



Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa

Agenda 2030, young people and Higher Education. Between pedagogical responsibility and educational research

Alessandra Vischi

Università Cattolica del Sacro Cuore

alessandra.vischi@unicatt.it

ABSTRACT

Over the years, awareness of environmental issues has placed the theme of sustainability at center of the international debate. Pedagogy is called to elaborate hermeneutical perspectives and project contributions to conduce to lasting, inclusive and supportive development.

This article considers the United Nations Agenda 2030 as a commitment on the part of the countries involved to tackle some phenomena such as inequalities and respect for the environment that are not unrelated to the discourse on education. Interpreting the 2030 Agenda according to a pedagogical perspective means improving the educational action as a lever for social cohesion and sustainability, in the perspective of intergenerational responsibility. Higher Education, in alliance with the territory, can contribute to the achievement of the Sustainable Development objectives through sustainable training programs and research projects to the benefit of the territory and young people.

Negli anni la consapevolezza delle questioni ambientali ha posto il tema della sostenibilità al centro del dibattito internazionale. La pedagogia è chiamata a elaborare prospettive ermeneutiche e ipotesi progettuali per contribuire ad uno sviluppo durevole, inclusivo, solidale.

Il presente articolo considera l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite quale impegno da parte dei Paesi coinvolti per affrontare alcuni fenomeni come le disuguaglianze e il rispetto per l'ambiente che non sono estranei al discorso sull'educazione. Interpretare la Agenda 2030 secondo una prospettiva pedagogica significa valorizzare l'azione educativa quale leva per la coesione sociale e la sostenibilità, nella prospettiva della responsabilità intergenerazionale. L'Alta Formazione, nel dialogo con il territorio, può contribuire al raggiungimento degli obiettivi di Sviluppo Sostenibile attraverso percorsi formativi sostenibili e progetti di ricerca a beneficio del territorio e dei giovani.

KEYWORDS

Agenda 2030, Young people, Responsibility, Pedagogy, Educational research.
Agenda 2030, Giovani, Responsabilità, Pedagogia, Ricerca educativa.

1. Agenda 2030, responsabilità, educazione

Il concetto di sostenibilità considera i vincoli, le risorse e le condizioni dei contesti a cui si riferisce, sia a livello globale che locale, per non comprometterne il futuro. Ma il cambiamento è uguale per tutti? “Non esiste un solo modello di sostenibilità, esistono problemi diversi in contesti diversi – spiega Chabay -. Gli obiettivi dell’Onu delimitano i confini della questione globale, ma poi ci vogliono soluzioni pratiche e specifiche che possono essere fornite solo portando le comunità e i loro saperi informali all’interno del dibattito” (Chabay, *Lo sviluppo parte dai contesti*, 18/02/2018). Di fronte alla perseverante condizione di crisi globale è “giunto il momento di interrogarci su *dove va l’innovazione* (e la formazione con essa) dentro una società contemporanea, che si proietta ogni giorno verso il cambiamento globale, e accetta e vive le sfide della trasformazione come dolorosi imperativi, dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Perché non possiamo pretendere di contribuire, noi pedagogisti, a dar forma all’azione (formazione) degli individui e dei popoli, e a sistemi diffusi, moltiplicativi e autopoietici di azione nuova (innovazione) *se non trasformiamo il nostro stesso passo in una scienza capace di anticipare il futuro, in verità e in libertà*” (Margiotta, 2015, p. 12).

Nella prospettiva di promuovere uno sviluppo durevole e solidale, il 25 settembre 2015 l’Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la risoluzione “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” che intende “porre fine alla povertà e alla fame in ogni luogo; combattere le disuguaglianze all’interno e fra le nazioni; costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; proteggere i diritti umani e promuovere l’uguaglianza di genere e l’emancipazione delle donne e delle ragazze; assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali, [...] creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità delle nazioni” (UN, 2015). L’Agenda individua 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs) a loro volta articolati in 169 Target, da perseguire entro il 2030. Esprime in modo chiaro una valutazione sull’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo, sia sul piano ambientale, sia su quello economico e sociale. La sostenibilità è designata come un processo globale e riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell’umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona. Tutti i Paesi sono chiamati a dare il proprio contributo, senza alcuna distinzione tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo. In Italia, in continuità con la risoluzione internazionale, il Ministero dell’Ambiente si è fatto promotore della “Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS)”, un documento che, raccordandosi con i documenti programmatici esistenti, in particolare con il Programma Nazionale di Riforma (PNR) e il Documento di Economia e Finanza (DEF), delinea una prospettiva di sviluppo incentrata sulla sostenibilità, quale valore condiviso ed elemento chiave per affrontare le sfide globali del Paese. La SNSvS si pone come aggiornamento della “Strategia d’azione ambientale per lo sviluppo sostenibile in Italia 2002-2010” e come uno strumento per inquadrare la stessa nel più ampio contesto di sostenibilità economico-sociale delineato dall’Agenda 2030. La sostenibilità richiede una profonda riflessione antropologica e morale che attraverso le scienze, che chiami in causa l’educazione per promuovere la pace, per riconoscere la dignità umana, per “capacitare l’innovazione” (Costa, 2016) e costruire una società inclusiva (Nussbaum, 2006).

Rileva Mortari: “Una pedagogia che sta al suo tempo, cioè che assume la responsabilità di individuare un’idea di educazione mirata a promuovere nelle nuove generazioni la capacità di abitare con signoria ecologica il proprio luogo esistenziale, non può sottrarsi all’impegno di dialogare con quei linguaggi che offrono piste d’indagine orientate a comprendere le radici della crisi ecologica e a prospettare ipotesi per la costruzione di un nuovo humus culturale” (Mortari, 2001, p. 33). La crisi planetaria, e il fenomeno del cambiamento climatico ne è un emblema, è dovuta ad una distorta idea di dominio dell’uomo sulla natura, accompagnata da una mancanza di prospettiva durevole e una diffusa noncuranza per le conseguenze delle proprie attività. Oggi, in modo improcrastinabile, occorre scegliere nuovi stili di vita e inedite modalità di produzione per contribuire a fermare il deterioramento della “nostra casa comune” a patto che al centro ci sia una “ecologia integrale” (Francesco, 2015). Si deve agire prendendo le mosse anzitutto da se stessi. L’impegno nei confronti della sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi educativi che richiamano, da una parte, “a non cedere la responsabilità ad altri ma ad assumerla con coraggio e forza, perché ciascuno è ‘cittadino della terra’; dall’altro, alla comprensione e alla salvaguardia dell’ambiente per costruire un nuovo modello di ‘abitare la terra’” (Galeri, 2003, p. 164). L’ambiente, considerabile come un bene della comunità “non è la semplice collezione di beni privati, né il bene proprio di un tutto che frutta solo a sé e sacrifica le parti. È la buona vita umana della moltitudine, di una moltitudine di persone. È la loro comunione del vivere bene; è dunque comune al tutto e alle parti, sulle quali si riversa e che devono trarre beneficio da lui” (Maritain, 1995, p. 50).

Educare allo sviluppo sostenibile rimanda ai valori fondamentali della vita sulla Terra, evidenzia la responsabilità di tutti, anche verso le generazioni a venire, per “realizzare appieno l’agenda dello sviluppo umano. Porre le persone al centro dello sviluppo non è un mero esercizio intellettuale; significa rendere il progresso equo e diffuso, fare in modo che le persone abbiano un ruolo attivo nel cambiamento e assicurare che i risultati di oggi non siano ottenuti a scapito delle generazioni future. Vincere queste sfide è non solo possibile, ma anche necessario. Ed è più urgente che mai” (UNDP 2010, p. 12). Il rispetto per l’ambiente chiama in causa il mondo della politica, dell’economia, della cultura, ma soprattutto quello dell’educazione: “Se l’educazione da sola non può contrastare il degrado dell’ambiente, è però altrettanto vero che nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo l’azione educativa” (Orefice, 1993, p. IX). Il futuro del pianeta è connesso strettamente con quello dell’umanità, necessita di coscienze ecologiche vive e di azioni significative su scala locale e globale. La sostenibilità diviene sfida posta alla cultura dell’educazione, investe il discorso pedagogico per problematizzare e formare una *cittadinanza competente e responsabile*.

La pedagogia, scienza dell’educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienze e processi su cui riflettere in modo progettuale. La sostenibilità rappresenta oggi un ambito gnoseologico affrontato dalla ricerca pedagogica avvalorando tale categoria in stretta connessione con temi quali, ad esempio, l’educazione dei giovani e le nuove professionalità, l’occupabilità e la disoccupazione; questi fenomeni, di cui oggi si ha una consapevolezza per certi versi matura “mette in moto nuovi interrogativi e nuove sensibilità per chi si occupa di educazione” (Alessandrini, 2017, p. 29). Tra innovazione e competizione, ambiente e persona, essa richiama a un imprescindibile riferimento antropologico, la ‘cura’ della persona nel mondo della vita e alla progettualità formativa che “è orientata

a concepire equi modelli di sviluppo e una corrispondente ricerca di competenza solidale nell'assunzione di concrete responsabilità nell'esercizio quotidiano delle diverse professioni" (Malavasi, 2008, p. 21).

La crisi ecologica mostra l'urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo per fornire di un senso, quindi di un significato e di una direzione di futuro, le aspettative, i desideri e i bisogni di uno sviluppo umano integrale, promuovendo processi *multistakeholder* che integrino i diversi livelli di governo - locale, nazionale e internazionale - e nei vari ambiti come le istituzioni, le imprese e i cittadini.

La formazione per la sostenibilità dovrebbe, tra rigore scientifico e creatività, condurre al superamento di processi meramente trasmissivi per addivenire all'individuazione di modelli volti alla delineazione morale di competenze strategiche, concretamente situate, che promuovano nei giovani il senso di responsabilità e di cura verso se stessi e gli altri. Il futuro dei sistemi educativi e formativi, oggi, deve potere essere progettato per "coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale" [...] e "formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti" (Delors, 1997, p. 63).

L'Agenda 2030 suggerisce nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2017), pone l'enfasi sulle profondità delle disuguaglianze. Esse interpellano la pedagogia a riflettere sulle possibili leve educative per promuovere una società giusta, solidale, inclusiva.

Il mondo del lavoro sta mutando molto rapidamente: da una parte i cosiddetti *green jobs* rappresentano un tema rilevante. Nel 2017 infatti si registra una vera e propria accelerazione della propensione delle imprese ad investire nel *green*: in Italia ben 209mila aziende hanno investito, o intendono farlo entro la fine dell'anno, sulla sostenibilità e l'efficienza, con una quota sul totale (15,9%) che ha superato di 1,6 punti percentuali i livelli del 2011 (14,3%)" (Fondazione Symbola 2017); dall'altra però permane alto il numero dei Neet (Not in Education, Employment or Training) che rappresentano un fenomeno grave che genera una legittima preoccupazione. L'incidenza dei Neet in Italia è più elevata rispetto agli altri Paesi europei. L'OECD, che ogni anno analizza il benessere sociale e i principali trend nei 34 Paesi industrializzati, nel suo rapporto "Uno sguardo sulla società 2016 – Riflettore sui giovani" (OECD, 2016), evidenzia che la percentuale di Neet in Italia era, prima del 2007, attorno al 20%, 4 punti sopra la media. Fra il 2007 e il 2014 il tasso è aumentato al 27%. Dal 2015 si è evidenziata una modesta riduzione della percentuale, equivalente a quasi 2,5 milioni di Neet, comunque al di sopra dei livelli pre-crisi e quasi il doppio della media OECD (15%).

Anche l'accelerazione dell'innovazione tecnologica, e il connesso il tema dell'Industry 4.0, ha ricadute sia a livello professionale sia a livello formativo e chiama in causa la necessità di rileggere in profondità il tema delle competenze, dei percorsi educativi e dell'occupabilità. La riflessione pedagogica è chiamata a decifrare criticamente l'ambiguità del progresso tecnologico, al fine di delineare sia percorsi formativi legati alle *skills* per l'innovazione (Global Innovation Index, 2014) sia progettualità educative rivolte all'umanizzazione dell'innovazione tecnologica in atto, digitale e immateriale.

In particolare l'obiettivo n. 8 dell'Agenda 2030 si focalizza sulla "produttività economica attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione, anche con attenzione all'alto valore aggiunto e ai settori ad elevata intensità di lavoro" e, parimenti sulla promozione della "politiche orientate allo sviluppo,

che supportino le attività produttive, la creazione di posti di lavoro dignitosi per tutti, l'imprenditoria, la creatività e l'innovazione, e che incoraggino la formalizzazione e la crescita delle piccole-medie imprese".

Le disuguaglianze di reddito internazionali oggi sono l'esito di una disumanizzante crescita economica. Secondo Stiglitz (2013), il reddito non è l'unico elemento da considerare; altri sono importanti, come ad esempio l'accesso alla giustizia e alla salute o a una buona alimentazione, la partecipazione alle decisioni politiche, le opportunità educative. Emerge un divario tra high skills e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014); questo fenomeno è rinvenibile anche in Italia: secondo le indagini PIAAC – Italia, in una scala da uno a cinque, che individua il possesso delle competenze di base, il 70% degli italiani dai 16 ai 65 anni non arriva al livello di sufficienza, relegando il Paese agli ultimi posti della graduatoria internazionale (Isfol, 2013).

Secondo una ricerca dell'OECD "Oecd, Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability" del 2015, in tutti i Paesi il rischio per un giovane di diventare Neet è maggiore per chi possiede qualifiche e competenze basse; Il fenomeno dei Neet evidenzia che l'Italia, oltre ad essere connotata da un "degiovanimento" demografico, presenta "una riduzione di peso e ruolo dei giovani nella società e nel mondo del lavoro" (Rosina, 2015, p. 9); giovani che sono più spettatori che protagonisti, "lo spreco del potenziale e la svalutazione del loro capitale umano rappresentano la peggiore sconfitta dell'Italia in questa prima parte del XXI secolo. Una sconfitta che impoverisce il presente e corrompe la qualità del futuro" (Rosina, 2015, p. 10). "La pedagogia può e deve confrontarsi con il tema del contrasto alle disuguaglianze ed alla fragilità del capitale umano" (Alessandrini, 2015, p. 26); avversare le distorsioni umane e ambientali richiede "l'assunzione di nuove forme di responsabilità, capacità di partecipazione, comprensione, interpretazione, scelta e realizzazione promuovendo, al contempo, atteggiamenti di coerenza e di autodominio in vista di finalità comunitarie" (Costa, 2016, p. 65).

Le "periferie umane" (papa Francesco, 2013, n.46), che sono anche culturali e sociali, richiamano la necessità di un apprendimento permanente che permetta, attraverso "Learning and Human Grids" (Vischi, 2014), di "capacitare il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire" (Costa, 2016, p. 76).

2. Giovani e università, tra Alta Formazione e responsabilità

Le severe analisi relative all'occupazione e alle competenze dei giovani pongono all'attenzione del sapere pedagogico l'obiettivo n.4 dell'Agenda 2030: *Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*. Secondo l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (Avsis) "da un'osservazione complessiva dei dati relativi all'Italia per il periodo compreso tra l'autunno del 2016 e la prima metà del 2017 emerge un miglioramento riguardo l'aumento del tasso di completamento degli studi terziari per i 30-

34enni, salito al 26,2% dal 25,3% dell'anno precedente" (Asvis, 2017, p. 60). Secondo i dati pubblicati dall'OCSE nel 2017, "la percentuale di adulti in possesso di una laurea come livello più alto d'istruzione è la seconda più bassa tra i Paesi dell'OCSE dopo il Messico e il tasso di conseguimento di una prima laurea è del 35%, il quarto tasso più basso dei Paesi dell'OCSE dopo l'Ungheria, il Lussemburgo e il Messico. Solo il 18% dei 25-64enni ha completato gli studi di livello terziario in Italia, il 4% con una laurea di primo livello e il 14% con una laurea magistrale (secondo livello) o un livello equivalente. La media OECD è due volte più elevata (37%) per questa coorte. Per i giovani adulti (25-34 anni) la differenza è più contenuta: in Italia il 26% ha conseguito una laurea rispetto al 43% in media nei Paesi dell'OECD. La percentuale di 25-34enni con un titolo di studio superiore come più alto livello d'istruzione è cresciuta dal 10% nel 2000 al 26% nel 2016, un aumento di 16 punti percentuali in linea con la media OECD" (OECD, 2017).

Negli ultimi decenni, la formazione universitaria in Italia ha subito notevoli trasformazioni. Da esperienza elitaria è divenuta opportunità diffusa, coinvolgendo un numero sempre maggiore di giovani; dall'altra parte però la Formazione Superiore viene considerata più come "merce privata" (Walker, 2006) riducendola ad un prodotto misurabile e quantificabile; ha perso negli ultimi anni, anche sotto la spinta della crisi economica e sociale, la sua funzione culturale, che è necessaria per generare una visione politica autentica, per adempiere alla sua non trasferibile funzione pubblica e sociale. Occorre, per dirla con M. Nussbaum, recuperare "quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia" e se questo non avvenisse "i paesi di tutto il mondo ben presto produrrebbero generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie è appeso ad un filo" (Nussbaum, 2012, pp. 22-23).

Fare esperienza oggi di sostenibilità significa per la pedagogia riflettere sugli eventi, offrire orientamenti valoriali e ipotizzare modalità operative per l'educazione della persona verso la promozione umana e sociale e per una sua partecipazione attiva e responsabile alla vita civile e politica, assumendo la sfida di costruire la cittadinanza planetaria.

Le università, insieme alle scuole e alle famiglie, alle associazioni e alle imprese, designano gli ambienti educativi fondamentali; esse rappresentano un contesto per "allargare i confini della ragione" al fine di saper riconoscere il bisogno di relazioni buone nella società plurale e "compiere una progettazione educativa per la vita in comune, tessuto di pratiche virtuose, di là dall'ottativo delle conferenze internazionali, delle dichiarazioni talora strumentali, degli accordi spesso giuridicamente non vincolanti. Gli atenei sono chiamati ad essere rivolti alla dignità spirituale della persona attraverso la cura dell'operare materiale, all'altezza della dinamicità delle trasformazioni e della pervasività della mediatizzazione del mondo" (Malavasi, 2011, p. XIII). Nella prospettiva di Horizon 2020 le università rivestono un ruolo cardine per la formazione innovativa delle giovani generazioni: esse hanno il compito di stimolare intelligenze e coltivare talenti per affrontare il nuovo che incalza e per sostenere l'impegno dei Paesi membri a migliorare la coesione sociale, l'equità e l'occupabilità. La progressiva armonizzazione dei titoli di studio¹ facilita, per diversi aspetti, le aspettative dell'Unione Eu-

1 Per un approfondimento del tema e per la consultazione di documenti e pubblicazioni sul tema in parola cfr. <http://www.bolognaprocess.it/>

ropea ma richiede un quadro culturale condiviso, dove le identità nazionali e gli interessi comuni possono confrontarsi e rafforzarsi a vicenda per gli studenti, i cittadini, l'Europa.

La nozione di *Internationalization of Higher Education* può essere intesa come una prospettiva politico-culturale in evoluzione, una scelta strategica di fronte all'emergere di nuovi bisogni sociali e all'affermarsi di inedite professionalità; un programma d'azione *glocale*, aperto alla ristrutturazione in chiave trasversale dell'istruzione superiore, "sollecita trasformazioni organizzative di carattere interculturale e sopranazionale che investono i processi che strutturano la formazione e ne configurano la missione strategica, gli ambiti di operatività e il sistema di gestione (dalla selezione alla valutazione), le attrezzature metodologico-didattiche e le dinamiche *lato sensu* relazionali ed etico-educative" (Malavasi, 2010, pp. 35-54).

G. Williams e C. Loader rilevano una responsabilità collettiva che riguarda non soltanto i docenti ma anche gli studenti, la società e il mercato del lavoro: "Le istituzioni di istruzione superiore sono in un certo senso responsabili verso gli studenti e le loro famiglie, verso i datori di lavoro e verso i cittadini. C'è una responsabilità sociale e politica, che ha obiettivi come quello di assicurare che l'università sia accessibile per tutti coloro che possono usufruirne. C'è una responsabilità finanziaria che riguarda l'uso efficiente delle risorse, e c'è infine una responsabilità qualitativa, che riguarda la capacità di raggiungere gli obiettivi fissati" (Williams, Loader, 1990, pp. 1-12). L'università oggi si deve confrontare con le pressioni che provengono dal mondo economico e produttivo, ma anche con fondamentali questioni riguardanti aspetti come il diritto allo studio, il benessere personale, la formazione alla cittadinanza e, più ampiamente, taluni aspetti sostanziali connessi con l'etica pubblica e riguardanti la vita democratica nelle società globali della conoscenza sempre più *immateriale*. La *Learning Society*, connotata "dall'espansione accelerata e tumultuosa del potenziale conoscitivo individuale e collettivo e dalla ricerca [...] di una sempre più ampia libertà di pensiero e di una sempre più estesa partecipazione di tutti e di ciascuno all'elaborazione, alla revisione ed alla gestione dei saperi riconosciuti su scala planetaria" (Sarracino, 2011, p. 41) è una sfida per l'Alta formazione che, in questa prospettiva, non può sottrarsi a farsi veicolo di innovazione per la costruzione della società futura, di una "umanità colta, responsabile e solidale" (Frabboni, 2010, p. 19). Essa, qualificata ad un livello apicale, il terzo ciclo secondo il processo di Bologna, rappresenta il legame tra università e mondo del lavoro; è chiamata a riconoscere la propria responsabilità intergenerazionale e, in dialogo con il mondo del lavoro, a individuare ed esplicitare bisogni e prospettive, delineare obiettivi, modelli e metodi per concorrere a formare competenze e professionalità, tra diritto all'istruzione, equità e innovazione tecnologica. La ricerca pedagogica, nel segno del dialogo multidisciplinare, è sollecitata a indagare il bisogno di relazioni e pratiche virtuose per educare giovani che si presentino nella società come cittadini altamente qualificati, consapevoli, "responsabili, liberi di testimoniare la propria energia creativa, la propria disponibilità socio affettiva, la propria opzione morale, la propria sensibilità estetica, la propria utopia assiologica" (Frabboni, 2010, p. 21).

La *governance* di trasformazioni di tale rilevanza non può prescindere dal piano legislativo delle procedure e del funzionamento del sistema formativo; essa riveste un'importanza culturale ed economica, valoriale ed etica nel delineare l'università come luogo emblematico di sviluppo del capitale umano (Scott, 2005, pp. 439-450), di investimento nelle persone e nell'ambiente, secondo una prospettiva del bene comune che è alla base della progettazione educativa sostenibile e della ricerca di condizioni durevoli di benessere.

L'Alta Formazione è chiamata a riconoscere una specifica responsabilità intergenerazionale; ha necessariamente da confrontarsi con la complessità dei saperi e conoscere le questioni ambientali per individuare ed esplicitare bisogni al fine di delineare obiettivi, modelli e metodi per favorire l'acquisizione di competenze *green*. Un ambito peculiare dell'Alta Formazione è la collaborazione con il territorio per attività di ricerca, finalizzata al reciproco sviluppo e rafforzamento, in modo da fornire allo studente un quadro ampio del significato di lavoro, che richiama categorie pedagogiche quali la ricerca, la creatività, l'impegno, la progettazione responsabile e riflessiva.

Per questo occorre che i percorsi legati all'Alta Formazione siano sorretti da una progettazione educativa sostenibile e connessa, secondo un comune sentire, ad alleanze generative di sviluppo sul territorio; l'intreccio virtuoso tra università e società, *lato sensu*, richiama, secondo una lettura pedagogica, il concetto di valore condiviso (Vischi, 2011). Occorre oggi riassegnare all'università la capacità di reinterpretare la società, di comporre in modo armonico memoria e tensione verso il futuro, storia e innovazione, conservazione, trasmissione e avanzamento del sapere (Anelli, 2017, p.7). Occorre riconoscere la centralità della responsabilità individuale (Nussbaum, 2012) per dispiegare libertà e creatività. Anche nell'Alta Formazione è importante promuovere la cosiddetta *entrepreneurship education* (Costa, Strano, 2016; Morselli, Costa, Margiotta, 2014; Strano, 2015). "Capacitare *entrepreneurship* significa portare le persone a saper pensare e realizzare un proprio progetto di sviluppo lavorativo ed umano. Così, ciascuna persona sarà chiamata alla piena responsabilità della propria dimensione realizzativa (e della propria possibilità di *eudaimonia*), avendola però prima dotata di una serie di strumenti fondamentali in termini di capacità di visione, di qualità progettuale, di capacità di scelta tra opzioni alternative, di forza agentiva e di azione" (Strano, 2016, p. 205).

3. Alta Formazione e Alta Scuola per L'ambiente: un caso emblematico di ricerca e formazione per la responsabilità dello sviluppo

"*Educabilità e sostenibilità*: una sfida accessibile per la pedagogia, sulla scia di una consolidata sensibilità epistemologica e tematica. Il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improcrastinabile, poiché lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta ha causato danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa possibilità di futuro dell'umanità. Tutto è connesso. La sostenibilità ambientale non può essere disgiunta dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà" (Malavasi, 2017, pp. 10-11). Il tema della sostenibilità ha una notevole rilevanza etico-educativa ed è caratterizzato da uno spiccato carattere multidisciplinare, esso è percepito come uno dei grandi temi su cui fare ricerca e formazione, tra locale e globale che si richiamano continuamente. La possibilità di un "progresso" rispettoso si coniuga con la necessità di cambiare il modello di sviluppo globale, in una prospettiva durevole e inclusiva. Affrontarlo in chiave educativa vuol dire coinvolgere le persone, sensibilizzarle, responsabilizzarle, dare loro la possibilità di accedere a conoscenze scientifiche solide e ben documentate. Richiede una riflessione consapevole sui valori e sulle finalità, allo scopo di orientarsi verso buone pratiche, attraverso spinte gentili "*nudging*" (Thaler, Sustein, 2008), volte a fornire alle persone un "piccolo incentivo per adottare comportamenti adeguati.

In tale direzione l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha creato Alta Scuola per l'Ambiente, nel novero delle Alte Scuole, realtà inedite per interpretare le metamorfosi e la complessità del mondo e per creare scenari migliori attraverso "le forme più appropriate di idee, elaborazioni scientifiche, dottrine e criteri di azione, capaci di orientare il senso delle trasformazioni" (Ornaghi, 2011, p. 5). Il sistema delle Alte Scuole dell'Università Cattolica consta di otto realtà: Alta Scuola in Media, Comunicazione e Spettacolo – ALMED; Alta Scuola Impresa e Società – ALTIS; Alta Scuola per l'Ambiente – ASA; Alta Scuola di Psicologia "Agostino Gemelli" – ASAG; Alta Scuola di Economia e Relazioni internazionali – ASERI; Alta Scuola in Economia Agro-Alimentare – SMEA; Alta Scuola di Economia e Management dei Sistemi Sanitari – ALTEMS; Alta Scuola Federico Stella sulla Giustizia penale – ASGP.

Tra queste, l'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) rappresenta l'occasione per affrontare la sostenibilità dello sviluppo, con una prospettiva multidisciplinare; le Facoltà da cui trae origine sono quelle di Scienze della Formazione e Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali. È nata nel 2008 e ha sede a Brescia, in un territorio dinamico e attento alle trasformazioni economiche e produttive. Le questioni ambientali hanno una multidimensionalità che richiede una inedita capacità di analisi delle relazioni tra società, istituzioni, imprese, ricerca e formazione. "La tutela dell'ambiente, tra locale e globale, richiama un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità volta a perseguire uno sviluppo equilibrato e durevole" (Vischi, 2012, p. 63). L'integrazione tra didattica e ricerca di ASA è il modo più naturale e produttivo per fare alta formazione, valorizzare sinergie ed economie di scopo. Il profilo internazionale di ASA favorisce lo sviluppo delle attività di ricerca. Le tematiche delle *humanities* per l'ambiente sono oggetto di un quadro molto vivace di interesse e azione istituzionale a livello mondiale e offrono opportunità di collaborazione sia per la ricerca sia per la didattica. Non occorre soltanto "aggiornare il linguaggio e i metodi di analisi" o "individuare nuovi paradigmi per comprendere i trend evolutivi che concorrono a qualificare apprendimento e formazione nelle nuove generazioni" quanto "sviluppare ricerche significative in ambito educativo" che richiede "incrociare informazioni ed evidenze provenienti da fonti diverse. E ciò obbliga, contemporaneamente, ad elaborare e dispiegare una visione concettuale insieme unitaria e dominio-specifica capace di anticipare i cambiamenti futuri nell'apprendimento e nella formazione" (Margiotta, 2017, p. 11).

Da questo angolo di visuale è imprescindibile la proposta di iniziative formative connotate da uno sguardo internazionale e dal fattivo rapporto con le realtà produttive, scolastiche e istituzionali, del territorio. Il modello educativo alla base dei percorsi formativi non solo universitari ha da essere 'umanistico e democratico' affinché l'apprendimento sia e trasformativo (Mezirow, 1991) della realtà, nel senso di critico e creativo, capace di comprendere il presente e prospettico rispetto al futuro (Sterling, 2001).

In questa prospettiva Alta Scuola per l'Ambiente propone nel presente anno accademico la seconda edizione del master di primo livello in "Gestione e comunicazione della sostenibilità" con l'obiettivo di qualificare la professionalità dei partecipanti nell'ottica della sostenibilità, di come gestirla e di come comunicarla. Il master, di durata annuale, fornisce una preparazione avente uno spiccato taglio multidisciplinare; esso infatti attiene agli ambiti delle scienze fisiche, naturali, biologiche, geologiche, agrarie, sanitarie, ma anche a quelli delle scienze psico-sociali, delle scienze pedagogico-educative, delle scienze economiche e giuridiche, delle scienze del turismo e delle scienze della comunicazione. Il master è articola-

to nella prospettiva della formazione *lifelong* attorno ai quattro tipi fondamentali d'apprendimento, come indicati dal rapporto Delors (Delors, 1997, pp. 79 - 90), ancor oggi attuale, a distanza di venti anni²: Learning to know, imparare a conoscere cioè acquisire gli strumenti della conoscenza e della comprensione; Learning to do, imparare a fare, in modo da essere in grado di agire nel proprio contesto; *to live together*, imparare a vivere insieme, per riuscire a partecipare e a collaborare con gli altri in tutte le attività umane, alla continua scoperta di sé, dell'altro e degli obiettivi comuni da realizzare; Learning to be imparare ad essere, vale a dire contribuire allo sviluppo totale di ciascuno nelle sue molteplici dimensioni, fisica, spirituale, razionale, psicologica, estetica. Questa prospettiva assume un aspetto poliedrico perché compone apprendimento, sviluppo delle capacità innate e acquisizione di nuove competenze, trasmissione di conoscenze come cognizioni tecniche e scelta antropologica di riferimento per sollecitare gli allievi a discernere le informazioni e a costruire la società sostenibile di domani; risponde in modo pertinente all'obiettivo dell'educazione di offrire la 'bussola' affinché ciascuno sappia orientarsi e possa essere proattivo nel complesso e variegato ambito della sostenibilità, per promuovere azioni di cambiamento per il bene comune. L'esperienza di un master multiforme e variegato, dove si acquisiscono conoscenze tramite lo studio e le lezioni, si lavora in gruppo e singolarmente, si fanno esperienze di *visiting* ecc, è educativa, volta a sviluppare alcune aree di skills dei giovani, e può essere intesa come "leva per lo sviluppo della carriera professionale, come strumento per accrescere *l'empowerment* individuale in chiave di partecipazione attiva all'economia e alla società" (Margiotta, 2012, p. 129).

Nell'affrontare le sollecitazioni poste dalla sfida della crescita, tra locale e globale, nel segno della sostenibilità, è in gioco una *green education* per imparare la cittadinanza planetaria e condividere le risorse della terra, tra partecipazione, formazione continua e ricerca scientifica.

Il fare ricerca pedagogica oggi, tra epistemologie di riferimento e metodologie rigorose, ha da confrontarsi, *iuxta propria principia*, con altri saperi e deve saper cogliere in questo quadro un'occasione di confronto serio ed efficace, risorsa strategica per intraprendere inediti percorsi di sviluppo e di ricerca. In questa prospettiva Alta Scuola per l'Ambiente sta conducendo il progetto dal titolo *CLIC-PLAN Clima in Cambiamento. Piano Locale di Adattamento per comuni lacustri in territorio subalpino a forte vocazione turistica* quale occasione emblematica di ricerca multidisciplinare per coniugare sostenibilità del territorio, pro-

- 2 Per una riflessione sull'attualità del Rapporto Delors a vent'anni dalla sua pubblicazione si veda la rivista "Formazione & Insegnamento", 2/ 2017. Esprime U. Margiotta nell'Editoriale "Con il Rapporto UNESCO *Learning: the treasure within* (1996) Jacques Delors affidava alla scuola del XXI secolo il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi, definendoli come i quattro pilastri sui quali basare l'azione educativa: 1. *Imparare a conoscere*; 2. *Imparare a fare*; 3. *Imparare ad essere*, 4. *Imparare a vivere insieme*. A distanza di vent'anni, possiamo considerare ormai radicate le idee prospettate per l'azione educativa da Delors, anche se alto si è fatto il rischio della segmentazione e della frammentazione nelle diverse proposte di metodologie, pratiche e ricerche che si sono succedute in questi anni. [...] Rivisitare, dunque, entro una rinnovata prospettiva umanistica i quattro pilastri di Delors significa esplicitare una conquista importante per la ricerca educativa, in questo secolo. Per questa via, la ricerca educativa torna ad essere la sentinella del successo formativo per le nuove generazioni. Di ognuno e di tutti" (U. Margiotta, Editoriale, "Formazione & Insegnamento", 2/ 2017, pp. 11-12).

fessionalità e stili di vita. Tale ricerca designa una prospettiva di azione che è intenzione dell'Alta Scuola per l'Ambiente modellizzare, individuando partner interessati a una fruttuosa "contaminazione" per generare nuovi progetti e piani locali di adattamento. Nell'economia dell'articolo l'intento è di mettere in evidenza il ruolo del sapere pedagogico nell'ambito di un progetto multidisciplinare, in cui sono coinvolti sia hard science sia le *humanities*. L'obiettivo generale del progetto è elaborare un modello/prototipo di Piano locale di adattamento partecipato per comuni lacustri in territorio subalpino a forte vocazione turistica attraverso la conduzione di azioni pilota su alcuni emblematici Comuni della sponda bresciana del Lago di Garda. Il progetto in parola è stato finanziato dall'Università Cattolica del Scaro Cuore e coinvolge quattro Facoltà: Scienze matematiche fisiche e naturali; Scienze della Formazione, Scienze politiche e sociali e Psicologia, ha una durata di 30 mesi e prevede cinque fasi: Acquisizione di dati e formulazione di scenari rispetto all'impatto dei cambiamenti climatici in un dato territorio: dimensioni sociale, ambientale ed economica; Definizione della rappresentazione sociale del problema climatico in un dato territorio; Strutturazione di azioni pilota locali volte a coinvolgere nel processo riflessivo diversi portatori d'interesse e a implementare processi partecipativi di analisi delle possibilità di adattamento; Definizione con un gruppo di *stakeholder* di politiche e buone pratiche di adattamento specifiche per il territorio coinvolto: elaborazione di un piano di adattamento locale e comunicazione dello stesso; Generalizzazione dei dati ed elaborazione di un prototipo di piano locale di adattamento partecipato ripetibile in contesti simili.

La pedagogia, sapere teorico e pratico, può contribuire al progetto di ricerca Clic Plan individuando inedite modalità di sviluppo e di cambiamento nell'ottica della sostenibilità; può promuovere la consapevolezza rispetto al tema dei cambiamenti climatici per educare a stili di vita responsabili e sostenibili. Formare cittadini consapevoli richiede di comprendere il tema in prospettiva multidisciplinare e "tradurlo" in sapere esperienziale, attraverso processi formativi che permettano alla comunità sia di accrescere la sensibilità e la consapevolezza sul tema in parola sia di sviluppare un senso di responsabilità per uno sviluppo durevole.

Attraverso una cittadinanza partecipata e responsabile è possibile promuovere un'innovazione culturale, che abbia ricadute sugli stili di vita, a beneficio delle generazioni attuali e di quelle a venire. Adattarsi al cambiamento climatico passa per la conoscenza e per il riconoscimento dell'importanza del rapporto uomo – ambiente, della relazione tra identità e appartenenze. È necessario "promuovere la riscoperta del valore della solidarietà interumana, nella convinzione pedagogica che soltanto esso può addurre l'avvento di un assetto comunitario. La comunità locale, per diventare educante, implica la ferma decisione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale ispirato da precisi valori" (Pati, 1996, p. 6) che richiama la responsabilità educativa, l'impegno, la sostenibilità. Formazione e ricerca pedagogica per alleanze generative di sviluppo a beneficio dei giovani, delle generazioni future.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). The Global Innovation Index 2014. The Human Factor in Innovation.
Alessandrini, G. (Ed.) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Alessandrini, G. (2017). Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga. *Formazione&Insegnamento*. 15/2, 19-30.

- Alessandrini G. (2015). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione&Insegnamento*, 13/1, 23-31.
- Anelli, F. (2017). Editoriale. Prospettive e missione delle università in Europa. *Vita e Pensiero*, 2, 5-14.
- Asvis (2017). L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf
- Chabay, I. (2018). Lo sviluppo parte dai contesti, *IlSole24Ore*. 18/02/2018. Retrieved from <http://nova.ilsole24ore.com/progetti/lo-sviluppo-parte-dai-contesti/>
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione&Insegnamento*, 14/2, 63-78.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39, 19-31.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da J. Delors*, Roma: Armando.
- Frabboni, F. (2010), *La scuola rubata*, Milano: FrancoAngeli.
- Galeri, P. (2003). Uomo-ambiente per un'antropologia dell'educazione sostenibile. In Malavasi P. (Ed.) *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile* (pp. 153-182), Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- ISFOL (2013), *PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Retrieved from http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- Malavasi, P. (2017). Introduzione. In Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P. & Pinto Minerva, F. (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2011). Introduzione. In P. Malavasi (Ed.). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. IX-XIII), Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2010). Progettazione pedagogica, governance del cambiamento organizzativo, sviluppo del capitale umano. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 35-54). Milano: Guerini.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione&Insegnamento*. 15/2, 11-15.
- Margiotta, U. (2015) *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). EDITORIALE. Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo. *Formazione&Insegnamento*, 13/1, 11-20.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-164). Milano: Bruno Mondadori.
- Maritain, J. (1995). *La persona umana e il bene comune*, Brescia: Morcelliana.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (2017). *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS)*". Retrieved from http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the change Laboratory. *International Journal of Management Education*, 30, 1-16.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive tecniche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

- OECD (2016). Uno sguardo sulla società 2016 – Riflettore sui giovani. Retrieved from <https://www.oecd.org/italy/sag2016-italy.pdf>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017* – OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Orefice, P. (1993). *Didattica per l'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ornaghi L. (2011), Le Alte Scuole: laboratorio della leadership futura”, in AA.VV., *L'intelligenza della realtà. L'università in un mondo che cambia* (pp. 5-7), Milano: Vita e Pensiero.
- Papa Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si. Sulla cura della casa comune*.
- Papa Francesco (2013). Esortazione apostolica *Evangelii gaudium*.
- Rosina, A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Sarracino, V. (2011), *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*, Pisa: ETS.
- Scott, P. (2005). Ethics 'in' and 'for' Higher Education. *Higher Education in Europe*, 29 (4), pp. 439-450.
- Symbola, *GreenItaly. Rapporto 2017*. Retrieved from http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2017_1509970511.pdf
- Sterling, S. (2001), *Sustainable education. Revisioning Learning and Change*, Devon: Green Books.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 199-206.
- Strano, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione&Insegnamento*, 13(1), 109-116.
- Stiglitz, J.E. (2013). *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*. Torino: Einaudi.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, in <http://undocs.org/A/RES/70/1>
- UNDP (2010). *Human Development Report 2010. The real wealth of Nations: Pathways to human Development*, New York: Palgrave.
- Vacchelli, O. (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell'Unione Europea*. Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2012). *Temi e prospettive dell'alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra responsabilità sociale e progettualità formativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (Ed.). (2014). *Learning city, human grids. Governance, processi formativi, conoscenza scientifica*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies: a Capabilities Approach*. Maidenhead, Open University Press.
- Williams, G., Loader, C. (1990). The importance of quality and quality assurance. In C. Loader (ed.), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education* (pp. 1-12), London: University of London Institute of Higher Education.

