciale è svolto dall'educazione, a cui non solo è dedicato un Goal specifico (il quarto) ma alla quale è attribuito anche il compito di essere il principale vettore che potrà consentire o no agli altri sedici Obiettivi di essere perseguiti e raggiunti (Unesco, 2017).

La trasversalità del ruolo dell'educazione allo sviluppo sostenibile, il bisogno che essa sia pervasiva di tutti i contesti e gli ambiti della stessa educazione (formale, non formale e informale) e che accompagni tutte le età della vita sono novità assolute dell'Agenda 2030 che, con il target 4.7, chiede esplicitamente di «Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e a uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (ONU, 2015, p. 17).

Poiché l'educazione allo sviluppo sostenibile è definita come un'educazione che «mette gli educandi nella condizione di prendere decisioni informate e di attuare azioni responsabili per l'integrità ambientale, la fattibilità economica e per una società giusta, per le generazioni presenti e future, garantendo il rispetto della diversità culturale [...] è olistica e trasformativa e

indirizza i contenuti e i risultati di apprendimento, gli ambienti pedagogici ed educativi [...] e raggiunge il suo scopo trasformando la società» (Unesco, 2014a), ne consegue che l'educazione, se vuole concretamente guardare al futuro ed essere sostenibile a sua volta, dovrà imparare a trasformarsi e a ri-orientarsi nei suoi differenti livelli e nei diversi contesti in cui opera e agisce.

Se, come testimoniano gli esiti del Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'Unesco 2005-2014 (Unesco, 2014b), molteplici azioni e pratiche sono state attivate in riferimento percorsi educativi sviluppati nell'ambito della scuola primaria e secondaria, meno evidente ed efficace risulta essere l'attenzione che nel tempo è stata registrata rispetto ai percorsi di educazione non formale e informale, laddove, invece, attivare processi anche in questi ambiti potrebbe favorire lo sviluppo della capacità (e della competenza) di ripensare in maniera critica non solo ciò che ci accade attorno, e ciò che esperiamo, ma anche ciò che ci viene proposto come sostenibile, esplorandone le contraddizioni (Vare & Scott, 2007) e andando a limitare gli effetti negativi di ciò che sempre più esperti chiamano ormai *SDGs washing*.

Dopo aver posto in evidenza come educare allo sviluppo sostenibile in modo efficace non possa prescindere dal promuovere percorsi di apprendimento permanente orientati allo sviluppo di competenze di cittadinanza e trasversali, il contributo si sofferma sulle buone pratiche di educazione alla sostenibilità che gli Aderenti dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile implementano, a vantaggio del mondo della scuola e della cittadinanza più in generale, per garantire un apprendimento di qualità per tutti a tutte le età.

Educazione e sostenibilità: tra competenze di cittadinanza e lifelong learning

Le crisi economica, energetica, climatica, sociale, sanitaria, umana hanno posto in risalto come le politiche educative esistenti non sempre si siano dimostrate in grado di rispondere in modo efficace ai bisogni formativi e di vita, soprattutto nella dimensione del *lifelong learning*: un'istruzione di qualità è un'istruzione che va evidentemente ben oltre i contesti scolastici e quelli formali e che necessita di un'estensione che è per tutta la vita e in tutti i contesti di vita (*lifewide learning*). Per questo attivare percorsi di ricerca e di azione in funzione della definizione di nuove politiche educative, tali da

rendere il *lifelong learning* efficace perché possa contribuire allo sviluppo sostenibile, è diventato fondamentale e urgente. Tale importanza assume un significato nuovo e di maggiore impatto se si considera che al *lifelong learning* e all'educazione degli adulti viene data evidenza particolare nell'Agenda 2030, laddove ad esse ci si riferisce in due target specifici: il target 4.4 nel quale ci si impegna ad incrementare, entro il 2030, il numero degli adulti in possesso di competenze per svolgere un lavoro dignitoso; il target 4.6 in cui viene dichiarata la necessità che tutti i giovani e gli adulti possano padroneggiare le competenze chiave, soprattutto quelle relative all'alfabetizzazione di base.

Il bisogno di apprendimento permanente nasce come risposta ai cambiamenti in atto e alla necessità di far fronte alle sfide che questo tempo complesso e globale manifesta: non è solo una richiesta di saperi e conoscenze sempre nuove ma disponibilità alla comprensione del presente e della realtà che ci circonda; è mettere nelle condizioni di prendere decisioni informate e di partecipare in modo consapevole alla vita civile, sociale, politica.

È con la Conferenza di Amburgo, nel 1997, che il *lifelong learning* viene definito fondamentale sia per lo sviluppo professionale sia per creare orientamento alla cittadinanza attiva, alla crescita di ciascuna persona. Tale idea viene ripresa e ampliata con la Conferenza di Lisbona del 2000 nel corso della quale l'apprendimento permanente viene riconosciuto come uno strumento sostanziale a vantaggio della società della conoscenza (Torres, 2011) poiché consente a ciascuna persona e ciascuna collettività di realizzare pienamente loro stesse, in quanto parte attiva della complessità che entrambe costituiscono e che contribuiscono a costituire e a costruire. Attraverso il *lifelong learning*, l'educazione può diventare luogo di democrazia, di assunzione di responsabilità, di apertura a nuove possibilità di scelta (Dewey, 1949), di riflessione sui futuri. L'Agenda 2030 rappresenta un passo in avanti nel porre l'apprendimento permanente come principio su cui l'organizzazione generale dell'educazione dovrebbe essere fondata (Faure, 1972), prodromico dello sviluppo umano (Delors, 1996), motore per il miglioramento delle condizioni di salute, per lo sviluppo economico, per l'incremento delle opportunità di lavoro e professionali, per la promozione della produzione e del consumo responsabili, per la garanzia della protezione ambientale, etc.

Il Primo Rapporto al Club di Roma (Meadows et al., 1972) evidenziava come, seppur necessarie, le tecnologie da sole non potevano e non potranno mai garantire la vera trasformazione verso la sostenibilità. Serviva e serve, dunque, quel cambiamento di mentalità e culturale che nasce dalla capacità

di saper riflettere sulle proprie azioni tenendo conto delle conseguenze che esse provocano nel presente e nel futuro, qui e a centinaia di chilometri di distanza; dalla capacità, ancora, saper comprendere come questioni sociali, culturali, economiche e ambientali si intersecano profondamente tra loro e con noi. Per questo educazione e sviluppo sostenibile sono inseparabili.

Dalla metà del secolo scorso siamo consapevoli, in misura crescente, che l'impatto dei nostri comportamenti sul pianeta è sempre più elevato e devastante. Mentre persistono problemi noti come la povertà estrema o la disuguaglianza di genere, si affacciano nuove e urgenti sfide, dai cambiamenti climatici all'acidificazione degli oceani, etc. Sono questioni che coinvolgono e chiamano in causa tutti e tutte. Per questo, apprendere e deuterioapprendere (Bateson, 2000; Morin 1999) continuamente, per tutta la vita, allo scopo di superare le vecchie sfide e a trovare soluzioni alle nuove, per essere autonomi e adattarsi, diventa cruciale per noi cittadini dell'Antropocene (Morandini, 2020). Una società sostenibile non può, allora, che essere una società che promuove ed è fondata sull'apprendimento permanente, per tutti e tutte, su un apprendimento capace di andare oltre l'acquisizione delle conoscenze e che riconosce nello sviluppo delle competenze trasversali e di cittadinanza un aspetto imprescindibile della formazione umana, oltre che professionale.

Per essere cittadini informati e capaci di futuro servono oggi competenze differenti rispetto a quelle che venivano richieste fino a pochi anni fa: non più solo competenze tecniche e di settore ma competenze funzionali a garantire le transizioni che l'epoca post-pandemica richiede, quelle digitali e quelle green e sostenibili *in primis*. È quanto la Commissione Europea ha reso noto nel documento: *Un'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*² del luglio del 2020, ed è quanto il nostro Paese ha recepito e reso applicativo nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza in relazione alle Missioni 1, 2 e 4³.

Il Documento della Commissione Europea considera l'apprendimento permanente quale strumento fondamentale per rafforzare la competitività sostenibile, garantire equità sociale, costruire resilienza. In un mondo e in un tempo in rapida e continua trasformazione, le competenze diventano obsolete rapidamente. Per questo, l'apprendimento permanente per tutti e tutte deve diventare una realtà in Europa: le competenze saranno dunque al centro

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=IT>. Ultima consultazione 2 settembre 2022.

³ Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. In <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. Ultima consultazione 30 settembre 2022.

dell'agenda politica europea dei prossimi cinque anni (il 2023 è stato proclamato, non a caso, l'Anno Europeo delle Competenze), nella convinzione che una politica coraggiosa ad esse riferita possa favorire la ripresa economica del nostro Continente e rafforzare la competitività dell'Europa e dei Paesi dell'Unione a livello globale. Per questo politiche di *lifelong learning* sistematiche, sistemiche e visionarie saranno sempre più richieste in tutti i settori e in tutti i contesti. Per questo il Patto per le Competenze, presentato dall'UE nel novembre del 2020, può rappresentare un'opportunità per dare concretezza e attuazione a *Next Generation EU* e al nostro Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, istituendo partenariati su vasta scala e chiamando a collaborare i differenti attori sociali e istituzionali allo scopo di costruire un'Europa e un'Italia più *green*, più digitale, più equa e più attenta e vicina alle persone.

A servizio del Paese e delle persone: l'ASviS e l'impegno per l'Agenda 2030 anche nel settore educativo

Definendo tutti i Paesi in via di sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030 impegna in questo percorso non solo le istituzioni, le imprese e il mondo della ricerca ma anche la società civile e i cittadini. In Italia, tale consapevolezza sfocia, ancor prima dell'approvazione della stessa Agenda, nell'idea di Enrico Giovannini di costituire una rete capace di raccogliere tutte quelle organizzazioni che operano nei settori riconducibili ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, un network impegnato a realizzare un mondo più giusto, più equo, più sostenibile e a misura di persona. Nel febbraio del 2016 nasce, dunque, l'ASviS, l'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile, una realtà unica a livello internazionale. L'entusiasmo per l'idea trova terreno fertile in una società civile desiderosa e pronta a mobilitarsi e a lavorare assieme per rispondere alle sfide che la necessità di un futuro sostenibile pone.

Organizzata in ventuno Gruppi di Lavoro (GdL, legati ai Goal o trasversali)⁴ e supportata da un Comitato Scientifico che riunisce esperti di fama internazionale e nazionale in materia di sostenibilità, l'ASviS conta ad oggi più di trecento Aderenti tra le principali organizzazioni della società civile italiana e oltre duecentosettanta Associati ovvero organizzazioni, associazioni, enti privati e imprese, fondazioni, reti e soggetti che, pur non

⁴ <https://asvis.it/gruppi-di-lavoro/>. Ultima consultazione 31 luglio 2022.

rientrando nella categoria di Aderenti, sono attivi nell'ambito dello sviluppo sostenibile, lo promuovono e rappresentano esempi di buone pratiche.

L'attenzione ai temi dell'educazione diviene ben presto prioritaria all'interno dell'Alleanza: il GdL relativo al Goal 4 "Istruzione di qualità" e quello trasversale "Educazione allo sviluppo sostenibile" assumono un ruolo chiave nelle azioni dell'ASviS, anche in risposta a un interesse e a un bisogno crescenti a livello sociale ma anche istituzionale. Oltre ai sempre aggiornati portale e canali social e alla newsletter settimanale, l'ASviS pubblica ogni anno un Rapporto dal titolo "L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile" con lo scopo di comprendere, riflettere e rendere noto se e come l'impegno del Paese per il perseguimento degli SDGs genera, nel tempo, risultati concreti. Ad esso si aggiungono altri volumi riguardanti le analisi delle Leggi di bilancio e di altri provvedimenti particolarmente importanti nonché altri contributi con approfondimenti tematici. Nel maggio del 2020, in piena crisi sanitaria nasce, inoltre, il portale *futuranetwork.eu*, per stimolare la discussione sulle scelte da fare oggi per un futuro sostenibile.

Nell'anno in cui viene istituita, l'Alleanza firma il primo Protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione che «rappresenta un passo fondamentale per coinvolgere il mondo dell'educazione dei giovani, avviando percorsi formativi per i docenti sui temi dell'Agenda 2030 e favorire così la diffusione della cultura della sostenibilità» (ASviS, 2021, p. 39). Il Protocollo lancia, inoltre, il concorso "Facciamo 17 Goals", che coinvolge le scuole di ogni ordine e grado della Penisola e che vede una partecipazione e un interesse sempre crescenti (200 nel 2017, oltre 250 nel 2018 e 472 nel 2019).

L'impegno dell'ASviS per promuovere la cultura della sostenibilità attraverso opportunità di educazione, soprattutto non formale e informale, si intensifica con i mesi. Numerose sono infatti le iniziative prodotte, tra cui si annoverano:

- La produzione e la messa a disposizione di tre corsi e-learning: "L'Agenda 2030 e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile", "Azienda 2030 – Le opportunità dello sviluppo sostenibile" e "PA 2030". Si tratta di percorsi formativi facilmente fruibili anche dal grande pubblico ma in grado di rendere in modo immediato ed efficace le principali questioni dell'Agenda 2030 e le più importanti implicazioni che essa ha per il mondo delle imprese;
- La nascita di cinque scuole di alta formazione (la "Siena Advanced School sullo sviluppo sostenibile", la "Milano Summer School sul benessere e la sostenibilità", la "Innovability School", la "Scuola per il

benessere e il futuro dei territori”, la “Scuola per lo Sviluppo Sostenibile per le Regioni e le Province autonome”) nonché una serie di percorsi formativi che hanno coinvolto sia i giornalisti, sia i parlamentari, attraverso il progetto “Nuove narrazioni per la cooperazione”;

- La partnership con il servizio radiotelevisivo pubblico che porta, nel 2019, alla collaborazione con: Ansa e alla nascita di Ansa2030, il portale d’informazione che vuole offrire un’immagine di ciò che nel mondo accade attraverso le lenti della sostenibilità; la RAI, la quale manda in onda su Rai Radio Kids il programma “Big Bang”, un ciclo di puntate su ambiente e sostenibilità dedicato ai bambini della scuola primaria, e che lancia il “Global Kids’ Show Italia”, un cartone animato rivolto alla fascia 5-10 anni; con Radio Radicale, attraverso la gestione del programma radiofonico settimanale “Alta Sostenibilità”, dove esperti e politici si confrontano su temi della sostenibilità e dell’attualità;
- L’organizzazione, sulla scia del movimento di mobilitazione giovanile dei “Fridays for Future”, dell’iniziativa dei “Saturdays for Future”, un progetto nato dalla collaborazione con NeXt (Nuova economia per tutti) con l’idea di far diventare il sabato, giorno generalmente dedicato alla spesa settimanale, il momento della sensibilizzazione e dell’impegno per la produzione e il consumo responsabili, pubblicizzando iniziative sul territorio nazionale per favorire un modo più consapevole e sostenibile di produrre, fare la spesa e consumare, evitando gli sprechi e riducendo al minimo la produzione di rifiuti.
- La pubblicazione dei Quaderni dell’ASviS ovvero degli approfondimenti tematici che offrono una lettura analitica su questioni rilevanti per l’Agenda 2030. Tra i Quaderni di grande rilevanza è l’ottavo, dal titolo “Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale”, pubblicato in occasione del Festival dell’ASviS del 2022, che offre analisi, proposte e strumenti per l’attuazione del Target 4.7 e per la transizione culturale necessaria allo sviluppo sostenibile.

Le iniziative di informazione, formazione e comunicazione hanno maggiore eco nell’ambito del principale evento di *advocacy* dell’Alleanza: il Festival dello Sviluppo Sostenibile. Dal 2016, il Festival dell’ASviS rappresenta la più grande manifestazione nazionale di riflessione attorno ai temi dell’Agenda 2030: diciassette giorni, uno per ciascuno dei diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Convegni, eventi nazionali, seminari, workshop, mostre spettacoli, eventi sportivi, presentazioni di libri, documentari e molto

altro ancora sono i contenuti che il Festival propone tramite centinaia di iniziative in tutta Italia, che coinvolgono un pubblico variegato e che consentono una diffusione delle conoscenze in merito ai temi della sostenibilità come nessun'altra rassegna nel panorama nazionale e internazionale.

Società civile, lifelong learning, sviluppo sostenibile: le buone pratiche degli Aderenti dell'ASviS

L'impegno dell'ASviS per la promozione di percorsi educativi orientati allo sviluppo sostenibile si consolida, nei mesi e nei contesti dell'educazione formale, non formale e informale, in virtù delle molteplici iniziative formative che tutti gli Aderenti e gli Associati dell'Alleanza organizzano. Si tratta di iniziative distribuite in tutto l'anno, a vantaggio o delle proprie comunità territoriali o con risonanza nazionale e che spesso rappresentano, a più livelli, la principale se non unica opportunità perché lo sviluppo sostenibile diventi occasione di apprendimento di qualità in prospettiva *lifelong*.

Per tutti gli Aderenti e gli Associati che lo ritengono opportuno, l'ASviS raccoglie e valuta⁵ periodicamente tutte le pratiche educative che vengono implementate, mettendole a disposizione del grande pubblico attraverso una pagina dedicata sul portale dell'Alleanza⁶. Si tratta di una di opportunità formative estremamente variegata, segno della grande vivacità e creatività della società civile in materia di impegno per l'educazione allo sviluppo sostenibile.

Al fine di comprendere la valenza e l'efficacia delle azioni/attività intraprese, di seguito si riporta una analisi delle attività organizzate e implementate. Si tratta di una ricognizione che non ha pretesa di esaustività ma che comunque può essere all'origine di una riflessione eventualmente funzionale anche a ri-programmare e/o programmare ulteriori iniziative, magari rispondenti a nuovi bisogni o segmenti dell'educazione non ancora all'attenzione degli Aderenti all'ASviS.

⁵ I criteri utilizzati affinché una proposta formativa venga considerata buona pratica sono i seguenti: essere organizzate e promosse da enti aderenti all'ASviS; avere come obiettivo la formazione degli utenti sui temi legati all'Agenda 2030 essere gratuite ed accessibili a tutte e a tutti; essere state realizzate a partire dalla data di approvazione dell'Agenda 2030.

⁶ <https://asvis.it/buone-pratiche-degli-aderenti/>. Ultima consultazione 30 ottobre 2023.

Nel momento della rilevazione dei dati funzionali a questa ricognizione⁷, che non ha la pretesa di essere esaustiva, i percorsi educativi e formativi considerati “buona pratica” e inseriti sul portale dell’ASviS sono in totale trentasei. La maggior parte di essi (44,4%) sono stati attivati da fondazioni o da associazioni (22,2%) o da OnG (16,7%). Minore è il numero delle esperienze educative e formative implementate da istituti di ricerca (8,3%), enti di normazione, cooperative e reti informali (2,8%). Due terzi delle proposte formative è rivolto a un pubblico nazionale. Le altre proposte si rivolgono talvolta ai cittadini europei di tutte le età (16,7%) e si accompagnano a progetti finanziati in seguito alla partecipazione a bandi competitivi dell’UE. Inferiore è la percentuale delle proposte educative e formative che coinvolgono un pubblico regionale (13,9%) o cittadino (2,8%).

In linea con il principio per il quale l’apprendimento permanente accompagna e caratterizza tutte le fasi della vita, si tratta di pratiche che, pur essendo proposte da realtà che rientrano nel settore non formale dell’educazione, coinvolgono soprattutto il settore formale, essendo destinate principalmente al mondo della scuola o alle università. In particolare, i fruitori dei percorsi educativi e formativi implementanti nei contesti dell’educazione formale sono principalmente studenti delle scuole del primo (15,4%) o del secondo ciclo (34,6%), o di entrambi nel caso di più di un quarto delle iniziative registrate. I docenti delle scuole di ogni ordine e grado (15,4%) e studenti universitari (7,7%) rientrano inoltre tra coloro i quali hanno comunque modo di acquisire conoscenze sullo sviluppo sostenibile attraverso l’offerta di formazione degli Aderenti all’ASviS. Le proposte che, invece, riguardano i contesti non formale e informale dell’educazione sono rivolte principalmente alle imprese o alla cittadinanza intesa in senso generale: alcune di queste (due) iniziative sono specificatamente rivolte a giovani o adulti che vivono condizioni di disagio e/o povertà sociale e culturale e/o ai NEET (Not in Education, Employment or Training) ovvero quella parte di popolazione che, pur avendo un’età compresa tra 15 e 25 anni, non è occupata e/o inserita all’interno di un percorso di istruzione o formazione.

Gli obiettivi educativi e di apprendimento perseguiti, gli strumenti e i metodi utilizzati per implementare le buone pratiche degli Aderenti sono molteplici e variano a seconda dei destinatari dell’intervento.

Se consideriamo l’offerta di formazione per i giovani studenti delle scuole di ogni ordine e grado, si rileva che si tratta prevalentemente di attività di

⁷ Ultimo aggiornamento al 15 gennaio 2024.

tipo laboratoriale⁸ che perseguono tre macrocategorie di obiettivi formativi/educativi ovvero:

- obiettivi che si propongono di far acquisire conoscenze,
- obiettivi che intendono promuovere lo sviluppo di competenze e/o di un cambiamento nella mentalità e/o nei comportamenti,
- obiettivi che intendono supportare la scuola, anche in relazione al contesto in cui essa è inserita.

Nel caso degli obiettivi che si propongono di far acquisire conoscenze prevale l'interesse a rendere noti, i temi dell'Agenda 2030, anche sottolineandone le interconnessioni. Le questioni affrontate sono soprattutto quelle dei cambiamenti climatici. Altri contenuti di particolare richiamo sono: i modelli economici sostenibili, il valore del denaro, le pratiche di consumo consapevole, la cittadinanza globale e l'intercultura, la tutela dell'ambiente e la biodiversità, il covid. La conoscenza dell'Agenda e/o dei suoi temi è accompagnata anche da momenti di riflessione sia sugli stili di vita e di consumo sia sugli impatti che i comportamenti di ciascuno hanno sul perseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

In merito a quegli obiettivi educativi e di apprendimento che promuovono, invece, lo sviluppo di competenze o che si prefiggono di generare un cambiamento nella mentalità e/o nei comportamenti, essi intendono prioritariamente rafforzare lo sviluppo di competenze di cittadinanza, anche legate all'insegnamento dell'educazione civica: è opportuno ricordare, a tal proposito, che l'Agenda 2030 assume maggiore valore per la Scuola con la Legge n.92 del 2019 ovvero la Legge sull'Educazione Civica. Altri obiettivi riguardano, ancora, lo sviluppo di comportamenti ispirati all'Agenda 2030 o a modelli di cittadinanza inclusiva (anche dal punto di vista economico). Spesse volte le buone pratiche degli Aderenti e degli Associati si propongono di mobilitare i giovani in quanto protagonisti del cambiamento, coinvolgendoli in incontri con altri attori del territorio o facendo far loro esperienze di volontariato allo scopo di rafforzare il loro senso di appartenenza alla comunità.

In riferimento, invece, a quegli obiettivi che intendono supportare la scuola, anche in relazione al contesto in cui essa è inserita, si registrano attività di accompagnamento all'attivazione di processi di networking con altre istituzioni e/o enti, l'introduzione di specifiche tecnologie didattiche sia per

⁸ Non mancano tuttavia attività che utilizzano metodi didattici tradizionali o il gioco o le maratone multimediali.

l'implementazione di percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile o di educazione alla cittadinanza globale.

La maggior parte delle attività implementate a vantaggio dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado assume prevalentemente la forma di materiali online da poter scaricare o visionare. In tal caso si perseguono obiettivi orientati principalmente al miglioramento della loro azione didattica (quattro casi su sei) o all'incremento delle loro conoscenze in quanto cittadini e professionisti dell'educazione. I temi oggetto della formazione sono quelli dell'Agenda 2030, della cittadinanza globale, dell'alfabetizzazione ai media, dei processi migratori, dell'educazione all'imprenditorialità sociale.

I percorsi educativi orientati ai contesti extra-scolastici vedono come destinatari soprattutto coloro i quali lavorano nel mondo delle imprese (due casi su tre). Si tratta di percorsi fruibili e scaricabili online e che si propongono principalmente da un lato di promuovere la riflessione su come gli SDGs impattano sulle opportunità di formazione, dall'altro di diffondere buone pratiche.

L'offerta per i contesti non formali dell'educazione vede come destinataria la cittadinanza e assume soprattutto le forme di seminari o di webinar. Non mancano le attività di co-creazione e le proiezioni cinematografiche. Le attività per questo target di destinatari si propongono obiettivi estremamente diversificati: dal promuovere la riflessione e la condivisione di idee per il raggiungimento degli SDGs al favorire il dibattito tra esperti e pubblico sui temi dell'Agenda 2030, in particolare sui cambiamenti climatici, dal divulgare risultati di ricerche condotte rendendoli accessibili a tutti a suscitare interesse nei giovani che vivono contesti di disagio e povertà affinché possano anche loro decidere di dedicarsi alle carriere scientifiche e tecnologiche.

Da sei anni, L'ASviS si spende e si impegna per creare sistema, per generare dialogo tra realtà diverse, talvolta distanti dal punto di vista territoriale ma accomunate dal desiderio di promuovere l'Agenda 2030. Tutto a ciò non fa che dimostrare come la società civile spesso sia più pronta al cambiamento più di quanto non dimostrino di esserlo le forze politiche o istituzionali o accademiche.

Gli anni a venire, sperando che il conflitto russo-ucraino presto possa concludersi, costituiranno un periodo propizio per mettere a valore questo impegno ma soprattutto potranno configurarsi come il tempo propizio e favorevole per fare in modo che, attraverso il dialogo tra realtà diverse (delle istituzioni, della politica, della società civile), forti di un'educazione capace di essere davvero trasformativa, la sostenibilità non sia più un'utopia

(Giovannini, 2018), come ancora molti credono, ma una realtà di cui tutti, soprattutto i più diseguali, possano fare esperienza.

Concludere per continuare. Il lifelong learning: una misura necessaria per la sostenibilità.

Come evidenziato attraverso la lettura delle buone pratiche raccolte dall'ASviS, molteplici sono le forme che l'educazione allo sviluppo sostenibile assume e attraverso i quali ci si propone di rendere gli studenti, di tutte le età, agenti di cambiamento per lo sviluppo sostenibile. Se è vero che apprendiamo sempre e in ogni contesto, il confine tra contesti scolastici ed extrascolastici, formali, non formali e informali dell'educazione è importante che sia sempre meno netto e divisivo, per garantire dialogo e co-costruzione della conoscenza e garantire, in questo modo, percorsi educativi che siano davvero di qualità, per tutti e per ciascuno.

Pensare l'educazione in termini di *lifelong learning* vuol dire immaginare l'educazione come «bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica» (Ulivieri & Dozza, 2016, p. 15). Percorsi di *lifelong learning* saranno efficaci nella misura in cui garantiranno alle persone di condividere e dare valore alle proprie esperienze di vita, di pratica professionale e formative vissute, evitando percorsi omologanti e omologati (Striano, 2004). Questo è quanto, attraverso l'impegno costante dei suoi Aderenti e Associati, l'ASviS promuove dal 2016 consapevoli che l'educazione allo sviluppo sostenibile, in quanto educazione alla cittadinanza, si impara esercitandola fin dalle prime età della vita. I percorsi di educazione e formazione, nelle molteplici forme che essi assumono (corsi, campagne pubblicitarie e mediatiche, festival, webinar...) rappresentano, per l'Alleanza, un'opportunità di generare consapevolezza in misura crescente, per contribuire a costruire futuri più giusti ed equi. Se l'istruzione formale consente di acquisire le conoscenze necessarie per comprendere la sostenibilità, attraverso i percorsi di *lifelong learning* è possibile far accrescere la consapevolezza che tutti, se vogliamo, possiamo essere cittadini della sostenibilità, aumentando l'impatto positivo sul pianeta e garantendo un futuro più equo per le donne e gli uomini, di oggi e di domani.

Bibliografia

- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2021). *5 anni di ASviS. Storia di un'Alleanza per l'Italia del 2030*. In https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/5_ANNI_ASviS__1_.pdf.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Commissione Europea (2020). *Un'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=IT>.
- Delors, J. (1996). *Learning: a treasure within. Report to Unesco of the International Commission on education for the Twenty-First Century*. Parigi: Unesco.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education for today and tomorrow*. Parigi: Unesco.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. In <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Morandini, S. (2020). *Cambiare rotta. Il futuro dell'Antropocene*. Bologna: EDB.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., & Behrens, W.W. (1972). *I Limiti dello Sviluppo*. Milano: Mondadori.
- Roche, S. (2018). What's the score? Assessing the impact and outcomes of lifelong learning. *International Review of Education*, 64, 535-562.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Torres, R.M. (2011). Lifelong learning: moving beyond education for all (EFA). In Yang, J. & Valdes-Cotera, (a cura di), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UIL, 40-50.
- Ulivieri, S. & Dozza, L. (2016) (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Parigi: Unesco.
- Unesco (2014°). *UNESCO Roadmap for implementing the global action programme in education for sustainable development*. Parigi: Unesco.
- Unesco (2014b). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Final report*. Parigi: Unesco.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1, 191-198.

L'Orientamento e il career counseling per un futuro sostenibile, inclusivo e più giusto

di *Laura Nota, Salvatore Soresi, Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio*

Introduzione

Fra i temi fondamentali della qualità della vita degli esseri umani fra le altre cose, ancora oggi, si trovano la costruzione del proprio futuro, il sentirsi artefici di esso, il riuscire a darvi un senso, e la possibilità di avere un lavoro considerato dignitoso, che permetta di sperimentare sicurezza, di pianificare il da farsi, di sentire rispettati i propri diritti, di essere parte attiva, di collaborare ed essere membro di un network (Seubert et al., 2021). E come sappiamo l'orientamento si occupa di lavoro, di futuro e di senso. Ben conosciamo il peso che questi temi hanno per le persone e quanto sia faticoso, a volte difficile, e per qualcuno quasi impossibile, costruire progetti di valore che aiutino a sperimentare anche qualità della vita. Le barriere e le minacce a tutto questo sono numerose e oggi purtroppo maggiori che nel passato.

Dobbiamo pure considerare che in modo sempre più insistente in questi ultimi anni il concetto di qualità della vita si sta arricchendo delle componenti della sostenibilità, della necessità di considerare le caratteristiche ambientali e sociali, di qualità dell'aria, dell'acqua, del suolo, e di quelle dell'inclusione e della giustizia sociale (Vogt et al., 2020). La stessa visione edonistica, ovvero la propensione a massimizzare il proprio benessere e a ridurre le esperienze di disagio e sofferenza, e quella eudemonica, ovvero la propensione a dare enfasi alla crescita e al significato, della qualità della vita necessitano di una riformulazione nelle nostre società e nelle pieghe dei processi cognitivi e motivazionali di ogni persona. Dobbiamo rivedere l'idea di benessere edonistico fino a dare valore ad una felicità che prende corpo dalla responsabilità sostenibile e da processi di consumo attento e responsabile; al contempo la costruzione eudemonica di senso dovrebbe sempre più

incentrarsi sul contributo che si riesce a dare alla sostenibilità e all'inclusione. Così il nostro futuro, la sua costruzione, non potrebbero più esimersi da considerare questi aspetti, se ci sta a cuore la qualità della vita.

Alla luce di ciò con questo capitolo vogliamo approfondire l'idea che occuparsi di futuri di qualità significa anche occuparsi di sostenibilità, di inclusione, di giustizia sociale, temi che per loro natura sono complessi e di difficile gestione, e che coinvolgere in questo le nuove generazioni vuol dire affrontare minacce e questioni scottanti, senza scorciatoie e riduzioni, ravvivando anche il senso della collaborazione e della scoperta di soluzioni che ancora non ci sono.

Sostenibilità, inclusione, giustizia sociale e la costruzione del futuro: wicked problem

Partiamo dal ricordare che la sostenibilità riguarda sostanzialmente il permettere alle persone di sperimentare un livello accettabile di soddisfazione delle proprie necessità basilari e uno standard di vita dignitosa senza compromettere le stesse possibilità alle generazioni future (Sameer et al., 2021; Giovannini, 2018). Essa si basa su almeno tre componenti interdipendenti (Eizenberg & Jabareen, 2017), gli aspetti ambientali, sociali ed economici (Ibidem) e oggi viene additata sempre più quale fattore in grado di caratterizzare le innovazioni stesse, i cambiamenti nei processi, servizi, prodotti, nell'ambito delle istituzioni, capaci di dare risposte alle sfide di oggi (demografiche, ambientali, climatiche, informative, ecc.), tanto che da più parti si afferma che è necessario promuovere questo modo di pensare e di agire nelle persone che lavorano e che si affacciano al lavoro (Massaro et al., 2020; Persson-Fischer et al., 2021).

L'inclusione, che non va confusa con l'inserimento, ovvero il permettere alle persone con disabilità o altre forme di vulnerabilità di frequentare i contesti regolari di vita e di non rimanere intrappolate nei contesti speciali, riguarda una *Weltanschauung* culturale che si incentra sulle capacità di tutti di riconoscere le discriminazioni, le disuguaglianze, le barriere, gli sfruttamenti umani e ambientali, e ad agire per combatterli, ridurli, creare alternative a vantaggio del benessere complessivo dell'umanità e del mondo nel quale viviamo. Significa garantire a tutti e tutte senso di appartenenza, coinvolgimento, promozione dei punti di forza, e livelli soddisfacenti di vita. Significa creare le condizioni affinché nei contesti in cui viviamo si sia consapevoli

che il genere umano è caratterizzato da eterogeneità, che la realtà è composta e complessa, che ogni persona è diversa dalle altre, che aspetti come genere, preparazione scolastica, possibilità economiche, cultura e religione di riferimento, età, presenza di disabilità, di storia di migrazioni, ecc., caratterizzano in modo differente l'esperienza umana e per altro si intersecano, moltiplicando le specificità (Soresi & Nota, 2020).

La giustizia sociale riguarda l'accesso equo alle risorse e ai diritti umani e la correttezza nelle politiche e nelle pratiche sociali (Toporek et al., 2017). Può essere concettualizzata sia come obiettivo che processo: come obiettivo si riferisce alla piena ed equa partecipazione di tutte le persone, appartenenti a tutti i gruppi sociali, ad una società che si modella per soddisfare i loro bisogni. Come processo riguarda le azioni necessarie per costruire contesti che sappiano essere democratici e facilitanti la partecipazione, rispettosi dell'eterogeneità umana e delle differenze di gruppo, inclusivi e in grado di garantire l'agency individuale e la capacità di lavorare in collaborazione con gli altri per creare un cambiamento (Adams & Bell, 2016). La giustizia sociale implica un mondo in cui la distribuzione delle risorse è equa ed ecologicamente sostenibile, e tutti i membri sono fisicamente e psicologicamente sicuri, riconosciuti e trattati con rispetto (Jackson et al., 2019).

Se da un lato appare evidente che sostenibilità, inclusione e giustizia sociale sono questioni fra loro interrelate, dall'altro codesti temi fanno venire subito alla mente quelli che Rittel e Webber (1973) chiamavano *wicked problem* o problemi malvagi. Questi vanno ben al di là di quelli definiti 'addomesticabili', tutto sommato risolvibili, affrontabili grazie a lineari procedure di *problem solving*, che tanto spesso abbiamo imparato ad utilizzare (definizione del problema, ricerca di informazioni sulle opzioni di risoluzione, scelta dell'opzione più vantaggiosa) (Nota et al., 2002), e/o a saperi e professionalità di fatto esistenti. Solo per fare un paio di esempi possiamo pensare all'acquisto di un bene, alle questioni di management, o, in materia di futuro, alla scelta fra due scuole. Vanno anche, oltre a quelli che vengono definiti problemi 'critici', ovvero le situazioni che si presentano generalmente a seguito di un repentino peggioramento di specifiche condizioni (es. sanitaria, sociale, economica, ambientale, ecc.), per lo più causate da choc ed eventi esterni ben individuabili (es. una fuga di radioattività da un impianto nucleare, di un attacco militare o terrorismo, del diffondersi pandemico di un virus, ad es.). In ambito medico, psicologico, sociale ed economico gli esempi di questo tipo abbondano: si pensi ad esempio agli effetti di un calo improvviso della produzione, alla diminuzione delle iscrizioni nelle

scuole, da quelle dell'obbligo all'università, alla improvvisa non reperibilità e fruibilità di beni e servizi, e così via. La presenza di una leadership autorevole, decisa e direttiva, con adeguate capacità gestionali da far agire in tempi stretti sono gli ingredienti essenziali, che possono aiutare a fronteggiare le crisi, a contenerne le conseguenze negative e a trasformare questi momenti in situazioni difficili transitorie.

Arrivando ai *wicked problem*, questi si riferiscono a situazioni che producono a molti, a tutti o quasi, disagi, danni e rischi di grave intensità, sono talmente complessi e preoccupanti che sembrano non ammettere soluzioni univoche e definitive valide per tutte le persone e tutti i contesti, in quanto, nel tempo e negli spazi, tenderebbero ad assumere fisionomie diverse, a mutarsi ad evolversi, a cambiare, a non essere più quelli di prima, e che, tra l'altro, non si è nemmeno riusciti a conoscere nella loro complessità e nel loro groviglio di connessioni. Si tratterebbe di problemi che, pur provocando effetti deleteri e preoccupazioni a livello individuale, sembrano avere portata molto più ampia e non curarsi dei confini che possono delimitarli. Gli esempi sono numerosi e vanno dai problemi connessi al cambiamento climatico, all'esaurimento e allo sfruttamento delle risorse, a quelli di salute e di povertà esistenti persino in paesi che venivano considerati ricchi e sviluppati, ai temi dell'emigrazione forzata, dell'esclusione, del terrorismo, delle guerre ancor oggi presenti (ventotto, secondo l'ultimo report dell'*Heidelberg Institute for International Conflict Research – HIIK*), del precariato, ma anche di tutte le disuguaglianze (Termeer et al., 2019). Nel groviglio di fattori, condizioni, situazioni, complessità, sembrano rientrare anche la sostenibilità, l'inclusione, la giustizia sociale, e quindi il futuro come progettualità, come lavoro dignitoso, come qualità della vita.

Questi richiedono tante risorse ed energie, e hanno bisogno di approcci interdisciplinari o, meglio, transdisciplinari che si baserebbero essenzialmente sui problemi procedendo proprio come vorrebbero le teorie della complessità, in modo riflessivo e avvantaggiandosi di ampie ed eterogenee collaborazioni e partecipazioni. Non tollerano più i confini tradizionali con i quali i diversi saperi si contendevano il privilegio di studiarli e risolverli e, questo, pur nella consapevolezza che così facendo, aumentano i rischi connessi, come dicevano i latini, di de-lirare (sconfinare, oltrepassare i deliri, i confini appunto) o di apparire particolarmente indisciplinati come direbbero Haider et al. (2018).

E pensando al futuro, alla sua 'costruzione', cosa possiamo dire? Che siamo di fronte ad un qualcosa di complesso e difficilmente prevedibile in

quanto dinamico e sensibile all'influenzamento di molteplici forze interne ed esterne, personali e contestuali, ad un intreccio di elementi associati alla salute, al lavoro, alla spiritualità, ai valori, ecc., a diversi temi della vita capaci di creare un insieme fluido e in continua evoluzione, senza settori separati, dove 'tutto è connesso' e 'tutto ha un potenziale per influenzare il resto', per i quali ogni anticipazione e rappresentazione di ciò che accadrà, per altro imprecise, possono provocare paure e disagi e contemporaneamente sensazione di opportunità, possibilità, spinta creativa (Pryor & Bright, 2016). E se a ciò si aggiunge che la constatazione che la nostra vita sul pianeta dipende dai processi di sostenibilità, inclusione e giustizia sociale, appare evidente che siamo di fronte ad un qualcosa che ha molte delle caratteristiche dei *wicked problem*.

E così per muoversi, come Icaro, verso la luce e verso il futuro, non possiamo più trattare il tema dell'anticipazione del futuro in modo lineare, semplicistico, accontentandoci di farci fare previsioni a breve termine (a quale scuola iscriversi o a quale corso di laurea) utilizzando profili e piattaforme che in modo essenzialmente privato ed individuale suggeriscono incontri tra domande ed offerte. Si dovrà testimoniare che si considera il futuro e i problemi che solleva come una materia particolarmente complessa, satura se non proprio di questioni irrisolvibili, certamente di componenti particolarmente ribelli ed anche indomabili.

Costruire il futuro nella complessità e guardando alla 'luce': il ruolo dell'orientamento

Considerando quanto più sopra presentato, emerge un quadro desolante fatto di incertezza, barriere, minacce, che nelle giovani generazioni, a digiuno di conoscenze sui meccanismi che caratterizzano le società attuali e di scarsi 'nutrimenti' concettuali sulle questioni epocali che stiamo sperimentando, si associano a disinvestimento nel futuro e nella scuola, a incertezza, paura, o peggio disillusione, che tendono a limitare la propensione ad aspirare e guardare al futuro, a sperimentare sentimenti di sopraffazione e perdita di speranza (Ginevra et al., 2021; Sharp et al., 2021). E tutto questo è stato per altro ingigantito dal covid, se, come ci è capitato di constatare con studenti di scuola superiore coinvolti in attività di orientamento durante il periodo pandemico, la propensione di questi adolescenti, confrontati con un gruppo di controllo appaiato per età, genere, scuola di appartenenza, era

quella di sperimentare maggiore indecisione e obiettivi sul futuro più vaghi e meno definiti, sentire di avere meno opportunità di accedere ad un lavoro dignitoso, e anche una sorta di minore attenzione verso i temi dello sviluppo sostenibile. Ci troviamo così di fronte sia a frange della popolazione giovanile, sempre più ampie, intrappolate nel presente, poco protese a costruire il futuro, che si muovono senza aspirazioni e scopi da perseguire, sia, al contrario, a persone che si pongono obiettivi per cui lottare con tutto se stesse, competere per ottenere le poche possibilità messe a disposizione, nella trappola della meritocrazia, sperimentando per questo un'intensa pressione da parte dei contesti famigliari e scolastici (Kenny et al., 2019). Comunque la si veda ci troviamo di fronte a situazioni che poco hanno a che fare con la qualità della vita, il benessere, quella visione edonistica ed eudemonica nuove verso cui tendere.

Di fronte a tutto questo non possiamo più, né scientificamente, né deontologicamente, rifarci alla logica dell'abbinamento dell'uomo giusto al posto giusto, anche se apprezzato dal mondo imprenditoriale, affidando il compito a psicometristi e esperti del lavoro e dei mercati di scegliere i più idonei in funzione, ovviamente, della crescita della produzione e del profitti, o lasciare che nelle scuole e nelle università imperversi l'azione del 'consigliare' nelle fasi di transizione quali scuole superiori scegliere, se orientarsi verso percorsi specificatamente professionalizzanti o generali, o verso corsi universitari, con Atenei, che per altro spacciano per attività di orientamento la promozione delle loro offerte e la presentazione delle loro graduatorie che diverse società di rating, nazionali ed internazionali, pubblicano a proposito della loro produttività per quanto concerne le loro tre missioni, quella della formazione, della ricerca e della partecipazione alla vita produttiva e sociale dei loro territori (terza missione).

C'è bisogno di un orientamento serio, di qualità, basato sulle risultanze scientifiche e sui modelli concettuali accreditati oggi, capace di incrementare anche le capacità di analizzare la realtà con occhi diversi, da angolature diverse, e teso a librare energie, speranze, nuove soluzioni, cambiamenti (Sharp et al., 2021).

Se l'orientamento desidera far parte della partita del cambiamento che tutti noi auspichiamo deve il più velocemente possibile:

- a) aprirsi maggiormente ai contesti in cui si trova ad operare smettendo di guardare unicamente ai vantaggi privati dei propri clienti e committenti e affermare che intende includere tra i propri interessi anche quelli che riguardano il benessere comune, compreso quello delle future generazioni

e del nostro pianeta. Invece di proporre indici di occupabilità, profili di competenze da offrire ai migliori offerenti, deve avere il coraggio di uscire dai suoi tradizionali confini e di imbarcarsi assieme ad altri, in modo connesso, multi, inter e transdisciplinare in quella missione quasi impossibile che pretenderebbe non solo di prevedere ed immaginare i futuri possibili ma anche di contribuire a costruire quelli che si auspicano maggiormente per il bene di tutti.

- b) Esso deve anche decidere di occuparsi di problemi che, seppur non immediatamente, potrebbero riguardare il futuro dei destinatari dei propri interventi e dei loro contesti di vita invitandoli a guardare un po' più in là, a farlo precocemente e non solo nei periodi di transizione e pensando non solo ai propri interessi e ai propri desideri, ma guardando anche in modo meno egocentrico a ciò che ne sarà degli altri, dei nostri ambienti di vita compresi quelli lontani dove, ad esempio, è probabile che si continui a scaricare i nostri rifiuti, a dare vita a guerre e conflitti, a tenere in vita malattie, povertà, analfabetismi, discriminazioni, ecc.
- c) l'orientamento deve essere il mezzo per aiutare le giovani generazioni a comprendere cosa sta accadendo, a conoscere la realtà, a promuovere un ragionamento critico e avviare processi riflessivi che aiutino a mettere a fuoco 'nuove' realtà professionali, più eque e solidali per gli esseri umani e il pianeta stesso, affinché ci sia possibile poter contribuire a crearle.

Nell'ambito del *Life Design International Research Group*, recentemente, particolare attenzione è stata data all'inclusione e alla sostenibilità, ai diritti umani e alla giustizia sociale per la costruzione e la gestione di progetti personali e professionali (Guichard, 2018; Nota et al., 2020). E in questa cornice concettuale il Laboratorio di Ricerca e Intervento per le l'Orientamento alle Scelte (LaRIOS) dell'Università degli Studi di Padova, ha messo a punto il progetto laboratoriale "CONFUSI- CONoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo" (Santilli, in press), un intervento di orientamento volto a riflettere con i giovani e le giovani delle scuole superiori di secondo grado a proposito delle sfide che hanno di fronte e di idea complessa di lavoro inclusivo e sostenibile, trattato alla stregua di wicked problem. Con esso si è anche voluto agire per promuovere una consapevolezza critica sui processi contestuali che sono alla base dello sfruttamento delle persone e del pianeta, favorire il superamento di un approccio individualistico e dare slancio ad una idea di futuro attenta non solo a se ma anche agli altri e all'ambiente, attraverso l'individuazione del contributo che

ognuno/a può fornire per difendere i diritti per una vita di qualità. Il programma è articolato in cinque sessioni, ciascuna di due ore circa. Durante il primo incontro i partecipanti vengono invitati a riflettere sul tema del lavoro e a considerare le condizioni contestuali che lo caratterizzano, così da incrementare la percezione che esso è un fenomeno complesso, su cui si innestano meccanismi sociali ed economici spesso fonte di privilegi per pochi. Durante il secondo e il terzo incontro gli studenti e le studentesse sono invitate a riflettere sui temi della globalizzazione e del progresso tecnologico, sui dark side spesso sconosciuti ai più che stanno alla base della filiera della svalutazione del lavoro e della proposta crescente di lavori indecenti (Nota, 2021). Durante il quarto incontro si invitano i partecipanti a riflettere sul tema della sostenibilità sociale e dell'inclusione. Questo incontro si prefigge di portare al centro dell'attenzione l'Agenda 2030, i diritti umani e dei lavoratori e delle lavoratrici, l'idea di lavoro dignitoso e di inclusione, e il valore che questi temi possono avere per il prossimo futuro e per la vita professionale, così da stimolare una visione del mondo del lavoro sostenibile. Durante l'ultimo incontro i partecipanti sono invitati ad individuare sfide e minacce di cui ci si potrebbero occupare nel proprio futuro, immaginare una propria «missione possibile», per migliorare la qualità di vita personale, collettiva e ambientale, arricchendo gli scenari possibili di azioni professionali sostenibili che la persona potrebbe essere desiderosa di svolgere, e anche di imparare, e dei supporti che potrebbero essere importanti per aiutarla ad agire in tal senso nel rispetto dei diritti umani. La sperimentazione realizzata al fine di valutare l'efficacia dell'intervento ha visto il coinvolgimento di quasi un centinaio di studenti e studentesse degli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado. I risultati hanno evidenziato che gli adolescenti che hanno partecipato ai cinque laboratori presentano, alla fine degli stessi, e rispetto ad un gruppo di controllo, livelli più elevati di conoscenza nei temi dei diritti umani, dell'inclusione e della sostenibilità, maggiori livelli di indignazione rispetto alle tematiche relative i diritti umani, inclusione e sostenibilità, maggiore propensione ad agire in favore dei diritti umani, inclusione e sostenibilità, a raccogliere informazioni e un incremento della decisione di investire nel futuro e nella formazione post-diploma. Se prima dell'intervento il lavoro veniva sostanzialmente considerato qualcosa di importante per sé (partecipante n.10, *“un'attività grazie alla quale posso raggiungere il mio benessere economico e i miei obbiettivi lavorativi”*, partecipante n. 38 *“un qualcosa che ti tiene impegnato e che garantisce soddisfazione, stabilità e sicurezza”*, partecipante n. 67 *“che permette la realizzazione personale”*), al termine dello

stesso si può registrare una idea più complessa e attenta non solo al sé ma anche agli altri e alla realtà che ci circonda (partecipante n. 10 “*attività che deve rispettare l’ambiente e concorrere allo sviluppo, oltre a quello economico del lavoratore, anche quello sociale e spirituale della società*”, partecipante n. 38 “*Attività che può portare un vantaggio alla società oltre ad un guadagno personale e una realizzazione individuale, capace di garantire il rispetto dei diritti*”, partecipante n. 67 “*Un impiego retribuito che rispetti oltre che il benessere personale anche quello collettivo e ambientale, e che porti un beneficio alla società*”).

Pensando alle giovani generazioni è possibile agire, promuovere prospettive diverse, coltivare il pensiero critico, allenare a costruire futuri che non ci sono, ad aspirare in modo inclusivo e sostenibile, individuando le sfide da affrontare e le competenze che possono essere necessarie per dare corpo a tali traiettorie, anche al fine di ridurre il rischio di far dipendere il futuro massicciamente dal passato o dal presente e da una serie di determinismi personali e contestuali spesso inibenti.

Conclusioni

Se l’orientamento vuole dare il suo contributo alla costruzione di società innovative, sostenibili, inclusive, innestate sulla giustizia sociale, allora appare evidente che le azioni di orientamento dovrebbero essere espressione, come accade a livello europeo e internazionale, di modelli concettuali accreditati e pratiche *evidence based*. Un paese avanzato, e interessato al futuro e all’innovazione, è chiamato, scientificamente e deontologicamente, come in altri settori di impegno, a fare riferimento alla ricerca per evitare che le pratiche si mantengano ad un livello di obsolescenza e di inefficacia tali da essere tacciate ‘cinghia di trasmissione delle disuguaglianze’. È necessario che si faccia massiccio riferimento a best e *evidence based practice*, grazie al coinvolgimento di professionisti competenti, capaci di contrapporsi a quei processi operativi da più parti indicati come inutili se non deleteri nelle nostre scuole e università. E vanno avviate in sintonia con tutto questo azioni educative e precoci nella consapevolezza che lo ‘sviluppo professionale’ è una delle aree dello sviluppo umano; è necessario agire fin dall’infanzia, con strumenti specifici, per fornire ‘nutrimenti concettuali e sociali’ utili allo sviluppo di identità ricche, complesse, capaci di guardare al futuro in modo inclusivo e sostenibile, capaci di analizzare le barriere, di agire per superarle,

ecc. – coinvolgendo pure le figure che nel micro-sistema e nel meso-sistema intervengono nei processi di sviluppo, quali genitori e insegnanti, preziosi alleati per azioni educative di qualità, la riduzione degli stereotipi, delle visioni inadeguate, delle barriere.

Questo orientamento sta senza se e senza ma dalla parte dei diritti e dei valori umani ed è pronto ad indignarsi ogni qualvolta intravede il rischio di essere confuso con altre pratiche interessate alla scelta e alla selezione di persone, praticato in modo semplicistico e superficiale da ‘operatori’ non adeguatamente formati o strumentalizzato da quanti, per propri interessi e concezioni, non riesce a sottrarsi da quella ‘competition law’ che sembra continuare a regolare i criteri guida di tanto ‘mercato’ della formazione e del lavoro. L’orientamento, da questo punto di vista, va controcorrente e chiede che vengano lasciati alla selezione, al ‘collocamento’ e alle politiche attive del lavoro il compito di porsi dalla parte del ‘diritto della concorrenza’, di matrice prettamente privatistico-mercantile che potrebbe essere interessato, come osserva Lucarelli, ‘a trasformare il cittadino in utente e/o consumatore, in una logica [...] che appare più servente alle libertà economiche, piuttosto che al principio di eguaglianza.’ (Lucarelli, 2019, p. 18).

Questo orientamento, inoltre, cerca di non cedere più alle lusinghe di quel neo ed ordoliberalismo che sta trasformando le nostre società in quelle che Collier (2020) definisce società dei rottweiler, di quei cani, cioè, che i cinofili descrivono come particolarmente adatti alla guardia e al tiro... e che non deve essere leggero, ma nemmeno pesante ed avere proporzioni armoniose... essere calmo, fedele, obbediente, sicuro di sé e felice di collaborare....

L’orientamento che non vuole essere più quello di una volta necessita però, anche di ‘nuovi’ orientatori, di pensatori transdisciplinari, come già anticipato, di professionisti adeguatamente formati e che utilizzano un sapere, come dice anche Botturi (2012), che è costantemente attento a tutti quei generosi feedback che la ricerca e la pratica sono chiamati a scambiarsi in modo che tra la teoria e l’applicazione, tra università e servizi, si consolidino relazioni e complicità in funzione di un agire comune per un futuro di qualità per tutt* e per il nostro pianeta.

Bibliografia

- Adams, M. e Bell, L.A. (2016). *Teaching for diversity and social justice*. London: Routledge.
- Botturi, F. (2012). *La conoscenza condivisa e il sapere pratico*. Atti del 4° Convegno Operatori Psicosociali, Associazione Medicina & Persona.
- Collier, P. (2020). *Il futuro del capitalismo. Fronteggiare le nuove ansie*. Bari: Laterza.
- Eizenberg, E. e Jabareen, Y. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, 9, 68.
- Ginevra, M.C., Di Maggio, I., Santilli, S. e Nota, L. (2021). Italian adolescents' understandings of globalization. *Journal of Adolescence*, 89, 128-136.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Guichard, J. (2018). *Life design interventions and the issue of work*, in *Interventions*, in V. Cohen-Scali, J.P. Pouyaud, M. Drabik Podgorna, G. Aisenson, J.L. Bernaud, ... e J. Guichard (eds.). *Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. Cham: Springer, 15-28.
- Haider, L.J., Hentati-Sundberg, J., Giusti, M., Goodness, J., Hamann, M., Master-son, V.A. ... & Sinare, H. (2018). The undisciplined journey: early-career perspectives in sustainability science. *Sustainability science*, 13, 191-204.
- Jackson, M.A., Regis, A.K. e Bennett, K. (2019). *Career development interventions for social justice: Addressing needs across the lifespan in educational, community, and employment contexts*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kenny, M.E., Blustein, D.L., Liang, B., Klein, T. e Etchie, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development*, 46, 623-636.
- Lucarelli, A. (2019). Le radici dell'Unione Europea tra ordoliberalismo e diritto pubblico europeo dell'economia. *Diritto Pubblico Europeo-Rassegna online*, 1, 12-19.
- Massaro, M., Bagnoli, C., & Dal Mas, F. (2020). The role of human sustainability in professional service firms. Evidence from Italy. *Business Strategy and the Environment*, 29, 2668-2678.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (2020). *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education*. Berlino: Springer.
- Nota, L. (2021). Per riflettere sul lavoro del XXI secolo: spunti e note a margine dei processi di svalorizzazione. *La parola all'orientamento*, 3, <https://www.sio-online.it/>.
- Nota, L., Mann, L., Soresi, S. e Friedman, I. (2002). *Decisioni e Scelte*. Firenze: Ite-Organizzazioni Speciali.
- Persson-Fischer, U., & Liu, S. (2020). The impact of a global crisis on areas and topics of tourism research. *Sustainability*, 13, 906-932.
- Pryor, R. & Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the 21st century*. New York, NY: Routledge.

- Rittel, H.W.J. e Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169.
- Sameer, Y.M., Elmassah, S., Mertzanis, C. & El-Maghraby, L. (2021). Are happier nations more responsible? Examining the link between happiness and sustainability. *Social Indicators Research*, 1-29.
- Santilli, S. (in press), *Attività di orientamento che insegnano a indignarsi e a preoccuparsi del futuro*, relazione presentata al webinar *L'orientamento come dispositivo di lotta alle disuguaglianze*, 28 settembre 2021.
- Seubert, C., Hopfgartner, L. & Glaser, J. (2021). Living wages, decent work, and need satisfaction: an integrated perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-16.
- Sharp, E.L., Fagan, J., Kah, M., McEntee, M. & Salmond, J. (2021). Hopeful approaches to teaching and learning environmental “wicked problems”. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-19.
- Soresi, S. & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: il Mulino.
- Termeer, C.J., Dewulf, A. & Biesbroek, R. (2019). A critical assessment of the wicked problem concept: relevance and usefulness for policy science and practice. *Policy and Society*, 38, 167-179.
- Toporek, R.L., Sapigao, W. e Rojas-Arauz, B. (2016). Fostering the development of a social justice perspective and action: Finding a social justice voice. In M. Casas, L. Suzuki, C. Alexander e M. Jackson (eds.), *Handbook of multicultural counseling* [4th ed.]. Thousand Oaks, CA, USA: Sage, 17-30.
- Vogt, C.A., Andereck, K.L. e Pham, K. (2020). Designing for quality of life and sustainability. *Annals of Tourism Research*, 83, 102963.

Ripensare la governance delle città: il ruolo dell'Agenda Metropolitana 2.0 per lo Sviluppo Sostenibile

di *Alessandra Bonoli, Angelo Paletta*

Premessa

Dall'adozione dell'Agenda nel 2015 da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (UN, 2015) diversi stakeholder sono stati coinvolti nei piani d'azione volti a costruire un futuro più sostenibile in una proficua integrazione a livello nazionale e internazionale verso il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile o *Sustainable Development Goals* (SDGs). L'impegno condiviso ha complessivamente portato a una diminuzione dei tassi di povertà estrema e di mortalità infantile, a un incremento nell'accesso all'istruzione, alle fonti energetiche, ad un lavoro dignitoso (Regione Emilia-Romagna, 2021). La discussione è stata ampiamente estesa alla società civile e agli istituti di istruzione superiore (HE), al settore privato, ai governi e alle autorità locali (Paletta & Bonoli, 2019).

All'inizio del 2020 le Nazioni Unite rilanciano i contenuti dell'agenda e sollecitano una mobilitazione ancora più significativa con l'iniziativa dal titolo "Decennio d'Azione per Raggiungere gli Obiettivi Globali" (UN, 2020). Partendo dalla constatazione che gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile stanno prendendo uno slancio globale, nei dieci anni a disposizione si ribadisce la necessità e l'urgenza di intensificare l'ambizioso sforzo comune, mirando al reale loro raggiungimento entro il 2030, mobilitando i governi, la società civile e le imprese. Il Decennio d'Azione richiede di accelerare le soluzioni sostenibili, cominciando dalle politiche locali, in un proficuo e attivo coinvolgimento di tutti gli attori e portatori di interesse.

A partire da un attento approccio di stakeholder engagement, occorre mettere in atto pratiche virtuose di localizzazione degli SDGs (Jones &

Comfort, 2020); (Valencia et al., 2019), orientate a includere tutti gli attori locali attraverso un approccio territoriale, come richiamato tra l'altro dal sistema delle Nazioni Unite (UN Development Program et al., 2014), per incoraggiare l'adozione dell'approccio SDGs nei processi politici e nella gestione degli enti locali (Rau et al., 2018); (Clark et al., 2016).

In questa prospettiva l'obiettivo del saggio è di analizzare il ruolo delle Città Metropolitane come promotrici di una governance multilivello orientata al perseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. In particolare, viene presentata l'Agenda Metropolitana 2.0 per lo sviluppo sostenibile della Città Metropolitana di Bologna (AA.VV., 2021), la prima in Italia a realizzare questo strumento. Il saggio discute come l'Agenda Metropolitana si configuri come una cornice interistituzionale entro la quale inquadrare l'agire degli enti pubblici, rileggendo in una chiave nuova le politiche locali per lo sviluppo sostenibile, favorendo sinergie e collaborazioni con i soggetti che operano sul territorio bolognese.

L'Agenda Metropolitana per lo sviluppo sostenibile 2.0

Con la legge 56 del 2014 vengono istituite le Città Metropolitane chiamate a “governare e garantire la crescita armonica, programmata e organizzata del territorio”. La Città Metropolitana può essere definita come ente locale ad ampio raggio e competente in materia di pianificazione strategica, ambientale e territoriale, di sviluppo economico e sociale, di mobilità e infrastrutture e servizi ai comuni. Essa ha dunque il ruolo di individuare e coordinare le strategie dell'intera area metropolitana, in stretta collaborazione con le politiche nazionali e regionali.

Un'agenda metropolitana per lo sviluppo sostenibile è concepita per illustrare gli scenari caratteristici delle differenti realtà, prefigurandosi come una fotografia aggiornata delle proprie attività, con forte valenza a livello locale, evidenziando ed analizzando gli strumenti di politica ambientale dei singoli territori. Secondariamente, essa assume un ruolo guida di lavoro di ricognizione e di interfaccia con gli strumenti di pianificazione settoriale e di programmazione dei Comuni, in una prospettiva privilegiata e alta, con una funzione di coordinamento e di implementazione dei temi della sostenibilità.

Il contesto locale: la Città Metropolitana di Bologna

Sin dai primi anni di vita, la Città Metropolitana di Bologna è stata in prima linea nell'attuazione di politiche di sviluppo sostenibile. Non a caso Bologna, nel giugno 2017, viene scelta come sede per la Riunione Ministeriale Ambiente del G7 che si conclude con la relativa sottoscrizione della Carta di Bologna per l'Ambiente da parte di dodici Città Metropolitana italiane (Città Metropolitana Bologna, 2017). La Carta è radicata nei principi internazionali dell'Agenda 2030 e mira a tradurli in pratiche locali virtuose e nello specifico, individua otto temi legati al Goal n. 11 "Città e comunità sostenibili" e stabilisce gli impegni legati alle linee guida delle politiche comunitarie europee, definendo obiettivi e traguardi misurabili nonché possibili prospettive nazionali.

Nel 2018 la Città Metropolitana di Bologna, assumendo un ruolo di capofila per le altre Città Metropolitane italiane, redige una propria Agenda Metropolitana per lo sviluppo sostenibile (Città Metropolitana di Bologna, 2019), con l'individuazione delle strategie e delle linee di indirizzo politico in relazione a obiettivi di carattere più specificatamente ambientale. Si tratta di un primo documento volontario volto a mostrare e a promuovere azioni per una corretta gestione dei rifiuti, l'uso sostenibile del suolo, l'adattamento ai cambiamenti climatici, la qualità di aria e acqua, la tutela di ecosistemi, verde urbano e biodiversità, la mobilità sostenibile.

L'Agenda Metropolitana di Bologna per lo Sviluppo Sostenibile 2.0

L'impegno e l'accresciuto coinvolgimento sulle tematiche di sostenibilità, si traduce dapprima nella redazione del Piano Strategico Metropolitan e poi nella definizione di un'Agenda Metropolitana 2.0 che consenta di declinare gli SDGs a livello locale e tradurli in obiettivi strategici di medio e lungo termine.

L'Agenda vuole rappresentare una chiave di lettura trasversale delle politiche, con la definizione di obiettivi quali-quantitativi in merito alle principali azioni già in atto o programmate e alle politiche e piani esistenti in scala regionale, quali ad esempio il Patto per il Lavoro e per il Clima della Regione Emilia-Romagna (RER, 2020).

A livello nazionale il riferimento prioritario è rappresentato dalla Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile (SNSvS), in stretta connessione con i documenti programmatici già esistenti, quali il Programma Nazionale di Riforma (PNR), il Documento di Economia e Finanza (DEF) e la nuova Strategia Energetica Nazionale, a sua volta riconducibile ai contenuti del New Green Deal Europeo (Commissione Europea, 2020), con in evidenza le strategie di neutralità climatica e di transizione ecologica ed energetica, insieme al Patto europeo per il Clima, che include i temi della transizione energetica e dell'emergenza climatica, e al Piano d'Azione per l'Economia Circolare.

L'attività di integrazione dell'Agenda 2.0 nella pianificazione strategica e settoriale del territorio ha preso in analisi infine il Patto metropolitano per il lavoro e per lo sviluppo sostenibile (Città Metropolitana di Bologna, 2021), pubblicato a gennaio 2021, finalizzato a tradurre in investimenti le strategie europee della Next generation EU (Commissione Europea, 2021), in stretta coerenza con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Governo Italiano, 2021), in una visione integrata di economia, benessere sociale e tutela ambientale.

Attività e metodologia di progetto

Come ampiamente riconosciuto, la peculiarità forse di maggior valore dell'Agenda 2030 è il suo carattere sistemico: viviamo nel mondo della complessità ed è necessario considerare tutte le implicazioni possibili delle nostre scelte, integrando fra loro i diversi obiettivi, coerentemente al paradigma della sostenibilità. In scala locale, ciò significa sviluppare adeguati strumenti di pianificazione a partire da un proficuo dialogo con tutti gli stakeholder, costruendo una visione condivisa che rappresenti un riferimento cui si possono collegare le comunità territoriali, le imprese, le organizzazioni non profit, le associazioni di cittadini.

Il progetto dell'Agenda metropolitana di Bologna ha avuto il principale obiettivo di definire strumenti volti a supportare la Città Metropolitana e i Comuni nella pianificazione, nel monitoraggio e nel reporting delle azioni chiave, in una logica multilivello, attraverso l'analisi sia delle politiche e dei piani esistenti sia delle iniziative volontarie in corso. Fondamentale e innovativa è stata l'istituzione di gruppi di lavoro, tecnici e politici, in un approccio "bottom up" decisionale ampiamente partecipativo importante per la definizione di efficaci azioni locali in un'ottica globale.

Il progetto è stato strutturato nelle seguenti attività:

Ricognizione degli obiettivi economico-sociali ed ambientali riconducibili agli SDGs a livello europeo, nazionale, regionale, metropolitano e comunale.

Tale ricognizione viene eseguita attraverso un'analisi ad ampio spettro delle strategie, dei piani e delle azioni europee, nazionali, regionali, metropolitane e ove possibile comunali, sulla base di obiettivi relativi alle priorità politiche ai livelli territoriali più ampi, e su quella di obiettivi più specifici, scelti della Città Metropolitana, che rappresentano priorità di più diretta competenza, misurabili con indicatori confrontabili con gli altri livelli e gli altri territori.

Per tutti i goal e i target più importanti sono stati opportunamente selezionati set di azioni già in atto facenti parte dello scenario programmatico. Attraverso lo stakeholder engagement e a valle di idonee consultazioni viene aggiunto uno scenario obiettivo qualora vengano individuate nuove finalità o differenze tra le azioni programmate e i traguardi da raggiungere.

Selezione di specifici indicatori e target per misurare gli obiettivi individuati ai diversi livelli

Questa attività riguarda l'individuazione di un gruppo di indicatori rilevanti per le scelte strategiche della singola istituzione, utili per il monitoraggio delle politiche adottate e per misurare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Si tratta di indicatori «core», in grado di confrontare Bologna con le altre Città Metropolitane ed i livelli territoriali più ampi, reperiti da istituzioni europee, organizzazioni intergovernative, università e centri o istituzioni di ricerca, amministrazioni locali, ONG, organizzazioni indipendenti e fondazioni e dal sistema statistico nazionale, e di indicatori «specifici» emersi dall'analisi dei piani e delle azioni locali.

Mappatura dei diversi soggetti coinvolti e delle pratiche e delle azioni in corso nel territorio metropolitano

Fondamentale per una ricognizione delle buone pratiche e delle azioni in corso a livello territoriale è risultato il coinvolgimento effettivo dei soggetti istituzionali, rappresentanti della Città metropolitana, dei Comuni e delle loro associazioni e dei diversi stakeholder a partire dal consiglio di sviluppo, il tavolo delle partecipate, i soggetti del terzo settore, oltre ad associazioni e gruppi di cittadini che mostrano interesse per lo sviluppo sostenibile.

Realizzazione di uno schema per il monitoraggio e il reporting degli indicatori scelti per misurare gli obiettivi dell'Agenda 2.0

Per garantire un monitoraggio e una reportistica costantemente aggiornata del set di obiettivi ed indicatori, è stato elaborato uno schema, implementato anche su supporto web, con la finalità di valutare gli indicatori di misura degli obiettivi e il loro andamento nel tempo, contribuendo così alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle politiche e delle azioni introdotte. Il monitoraggio costante potrà servire anche a definire le azioni da parte dei Comuni, delle associazioni, delle imprese, e dei gruppi di cittadini, nella singola dimensione territoriale o di ambito specifico.

Benchmarking con le Agende per lo sviluppo sostenibile delle altre Città Metropolitane

Un aspetto metodologico di particolare rilevanza è l'attività di benchmarking con le altre Agende e il confronto tra obiettivi e indicatori delle diverse Città Metropolitane, sulla base di un sistema per lo scambio permanente delle buone pratiche. Questa fase ha l'obiettivo di elaborare l'Agenda 2.0 come strumento dinamico e in continua evoluzione, a supporto delle politiche degli enti locali nell'esercizio delle loro funzioni istituzionali, affinché essa diventi il punto di riferimento a livello nazionale per Comuni, imprese, associazioni e gruppi di cittadini nell'attivare azioni per lo sviluppo sostenibile, con obiettivi ed indicatori adattati al loro ambito specifico, che vengano collocate nel contesto e unificate dalla stessa linea comunicativa attraverso il supporto web. In questo senso, l'Agenda 2.0 è volta ad assicurare l'interscambio per la promozione di politiche integrate e per la circolazione delle esperienze di sostenibilità ai vari livelli e tra i diversi territori.

Elaborazione e gestione dell'Agenda 2.0 nella pianificazione strategica e settoriale metropolitana

L'Agenda 2.0 nella sua versione definitiva dovrà essere integrata con la pianificazione strategica e settoriale a livello metropolitano e comunale, anche prevedendo momenti di contestuale monitoraggio e aggiornamento. Essa avrà carattere trasversale rispetto agli altri piani e multidimensionale (economica, sociale ed ambientale). I Comuni verranno chiamati ad inserire all'interno degli strumenti vigenti di pianificazione e programmazione della spesa gli obiettivi dell'Agenda 2.0 e verranno fornite indicazioni sulla loro reale integrazione con gli specifici piani settoriali di gestione e sviluppo locale. Saranno definite responsabilità di indirizzo, pianificazione, gestione, controllo, rendicontazione e forme di partecipazione dei diversi stakeholder attraverso gli organismi esistenti, quali il Consiglio di sviluppo metropolitano e il Tavolo delle partecipate.

Conclusioni

L'elaborazione dell'Agenda 2.0 per lo sviluppo sostenibile della Città Metropolitana di Bologna ha rappresentato una esperienza unica di collaborazione tra enti territoriali, università e centri di ricerca per indirizzare nelle politiche pubbliche locali il tema dello sviluppo sostenibile con un approccio innovativo e fortemente condiviso. In queste considerazioni conclusive si intendono rappresentare le implicazioni del lavoro svolto, portando a sistema le lezioni imparate per trarne conseguenze sul piano del management pubblico, con particolare riguardo ai sistemi di accountability condivisa e di pianificazione strategica.

L'Agenda ONU 2030 e i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile rappresentano una sfida sul piano politico, amministrativo e manageriale per tutte le organizzazioni, ma in particolare per gli enti pubblici territoriali tra le cui funzioni istituzionali rientrano compiti di programmazione, coordinamento, promozione e incentivazione, controllo e monitoraggio delle azioni attuate da una molteplicità di attori, pubblici e privati, a diversi livelli istituzionali e organizzativi. Entità pubbliche come le Città Metropolitane sono chiamate a perseguire obiettivi che travalicano i propri confini giuridici e amministrativi, dovendo definire un quadro strategico coerente e condiviso a livello territoriale all'interno del quale identificare priorità di intervento e sfide di sviluppo nel medio e lungo periodo.

La qualità dell'azione amministrativa si misura con la capacità di valorizzare le specificità dei contesti socioeconomici e culturali, portando a sistema non solo le buone pratiche, ma soprattutto la presa di coscienza e la responsabilità collettiva per gli impatti che le politiche pubbliche stanno effettivamente producendo nella società, nell'economia e nell'ambiente.

L'Agenda 2.0 s'inserisce all'interno di logiche istituzionali di network governance che riflettono un modo nuovo di concepire la pubblica amministrazione e il contributo della politica e del management nel processo di creazione di valore pubblico condiviso. Ciò che abbiamo imparato attraverso la costruzione dell'Agenda 2.0 ci ha portati a stigmatizzare i limiti di approcci convenzionali di governo, programmazione e controllo delle amministrazioni pubbliche, intravedendo un grande potenziale di cambiamento che possiamo riassumere nei punti seguenti.

- Ripensare i sistemi di misurazione delle performance, rimettendo in discussione logiche focalizzate su indicatori di input e di output allo scopo di spostare l'attenzione verso indicatori di *outcome* e di impatto, capaci

di illuminare il progresso dell'azione amministrativa verso i beni comuni di lungo periodo rappresentati dai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile e dai relativi target quantitativi.

- Promuovere la «cultura dei dati» attraverso l'investimento in processi di raccolta, elaborazione, interpretazione e comunicazione di dati rilevanti e significativi rispetto alle politiche pubbliche, razionalizzando i processi decisionali a tutti i livelli per ridurre le asimmetrie informative tra politica e amministrazione e tra amministrazione e cittadini, prevenendo al contempo i comportamenti opportunistici che possono formarsi a causa di contesti ambigui e ricchi di complessità.
- Imprimere un carattere dinamico e sistematico alla misurazione delle performance, nella consapevolezza che la costruzione della base dati che alimenta gli indicatori è un processo continuo che nel breve periodo deve fare inevitabilmente i conti con l'assenza di informazioni oppure con informazioni imprecise e poco affidabili. Da questo punto di vista, le implicazioni più importanti dell'Agenda 2.0 sono di tipo culturale perché rappresentano una sfida rispetto all'inerzia organizzativa e alla chiusura di approcci che appaiono bloccati da limiti contingenti, invece di comprendere l'ambizione di investire nel miglioramento continuo di sistemi e metodi di lavoro.
- Condividere le chiavi di lettura sul progresso compiuto nella generazione di valore pubblico, attraverso una piattaforma comunicativa di obiettivi, target e piani di azione, capace di tagliare trasversalmente le gerarchie organizzative determinate dai perimetri territoriali e settoriali delle pubbliche amministrazioni, promuovendo in questo modo comportamenti di supporto e influenza reciproca tra gli attori decisionali volti ad evitare sub-ottimizzazioni, logiche verticali e centralistiche, sovrapposizioni disfunzionali o, per contro, vuoti istituzionali nei processi di soddisfacimento dei bisogni pubblici;
- Assumere la responsabilità collettiva verso i cittadini e la società sulla creazione di valore pubblico, superando approcci di accountability anche molto raffinati in termini di strumentazione (bilanci finanziari, bilanci sociali, bilanci di mandato, bilanci di missione, bilanci di genere, bilanci di sostenibilità, ecc.) che però possono essere carenti a causa della limitatezza dei punti di osservazione dell'azione amministrativa. Mentre l'Agenda 2.0 non sostituisce i tradizionali strumenti di rendicontazione sociale e di sostenibilità, per altro verso essa ne rappresenta la naturale evoluzione perché valorizza l'esperienza acquisita, spostando

l'attenzione sui contributi che ogni singola istituzione apporta al perseguimento di risultati, come gli SDGs, per loro natura frutto dello sforzo congiunto di soggetti relativamente autonomi e indipendenti, valutabili lungo una traiettoria di lunghissimo periodo che va ben oltre gli orizzonti temporali della costruzione del consenso dei singoli leader politici.

- Coltivare i valori fondanti di una «leadership per la sostenibilità» che a tutti i livelli, politici, amministrativi e manageriali, si orienta verso la costruzione di comunità, ponendosi al servizio del bene comune non attraverso astratte enunciazioni di principio, ma impegnandosi quotidianamente in una visione di sviluppo che implichi creazione delle capacità personali, interpersonali, organizzative ed interistituzionali che sono alla base dell'Agenda 2030.
- Generare attraverso la misurazione degli SDGs e la valutazione di impatto, un nuovo quadro di riferimento per la pianificazione strategica delle singole amministrazioni, arricchendo di significati gli esercizi di monitoraggio e autovalutazione che alimentano annualmente i cicli di gestione della performance. Gli SDGs implicano processi decisionali creativi capaci di assimilare criteri olistici e longitudinali, fortemente intrisi di visione sistemica tra le diverse dimensioni sociali, economiche e ambientali. In effetti, i processi di elaborazione strategica indotti dall'Agenda obbligano i decision-makers a muoversi all'interno della complessità dei problemi, a comprendere l'esistenza di concause, effetti molteplici, propagazioni contro-intuitive e risultati imprevisi e non desiderabili. Pianificare, avendo sullo sfondo gli SDGs, mette a nudo i limiti cognitivi di razionalità e i comportamenti opportunistici, spingendoci ad abbandonare la zona di conforto nella quale pensiamo di ripararci elaborando piani strategici gerarchici, settoriali, procedurali, volutamente miopi rispetto alla complessa natura dei problemi dell'umanità e dei bisogni da soddisfare.
- Rendere la pianificazione strategica un approccio interistituzionale, portando a sintesi, in corrispondenza di ogni singolo livello (nazionale, regionale, Città Metropolitana, Unioni di Comuni, Comuni), i quadri di riferimento sovraordinati, arricchendoli di visioni e di piani di azione complementari, favorendo coerenza e adeguatezza nei processi multilivello di creazione di valore pubblico. Sotto questo aspetto, i Patti interistituzionali promossi per affrontare l'emergenza pandemica e le politiche di ripresa e resilienza, sono un chiaro esempio di come l'Agenda 2.0 possa

rappresentare una piattaforma di confronto e condivisione per integrare nella pianificazione la governance multilivello.

- Favorire il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei cittadini e di tutti gli stakeholder alla vita pubblica, rendendo comprensibile il linguaggio tecnico delle burocrazie amministrative (bilanci, documenti di programmazione, piani esecutivi di gestione, ecc.) rispetto ai bisogni individuali e collettivi da soddisfare. Il linguaggio dell'Agenda 2.0 racconta l'impegno verso lo sviluppo sostenibile nell'intreccio delle questioni economiche, sociali e ambientali che l'azione amministrativa cerca di realizzare per affrontare i grandi problemi attuali. L'orientamento dei piani d'azione agli SDGs rende maggiormente comprensibile il perché delle scelte politiche creando le condizioni di senso e di consenso attraverso le quali si genera credibilità e fiducia. Questo processo di comunicazione e diffusione della cultura della sostenibilità è generatrice di cambiamenti di grande portata in linea con lo spirito di cooperazione, corresponsabilità e coproduzione dei beni comuni sotteso dagli SDGs.

Infine, certamente non per importanza, ciò che abbiamo imparato dalla costruzione dell'Agenda 2.0 ci deve indurre a riflettere sui sistemi di valutazione e incentivazione delle performance manageriali allo scopo di meglio allineare l'allocazione delle risorse e gli incentivi per il management alla creazione di valore pubblico condiviso.

Iniziata negli anni Novanta del secolo scorso, la grande promessa che ha accompagnato anche nel nostro Paese i cosiddetti processi di aziendalizzazione delle amministrazioni pubbliche è stata la aspettativa per una crescita di efficienza, efficacia ed economicità.

Si tratta tuttavia di una promessa largamente disattesa. Ministeri, Regioni, enti locali, aziende sanitarie e sociosanitarie, università, scuole, musei, teatri e molte altre entità pubbliche sono state obbligate a produrre evidenze sulla loro capacità di farsi effettivamente carico delle attese sociali, di impiegare le risorse senza sprechi nell'erogazione dei servizi pubblici, mantenendo generali condizioni di equilibrio economico finanziario e patrimoniale.

Articolati cruscotti di indicatori quantitativi e qualitativi sono entrati a far parte dei documenti di pianificazione, budgeting, monitoraggio, valutazione e rendicontazione. Questi stessi indicatori, diventati *Key Performance Indicators* (KPIs) hanno finito per orientare i sistemi di premio-punizione dei manager e dei dipendenti pubblici, influenzando il riconoscimento di retribuzioni di risultato, percorsi di carriera e politiche di sviluppo professionale.

Ne è scaturita una meccanicistica applicazione di controlli numerici e procedurali, troppo attenti ad agire su ciò che era più direttamente controllabile per migliorare gli indicatori di processo oggetto della valutazione delle prestazioni individuali e organizzative, ma avulsi da una profonda riflessione sulle implicazioni ultime dell'azione amministrativa in termini di soddisfazione di bisogni individuali (*outcome*) e collettivi (impatti).

Introdurre l'Agenda 2.0 quale sistema di monitoraggio e valutazione della creazione di valore pubblico condiviso significa spostare l'attenzione dei manager pubblici dagli indicatori di processo ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile. A differenza degli indicatori di processo, i target connessi agli SDGs non sono controllabili in modo diretto e univoco da una sola entità o da uno specifico dipartimento organizzativo al suo interno, venendosi a creare un gap tra autonomia e *accountability*, tra potere decisionale e responsabilizzazione. La letteratura ha fornito molte evidenze sulla necessità di responsabilizzare i manager su indicatori di *outcome* e impatto quando i risultati da raggiungere siano difficili da misurare, essendo conseguenza di variabili esogene ed endogene e pienamente apprezzabili soltanto nel lungo periodo. La giustificazione risiede nella necessità di spronare i manager pubblici a guardare oltre i ristretti confini del proprio perimetro operativo, cercando o di essere sostenuti o al contrario di influenzare le decisioni e le azioni di altri attori che con le loro scelte co-producono valore pubblico condiviso.

Con questa logica gli SDGs devono rappresentare una costante preoccupazione e un efficace stimolo, allo scopo di indurre i manager pubblici a raccogliere dati rilevanti e significativi e a coordinarsi in senso verticale ed orizzontale all'interno dell'organizzazione e al suo esterno nelle interfacce della network governance. È necessaria una nuova ambizione nei processi di creazione di valore pubblico e l'Agenda 2.0 può rappresentare lo strumento per promuoverla istituzionalizzando un modo nuovo di governare la produzione dei beni pubblici e il soddisfacimento di interessi collettivi.

Bibliografia

- AA.VV. (2021). *L'agenda 2.0 per lo Sviluppo Sostenibile della Città Metropolitana di Bologna, Quaderni dell'ASviS*.
Città Metropolitana di Bologna (2017). *The Bologna's Chart for Environment*. In <https://www.cittametropolitana.bo.it/portale/Engine/RAServePG.php/P/2438210010100>.

- Città Metropolitana di Bologna (2021). *Patto Metropolitano per il Lavoro e lo Sviluppo Sostenibile*. In https://www.cittametropolitana.bo.it/portale/Patto_metropolitano_lavoro_sviluppo_sostenibile.
- Città Metropolitana di Bologna (2019). *Agenda Metropolitana per lo Sviluppo Sostenibile*. In https://www.cittametropolitana.bo.it/portale/Engine/RAServeFile.php/f/agenda_sviluppo_sostenibile/DOSSIER_AG_METROPOLITANA_%20AGGIORNATO_LUGLIO_2019.pdf.
- Clark, W.C., Kerkhoff, L.v., Lebel, L., Gallopin, G.C. (2016). Crafting usable knowledge for sustainable development. *Proceeding of National Academy of Sciences of the United State of America*, 113 (17), 4570–4578.
- Commissione Europea (2020). *Un Green Deal europeo*. In https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it.
- Commissione Europea (2021). *Recovery Plan. Next Generation EU*. In https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_it#nextgenerationeu.
- Governo Italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In <https://www.governo.it> › governo.it › files › PNRR. Pdf.
- Jones, P., & Comfort, D. (2020). A commentary on the localization of the sustainable development goals. *Journal of Public Affairs*, 20(1), e1943.
- Paletta, A., & Bonoli, A. (2019). Governing the university in the perspective of the United Nations 2030 Agenda: the case of the University of Bologna. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(3), 500-514.
- Rau, H., Goggins, G. & Fahy, F. (2018). From invisibility to impact: recognising the scientific and societal relevance of interdisciplinary sustainability research. *Research Policy*, 47, 1, 266-276.
- Regione Emilia-Romagna (2020). <https://pattoperilclimaeperilavoro.it/>.
- Regione Emilia-Romagna (2021). *I 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030*. <https://progeu.regione.emilia-romagna.it/it>.
- United Nations (2015). The Sustainable Development Agenda. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.
- United Nations (2020). *Decennio d'Azione per Raggiungere gli Obiettivi Globali: dieci anni per trasformare il nostro mondo*. In <https://unric.org/it/decennio-dazione-per-raggiungere-gli-obiettivi-globali-dieci-anni-per-trasformare-il-nostro-mondo/>.
- Valencia, S.C., Simon, D., Croese, S., Nordqvist, J., Oloko, M., Sharma, T., Taylor Buck, N., & Versace, I. (2019). Adapting the Sustainable Development Goals and the New Urban Agenda to the city level: Initial reflections from a comparative research project. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 11(1), 4-23.

Educare alla misurazione della sostenibilità: il ruolo del reporting aziendale

di Sara Moggi

Introduzione

Negli ultimi trent'anni, la rendicontazione sociale nelle aziende ha assunto un ruolo fondamentale nell'incentivare la trasparenza volta alla ricerca e all'accrescimento di un livello di legittimazione sul proprio operato. Nel considerare le aziende come un sistema di relazioni, diviene dunque importante lo sviluppo di strumenti adeguati a perseguire un dialogo con i propri stakeholder. Nel valutare le università quali aziende di risaputa complessità, gli stakeholder devono essere individuati come i soggetti che sono influenzati dalle tre missioni dell'ateneo (didattica, ricerca e diffusione della conoscenza verso la comunità) e che siano in grado di influenzare l'operato di tali istituzioni in maniera volontaria o involontaria. Gli strumenti di maggior diffusione che facilitano questo dialogo sono principalmente il bilancio sociale e il bilancio di sostenibilità. Seppur tali strumenti siano spesso caratterizzati dal medesimo contenuto, il bilancio sociale ha ceduto graduale spazio al report di sostenibilità (o bilancio di sostenibilità). Quest'ultimo strumento si basa sulla concezione di sostenibilità legata alla sua tridimensionalità e presenta gli aspetti della rendicontazione non finanziaria considerando gli impatti economici, sociali ed ambientali dell'ateneo. Stante l'importanza crescente di questo strumento di rendicontazione, il presente capitolo vuole proporre una riflessione sugli aspetti educativi legati ad esso. In primo luogo, si discuterà dell'importanza della formazione in ambito di misurazione della sostenibilità, considerando la responsabilità delle università nel formare le future generazioni di manager (Godemann et al., 2014). In secondo luogo, si presenterà una riflessione sull'importante, e ancora limitato, ruolo che il report di sostenibilità può assumere nell'accrescere le competenze in tale

ambito degli attori coinvolti nel processo di reporting (Rode & Michelsen, 2008).

Il ruolo della rendicontazione sociale nell'accountability delle università

Nel considerare l'azienda come un sistema aperto definito da una serie di relazioni, è importante richiamare la responsabilità che tali entità hanno nel rendicontare il proprio operato verso gli stakeholder. Tale responsabilità è traducibile con il concetto di *accountability* che considera l'azienda responsabile del proprio operato e, allo stesso tempo, di rendere conto del proprio agire (Gray, 2003). Questa responsabilità implica lo sviluppo di strumenti che coinvolgano, a vari livelli, gli stakeholder al fine di rispondere alle esigenze di accountability degli stessi. Gli strumenti di rendicontazione previsti per legge per le università sono, per lo più, finalizzati alla misurazione e comunicazione delle performance aziendali di carattere economico-finanziario. Da questa carenza degli strumenti tradizionali, nasce l'esigenza di utilizzare forme di reporting alternative che permettano di misurare i propri risultati in termini di rendicontazione sociale, ambientale e di creazione di valore. Fra i più noti, si ricordano il bilancio sociale e il bilancio di sostenibilità. Il bilancio sociale può essere definito come uno strumento che “descrive l'insieme di valutazioni che riguardano le prestazioni di impresa nell'ambito della società civile” (Rusconi, 1987, 172), seppur si sottolinei l'impossibilità di dare un'univoca definizione a tale strumento in quanto fortemente influenzato da specifici obiettivi di presentazione formale delle performance aziendali. Esso ha il fine di offrire un'informativa puntuale e ben strutturata agli stakeholder che non sia ottenibile tramite il bilancio d'esercizio. Il bilancio di sostenibilità si basa sulla cosiddetta *triple bottom line* descrivendo gli impatti dell'organizzazione in base alla triplice dimensione della sostenibilità (impatti economici, sociali e ambientali). Seppur storicamente vi sia una differenza nella definizione dei due strumenti, nella prassi i due documenti trovano spesso una sovrapposizione in termini di contenuti.

Oltre a tali strumenti, noti nel panorama nazionale, è necessario considerare la moltitudine di documenti che possono essere ricondotti al concetto di rendicontazione sociale. Fra questi si ricordano il bilancio di missione, legato al mandato di un ente pubblico, e il bilancio ambientale, la cui peculiarità è quella di focalizzarsi sugli impatti ambientali dell'organizzazione. Il primo

strumento è tipico delle amministrazioni pubbliche e spesso risulta complementare al bilancio sociale annuale in quanto, il bilancio di mandato può essere pluriennale e consolidare i dati forniti dai bilanci sociali annuali. Il secondo porta alla luce quegli aspetti tecnici legati alle realtà ad alto impatto sul capitale naturale, quali imprese petrolchimiche o siderurgiche.

Educare alla rendicontazione di sostenibilità

Negli ultimi anni l'educazione allo sviluppo sostenibile ha visto un rapido sviluppo anche in ambito economico e manageriale (Figueiró et al., 2022). Nell'economia aziendale è stata fortemente sentita l'esigenza di incorporare i paradigmi legati allo sviluppo sostenibile nei programmi e nelle azioni delle università. Partendo dal presupposto che l'istruzione superiore fornisca un contributo fondamentale nel formare le menti delle generazioni future (Cortese, 2003), e dunque dei futuri manager, anche in ambito economico è sorta la necessità di rivedere i programmi considerando l'azienda come attore fondamentale nel raggiungimento degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile.

Secondo Rands (2009), le università devono concentrare i propri sforzi in tre principali attività: potenziare le conoscenze scientifiche in merito allo sviluppo sostenibile, sviluppare l'attitudine degli studenti nelle loro decisioni consapevoli, ed infine aumentare le competenze degli stessi in ambito di sostenibilità. Come sottolineato da differenti autori, il concetto di sostenibilità è particolarmente complesso e poliedrico e necessita di molteplici modalità di insegnamento guidate da un pensiero innovativo (Leal Filho & Wright, 2002; Redclift, 2005; Moggi, 2019).

Stante questa complessità, l'educazione allo sviluppo sostenibile nei diversi ambiti di studio sta affrontando non poche difficoltà nel suo potenziamento. Come possa essere declinato il concetto di sostenibilità in ambito economico è un punto cruciale nel permettere l'insegnamento dello stesso, nonché una delle principali sfide che le università devono affrontare (Redclift, 2005; Biasutti & EL-Deghaidy, 2015). Diversi studi sottolineano una generale tendenza positiva nell'attenzione da parte delle future generazioni per aspetti quali i problemi ambientali e sociali. Questa crescente consapevolezza degli studenti porta ad una domanda di formazione che comprenda tali aspetti e preveda insegnamenti in grado di coniugare queste competenze all'interno dei curricula tradizionali (Jickling, 2009). Biedenweg et al. (2013) sottolinea come, grazie a questa tendenza generale, le aziende

beneficino di neolaureati attenti allo sviluppo sostenibile e in grado di porre in atto scelte professionali volte a massimizzare sostenibilità e profitto allo stesso tempo. Gli studenti, dunque, devono essere visti come futuri attori del mercato sempre più consapevoli del loro ruolo all'interno della società. La sfida delle università è dunque quella di educare queste future generazioni ad essere manager che perseguono un profitto in maniera sostenibile (Gode-mann et al., 2014).

Nonostante ci sia questa consapevolezza, raggiungere questo obiettivo pare particolarmente complesso per una serie di barriere e difficoltà che le università si trovano ad affrontare, quali la difficoltà di definire i confini della sostenibilità, l'approccio conservativo dei programmi didattici, e il numero limitato di risorse per sviluppare strumenti di didattica innovativa, nonché la mancanza di interesse, di consapevolezza e di tempo da parte della governance e dei docenti (Leal Filho & Wright, 2002; Moggi, 2019).

La letteratura internazionale presenta una casistica variegata in merito alle prassi, in atto o potenziali, per facilitare l'educazione allo sviluppo sostenibile in ambito economico aziendale (Figueiró et al., 2022). In sintesi, l'approccio maggiormente diffuso è ancora legato alla lezione frontale su tali tematiche. Recenti studi evidenziano però una graduale apertura alla didattica sperimentale e allo sviluppo di progetti che portino gli studenti, non solo allo studio della sostenibilità in ambito di economia aziendale, ma soprattutto all'applicazione di tali paradigmi a casi concreti. La letteratura in materia evidenzia un sostanziale ritardo della risposta alle pressioni istituzionali verso una educazione allo sviluppo sostenibile e concorda sulla necessità di rendere tali tematiche parte integrante dei programmi universitari (Karatzoglou, 2013; Neesham & Gu, 2015).

Educare attraverso la rendicontazione di sostenibilità

Un altro importante punto di vista vede la rendicontazione di sostenibilità come uno strumento per educare i soggetti coinvolti nella stessa. In tal senso, la rendicontazione deve assumere una doppia valenza. Innanzitutto, quando la finalità dello strumento non è di mera visibilità, il documento assume un importante ruolo nel ripensamento dell'organizzazione, in quanto permette una ridefinizione, condivisione e comunicazione dei valori di riferimento e della propria cultura aziendale, portando alla definizione dei piani strategici e programmatici rispetto alle missioni dell'organizzazione. Una seconda

valenza, già sopra richiamata, è quella di rispondere al bisogno di *accountability*, portando l'organizzazione a rendicontare l'insieme delle attività svolte per la gestione del rapporto con gli stakeholder. Questa prospettiva vede i portatori di interesse interni ed esterni in grado di collaborare nella redazione del bilancio di sostenibilità o del bilancio sociale. In questa visione, si richiama una consolidata letteratura che vede il processo di rendicontazione (reporting) e in particolare la fase di raccolta dei dati, come un percorso formativo sviluppato internamente e non tramite l'ausilio di consulenti esterni (Rode & Michelsen, 2008).

Il reporting varia a seconda dell'organizzazione che lo realizza. Nel presente capitolo, il focus sarà quello della reportistica all'interno degli atenei. A seguire si presenterà una descrizione delle principali fasi del processo di reporting, portando in evidenza le peculiarità legate alla educazione e accrescimento delle competenze in ambito di sostenibilità delle persone che vengono coinvolte all'interno di tale processo (Moggi et al., 2015). La Figura 1 sintetizza le fasi del reporting e il coinvolgimento continuo in esso dei principali stakeholder. Tale breve *excursus* risulta di carattere esemplificativo in quanto, le differenti peculiarità di governance e di sistema di raccolta dati, possono portare a adattarne la sequenzialità.

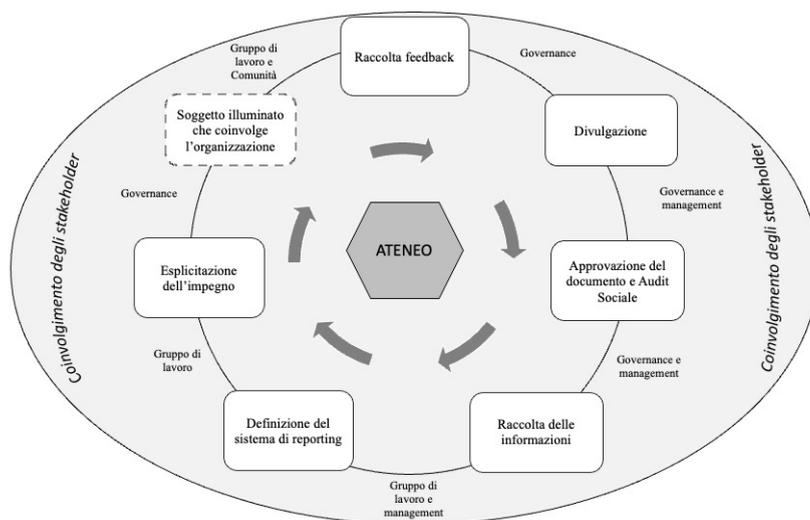


Fig. 1 – Il coinvolgimento continuo nel processo di reporting per la sostenibilità di ateneo. Fonte: nostra elaborazione

Un primo aspetto fondamentale, senza il quale non è possibile progettare un bilancio di sostenibilità o un bilancio sociale, è la volontà di un soggetto cosiddetto “illuminato” (vedasi il riquadro tratteggiato nella Figura 1). Tale persona può essere una risorsa del personale tecnico amministrativo, un docente, un soggetto che, collaborando con l’ateneo, sia in grado di portare le proprie conoscenze in ambito di rendicontazione sociale all’attenzione della governance. A fronte di tale convincimento, la governance deve esplicitare formalmente il proprio impegno, e quello dell’ateneo, nella progettazione e pubblicazione di un bilancio di sostenibilità. È in tale fase che l’ateneo definisce un gruppo di lavoro che può assumere caratteristiche molto differenti a seconda dell’impostazione decisa dalla governance. Solitamente si definisce una struttura su più livelli: un primo gruppo di lavoro ristretto che ha il compito di definire i primi passi del reporting e un secondo gruppo di lavoro allargato che seguirà l’intero processo di reporting coinvolgendo soggetti di volta in volta differenti. In queste prime due fasi, le competenze sono per lo più in mano ai fautori del processo, fra cui il soggetto “illuminato” e la governance. Spesso tale soggetto fa parte della governance, facilitando la responsabilizzazione dell’intera organizzazione e velocizzando eventuali problematiche in fase di definizione delle competenze da rappresentare all’interno dei gruppi di lavoro.

Il coinvolgimento degli stakeholder può essere previsto in varie fasi del reporting. È sempre consigliato considerare le modalità e le tempistiche di tale coinvolgimento sin dall’inizio del processo di reporting. Questo approccio faciliterà una maggiore consapevolezza dei portatori d’interesse nell’aprendere problematiche del processo di reporting, educando gli stessi alle peculiarità gestionali dell’ateneo che guideranno poi le fasi successive. A fronte di una formalizzazione dell’impegno, tutti i soggetti, che a vario titolo sono coinvolti o sono influenzati dall’agire dell’ateneo, vengono responsabilizzati all’interno del processo di reporting. Con tale interazione i gruppi di lavoro aumentano la propria consapevolezza del processo di reporting e di raccolta dei dati. La definizione del sistema di reporting è la prima decisione che viene presa proprio da questi gruppi di lavoro. Questa fase porta alla scelta di uno o più standard di rendicontazione e di processo che verranno poi applicati durante la stesura del documento e guideranno la raccolta dei dati. Si può considerare questa come la prima fase operativa. Stante il livello di *engagement* deciso dal gruppo di lavoro e dalla governance, potrebbero essere proprio i portatori di interesse a facilitare la scelta di un sistema di reporting piuttosto che un altro. Si potrebbe porre, ad esempio, l’accento su

un approccio inclusivo degli standard internazionali o preferire di focalizzare la propria attenzione su standard legati alla tradizione nazionale. Gli studi in materia dimostrano che attualmente l'approccio più diffuso, in ambito nazionale e internazionale, sia quello del *cherry picking*, che prevede l'utilizzo di una moltitudine di standard simultaneamente (Moggi, 2019; Leal Filho et al., 2022). Questa impostazione si ripercuote sulla complessità nella raccolta delle informazioni e dei dati necessari alla stesura del documento. In questa fase specifica vi è un elevato coinvolgimento delle varie aree di attività dell'ateneo.

Il gruppo di lavoro può decidere di raccogliere le informazioni con un duplice approccio. È possibile considerare la raccolta definendo dei responsabili per ogni funzione (e.g., responsabile del personale, responsabile area amministrativa, etc.), oppure coinvolgere più soggetti all'interno delle varie aree di attività dell'ateneo, responsabilizzando il singolo nella raccolta di un determinato dato o aspetto, nonché alla sua rielaborazione ai fini dell'inserimento all'interno del documento finale. In questo secondo approccio, in particolare, la raccolta dei dati è più dispendiosa in termini di tempo, ma porta ad una forte responsabilizzazione della moltitudine dei soggetti coinvolti nel processo di reporting. Questo processo innesca la ricerca, da parte del soggetto coinvolto, delle informazioni necessarie per raccogliere il dato, definire l'eventuale conto sociale per raccogliarlo, comprendere quali sono le metriche più adatte per misurarlo, normalizzare (se è necessario) il dato ed infine rendere il dato intellegibile ai fini della rendicontazione sociale. Secondo la letteratura, questo approccio induce i soggetti coinvolti all'accrescimento delle proprie competenze, seppur in un ambito specifico, relative alla misurazione di un aspetto della sostenibilità. Al fine di rendere il più uniformi possibili le informazioni raccolte, sia in termini di confrontabilità sia in termini di presentazione del dato, in fase di raccolta dei dati è fondamentale il confronto continuo fra i partecipanti al gruppo di lavoro.

Una volta raccolti i dati e le informazioni necessarie per redigere il bilancio di sostenibilità, il documento deve essere predisposto in forma definitiva, con la possibilità di sottoporre la bozza finale alla valutazione dei principali portatori di interesse individuati in fase iniziale. Una prassi adottata da alcuni atenei è quella di richiedere un parere, o una lettera di accompagnamento, derivante dalla lettura di tale documento, anche finalizzata alla sua apposizione all'interno del report. Questa prassi porta sia ad una discussione critica del documento volta a migliorarlo in futuro, sia alla ricerca di un *endorsement* da parte di soggetti legittimati all'interno della comunità (e.g.,

sindacato, presidenti associazioni locali, etc.). Seppur non sia obbligatorio, è buona norma portare il bilancio sociale o di sostenibilità in approvazione ai principali organi di ateneo e prevedere un audit sociale da parte di un ente di revisione esterno. L'approvazione del documento sottolinea l'importanza dello stesso in termini di comunicazione e di volontà di raggiungere un livello di trasparenza elevato verso i propri stakeholder, mentre l'audit sociale ne potenzia la credibilità verso gli stakeholder esterni.

Una volta pubblicato il documento sul sito di ateneo, è necessario che sia presentato con un evento pubblico che dia risonanza e visibilità a questo importante strumento di comunicazione. Anche la posizione che il documento assume all'interno del sito dell'ateneo è rilevante. Il report deve essere facilmente individuabile sin dalla *home page* e raggiungibile in pochi passaggi. L'approvazione del documento e la presentazione dello stesso ufficializzano la conclusione di un processo che in verità risulta essere di carattere circolare (vedasi Figura 1). In fase di divulgazione del report, si deve prevedere inoltre la raccolta dei *feedback* da parte degli stakeholder sia sul documento che sulle performance dell'ateneo. La raccolta dei *feedback* consuntiva al processo è un momento importante per accrescere la consapevolezza degli aspetti sia rendicontati per chi ha raccolto questi dati, per chi è chiamato alla valutazione degli stessi. I dati esposti in un bilancio di sostenibilità presentano aspetti legati alle tre dimensioni del paradigma ed è dunque naturale che non siano di immediata lettura per tutti i portatori di interesse. Coloro che sono chiamati alla valutazione del documento e alle performance di sostenibilità d'ateneo, sono dunque sollecitati all'integrazione delle proprie competenze per procedere alla valutazione del documento. Questa può avvenire simultaneamente alla valutazione del documento stesso, ad esempio durante dei *workshop* di discussione del bilancio di sostenibilità, oppure nella fase di lettura e revisione della bozza. Sono inoltre fondamentali gli eventi divulgativi volti alla presentazione del report alla comunità, per portare a conoscenza dei propri stakeholder, ed in particolare dei cittadini delle prassi di sostenibilità sviluppate dall'ateneo e degli impatti che le stesse hanno sulla comunità locale. Infine, il documento consuntivo può divenire un prezioso strumento a disposizione della governance per la valutazione delle performance di ateneo, portando a considerare il bilancio di sostenibilità non più un mero strumento di legittimazione ma piuttosto uno strumento in grado di fornire conoscenze fondamentali per le decisioni di programmazione e controllo.

Conclusioni

Il presente capitolo propone una visione alternativa della rendicontazione sociale considerandone sia gli aspetti relativi all'educazione degli studenti in merito a tale ambito sia al ruolo che il processo stesso di reporting può ricoprire nell'educazione dei soggetti in esso coinvolti. Considerando le università e la molteplicità di prassi in atto, si comprende la necessità di mettere a sistema tali conoscenze proprio considerando tali due modalità. Da un lato, la creazione di uno strumento di accountability "sartoriale" porta l'università alla progettazione di un documento che rispetti, in termini di contenuti e comunicazione, le peculiarità proprie di quell'ateneo e dei soggetti che, essendo coinvolti, imparano e condividono le proprie competenze in ambito di sostenibilità. Dal lato della didattica, si evidenzia che nei corsi di economia aziendale l'inserimento nei programmi di tali tematiche è ancora in fase embrionale, risulta spesso derivante dall'iniziativa del singolo docente e avviene tramite l'utilizzo di strumenti tradizionali. In entrambi i casi, la mancata risposta alle pressioni istituzionali vede dunque un'educazione alla misurazione della sostenibilità derivante dall'iniziativa del singolo ateneo (o docente) che veda in tale strumento le potenzialità educative sia per gli studenti che per i propri stakeholder.

Bibliografia

- Biasutti, M., & EL-Deghaidy, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: an online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 339-355.
- Biedenweg K., Monroe M.C. e Oxarart A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14, 6-14.
- Cortese, A.D. [2003], *The critical role of higher education in creating a sustainable future*, Planning for higher education, 31:3, pp. 15-22.
- Figueiró, P. S., Neutzling, D. M., e Lessa, B. (2022). Education for sustainability in higher education institutions: A multi-perspective proposal with a focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 339.
- Godemann, J., Haertle, J., Herzig, C., (2014). United Nations supported principles for responsible management education: purpose, progress, and prospects. *Journal of Cleaner Production*, 62, 16-23.

- Gray, R. (2003). *Social and Environmental Accounting and Reporting: From Ridicule to Revolution? From Hope to Hubris? A Personal Review of the Field*, disponibile presso il CSEAR online database.
- Jickling, B. (2009). Environmental education research: to what ends? *Environmental Education Research*, 15, 209-216.
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44-53.
- Leal Filho, W. & Wright, T.S.A. [2002]. Barriers on the path to sustainability: European and Canadian perspectives in higher education. *International journal of sustainable development and world ecology*, 9, 179-186.
- Leal Filho, W., Coronado-Marín, A., Salvia, A. L., Silva, F. F., Wolf, F., LeVasseur, T., ... e Moggi, S. (2022), International Trends and Practices on Sustainability Reporting in Higher Education Institutions. *Sustainability*, 14(19).
- Moggi, S., Leardini, C. & Campedelli, B. (2015). Social and environmental reporting in the Italian Higher Education System: Evidence from two best practices. In Leal Filho, W., Kuznetsova, O., Brandli, L., do Paço, A.M.F. (a cura di), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: making the links*. Springer: Berlino.
- Moggi, S. (2019). Social and environmental reports at universities: A Habermasian view on their evolution. *Accounting Forum*, 43(3), 283-326.
- Neesham, C., & Gu, J. (2015). Strengthening moral judgment: A moral identity-based leverage strategy in business ethics education. *Journal of Business Ethics*, 131(3), 527-534.
- Rands, G.P. (2009). A Principle-Attribute Matrix for Environmentally Sustainable Management Education and Its Application The Case for Change-Oriented Service-Learning Projects. *Journal of Management Education*, 33, 296-322.
- Redclift, M. (2005). Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. *Sustainable Development*, 13, 212-227.
- Rode, H. & Michelsen, G. (2008). Levels of indicator development for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 14(1), 19-33.
- Rusconi, G. (1987). Il ruolo del bilancio sociale nel contesto dell'economia aziendale. *Rivista italiana di ragioneria e di economia aziendale*, 3/4, 171-187.

Gli Autori

Gianfranco Bologna, naturalista e ambientalista, è Presidente Onorario della Comunità Scientifica del WWF Italia, Full member del Club of Rome, Segretario generale della Fondazione Aurelio Peccei, e tra i coordinatori nazionali dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Da quasi 50 anni opera nel campo culturale, divulgativo, didattico, formativo, progettuale della sostenibilità e della conservazione della natura, in particolare nel WWF Italia, dove ha svolto anche il ruolo di Segretario generale e di Direttore Scientifico. Ha svolto e svolge attività didattiche in numerose Università, ha tenuto per 10 anni un corso sui fondamenti della scienza della sostenibilità all'Università di Camerino. È membro del Comitato sul capitale naturale presso il Ministero dell'Ambiente (legge 221/2015), oggi Ministero della Transizione Ecologica, dove coordina anche il Gruppo Pianeta del Forum nazionale sullo Sviluppo Sostenibile. Ha scritto diversi volumi, l'ultimo è "Noi siamo natura. Un nuovo modo di stare al mondo", Edizioni Ambiente (2022) e, tra gli ultimi, "Manuale della sostenibilità" e "Sostenibilità in pillole" entrambi edizioni Ambiente, e "Natura Spa. La Terra al posto del PIL" edizioni Bruno Mondadori. Nel 2022 è stato uno degli autori del rapporto Club di Roma "Limits and Beyond" (Exapt Press) che fa il punto 50 anni dopo la pubblicazione del famoso primo rapporto del Club "The Limits to Growth" curato dal System Dynamics Group dell'MIT. Ha curato l'edizione italiana di oltre 150 volumi di alcuni dei più prestigiosi esperti di sostenibilità a livello internazionale e di importanti rapporti di organismi internazionali sulla sostenibilità. È stato membro delle delegazioni governative nell'Earth Summit delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro del 1992 e nel World Summit on Sustainable Development ONU di Johannesburg del 2002. E' l'ispiratore e uno dei coordinatori della piattaforma di lifelong learning del WWF, One Planet School, <https://oneplanet-school.wwf.it>.

Alessandra Bonoli è professoressa ordinaria di Ingegneria delle materie prime e Resources and Recycling presso l'Università di Bologna, dove ha fondato e coordina il gruppo di ricerca di Ingegneria della Transizione ed Economia Circolare ed è

responsabile delle iniziative di “Terracini in Transizione” un “living lab” degli studenti sui temi della sostenibilità. Dal 2019 è delegata dell’Università di Bologna presso le Nazioni Unite nel Sustainable Development Solutions Network (UN, New York) e dal 2018 presso la Commissione Europea, all’interno dell’Operational Groups of the European Innovation Partnership on Raw Materials.

Gabriella Calvano è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Bari. Coordina il Gruppo di Lavoro Educazione della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Dal 2022 è delegata dell’Università di Bari presso le Nazioni Unite nel Sustainable Development Solutions Network (UN, New York).

Ilaria Di Maggio, psicologa e psicoterapeuta in formazione, è stata assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso la “Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche” dell’Università degli studi di Padova.

Giuseppe Elia è professore onorario di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi “A. Moro” di Bari. È stato Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Coordinatore del dottorato di ricerca in Dinamiche Formative ed Educazione alla Politica e componente del Presidio di Qualità di Ateneo. Ha rivestito la carica di Direttore dei Dipartimenti di Scienze dell’Educazione e di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. È componente del direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) dal 2018.

Maria Cristina Ginevra è professoressa associata presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell’Università degli Studi di Padova. È direttrice del corso di perfezionamento in ‘Orientamento e Career Counseling per l’Inclusione, la Sostenibilità e la Giustizia sociale’. Collabora con il La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l’Orientamento alle Scelte).

Enrico Giovannini è professore ordinario di Statistica economica e Sviluppo sostenibile all’Università di Roma “Tor Vergata”. È stato ministro delle Infrastrutture e della mobilità sostenibili del Governo Draghi (febbraio 2021 - ottobre 2022) e del Lavoro e delle Politiche sociali del Governo Letta (aprile 2013 - febbraio 2014). È co-fondatore e direttore scientifico dell’Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS) e coordinatore del Gruppo Educazione della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). È stato a capo della direzione statistica e *Chief statistician* dell’Ocse (2001 - 2009) e presidente dell’Istat (2009 - 2013).

Patrizia Lombardi è professoressa ordinaria di Valutazione economica dei progetti presso il Politecnico di Torino e Vice rettore allo sviluppo sostenibile del campus e alla inclusione delle comunità. Presidente eletto della Rete delle Università per lo

Sviluppo sostenibile (RUS). Membro della Struttura Tecnica di Missione del Ministero delle Infrastrutture e della Mobilità Sostenibili e del Gruppo di esperti a supporto del Comitato Interministeriale per le Politiche Urbane (CIPU) del Governo Draghi.

Sara Moggi è professoressa associata in Economia aziendale presso il Dipartimento di Management dell'Università degli studi di Verona. È docente di Business Ethics, Lettura e Analisi di Bilancio, Programmazione e controllo e Management. I suoi principali temi di ricerca si focalizzano sulla misurazione della sostenibilità, sia in chiave storica sia attuale, con particolare riferimento all'influenza degli stakeholder sulla rendicontazione sociale e ambientale. È stata coordinatrice del Gruppo RUS-GBS per la redazione del Manuale di Implementazione dello Standard per il Bilancio di Sostenibilità delle Università.

Laura Nota è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. È stata delegata del Rettore per l'Inclusione e la Disabilità. Dirige il Laboratorio La.R.I.O.S. presso l'Università di Padova. È stata presidente dell'European Society for Vocational Designing and Career Counseling ed è attualmente presidente della Società Italiana per l'Orientamento. Coordina il Gruppo Inclusione e Giustizia Sociale della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile (RUS).

Stefano Oliverio è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Napoli Federico II. Già vice-presidente dell'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), dal 2017 è membro del Board of Convenors del NW 13 (Philosophy of Education) all'interno della European Educational Research Association) e Adjunct Professor della Cattedra Transdisciplinare UNESCO su Human Development and Peace Culture (Chairholder: Prof. Paolo Orfice, Università di Firenze).

Angelo Paletta è professore ordinario di Economia aziendale e direttore del Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna. È Co-direttore del Master in “Public Management and Innovation” presso Bologna Business School (BBS). Nell'ambito del Partenariato 9 del PNRR, coordina il Progetto “SDG-related curricula and graduates' employability: Embedding the Sustainable Development Goals in management education”.

Sara Santilli è psicologa, assegnista di ricerca del Dipartimento Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, perfezionata in Psicologia dell'orientamento alle scelte scolastico-professionali; dal 2009 collabora con il Laboratorio La.R.I.O.S.

Salvatore Soresi è professore ordinario presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. Ha fondato il laboratorio La.R.I.O.S. e il Centro di Ateneo di Servizi e Ricerca per la Disabilità, la Riabilitazione e l'Integrazione (ora Centro di Ateneo per la Disabilità e l'Inclusione) dell'Università di Padova.

Maura Striano è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove dirige del Centro di Ateneo SINAPSI e responsabile scientifico dei Servizi per la Promozione dell'Occupabilità. Attualmente ricopre l'incarico di Assessore all'Istruzione e alla Famiglia del Comune di Napoli.

Educazione per tutta la vita
diretta da L. Dozza

Ultimi volumi pubblicati:

BARBARA BASCHIERA, ROSITA DELUIGI, ELENA LUPPI, *Educazione intergenerazionale*. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni.

GIULIA CONSALVO, *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella Scuola Montessori* (disponibile anche in e-book).

DANIELA DATO, *Professionalità in movimento*. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".

ALESSIA BEVILACQUA, *Comprendere le Medical Humanities*. Percorsi formativi a confronto.

ALESSANDRA ROMANO, *Quando l'apprendimento trasforma*. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali. Con quaderno didattico metacognitivo.

MARIA ERMELINDA DE CARLO (a cura di), *Competenze e biografie in azione*. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse.

Saggi

ALESSANDRO D'ANTONE, *Prassi e supervisione*. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo.

ISABELLA LOIODICE, *Pedagogia*. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.

ALESSANDRO D'ANTONE, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica (disponibile anche in e-book).

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. I. Progettualità, professioni e setting per le età della vita.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.

MANUELA LADOGANA, *Il tempo "scelto"*. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia (disponibile anche in e-book).

GINA CHIANESE, *Educazione Permanente*. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti (disponibile anche in e-book).

MASSIMILIANO COSTA, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*.

ANTONELLA COPPI, *Community Music*. Nuovi orientamenti pedagogici (disponibile anche in e-book).

FABRIZIO D'ANIELLO, *Il lavoro (che) educa*. I percorsi di istruzione e formazione professionale (disponibile anche in e-book).

ISABELLA LOIODICE (a cura di), *Formazione di genere*. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie.

PAOLO RAVIOLO, *Adult education e social media*. Strategie di apprendimento per le comunità professionali.

Ricerche

LAVINIA BIANCHI, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti.

AA.VV., *Pedagogie e diversità*. Intersezioni disciplinari nel progetto A.S.T.R.O. (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, GINA CHIANESE (a cura di), *Una società a misura di apprendimento*. Educazione permanente tra teoria e pratiche.

HANS KARL PETERLINI, *Capire l'altro*. Piccoli racconti per fare memoria sociale (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, FRANCO FRABBONI, *Lo sguardo dei nonni*. Ritratti generazionali (disponibile anche in e-book).

PIERGIUSEPPE ELLERANI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento (disponibile anche in e-book).

Open Access

Open Access - diretta da L. Dozza

FEDERICO CORNI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Il futuro della scuola*. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti.

LAURA SELMO, *Formare al futuro*. Progettualità, metodi e innovazione.

PAOLO SOMIGLI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Bambini all'università*. Diario di un'esperienza.

MICHELE CAGOL, *Emozioni, ragione, etica in educazione*. Per una pedagogia dei comportamenti complessi.

LILIANA DOZZA, SIMONETTA ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*.

GINA CHIANESE (a cura di), *L'educazione permanente*. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835167709

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

L'approvazione dell'Agenda 2030 ha reso palese che lo sviluppo sostenibile impegna tutti: singoli Stati e comunità internazionale, politica e terzo settore, scuola e università. L'efficacia di tale impegno non può prescindere da una trasformazione culturale che solo l'educazione può promuovere e garantire. Questo volume, che raccoglie i contributi di studiosi ed esperti di sostenibilità a livello nazionale e internazionale, vuole essere uno strumento di riflessione e di discussione interdisciplinare, per studenti di tutti i corsi di laurea e per coloro i quali si interessano di questi temi, su quanto l'educazione possa rappresentare una risposta alle istanze di una società e di un mondo in continuo cambiamento, dove la stessa educazione non sempre è riconosciuta come il giusto investimento per il futuro, a discapito invece del suo potenziale, politico e valoriale prima di tutto, che può rappresentare, invece, l'opportunità che ogni giorno ciascuno si dà per contribuire a cambiare il mondo e a fare dello sviluppo sostenibile non un'utopia ma una bellissima realtà.

Enrico Giovannini è professore ordinario di Statistica economica e Sviluppo sostenibile all'Università di Roma "Tor Vergata". È stato ministro delle Infrastrutture e della Mobilità sostenibili del Governo Draghi e del Lavoro e delle Politiche sociali del Governo Letta. È co-fondatore e direttore scientifico dell'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS) e coordinatore del Gruppo Educazione della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS).

Gabriella Calvano è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Coordina il Gruppo Educazione nell'ambito della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla relazione tra educazione e sviluppo sostenibile, sul ruolo delle università per la sostenibilità, sull'educazione alla cittadinanza globale.