

Verso un'università ecologica? Il contributo di una pedagogia critica e immaginativa

Towards an ecological university? The value of a critical and imaginative pedagogy.

Andrea Galimberti

Associate Professor of Social and General Pedagogy, Department of Human Sciences for Education "R. Massa", University of Milano-Bicocca, andrea.galimberti1@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Galimberti, A. (2025). Towards an ecological university? The value of a critical and imaginative pedagogy. *Pedagogia oggi*, 23(1), 48-56.
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-06>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-06>

ABSTRACT

One of the main transformative directions that spans the entire spectrum of *higher education* concerns the possible roles that can be assumed in the multiple challenges that arise under the heading of sustainability. The shift towards an "ecological university" involves epistemological, ethical and political issues and is intertwined with all three academic missions.

The construct of 'sustainability', however, is at the centre of a heated debate, due to a semantic breadth that risks turning it into an "empty signifier" vulnerable to instrumentalisation, mystification and reductionism based on the assumptions that govern the knowledge economy. In this sense, in order not to fall back into educational processes that are flattened by instrumentality, it becomes urgent to interrogate and critically examine the way in which the demands connected to sustainability are translated into practices and guidelines for action.

This article will address these questions drawing on the existing international debate and proposing reflections emerging from a European project.

Una delle principali direttrici trasformative che oggi attraversa la sfera dell'*higher education* riguarda i possibili ruoli da assumere nelle molteplici sfide che si presentano sotto il segno della sostenibilità. Il mutamento verso un'"università ecologica" implica questioni epistemologiche, etiche e politiche e si intreccia con tutte e tre le missioni accademiche. Il costrutto di "sostenibilità", tuttavia, è al centro di un acceso dibattito a causa di una ampiezza semantica che rischia di trasformarlo in un "significante vuoto", esposto a strumentalizzazioni, a mistificazioni e a riduzionismi. In questo senso, per non ricadere in processi educativi appiattiti sulla strumentalità, diventa imprescindibile interrogare e vagliare criticamente il modo in cui le istanze connesse alla sostenibilità vengono tematizzate e tradotte in pratiche e orientamenti di azione. L'articolo affronterà tali questioni esplicitando il dibattito esistente su questi temi in ambito internazionale e proponendo riflessioni emergenti da un progetto europeo sul tema.

Keywords: higher education, sustainability, ecologies, critical pedagogy

Parole chiave: università, sostenibilità, ecologie, pedagogia critica

Received: April 13, 2025

Accepted: June 16, 2025

Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Andrea Galimberti, andrea.galimberti1@unimib.it

1. Università e sostenibilità: quali relazioni possibili?

La sfera accademica e il tema della sostenibilità strutturano una relazione densa di aspettative e promesse, come esplicitamente affermato negli ultimi anni da diverse organizzazioni e associazioni internazionali (Calvano, 2017). Ma come sta effettivamente prendendo forma questo rapporto e quale ruolo sta giocando nella società attuale? Tali quesiti hanno orientato operativamente il progetto europeo Erasmus+KA2, denominato ESDEUS, volto a interrogare il ruolo dell'accademia nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile lungo i differenti fronti che costituiscono le sue missioni: insegnamento, ricerca e *public engagement*. La partnership, avviata nel 2023, coinvolge quattro istituzioni europee: l'università Lower Silesia (Polonia), l'università dell'Algarve (Portogallo), l'università di Göteborg (Svezia) e l'università di Milano-Bicocca.

L'integrazione della sostenibilità nell'istruzione superiore è senza dubbio un'impresa multiforme che richiede cambiamenti sistemici nella cultura accademica, nella progettazione del curriculum e nell'assetto istituzionale. L'idea di una "*green university*" si declina, infatti, lungo almeno tre scenari: "uno organizzativo interno, il secondo legato alla *mission* pedagogico-educativa dell'istituzione 'università', il terzo macrosociale, legato alle dinamiche istituzionali esterne dell'università" (Parricchi, 2018, p. 181). Da più voci viene sottolineata l'importanza di muoversi non solo nel contesto d'aula, ma anche nello stesso processo di generazione della conoscenza e nella creazione di legami con le comunità. Barnett (2018), ad esempio, vede l'università implicata in sette "aree ecologiche" che coinvolgono la conoscenza, le istituzioni sociali, le persone, l'economia, l'apprendimento, la cultura e l'ambiente naturale: ognuna di esse struttura propri *pattern* di sviluppo strettamente intrecciati che si ri-modellano reciprocamente e continuamente.

Se questo tipo di riflessioni portano immediatamente a interrogarsi sulle sfide e le difficoltà di una *governance* impegnata a intercettare e orientare tali dimensioni, è, tuttavia, possibile soffermarsi su alcune premesse di fondo e rilevare come la diade università/sostenibilità si sviluppi su due elementi che, presi singolarmente, hanno al loro interno elementi di tensione e criticità.

Il tema della sostenibilità ha attraversato l'ambito delle *policy* assumendo fisionomie molteplici: si pensi, ad esempio, alle differenze presenti tra il rapporto Brundtland (WCED, 1987) – dove la logica di fondo si focalizzava sulle risorse da preservare per le future generazioni – e l'Agenda 2030, ispirata dal lavoro di teorici come Sen e Nussbaum (Di Bari, 2020), e intesa a connettere qualità della vita, limiti ecologici e giustizia sociale. Un documento, quest'ultimo, che rappresenta "un esplicito giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo" (Riva, 2018, p. 35), ma che, con l'imporsi dell'emergenza eco-climatica e delle sempre più percepibili conseguenze dell'Antropocene¹, è oggi al centro di un acceso dibattito per una molteplicità di ragioni (Block, Paredis, 2019) riassumibili, senza alcuna pretesa di esaustività, in alcuni punti salienti.

Un primo fronte di critiche segnala l'ampiezza semantica del concetto di sostenibilità che, da un lato, testimonia il suo potere generativo e aggregativo, ma che rischia di trasformarlo in un "significante vuoto", esposto a una moltitudine di interpretazioni a seconda degli interessi dei differenti attori sociali (Ibidem). Sebbene si intraveda una segno di inversione rispetto ad approcci allo sviluppo incuranti dei propri costi sociali e ambientali, si rintracciano altresì diverse linee di continuità caratterizzate da gradazioni differenti: a visioni² allineate allo *status quo* (dove la sostenibilità viene descritta come esito possibile all'interno delle strutture economiche e politiche esistenti) si affiancano modelli riformisti che suggeriscono variazioni nella direzione di una maggior sensibilità critica (sostenendo ad esempio, nuovi stili di consumo, la promozione di lavori e tecnologie "verdi", ecc.). Prospettive maggiormente discontinue informate da una marcata urgenza trasformativa enfatizzano, invece, l'impossibilità di un bilanciamento tra la sfera economica, sociale e ambientale all'interno di un paradigma neoliberista basato sulla crescita infinita e sulla

1 Le riflessioni sull'Antropocene (Padoa-Schioppa, 2021) mettono in luce le conseguenze di un'agentività umana che ha assunto le proporzioni di una nuova "potenza geologica", così come le possibilità di limitarne la portata e di orientare diversamente l'impatto antropico nel mondo. Il dibattito è acceso e si sviluppa su una molteplicità di fronti, compresa la definizione stessa di Antropocene (e la sua possibile datazione).

2 Anche all'interno dell'arena delle organizzazioni internazionali troviamo posizioni differenziate. Ad esempio, UNESCO nel suo documento *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (2020) sottolinea maggiormente la necessità di profonde trasformazioni sociali rispetto alle posizioni dell'OECD sugli stessi punti.

competizione (Jasanoff, 2021). Si delineano, così, posizioni che, da vertici osservativi e discorsivi differenti, vedono l'assunto della transizione implicito nello sviluppo sostenibile come problematico in sé, in quanto convoglierebbe una prospettiva gradualista e un cambiamento co-evolutivo armonioso tra tutte le componenti in gioco: condizioni che si distanziano dall'urgenza di rispondere alla gravità di una situazione che da più parti viene dichiarata emergenziale³. Tali prospettive chiedono di affrontare direttamente la relazione tra distribuzione del potere all'interno della società e le rappresentazioni dominanti del problema (Shulte, 2022).

Un ulteriore fronte di critiche sottolinea come la costruzione dell'Agenda 2030 sia fondata su presupposti culturali (e metodi) occidentali (Koehler, 2015), pur riconoscendo i tentativi di inclusione effettuati attraverso modalità consultive nei confronti di minoranze culturali o gruppi marginalizzati. Studi post coloniali (Stein, *et alii*, 2022) hanno messo in evidenza la violenza sistemica che sottende il mantenimento del sistema dominante, basato sull'estrazione, lo sfruttamento e l'espropriazione al servizio di uno scopo (il progresso, lo sviluppo) riservato a pochi.

Sull'altro polo della relazione che stiamo considerando troviamo una realtà accademica, che, per certi versi è sottoposta a critiche simili (Galimberti, 2018). Nell'ultimo decennio, come effetto probabilmente inevitabile della cosiddetta *mass higher education*, sono emersi studi che hanno constatato come la "finanziarizzazione del mondo accademico" (Peters, 2013) abbia generato un "isomorfismo globale" in seguito all'omogeneizzazione di pratiche derivanti da processi di *accountability*, dall'emulazione di processi organizzativi del mondo profit e dalla ricezione passiva di standard qualitativi nazionali e internazionali. Un cambiamento all'insegna della performatività e centrato sulla metafora del capitale umano quale principio orientativo per interpretare e descrivere il ruolo formativo nei termini di "una misura di competenze, qualifiche, risultati di apprendimento e abilità quantificabili, piuttosto che una riflessione sulle relazioni, connessioni, principi, e assunti di fondo che orientano l'impatto umano nel mondo" (Schulte, 2022, p. 88). Secondo Ball, i sistemi di accreditamento, le attività di *auditing*, l'istituzione di *ranking* comparativi globali hanno trasfigurato il tradizionale ruolo dell'accademia, tanto da poter affermare che "la domanda non è più se il sistema sia neoliberista o meno, ma in che misura lo sia e che cosa ci attende nel futuro, quale sia il prossimo passo in questo processo" (Ball, 2016, p. 1049).

Questo scenario di fondo, sebbene tratteggiato in modo sintetico, rende bene l'idea di come, attualmente, un'università "ecologica" (Barnett, 2018) si debba giocoforza posizionare rispetto a trazioni globali che rendono estremamente difficile individuare possibilità istituzionali orientate a contribuire a un livello di cambiamento all'altezza della "polycrisi" contemporanea (Morin, 2018). Al fine di comprendere maggiormente la complessità di questa dimensione, il gruppo di ricerca del progetto ESDEUS ha predisposto una fase di analisi di documenti di *policy* di livello macro (nazionali) e di livello meso (regionali e locali). Nello specifico, la ricognizione si è proposta di realizzare dei materiali di lavoro riflessivi e interroganti adottando la metodologia sviluppata da Carol Bacchi⁴ (Bacchi, Goodwin, 2016) fondata su assunti foucaultiani e post-strutturalisti. Tale approccio sposta la logica del *problem solving* – che porta con sé solitamente una riflessione sull'efficacia di possibili strumenti – verso la necessità di interrogare il modo in cui i problemi stessi vengono posti. Questo cambio di focalizzazione permette di osservare le rappresentazioni implicite nelle descrizioni proposte, le premesse sottostanti, le interpretazioni non considerate, le forze e i poteri in gioco, le tensioni tra tendenze di differente segno (ad esempio tra la dimensione europea, nazionale e locale, o tra istanze emancipative e tendenze governamentali), così come i modi in cui tali differenze possono generare possibili contestazioni e visioni alternative.

In questa sede non è possibile entrare nel dettaglio dell'analisi, ma è opportuno evidenziare come nei documenti considerati vi sia una evidente de-politicizzazione del tema sostenibilità, nonostante la dichiarata

3 L'ultimo rapporto dello *Stockholm Resilience Center*, ad esempio, mostra chiaramente come sia stata ampiamente travalicata la capacità terrestre di sostenere lo stile di vita attuale della popolazione occidentale, superando sei dei nove limiti identificati (Richardson *et alii*, 2023).

4 L'approccio, anche denominato WPR (*What's the Problem Represented to be?*) decostruisce, attraverso delle domande-guida gli assunti sottostanti alla descrizione del problema. Esempi di domande che strutturano questo tipo di esplorazione sono: quali effetti (discorsivi, di soggettivazione) vengono prodotti dalla rappresentazione del problema? Esistono concettualizzazioni differenti? Come e dove la rappresentazione del problema è generata, disseminata e difesa? Come può essere contestata e sostituita? (cfr. Riemann, 2023).

necessità di azioni profondamente trasformative (Nizińska, Galimberti, 2024). In altri termini, non viene resa visibile la necessità di esplorare i presupposti che sono radicati nelle più ampie strutture socio-politiche ed economiche e che modellano le politiche stesse. In linea con quanto affermato dalla letteratura esistente, agli atenei vengono poste differenti richieste, sia sul versante formativo che nell'ambito della ricerca, così come consulenze tecniche di monitoraggio e valutazione dell'implementazione delle direttrici delineate (Shephard, Santhakumar, 2018); ciò che sembra mancare, invece, è la possibilità di agire come area di dibattito in cui mettere a confronto diverse prospettive sulla sostenibilità.

Emblematico in questo senso è il caso di studio svedese, in cui la dimensione dell'educazione allo sviluppo sostenibile è presente nelle pratiche accademiche dal 2006, avvalendosi di un quadro di riferimento nazionale costruito nel tempo. Nel momento in cui l'Agenda 2030 è diventata il riferimento principale per descrivere gli obiettivi di sviluppo sostenibile, l'agenzia governativa nazionale (UKA) ha preso nota dei disaccordi scaturiti dalla differenza tra i riferimenti precedenti e quelli delineati dalle Nazioni Unite; eppure, l'orientamento suggerito è stato quello di ignorare o lasciarsi alle spalle il dibattito e di concentrarsi sulla definizione dei target locali e sulla misurazione degli indicatori di performance. Il fulcro dell'argomentazione sottostante alla necessità di adottare "definizioni consolidate" ruota attorno al rischio di distanziarsi da un riferimento globale che rappresenta uno standard per le graduatorie comparative internazionali:

Lo sviluppo sostenibile è un concetto controverso e la valutazione ha mostrato una certa incertezza sulle definizioni esistenti in alcuni istituti accademici. Quelli che hanno ricevuto valutazioni più alte utilizzano in genere definizioni consolidate, sottolineando la necessità di un approccio olistico. Questo è un elemento che potrebbe dover essere comunicato dai vertici dell'istituzione (UKA citata in Nizińska, Galimberti, 2024, p. 18).

Questo esempio mostra in modo chiaro come le pratiche ispirate alla sostenibilità (persino quelle che la definiscono) siano sempre a rischio di mancare la propria potenzialità trasformativa e di mantenere lo *status quo* in modo paradossale. In questo caso, l'impegno verso gli obiettivi dell'Agenda 2030 si innesta all'interno di un'ulteriore forza che contribuisce a un isomorfismo globale dell'*higher education*, traducendosi in un parametro che può essere misurato attraverso indicatori comparativi⁵, dunque in una logica ispirata meramente alla performatività della "soluzione": ma "concentrarsi sulle soluzioni significa lasciare in mano ad altri il potere di formulare il problema da risolvere" (Stengers, 2021, p. 73).

2. I possibili ruoli dell'educazione allo sviluppo sostenibile

Tutti i documenti presi in esame nell'attività di analisi del progetto precisano come l'insegnamento universitario sia uno degli elementi più importanti per creare e diffondere una cultura orientata alla sostenibilità. Nello specifico, viene spesso enfatizzata l'esigenza di tematizzare la natura multiforme e sistemica dei problemi emergenti e, dunque, la conseguente necessità di sviluppare pratiche formative che ne affrontino dimensioni quali l'ambiguità e la natura dilemmatica (van Poeck, Östman, Öhman, 2019). Ad esempio, i cosiddetti "*wicked problems*" sono un costrutto sempre più diffuso nella letteratura sull'educazione allo sviluppo sostenibile e se ne trovano riverberi anche nei documenti di *policy* (Lönngren, van Poeck, 2021): essi, scaturendo da concatenamenti di cause multifattoriali, introducono un livello di complessità per cui non è possibile giungere a una soluzione completa o "corretta", in quanto i dilemmi sottostanti evolvono e mutano continuamente. Tale irriducibile interconnessione richiede l'esplicitazione delle differenti visioni e valori in gioco e l'utilizzo di cornici teoriche che valorizzino visioni multifocali e multi-prospettiche, strutturate attraverso vertici disciplinari differenti.

Oltre a questo complesso "*problem solving*", si constata anche un diffuso consenso rispetto alla necessità di attività didattiche che promuovano un apprendimento esperienziale *place-based* e *problem-based* (Guerra, 2024) integrato con le altre missioni universitarie (dunque con le attività di ricerca e di terza missione).

⁵ Risulta, ad esempio, molto diffuso nei documenti analizzati lo *UI GreenMetric World University Ranking*. Per un approfondimento sugli effetti governamentali dei *ranking*, cfr. Ordorika, Lloyd (2018); Antonacci, Galimberti (2022).

Tale orientamento, una volta trasposto nei documenti di *policy*, confluisce spesso nel costrutto di competenza, una scelta che sembra quasi scontata nella direzione di orientare i soggetti verso una direzione pragmatica capace di valorizzare la propria capacità di agire e, dunque, poco interrogata. Sfugge completamente la “logica discorsiva” sottostante alla sfera delle competenze che si iscrive spesso in una visione “*learnified*” caratterizzata da “un’incancellabile matrice in ultima istanza ‘produttivistica’ che si ripercuote in educazione e rende problematica un’educazione ecologicamente fondata” (Oliverio, 2024, p. 125). Il rischio è quello di incentivare una visione strumentale, individualistica e decontestualizzata, volta a “equipaggiare” i soggetti a far fronte alle minacce dell’antropocene⁶, dunque inestricabilmente intrecciata a un’idea (nuovamente) performativa che poco si concilia con i principi di fondo della sostenibilità (d’Aniello, 2015).

Abbiamo accennato al fatto che la dimensione politica della sostenibilità sia resa poco visibile (Schulte, 2022, p. 92) e tale significativa assenza è verificabile nei documenti analizzati dal progetto anche sul versante didattico, dove è difficile rintracciare dichiarazioni o esperienze volte a promuovere, nei setting educativi istituzionali, spazi di riflessione di natura etica e politica⁷ capaci di tematizzare le premesse socio-economiche che guidano le molteplici abitudini insostenibili delle società occidentali (Kauffman, Sanders, Wortmann, 2019). Dall’angolatura proposta da Baldacci (2006), che traduce i livelli logici dell’apprendimento batesoniano in livelli logici del curriculum, il principale rischio di questa mancata tematizzazione consiste nella possibilità di operare esclusivamente a livello di apprendimento (acquisizione di conoscenze e abilità) e di non incidere sulla decostruzione del deuterioapprendimento (Bateson, 1976), ovvero sul processo di incorporazione delle condizioni relazionali e socio-economiche che strutturano la formazione di abiti mentali astratti (*formae mentis*, stili emotivi e cognitivi, ecc.). Questa articolazione su differenti livelli invita a un ripensamento radicale che non può esaurirsi nella semplice aggiunta di temi connessi alla sostenibilità all’interno del curriculum. Ad esempio, non è sufficiente costruire esperienze per gli studenti orientate a promuovere forme di consumo consapevole senza interrogarsi sui motivi per cui esso sia diventato una parte cruciale della nostra nozione di vita felice o promuovere una cultura dell’efficienza tecnologica senza chiedersi per quali motivi la natura venga considerata come un’alterità da sfruttare a proprio vantaggio (Stein *et alii*, 2022).

Sorge dunque la necessità di creare spazi dove poter sviluppare un pensare collettivo, focalizzando non solo le alternative possibili, ma anche le differenti visioni del mondo che esse veicolano, “decolonizzando l’immaginario” (Latouche, 2004) e coinvolgendo studentesse e studenti in riflessioni critiche e attività immaginative (Wolff, Ehrström, 2020): senza nuove visioni del futuro non possono emergere pratiche realmente emancipative (Facer, 2023). In questo senso, la mancanza di una chiara definizione del concetto di sostenibilità, se da un lato (come evidenziato) presta il fianco a una sua declinazione entro le cornici di senso già esistenti, da un’altra angolatura può essere interpretata come spazio per un dibattito su quale tipo di mondo si vuole contribuire a “sostenere”.

3. Attraversare i confini: in cerca di occasioni per attivare la comunità

Un ulteriore rilevante cambiamento che negli ultimi decenni ha attraversato la “forma università” riguarda la crescente rilevanza della terza missione (Moscatti, 2012), ovvero la necessità di rendere i propri confini maggiormente “porosi” (Preece, 2017), assumendo un ruolo sempre più attivo nei confronti della propria comunità di riferimento, non solo in termini di insegnamento e ricerca, ma anche di collaborazioni attive

6 E, in questo senso, è possibile replicare questioni da tempo legate al costrutto di competenza in relazione a istanze di equità sociale: “Assicurando che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo ‘sviluppo sostenibile’ questo obiettivo agisce producendo una soggettivazione di coloro che possiedono queste competenze e conoscenze e di coloro che non le possiedono. Ciò si traduce in quelle che Foucault (1982) definisce pratiche di divisione che influenzano l’esperienza vissuta dei discenti: o si possiedono le conoscenze e le competenze per promuovere la pace e la nonviolenza, i diritti umani e la cittadinanza globale o non si possiedono” (Schulte, 2022, p. 94).

7 La dimensione “politica” è qui intesa non solo nei termini di analisi dei rapporti di potere ma anche, in senso arendtiano, come dimensione indispensabile alla pluralità e alla possibilità di dar vita a nuovi inizi, a ciò che è inaspettato (cfr. Mortari, 2020; Biesta, 2021).

con la cittadinanza e le organizzazioni profit e no profit. Tale apertura ha fatto sì che oggi la sfera accademica abbia accresciuto la propria complessità interna in modo multiforme e sia chiamata a “render conto di qualità e equità, di eccellenza e pari opportunità di accesso, di rilevanza comunitaria e responsabilità sociale” (Zapp, Marques, Powell, 2021, p. 545). In tempi più recenti, si è parlato di una “quarta missione”, “intesa nel senso dell’impegno per la polis” (Milani, 2017, p. 6) e le istanze legate alla sostenibilità hanno rilanciato ulteriormente e su molteplici fronti (economici, sociali, istituzionali, ambientali) l’importanza di questo coinvolgimento (Calvano, 2021); si pensi, ad esempio a come il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza abbia inciso in questo ambito (Malavasi, 2022).

Il progetto ESDEUS ha previsto diverse attività di ricerca volte a comprendere il punto di vista di differenti attori sociali impegnati nell’educazione allo sviluppo sostenibile circa il ruolo (effettivo e potenziale) dell’università, sia attraverso interviste qualitative che momenti attivi di confronto realizzati nell’ambito di “*international teaching and learning events*”. Il quadro preliminare che sta emergendo dall’analisi di queste conversazioni vede una diffusa collaborazione nello sviluppo di interventi e setting educativi condivisi. In molti casi queste esperienze non si limitano a una semplice trasmissione di informazioni al territorio, diventando vere e proprie occasioni di co-costruzione di conoscenza, in cui gli accademici si trovano a interagire fattivamente sia con colleghi di altri Dipartimenti o Atenei che con professionisti esterni in vista della realizzazione di progetti comuni. Le attività documentate mostrano grande creatività e un senso condiviso di innalzamento della qualità e dell’efficacia della propria expertise, così come una percezione diffusa della propria capacità di incidere su quanto avviene nella comunità di riferimento (Nizińska, Galimberti, 2024). Diverse iniziative vedono il coinvolgimento degli studenti in attività di *service learning* (Cadei, Serrelli, 2023) che permettono loro di “estendere la propria esperienza di apprendimento in luoghi non convenzionali” (Barnett, 2018, p. 53). Si tratta di ulteriori elementi a riprova del fatto che, anche su questo fronte di impegno, le tre missioni accademiche non possono essere separate: “la sostenibilità non può essere appresa solo come un effetto di un processo educativo, ma va esperita partecipando alla vita e alle dinamiche dell’università. La sostenibilità può essere affermata solo attraverso la partecipazione” (Calvano, 2021, p. 81).

Un aspetto critico che è stato evidenziato riguarda la difficoltà nell’entrare in contatto con l’istituzione universitaria, spesso percepita come eccessivamente ostacolata da procedure burocratiche interne, mentre si auspicherebbe una sua presenza più assidua e attiva, in quanto potenzialmente in grado di coinvolgere una molteplicità di partner su scale differenti (dall’associazione locale attiva nel mondo scolastico agli enti governativi locali e nazionali).

Sia nelle interviste che nei momenti di confronto, infine, è emersa chiaramente la necessità di cogliere qualsiasi opportunità per “fare comunità”, una dimensione che non si può dare per scontata nella contemporaneità, ma che va continuamente, cercata, creata e alimentata (Tramma, 2015). In particolare, ci si è interrogati più volte su come poter collaborare con espressioni partecipative emergenti, poco istituzionalizzate, che prendono la forma di reti enattive e fluide come, ad esempio, il movimento *Fridays for Future* (Francesconi, 2021).

4. Conclusioni

In uno scenario contemporaneo, dove da più voci si segnala una ri-territorializzazione della sfera *dell’higher education* da parte dell’economia della conoscenza globale, le differenti istanze raccolte sotto il tema della sostenibilità possono offrire un’occasione per muoversi verso un paradigma “ecologico” (Barnett, 2018). Le variabili in gioco sono molteplici, a partire dal fatto che la “cultura della sostenibilità” si configura in modo plurale e genera contestazioni e dibattiti, dunque non può rappresentare semplicemente un orizzonte a cui tendere, bensì un campo di possibilità da interrogare e investigare.

Viviamo tempi strani, come se ci trovassimo sospesi tra due storie, che parlano entrambe di un mondo divenuto “globale”. Una ci è familiare: è ritmata dalle notizie che giungono dal fronte della grande competizione mondiale e ha la crescita come freccia del tempo. Ha chiaro ciò che esige e ciò che promuove, ma appare notevolmente confusa quanto alle conseguenze che porta con sé. Dell’altra, al con-

trario, si direbbe che essa vede con chiarezza ciò che sta per accadere, ma le rimane oscuro ciò che esige – la risposta che si tratterà di elaborare (Stengers, 2021, p. 45).

Anche l'educazione, nella sua relazione con il tema della sostenibilità, si trova nella condizione – soprattutto nell'ambito delle *policy* – di poter essere interpretata in senso meramente strumentale: un mezzo finalizzato ad “equipaggiare” i soggetti di conoscenze e competenze per renderli in grado di reagire alle emergenze contemporanee, sulla scorta di agende e discorsi formulati al di fuori del campo pedagogico (Oliverio, 2024). Essa, tuttavia, non è riducibile a un campo di azione “neutro” e strutturato su criteri di efficacia ed efficienza in vista di un *telos* predefinito (Massa, 1987), ma è strutturata per interrogare le proprie condizioni di possibilità, le configurazioni emergenti cui contribuisce a dar forma e le alternative possibili, attraverso un'incessante attività critica e immaginativa (Margiotta, 2015).

Di fronte a visioni sulla sostenibilità spesso frammentate, la prospettiva pedagogica può contribuire ad alimentare un pensiero complesso, approfondendo i modi in cui “ci raccontiamo l'ecologia” (Morton, 2018), rintracciando le forme contemporanee della “struttura che connette” (Bateson, 1976) e tematizzando il fatto che “integrare ciò che è frammentato è anche un problema etico e politico” (Ceruti, 2018, p. 143). Le ecologie rappresentano universi discorsivi e pragmatici molteplici (Hörl, 2017) in cui diventa possibile sperimentare nuovi tentativi di scrivere le relazioni in quadri concettuali strutturati su visioni epistemologiche plurali (Giunta, 2020; Galimberti, 2024).

In questa direzione, l'educazione stessa è chiamata a interrogare i modelli che ne strutturano la dimensione teleologica, rivedendo le sue metafore di fondo (Baldacci, 2006) e disoccultando le proprie “matrici antropocentriche” (Cambi, Pinto Minerva, 2023), così come i dualismi cartesiani che la abitano (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022). Si tratta di uno scenario aperto, in cui alle ipotesi su una rinnovata “*Bildung* per il XXI secolo” (Di Bari, 2020), si accostano ricerche volte a delineare pedagogie “radicalmente relazionali” (Cagol, 2022) che pongono al centro il divenire del mondo (Haraway, 2016; Biesta, 2021; Oliverio, 2024) e che interrogano nuovi possibili processi di soggettivazione (Annacontini, Pesare, 2021). Un fiorire di prospettive eterogenee emergenti che ancora non trovano piena cittadinanza all'interno dei documenti di *policy*⁸, ma che possono contribuire a innervare le pratiche istituzionali, prospettando direzioni inedite e aiutandoci a “resistere alla tentazione di ridurre a un semplice ‘problema’ ciò che fa evento, ciò che ci pone in questione” (Stengers, 2021, p. 66).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Pesare M. (eds.) (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.
- Antonacci F., Galimberti A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *MeTis Mondi Educativi*, supplemento: 76-93.
- Bacchi C., Goodwin S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Ball S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8): 1046–1059.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).
- Biesta G.J.J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.
- Block T., Paredis E. (2019). Four misunderstandings about sustainability and transitions. In K. Van Poeck, L. Östman, J. Öhman (eds.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (pp. 15-27). London: Routledge.
- Cadei L., Serrelli E. (2023). Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multi-livello. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 23 (2): 244-255.

8 È comunque interessante notare come un collettivo formato da accademici come il Common Worlds Research Collective (2020) sia riuscito a elaborare un proprio documento “*Learning to become with the world: Education for future survival*” fondato sulla prospettiva teorica di Haraway (2016) che è stato accolto all'interno del dibattito promosso dall'Unesco sul futuro dell'educazione: (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923>).

- Cagol M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis Mondì Educativi*, 12, 2: 250-264.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei Italiani*. Roma: Aracne.
- Calvano G. (2021). Una terza missione che guarda al futuro: per una università sostenibile e trasformativa, *CQIIA Rivista*, XI, 33: 75-89.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival* (N. 28; Education Research and Foresight Working Paper) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923> (ultima consultazione: 11/3/2025)
- d'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Deem R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities. *Comparative Education*, 37(1): 7-20.
- Di Bari C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19): 223-243
- Facer K. (2023). Possibility and the temporal imagination. *Possibility Studies & Society*, 1(1-2): 60-66.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusion, disagio, lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Francesconi D. (2021). Enactive networks, sustainable development and civic engagement. The case of Fridaysfor-Future. *Pedagogia oggi*, 19(2): 116-123.
- Galimberti A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis, education, politics and culture*, 7 (1): 91-108.
- Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: Franco Angeli.
- Giunta I. (2020). *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guerra M. (2024). Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologica e biodiversa. In G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (eds.), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte* (pp. 25-40). Milano: FrancoAngeli.
- Haraway D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Holfelder A. K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14(4): 943-952.
- Hörl E. (2017). *General Ecology. The New Ecological Paradigm*. Bloomsbury: London.
- Jasanoff S. (2021). Knowledge for a just climate. *Climatic Change*, 169(3): 1-8.
- Kaufmann N., Sanders C., Wortmann, J. (2019) Building new foundations: the future of education from a degrowth perspective. *Sustainability Science*, 14: 931-941.
- Koehler G. (2015). Seven decades of 'development', and now what? *Journal of International Development*, 27(6): 733-751.
- Latouche S. (2004). *Decolonizzare l'immaginario. Il pensiero creativo contro l'economia dell'assurdo*. Verona: EMI.
- Lönngren J., van Poeck K. (2021). Wicked problems: a mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6): 481-502.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Milani L. (2017). L'università: un bene comune per il bene comune. *MeTis Mondì Educativi*, 7(2): 1-14.
- Morin E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Morton T. (2018). *Being ecological*. London: Penguin Books.
- Moscato R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Nizińska A., Galimberti A. (Eds.) (2024). *Education for sustainable development in European universities*. Wrocław: DSW University of Lower Silesia Press.
- Oliverio S. (2024). Pedagogie del mondo comune: inclusion e sostenibilità oltre la logica del progresso? *Pedagogia oggi*, 22(2): 119-127.
- Ordorika I., Lloyd M. (2018). International rankings and the contest for university hegemony. In S. Ball (Ed.), *Governing by numbers: education, governance and the tyranny of numbers* (pp. 87-107). London: Routledge.
- Padoa-Schioppa E. (2021). *Antropocene. Una nuova epoca per la terra, una sfida per l'umanità*. Bologna: Il Mulino.
- Parricchi M. (2018), "Green" university. Un orientamento pedagogico alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16 (1): 177-191.
- Peters M. A. (2013). *Education, science and knowledge capitalism: creativity and the promise of openness*. New York: Peter Lang.

- Preece, J. (2017), *University Community Engagement and Lifelong Learning. The porous university*. New York: Palgrave Macmillan.
- Riemann M. (2023). Studying Problematizations: The Value of Carol Bacchi's 'What's the Problem Represented to be?' (WPR) Methodology for IR. *Alternatives: Global, Local, Political*, 48(2): 151-169.
- Richardson K., *et alii* (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37): 2458-2494.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1): 33-50.
- Shephard K., Santhakumar V. (Eds.) (2023). *Universities with a Social Purpose: Intentions, Achievements and Challenges*. Singapore: Springer.
- Shulte M. (2022). Exploring the Inherent Tensions at the Nexus of Education for Sustainable Development and Neoliberalism. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1): 80–101.
- Stein S., *et alii* (2022) From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3): 274-287.
- Stengers I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier (ed. orig. 2013).
- Tramma S. (2015). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci: Roma.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Van Poeck K., Östman L., Öhman J. (2019). *Sustainable Development Teaching. Ethical and Political Challenges*. London: Routledge.
- WCED (1987) *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff L. A., Ehrström P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings. A utopia or possibility? *Sustainability*, 12(10): 41-76.
- Zapp M., Marques M., Powell J. W. (2021). Blurring the boundaries. University actorhood and institutional change in global higher education. *Comparative Education*, 57(4): 538-559.

This publication is a product of the ESDEUS project (2023 – 2025): European Universities as Community Leaders of the Education for Sustainable Development. Views and opinions expressed are however those of the author only and do not necessarily reflect those of the European Union or the Foundation for the Development of the Education System. Neither the European Union nor the entity providing the grant can be held responsible for them.