



Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia:
contributi e sfide dalla ricerca educativa
Reflecting on sustainability in pandemic times:
contributions and challenges from educational research

Elisabetta Biffi

Università degli Studi di Milano-Bicocca – elisabetta.biffi@unimib.it

ABSTRACT

Moving from a reflection on sustainability and its strategic declinations in international agendas, also in consideration of the contemporary scenario shaped by the COVID-19 emergency, this paper proposes an analysis of the role education assumes within those strategies. Referring to the debate on the contributions of scientific research in addressing sustainable development's challenges, the paper will argue that educational research can be considered as a key aspect when it is considered as a political resource to critically think of the dimensions of sustainability.

A partire da una riflessione sulla prospettiva della sostenibilità e delle sue declinazioni strategiche nelle agende internazionali, anche alla luce del contemporaneo scenario disegnato dall'emergenza COVID-19, il presente articolo propone una lettura del ruolo in esse assunto dall'educazione. Facendo riferimento al dibattito intorno al ruolo della ricerca scientifica per affrontare le sfide dello sviluppo sostenibile, l'articolo andrà argomentando il contributo che la ricerca educativa può offrire alla prospettiva della sostenibilità non pensandosi quale strumento al servizio delle politiche sulla sostenibilità, quanto come risorsa politica per pensare criticamente la sostenibilità.

KEYWORDS

Sustainability, Education, Educational Research, Educational Policies, Sustainable Development Goals.
Sostenibilità, Educazione, Ricerca Educativa, Policies, Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Introduzione

Nel corso dell'ultimo anno, l'emergenza COVID-19 si è imposta sulla scena distorcendo dinamiche, amplificando movimenti, disordinando priorità nel modo con il quale le società stavano gestendo e abitando il mondo. Accelerando, bloccando, in ogni caso perturbando i processi in corso. Per quanto inatteso e deflagrante, la pandemia ha obbligato a prestare maggiore attenzione a processi che erano già in atto, a bisogni ed emergenze del mondo che erano lì anche prima del gennaio scorso. Ed infatti, i confronti che si sono animati¹ in questo ultimo anno recuperavano da più parti la riflessione sul 'dove stiamo andando', sul rapporto fra le specie, sulla responsabilità individuale e collettiva, sulle dinamiche fra scienza, tecnologia e politica. Tutti argomenti che si inseriscono all'interno di un dibattito, ormai decennale, sul *tipo di mondo* che l'umanità contribuisce a costruire, su *quale futuro* l'umanità si sta preparando e su come le *nuove generazioni* possano o debbano prepararsi ad abitarlo, su come formarsi ad un mondo in evoluzione. Semplificando, si sta parlando di sostenibilità e di educazione.

Il presente articolo vuole provare ad inserirsi nella scia della riflessione sulla sostenibilità – che ha una storia non più recente e che, lo si vedrà, serve a comprendere anche ciò che sta accadendo oggi – per interrogarsi sul ruolo che può assumere in essa l'educazione. A partire da una riflessione sul concetto stesso di sostenibilità, e dalle sue declinazioni strategiche nelle agende internazionali per uno sviluppo sostenibile, si proverà a rintracciare in tali strategie e *policies* il ruolo riconosciuto all'educazione. Una lettura delle ricadute della pandemia su tali cornici consentirà di mostrare come l'educazione e la ricerca educativa non siano da intendersi solo quali strumenti al servizio delle politiche per la sostenibilità, quanto come *risorse politiche* per pensare criticamente la sostenibilità.

1. La prospettiva della sostenibilità: quale ruolo per l'educazione

È consuetudine far risalire l'inizio del dibattito sulla sostenibilità a fine anni Ottanta dello scorso secolo, quando la Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (la cosiddetta Commissione Brundtland) tracciò il report *Our Common Future* (UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development, 1987) nel quale lo sviluppo veniva descritto come *sostenibile* quando in grado di rispondere ai bisogni delle generazioni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Si tratta di una riflessione articolata, che si intreccia con il dibattito intorno agli *Human Development Reports*² e poi con la definizione, all'interno della *Dichiarazione del Millennio* ad opera delle Nazioni Unite nel 2000, degli 8 obiettivi di sviluppo sostenibile (i *Millennium Development Goals*) da raggiungere entro il 2015. Tali obiettivi, in realtà, ponevano al centro la povertà come emergenza planetaria, mirando alla sua riduzione e al miglioramento di alcuni indicatori sociali ad essa correlati nei Paesi *low-middle income*.

1 Fra i molti, si vuole citare fra i primi a circolare il dibattito filosofico che è seguito all'intervento di Giorgio Agamben, reperibile su: <https://www.journal-psychoanalysis.eu/coronavirus-and-philosophers/>

2 Gli *Human Development Reports* sono stati pubblicati dallo *Human Development Report Office* per conto dello *United Nations Development Programme* a partire dal 1990, dal lavoro dell'economista Mahnub Ul Haq sulla base della prospettiva dell'approccio delle capacità, promosso dal lavoro di Amartya Sen (Streeten et al. 1981; Ul Haq, 1995; Sen, 1990).

In una prospettiva ancora liberale, che pur continuava a porre l'individuo al centro del sistema e il diritto quale bussola di orientamento, la riflessione sullo sviluppo sostenibile iniziava ad interrogarsi su ciò che ciascun individuo può effettivamente fare ed essere all'interno dell'ambiente in cui vive.

In questi termini, il tema della sostenibilità si è legato, sin dal principio, al tema della giustizia, immaginando una società *giusta* quando in grado di rendere i suoi cittadini capaci di dare forma alla propria esistenza, nel riconoscimento della piena dignità di ciascuno e nella piena interrelazione fra le diverse componenti – sociali ed ecologiche – del mondo. È la linea argomentativa che si ritrova nell'approccio delle capacità, come inizialmente teorizzato da Amartya Sen (2009; 2011) e poi sviluppato, in chiave anche autonoma per certi aspetti, da Martha Nussbaum³ (2011; 2012). Tale approccio vuole i soggetti non passivi destinatari di interventi pensati altrove ma attivamente coinvolti nel dare forma alla propria esistenza. Sostenne a riguardo Sen: “Le persone devono essere viste, in questa prospettiva, come attivamente coinvolte – data l'opportunità – nel plasmare il proprio destino, e non solo come destinatari passivi dei frutti di astuti programmi di sviluppo” (Sen 1999, p. 53).

La prospettiva della *sostenibilità* che si andava sempre più articolando, sembrava, così, proporre una riflessione sulla qualità della vita e sul benessere delle società che richiedeva l'introduzione di altri parametri e indicatori, non economici, al fine di pensare lo sviluppo nel suo complesso.

A dimostrazione di questo movimento, la Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile passata alla storia come *Rio +20* vedeva rinnovare l'impegno dei Paesi membri per lo sviluppo sostenibile verso la delineazione di nuovi obiettivi. Il report finale, *The Future We Want* (UN General Assembly, 2012), si presentava quale documento programmatico che – non senza polemiche e critiche che non è possibile qui ripercorrere – mirava a definire gli obiettivi per l'Agenda internazionale dopo il 2015. Si trattava, in estrema sintesi, di porre al centro dell'agenda mondiale una serie di fattori capaci di connettere l'equità, lo sviluppo economico, l'ambiente, la pace e la sicurezza a livello universale, uscendo dalla dicotomia fra Paesi *high* e *low income* e proponendo invece obiettivi planetari. Esito di questo tentativo è stato il programma *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015), con i suoi 17 macro-obiettivi. In un certo senso, gli obiettivi di sviluppo sostenibile cercavano di differenziarsi dai precedenti *Millennium Development Goals* per essere più capaci di aprire ad una visione inter-generazione e intra-generazionale di giustizia (Steiner, Posch, 2006).

Per come giunta sino a noi, la prospettiva della sostenibilità sottesa alle principali *policies* internazionali appare, così, tendere verso la presa in carico collettiva dei bisogni della generazione del presente con l'attenzione per le capacità e risorse delle generazioni del futuro, attraverso strategie sinergiche che coinvolgono tutti i settori. Tale visione della sostenibilità non è, però, da assumersi acriticamente. In questa sede, vi sono alcuni aspetti che si ritiene importante evidenziare.

In primo luogo, parafrasando Stephen Sterling in un suo puntuale saggio, gli obiettivi di sviluppo sostenibile non sono da intendersi quali la soluzione ai *mali del mondo*, quanto piuttosto indicazioni operative per *farlo stare meglio*, ma se non si provvede ad un radicale cambiamento di prospettiva nel pensare il mondo

3 Una riflessione utile per comprendere le ricadute pedagogiche della prospettiva offerta dalla Nussbaum la si ritrova in Alessandrini, G. (a cura di) (2016). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

e il modo col quale l'uomo lo abita, tali obiettivi saranno soltanto sollievi temporanei prima del ritorno di nuovi segnali di malessere (Sterling, 2016).

In secondo luogo, di conseguenza, è fondamentale non separare la riflessione sulla sostenibilità dalla formulazione delle *policies* di sviluppo: serve la capacità di mantenere uno sguardo integrato e prospettico al tempo stesso. Usando le parole di Johan Rockström: "L'urgenza della sfida [...] richiede una duplice strategia: agire senza il nostro attuale quadro di sviluppo obsoleto per piegare il più possibile la curva della giustizia ambientale e sociale, promuovendo al contempo il cambiamento a lungo termine della coscienza verso valori e istituzioni che integrano equamente persone e pianeta" (Rockström, 2015, p. 1, trad. nostra).

In terzo luogo, la prospettiva dello sviluppo sostenibile porta con sé il rischio di pensare che sia possibile, per le generazioni del presente, prevedere quali saranno i bisogni delle generazioni future o, peggio, il rischio di supporre che i bisogni delle generazioni future saranno gli stessi di quelli manifestati dalle generazioni precedenti. Si tratta, per un certo verso, di un processo inevitabile, che garantisce alla società di conservare e riprodurre sé stessa (Coleman, 1988). Al contempo, è necessario prestare attenzione a non 'ipotecare' le generazioni future. È proprio per questo che la sostenibilità non può prescindere dall'adozione di un metodo fondato sul dialogo intergenerazionale: serve un coinvolgimento nel presente anche delle generazioni che saranno 'adulte' nel futuro, serve comprendere quali spazi decisionali e di partecipazione si è in grado di dare loro, in che modo, in un certo senso, garantire a tutti i cittadini la necessaria *capacità di agency* (Biggeri, Ballet, Comim, 2011; Biggeri, Karkara, 2014).

Infine, alla base di una prospettiva della sostenibilità come sino ad ora tracciata v'è l'immagine di un'*umanità sostenibile*: è necessario un essere umano capace di pensare sé stesso e il mondo in modo sostenibile. Per questo, servono ambienti che sappiano formarlo in tal senso. Si tratta di un tema squisitamente educativo.

L'educazione è, infatti, un pilastro fondamentale per lo sviluppo sostenibile e si ritrova trasversalmente nelle *policies* relative. Basti pensare all'Agenda 2030. Si legge, infatti, nella UN Resolution A/RES/70/1 *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly, 25 settembre 2015): "Ci impegniamo affinché vi sia un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti, popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale." (UN General Assembly 2015, p. 7).

Le Nazioni Unite disegnano una società futura basta sul rispetto universale dei diritti umani e della dignità umana (UN General Assembly 2015, p. 4), che dunque è chiamata ad investire sulle nuove generazioni. Il monito a non lasciare nessuno escluso rimanda, così, esplicitamente alla sfida dell'educazione per l'equità, l'inclusione e per il contrasto alle disuguaglianze. È ciò che sancisce il SDG 4, che impone appunto l'assicurazione di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva a tutte e tutti.

Ma vi è di più: l'Agenda 2030 ha enfatizzato il ruolo di una vera e propria *educazione allo sviluppo sostenibile* affinché bambine, bambini, ragazzi e ragazze siano capaci di divenire attori dello sviluppo stesso delle società (come da indicazioni UNESCO, *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, 2014). Questo significa promuovere iniziative

educative che mirino alla formazione di quella *Global Citizenship Education*, parte dell'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030, dove l'educazione è volta a formare bambine, bambini, ragazzi e ragazze ad una responsabilità collettiva dell'ambiente di vita. Si tratta di una prospettiva in linea con quanto dichiarato dall'UNESCO nel 2014 (*Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*): "Il potenziale dell'educazione allo sviluppo sostenibile per consentire agli studenti di trasformare se stessi e la società in cui vivono sviluppando conoscenze, abilità, attitudini, competenze e valori necessari per affrontare la cittadinanza globale e i cambiamenti contestuali locali" (UNESCO 2014b, p. 8), attraverso principi universali come i diritti umani, la parità di genere, la democrazia e la giustizia sociale (UNESCO 2014b, p. 10).

In tempi più recenti, il documento *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di Apprendimento*, promosso dall'UNESCO nel 2017 precisa: "L'educazione allo Sviluppo Sostenibile mira a sviluppare competenze che permettano agli individui di riflettere sulle loro azioni, prendendo in considerazione il loro attuale e futuro impatto sociale, culturale, economico e ambientale, da una prospettiva sia locale, sia globale. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse in maniera sostenibile, cosa che potrebbe richiedere loro di avventurarsi in nuove direzioni; e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie società verso lo sviluppo sostenibile" (UNESCO, 2017, p.7). Si tratta, dunque, di una educazione pensata come interdisciplinare e intersettoriale, che mette al centro un apprendimento che sia responsivo e interconnesso con il contesto socio-ecologico delle comunità in cui si sviluppa (Ardoin, Clark, Kelsey, 2013), in un certo senso muovendosi oltre l'educazione ambientale, pur mantenendo di quest'ultima la centratura sul ruolo attivo e responsabile dei cittadini (Tilbury, Wortman, 2008), anche di quelli minorenni. L'educazione allo sviluppo sostenibile enfatizza, insomma, l'integrazione delle questioni chiave della sostenibilità, al fine di consentire agli studenti di adottare le misure necessarie (Aricò, 2014).

Pur, dunque, con i suoi limiti e lati d'ombra, la prospettiva della sostenibilità sembra mostrare in potenza una *tensione pedagogica* nel momento in cui pone al centro il sapere, la conoscenza e lo sviluppo di competenze come portatori di un potere trasformativo ed emancipativo. Come ben precisato da Isabella Loiodice in una riflessione sul paradigma della sostenibilità: "L'educazione e la formazione possono fare molto, investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo, ristabilendo su nuove basi la logica delle relazioni intergenerazionali allargandola poi al più complesso sistema di relazioni intraspecie e interspecie: per rimuovere stereotipi e pregiudizi frutto di forme di pensiero chiuso e dogmatico, assertivo e impositivo, a favore invece di un pensiero solidale e dialogico, che accentui la dimensione della cura estendendola a persone, animali, piante, sistemi viventi dell'intero universo" (Loiodice, 2018, p. 113).

Guardando agli esiti di questi movimenti nel panorama italiano, è doveroso citare il contributo che il dibattito pedagogico sta portando alla riflessione sulla sostenibilità, e che si va sempre più ampliando ed articolando (Cagol, Dozza, 2018; Dozza, 2018; Loiodice, 2018; Malavasi, 2007; 2008; Mortari, 2017) non solo pensando al mondo della scuola, che pur è direttamente chiamato in causa (si pensi al *Piano nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità*⁴, siglato nel 2017 e che mira all'acqui-

4 Il Piano è stato elaborato dal Gruppo di lavoro *Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030*, composto da esperte/i e vertici del Ministero e coordinato da Enrico Giovannini (co-fondatore e

sizione delle competenze e conoscenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile).

2. La pandemia e le sfide delle società sostenibili

A livello planetario, la sfida lanciata ai Paesi dall'Agenda 2030 è tutt'altro che vinta e continua ad essere segnata dal costo delle guerre, anche di quelle economiche, di dinamiche ancora coloniali, di conflitti e traumi intergenerazionali mai realmente risolti. Non è certo possibile qui addentrarsi oltre ma si vuole provare a fare il punto di 'dove siamo oggi' in tale sfida, guardando all'Europa.

A partire dall'adozione dell'Agenda 2030, l'Europa si è mossa dotandosi a sua volta di strumenti programmatici in grado di operationalizzare il percorso di adozione degli obiettivi. Ancora molta strada v'è da percorrere (SDSN, IEEP, 2020). Il documento *Europe Sustainable Development Report 2020* fotografa lo stato dell'arte del raggiungimento degli obiettivi prima dell'inizio della pandemia COVID-19, evidenziando come nessun paese europeo li avesse raggiunti, pur muovendo alcuni passi in avanti soprattutto per ciò che riguarda gli obiettivi socio-economici, fra i quali sul SDG 1 (No poverty), SDG 3 (Good health and well-being) e SDG 6 (Clean water and sanitation). Resta ancora molto da fare, invece, sul piano dei SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender equality), SDG 12 (Responsible consumption and production), SDG 13 (Climate action), SDG 14 (Life below water) e SDG 15 (Life on land) (Eurostat, 2020). Di fronte alle difficoltà che l'Europa sta affrontando nel *non lasciare nessuno indietro*, la strategia adottata sembra voler rafforzare l'inclusione sociale di tutti all'interno dei territori abitati, facendo attenzione a tre pilastri: l'equità all'interno dei singoli Paesi; l'equità fra i Paesi membri dell'Unione; l'equità in termini intergenerazionali, che si traduce nell'investimento sulla solidarietà e su infrastrutture *future proofing* (Stainforth et al., 2020). È in questa direzione che, ad esempio, può essere letto *Horizon Europe*, il principale programma di finanziamento di ricerca europeo che si presenta in stretta connessione con gli obiettivi di sviluppo sostenibile e con il *Paris Climate Agreement*, nella direzione delle quattro missioni del *Green Deal* ("adaptation to climate change, oceans, cities, and soil"), diventato un veicolo fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile, soprattutto nelle aree del cambiamento climatico, del degrado degli ecosistemi, della nutrizione e della promozione di un'economia circolare (CESE, 2020). È per questo che si impone un ripensamento anche dell'educazione, per lo sviluppo delle competenze dei *cittadini di società sostenibili*.

Quella dell'educazione, resta però una sfida complessa. I dati che arrivano dalla OECD continuano a fotografare una situazione nella quale lo stato socio-economico delle famiglie d'origine incide notevolmente sul successo scolastico degli alunni, soprattutto nelle zone più provate anche dalla crisi economica del 2008 (OECD, 2018), rilevando la non capacità del sistema scolastico di assorbire e sanare lo svantaggio.

portavoce dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Lo scopo del Piano è quello di trasformare il sistema di istruzione e formazione in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che in ognuno degli ambiti di intervento le politiche del MIUR siano coerenti con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030. https://asvis.it/public/asvis/files/sostenibilita_slide_def.pdf.

- 5 *Green Deal* è un insieme di iniziative politiche proposte dalla Commissione europea con l'obiettivo generale di raggiungere la neutralità climatica in Europa entro il 2050. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1588580774040&uri=CELEX:52019DC0640>.

La pandemia COVID-19 sta, inoltre, avendo un impatto enorme sulle condizioni dell'infanzia, soprattutto sulle categorie più vulnerabili (Save The Children, 2020a). I bambini sono tra le maggiori vittime della crisi COVID-19, con il rischio di potenziali effetti a lungo termine e di ritardi nella attuazione degli stessi obiettivi di sviluppo sostenibile che, come si è già detto, si basano su di un investimento a lungo termine sull'infanzia (United Nations, 2020a). Le misure che sono state implementate per contenere la diffusione del virus, compresi i lockdown a livello nazionale e la chiusura delle scuole, hanno causato molte interruzioni nella vita dei bambini: si stima che il 99% dei bambini in tutto il mondo (2,4 miliardi) viva in uno dei 186 paesi che hanno implementato una qualche forma di restrizioni a causa di COVID-19 (UNICEF, 2020). Inoltre, circa il 90% di tutti gli studenti globali (1,6 miliardi), è stato colpito dalla chiusura delle scuole, che mina il diritto dei bambini all'apprendimento ed ha un impatto sul loro benessere (UNESCO, 2020; United Nations, 2020b; Schleicher, 2020). Questo, insieme al più ampio impatto sociale ed economico della pandemia, avrà ricadute significative sul diritto dei bambini di sopravvivere, imparare ed essere protetti (Save The Children, 2020b), con un aumento del rischio di subire o assistere alla violenza (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020).

Anche a fronte di questo scenario, la Commissione Europea ha proposto, il 27 maggio 2020, l'adozione di uno strumento temporaneo voluto per incentivare la ripresa, *Next Generation EU*⁶, pacchetto di misure di finanziamento che mira a costruire un'Europa più ecologica, digitale e resiliente. Il concetto di resilienza attraversa il programma *Next Generation EU* ed è ad esso che si lega il mandato di puntare ad un'educazione che sia capace di fornire ai suoi cittadini quelle competenze per la vita che sono necessarie a costruire, prima ancora che abitare, l'Europa del futuro. È sempre in questa direzione che, a settembre dello scorso anno, la Commissione Europea ha presentato il progetto per la costruzione di una *European Education Area*, uno spazio europeo per l'istruzione, da realizzarsi entro il 2025, al fine di consentire a tutti i cittadini europei, di ogni età, di poter beneficiare dell'offerta formativa presente in Europa, sviluppando anche programmi educativi trasversali ai Paesi membri e rafforzando lo scambio di buone pratiche con Paesi extra EU. Tale programma, di fianco al programma di sviluppo per l'educazione digitale, sottolinea l'impegno formale dell'Europa per l'innovazione e il rafforzamento della qualità dell'offerta formativa, al fine di promuovere lo sviluppo delle capacità necessarie per la vita, a partire dalla prima infanzia.

In sintesi, la prospettiva che si respira nella lettura dei documenti e delle strategie fin qui attraversati è quella di pensare all'emergenza attuale come ad una occasione per ripensare le società del futuro fronteggiando, al tempo stesso, le sfide del presente.

3. Il contributo della ricerca educativa per pensare lo sviluppo sostenibile

Le sfide per chi si occupa di educazione sono oggi, anche in Europa, diverse e complesse: le disuguaglianze di genere e di status economico, la mancanza di istruzione di base e di insegnamento di qualità, una forte tendenza – che in realtà si respira anche nei più recenti programmi Europei – ad adeguare l'educazione

6 *Next Generation EU* è un fondo approvato nel luglio 2020 dal Consiglio europeo al fine di sostenere gli Stati membri colpiti dalla pandemia di COVID-19. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/652000/EPRS_BRI%282020%29652000_EN.pdf.

alle richieste del mercato, appiattendo di fatto ciò che appare improduttivo. Ma anche l'urgenza di educare alla comprensione delle notizie e delle informazioni, al pensiero critico, direbbe la Nussbaum (2014), alla difesa e risposta dalle visioni distorte e semplicistiche della complessità dei fenomeni, che sono generate e a loro volta generano facili populismi.

Di fronte a tutto questo, anche la riflessione pedagogica e la sua ricerca possono provare a pensarsi all'interno di un paradigma della sostenibilità, come prospettiva di partecipazione alla responsabilità (Riva, 2018) e di una diversa visione di cura (Loiodice, 2018).

Cosa tutto questo comporti per la ricerca educativa, in parte lo si recupera ancora una volta dal dibattito sulla sostenibilità stessa. Gli ultimi decenni, infatti, seguendo la rotta tracciata dalla prospettiva dello sviluppo sostenibile, hanno messo la società di fronte alle sfide dei complessi equilibri fra natura e società (Schäfer et al. 2011), della necessità di pensare ad un modello triadico, in cui la dimensione economica, ecologica e sociale si pensano interconnesse (Hopwood, Mellor, O'Brien, 2005; Eizenberg, Jabareen, 2017).

È proprio questa impossibilità di pensare la sostenibilità se non economica, ecologica e sociale al tempo stesso che ha prodotto, per così dire, un preciso orientamento da parte del mondo della ricerca scientifica, soprattutto relativamente ad alcuni aspetti.

Il primo ha a che fare con l'origine stessa delle domande e degli obiettivi della ricerca scientifica, a prescindere dal settore disciplinare: nell'ottica di uno sviluppo sostenibile, le domande e i bisogni cui la ricerca deve dare risposta non possono essere formulati dalle scienze ma dalle società. La ricerca si radica, in questo senso, sui bisogni e le istanze delle società, pensate nel qui ed ora così come in prospettiva. Questo dà ragione del coinvolgimento degli *stakeholders* in ogni settore (Jäger, 2009) e richiama l'impegno per la ricerca a fornire indicazioni concrete alle politiche, così come a restituire quanto raggiunto alle comunità da cui si era mossa. La stessa *Agenda 2030*, di fatto, richiama l'attenzione sulla connessione fra ricerca e sviluppo, imponendo un dialogo che mira ad offrire ai *policy makers* le indicazioni per orientare le strategie di sviluppo.

Un secondo aspetto pertiene all'inevitabile necessità di pensare la ricerca come interdisciplinare e intersettoriale (Stafford-Smith et al, 2016). Si tratta di vedere le connessioni fra settori, agenti e interlocutori coinvolti, creando approcci partecipati per la produzione di conoscenza, tecnologie e strutture che siano in grado, appunto, di dare risposte concrete e orientamenti operativi ai bisogni delle comunità. Una tendenza della ricerca sui temi della sostenibilità che sempre più si confronta con approcci *community based* e *action research* (Aguilar, 2018).

È proprio la natura complessa degli obiettivi di sviluppo sostenibile che, di fatto, ha posto una sfida differente alla ricerca, in tutti i campi disciplinari. In un certo senso, si è trattato di porre al centro l'interconnessione inevitabile fra le molte dimensioni che costruiscono e costituiscono la vita umana su questo pianeta.

Questa attenzione *inter* e *intra*, questa presa in carico locale e planetaria al tempo stesso, che passa attraverso l'attivazione dei soggetti e la loro assunzione di responsabilità, molto parla di una prospettiva di formazione dell'uomo che è, certamente, questione pedagogica. I rimandi vanno alla visione di emancipazione ed *empowerment* delle comunità (Freire, 1970; 1998), ai contributi della *critical pedagogy*, così come della *eco-justice* (Mayo, 2013). La ricerca, dunque, come capace di supportare la costruzione e diffusione di una conoscenza necessaria a trasformare la realtà dei soggetti (McLaren, 2000).

La ricerca educativa viene, così, chiamata in causa non soltanto per le tematiche e il ruolo dell'educazione nello sviluppo sostenibile ma anche – e forse soprattutto – per una *questione di metodo*.

La ricerca pedagogica è, infatti, una ricerca che si radica nell'esperienza, nel concreto della pratica, trovando in essa le sue più profonde radici: essa è di per sé sempre orientata ad una ricorsività fra teoria e prassi che parte dai bisogni dei soggetti e dei contesti, per interrogare l'esperienza con un pensiero riflessivo capace di costruire teorie con le quali tornare ad orientare l'agire (Dewey, 1938). Allo stesso tempo, la cultura pedagogica della ricerca (Mortari, 2007) apre alla necessità di farsi azione, di coinvolgere gli attori nei contesti e negli ambienti. Una ricerca che, inevitabilmente, diventa educativa per quelle stesse comunità (Andrews, Stevens, Wise 2002).

Ma v'è di più: si ritrova, nella ricerca educativa, una attenzione per ciò che è al margine, per ciò che è latente, per diverse forme di evidenza che si scoprono risorsa per interrogare quegli aspetti della sostenibilità che sfuggono alla traduzione rapida in indicatori economici, quali le dimensioni culturali, etiche ed estetiche connesse ai valori non materiali (come la solidarietà) che animano la prospettiva stessa della sostenibilità (Ramos, 2009).

Ancora, la ricerca pedagogica conosce e pratica il dialogo interdisciplinare proprio perché si occupa di un oggetto, l'educazione, che si radica nel fluire dell'esperienza di vita, incontrandone tutte le dimensioni. E in questo senso, la riflessione pedagogica sulla ricerca può offrire considerazioni di metodo anche relativamente alla costruzione di un pensare insieme, di un fare insieme che si traduce nella capacità di costruire patti di collaborazione e reti di intervento fra i diversi attori in gioco, in quel lavorare in rete che è ben noto al mondo pedagogico ma che è anche estremamente necessario alla ricerca sulla sostenibilità in genere (Leal Filho, 2018).

Infine, la ricerca educativa sa bene quanto sia fondamentale l'interconnessione con i contesti, la capacità di dialogare con le *policies*, la possibilità di produrre trasformazioni sulla vita quotidiana. In un certo senso, si potrebbe concludere che la ricerca pedagogica può portare ad una riflessione sulla *sostenibilità delle policies*, che si rivela tale quando in grado di pensare ai/nei territori, di costruire patti e alleanze fra i diversi interlocutori in gioco, di stimolare e restare vigile sulle politiche stesse, senza mai smettere di interrogarle criticamente (Bertolini, 2003), di orientare l'azione e la trasformazione dei contesti, di non dimenticare mai di prestare attenzione a chi resta ai margini, della società, dell'accesso alle risorse, delle teorie dominanti. Con un rigore che non è solo metodologico ma anche epistemologico, pratico e, certo, etico.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar, O. M. (2018). Examining the Literature to Reveal the Nature of Community EE/ESD Programs and Research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2016). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Andrews, E., Stevens, M., Wise, G. (2002). A Model of Community-Based Environmental Education. In National Research Council, *New Tools for Environmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures* (pp. 161-182). Washington, DC: The National Academies.
- Ardoin, N.M., Clark, C., Kelsey, (2013). An Exploration of Future Trends in Environmental Education Research. *ERIC*, 19(4), 499-520.

- Aricò, S. (2014). The contribution of the sciences, technology and innovation to sustainable development: the application of sustainability science from the perspective of UNESCO's experience. *Sustainability Science*, 9, 453-462.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*, Cortina, Milano, 2003.
- Biggeri, M., Ballet, J., Comim, F. (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M., Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In D. Stoecklin, J. M. Bonvin (Eds.), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer.
- Cagol, M., Dozza, L. (2018). *Io abito qui lo abito il mondo : la voce dei bambini e dei giovani*. Bergamo: Zeroseiup.
- CESE (2020). Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano di investimenti per un'Europa sostenibile. Piano di investimenti del Green Deal europeo, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0021>, 26.01.2021.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dozza, L. (2018). *Maestra natura : per una pedagogia esperienziale e eco-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Eurostat (2020). *Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context. 2020 edition*, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11011074/KS-02-20-202-EN-N.pdf/334a8cfe-636a-bb8a-294a-73a052882f7f?t=1592994779000>, 26.01.2021.
- Leal Filho, W. (Ed.) (2018). *Handbook of Sustainability Science and Research*. Cham: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman, Littlefield Publishers.
- Hopwood, B., Mellor, M., O'Brien, G. (2005) Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*, 13, 38-52.
- Jäger, M.M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1972.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Malavasi, P. (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità: tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde: educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La scuola.
- Mayo, M. (2013). Providing Access to Justice in Disadvantaged Communities: Commitments to Welfare Revisited in Neo-Liberal Times. *Critical Social Policy*, 33(4), 679-699.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile: per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). PISA Database. OECD Programme for International Student Assessment, <http://www.oecd.org/pisa/>, 26.01.2021.
- Ramos, T.B. (2009). Development of regional sustainability indicators and the role of academe

- mia in this process: the Portuguese practice. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1101-1115.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Rockström, J. W. (2015). Bounding the planetary future: Why we need a great transition. Boston, MA: Tellus Institute, http://www.tellus.org/pub/Rockstrom-Bounding_the_Planetary_Future.pdf, 26.01.2021.
- Save The Children (2020a). Protect a generation. The impact of covid-19 on children's lives, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/protect-generation-impact-covid-19-childrens-lives.pdf>, 26.01.2021.
- Save The Children (2020b). The Hidden Impact of Covid-19 on Child Rights, https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_rights.pdf, 26.01.2021.
- Schäfer, M. et al. (2011). Life Events as Windows of Opportunity for Changing Towards Sustainable Consumption Patterns? Results from an Intervention Study. *Journal of Consumer Policy*, 35, 65-84.
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*, Paris: OECD.
- Sen, A. (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy & Public Affairs*. Princeton University Press, 19(2), 111-121.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom, http://www.amazon.com/Development-as-Freedom-Amartya-Sen/dp/0385720270/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1310743622&sr=1-1, 26.01.2021.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Sen, A. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Stafford-Smith, M., et al. (2016). Integration: the key to implementing the sustainable development goals. *Sustainability Science*, 1-9.
- Steiner, G., Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14, 877-890.
- Streeten, P. et al. (1981). First Things First: Meeting Basic Human Needs in Developing Countries. *Journal of Economic Issues*, 17(3), 846-849.
- SDSN, IEEP (2020). Europe Sustainable Development Report 2020: Meeting the Sustainable Development Goals in the face of the COVID-19 pandemic, <https://eu-dashboards.sdgindex.org>, 26.01.2021.
- Tilbury, D. and Wortman, D. (2008). How is Community Education Contributing to Sustainability in Practice? *Journal of Applied Environmental Education and Communication*, 7(3), 83-93.
- UI Haq, M. (1995). *Reflections on Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (2014a). Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, https://en.unesco.org/sites/default/files/roadmap_1.pdf, 26.01.2021.
- UNESCO (2014b). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>, 26.01.2021.
- UNESCO (2017). Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di Apprendimento, http://unesdocblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, 26.01.2021.
- UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>, 26.01.2021.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020). *Global status report on preventing violence against children*, <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>, 26.01.2021.
- UNFPA (2020). *COVID-19: A Gender Lens: Protecting Sexual and Reproductive Health and Rights, and Promoting Gender Equality*. New York: United Nations Population Fund.
- UNICEF (2020). Don't Let Children be the Hidden Victims of COVID-19 pandemic.

- <https://www.unicef.org/press-releases/dont-let-children-be-hidden-victims-covid-19-pandemic>, 26.01.2021.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, 26.01.2021.
- United Nations (2020a). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf, 26.01.2021.
- United Nations (2020b). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf, 26.01.2021.
- UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>, 26.01.2021.
- UN General Assembly (2012). *A/RES/66/288. Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012. The future we want*, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E, 11.09.2012.
- UN General Assembly (2015). *A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf, 21.10.2015.
- Wenham, C. et al. (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *The Lancet*, 395(10227), 846–848.