



Educare per il futuro: sviluppare competenze  
per la sostenibilità a livello universitario.  
L'esperienza dell'università di Bari  
Educate for the future: develop sustainability  
competencies at the university level.  
The case of the university of Bari

---

Gabriella Calvano

Università Aldo Moro di Bari – gabriella.calvano@uniba.it

---

**ABSTRACT**

The Sustainable Development Goals (UN, 2015) demand a real cultural and in lifestyle change but also in how we think and act. In this process, education plays a key role, including at the university level. Knowledge is not enough. Even university education is called upon to reflect and reorganize its education offer by focusing on the development of key, transversal, and sustainability skills. After underlining the pedagogical meanings and perspectives of education for sustainable development at the university level, the contribution highlights the need to implement training courses for the development of sustainable, and transversal skills. The paper describes and analyzes the educational workshop experience implemented in the General and Social Pedagogy Course of the Degree Course in Literature of the University of Bari. During this educational experience, the students were able to reflect and design sustainability solutions for their universities, developing the skills necessary to start being citizens of complexity.

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) invitano ciascuno a un profondo cambiamento culturale, nei nostri stili di vita ma anche nei modi in cui pensiamo e agiamo. In questo processo, l'educazione assume un ruolo chiave, anche a livello universitario: fornire conoscenze, però, non è sufficiente. Anche la formazione di terzo livello è chiamata a riflettere e a ri-organizzare la propria offerta puntando anche sullo sviluppo di competenze chiave, trasversali e di sostenibilità. Dopo aver sottolineato significati e prospettive pedagogiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile a livello universitario, evidenziando la necessità che si costruiscano percorsi formativi che consentano di sviluppare le competenze di sostenibilità, trasversali e trasferibili, il presente lavoro descrive e analizza l'esperienza educativa, implementata nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale del corso di Laurea in Lettere dell'Università di Bari, nel corso della quale le stu-

dentesse e gli studenti hanno avuto modo di riflettere e di progettare soluzioni di sostenibilità per il loro ateneo, sviluppando competenze necessarie per cominciare a essere cittadine e cittadini della complessità.

#### KEYWORDS

Competencies, Students, University, Education for sustainable development, Workshop.

Competenze, Studenti, Università, Educazione allo sviluppo sostenibile, Laboratorio.

## 1. Introduzione

L'istruzione superiore è uno dei più importanti *driver* di competitività globale (Schwab, 2013). Le università sono infatti "istituzioni vive" ovvero chiamate a e capaci di adattarsi ai profondi cambiamenti e alle sfide di natura sociale, ambientale ed economica a cui il contesto locale e globale è sottoposto, nonché alle richieste che i portatori di interesse manifestano.

Da più anni, la sfida dello sviluppo sostenibile è una di quelle che maggiormente interessano, coinvolgono e chiamano in causa le università. La ricerca in questo campo ha posto lo sguardo su settori differenti: l'organizzazione del campus e delle sue strutture, i curricula, la terza missione, la capacità delle università di far fronte ai bisogni delle comunità locali e urbane (Leal Filho et al., 2015; Trencher et al., 2014). Del resto, proprio questa vicinanza degli atenei alle comunità territoriali di appartenenza ha generato una serie di pratiche e di processi di partecipazione e di apprendimento collaborativo di grande rilevanza (Tilbury, 2011; Trencher et al., 2016). La sostenibilità invita, dunque, gli istituti di istruzione superiore a essere, come opportunamente sottolineato da Jaques Derrida (2001), luogo di resistenza critica nel quale niente è al riparo dall'essere messo in questione.

Le richieste che l'Agenda 2030 (UN, 2015) fa, come noto, invitano ciascuno a un profondo cambiamento culturale, nei nostri stili di vita ma anche nei modi in cui pensiamo e agiamo. In questo processo, l'educazione assume un ruolo chiave, anche (e forse soprattutto) a livello universitario. Molto più che in passato. L'educazione diviene processo e opportunità per formare cittadini attivi e responsabili, per educare ed essere 'cittadini della sostenibilità' (Wals, 2015; Leicht et al., 2018).

Riscoprire il proprio ruolo civile; recuperare la naturale propensione ad educare alla cittadinanza, formando cittadini informati e consapevoli, in grado di decidere con responsabilità tra tutti i futuri possibili quelli maggiormente auspicabili; creare spazi di discussione in merito a problemi che hanno a che vedere con la città e i luoghi in cui vivono, sforzandosi di co-costruire soluzioni... sono condizioni necessarie (ma non sufficienti) perché un ateneo si definisca sostenibile o, più precisamente, impegnato per la sostenibilità. In quanto catalizzatori di cambiamento, infatti, le università devono sempre più fare in modo che gli studenti siano cittadini attivi, con un'idea chiara di quali sono le sfide del futuro e di come è necessario affrontarle. Per tali ragioni, l'educazione alla sostenibilità a livello universitario non può tradursi in un esclusivo trasferimento di conoscenze: è educazione che guarda al futuro e che si propone di supportarne la costruzione assumendo una prospettiva globale (Unesco, 2009; Barth et al., 2007).

Dopo aver sottolineato significati e prospettive pedagogiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile a livello universitario, evidenziando la necessità che si costruiscano percorsi formativi che consentano di sviluppare le competenze di sostenibilità, trasversali e trasferibili, il presente lavoro descrive e analizza l'esperienza educativa, implementata nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale del corso di Laurea in Lettere dell'Università di Bari, nel corso della quale le studentesse e gli studenti hanno avuto modo di riflettere e di progettare soluzioni di sostenibilità per il proprio ateneo, sviluppando competenze necessarie per cominciare a essere cittadine e cittadini della complessità.

## **2. Educare per la sostenibilità a livello universitario: significati e prospettive di intervento pedagogico**

Le sfide che la sostenibilità pone sono così rilevanti e hanno una incidenza talmente elevata sulla vita delle persone da richiedere, oggi più che in passato, un impegno costante e peculiare da parte di tutte le istituzioni e agenzie educative chiamate a promuovere e guidare un profondo e radicale cambiamento negli stili di vita e di consumo ma anche nel modo in cui ciascuno si relaziona al mondo e alle persone: la sostenibilità, è bene sempre ribadirlo, assume concretezza nella misura in cui le questioni economiche e ambientali sono in equilibrio pieno con quelle sociali e sono garantiti diritti, giustizia e pari opportunità per tutti. Le università, in quanto istituzioni deputate alla formazione e allo sviluppo integrale dei professionisti e dei cittadini del futuro, hanno un ruolo insostituibile nel raggiungimento dei *Sustainable Development Goals* (Piza et al., 2018). Essere un ateneo sostenibile, nello specifico, vuol dire percepirsi e concepirsi come sistema all'interno del quale *governance*, politiche, processi e azioni sono coerenti con la sostenibilità e i suoi principi: la comunità universitaria dovrebbe "vivere" la sostenibilità in tutte le dinamiche che caratterizzano quella realtà che la stessa università è (Calvano, 2017), dovrebbe essere campo fertile e generativo (Magatti & Giaccardi, 2014), impegnato in azioni che si propongono di produrre, nel breve, medio e lungo periodo, un impatto sociale e civico forte e duraturo nel tempo. Per tali ragioni, governi nazionali e locali hanno non di rado trovato proprio negli istituti di istruzione superiore e nelle loro comunità il punto di riferimento per la comprensione dei fenomeni della sostenibilità e per l'individuazione delle soluzioni necessarie a fronteggiare possibili problemi e/o bisogni: perché le università sono contenitori di una molteplicità di competenze e professionalità ma anche espressione di discipline e saperi differenti, sono generatrici di innovazione sociale, oltre che tecnologica, e possono promuovere lo sviluppo di un pensiero critico, complesso, che connette (Stephens et al., 2008).

La centralità del ruolo che l'educazione ha nei processi di sviluppo sostenibile è stata esplicitata per la prima volta formalmente nel corso della Conferenza di Rio del 1992, in particolare all'interno del Capitolo 36 di *Agenda 21*, un Documento che ancora oggi rappresenta uno dei lasciti più importanti dell'Earth Summit. Il Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'Unesco (DESS 2005-2014) e il Goal 4 dell'Agenda 2030 hanno rafforzato l'idea e la consapevolezza che per orientare i comportamenti verso modelli di sviluppo maggiormente capaci di futuro è necessario un cambio di mentalità che implichi dei cambiamenti in campo educativo, in vista della definizione, implementazione e valutazione di percorsi che siano al contempo espressione e opportunità di educazione allo sviluppo sostenibile. L'educazione può, inoltre, contribuire a innescare innovazione in campo

economico, sociale, ambientale. Per questo l'educazione allo sviluppo sostenibile si ritiene abbia 'un campo d'azione più ampio' rispetto all'educazione ambientale: essa «si concentra sullo sviluppo dei legami tra qualità ambientale, diritti umani, uguaglianza, pace» (Fien & Tilbury, 2002, p. 9). Nessuna istituzione educativa, da quelle della primissima infanzia fino all'università, può non sentirsi responsabile di questi processi di cambiamento ed esimersi dal favorire e dal promuovere lo sviluppo di quelle competenze chiave e trasversali (Unesco, 2005) che sono necessarie per essere cittadini della sostenibilità.

Se, in particolare, condividiamo la definizione di Gianfranco Bologna secondo cui la sostenibilità è «imparare a vivere in una prosperità equa e condivisa con tutti gli esseri umani all'interno dei confini fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra» (Bologna, 2018, p. 41), ne consegue che la sostenibilità non è un concetto statico e stabile, universalmente e univocamente definibile (Wals & Jickling, 2002), ma fortemente dinamico e giammai dato una volta per tutte. Se, addirittura, poniamo l'accento sull'espressione 'imparare a vivere' che apre la definizione del Bologna, potremmo affermare che la sostenibilità è essa stessa educazione, processo costante di cambiamento e di (co)evoluzione sistemica. Questo ha notevoli implicazioni nei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile che, anche a livello universitario, si propongono e si attuano. Tali processi, a loro volta, non potranno che essere evolutivi, adattivi, storicamente e geograficamente determinati, costruiti sui bisogni del contesto di riferimento ma al contempo capaci di indurre la riflessione sulle ripercussioni e conseguenze che ogni singola azione prodotta a livello locale ha inevitabili riverberi su scala globale.

Alla base dell'educazione allo sviluppo sostenibile è importante che ci sia, allora, l'impegno a riorientare le esperienze di apprendimento degli studenti in modo che comprendano anche le loro responsabilità professionali accanto alle proprie personali capacità, motivazioni e responsabilità. L'obiettivo di questo tipo di percorsi educativi sta nel voler fare in modo che chi apprende possa assumere stili di vita più sostenibili, non solo nella sfera domestica e privata, ma anche influenzando il cambiamento all'interno della propria professione e dei contesti di lavoro più ampi. Il focus dell'educazione allo sviluppo sostenibile non può, allora, che essere di natura pedagogica in quanto non si vuole (poiché non è sufficiente) solo 'insegnare' lo sviluppo sostenibile, trasferendo conoscenze specialistiche di questo settore, ma si è consapevoli che è necessario dotare, anche gli educandi, di tutti gli strumenti, i valori, le *capabilities* che permettano di rispondere alla complessità e alle incertezze del futuro (Mulà et al., 2017, p. 799). Per tali ragioni, «la riflessione pedagogica si apre ad una dimensione che è insieme inter-trans disciplinare che, attraverso le categorie del pedagogico, legge ed interpreta il sociale» (Mannese, 2021, p. 25). Educare alla sostenibilità è promuovere un nuovo modo di vedere il mondo e di percepirsi e di essere parte di esso (Wals, 2010), stando sempre attenti alle questioni etiche e politiche (Makrakis, 2017) e a come affrontiamo queste ultime.

I numerosi eventi e documenti che negli ultimi anni hanno contribuito a far emergere e consolidare il ruolo strategico dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Calvano, 2017) hanno sancito con forza l'importanza e l'urgenza di rivedere non solo i contenuti, ma anche (e forse soprattutto) le pratiche didattiche, ancora prevalentemente di tipo trasmissivo, attualmente in uso nei contesti universitari, per lasciare maggiore spazio a esperienze educative trasformative. È bene a tal proposito ricordare la distinzione che Stephen Sterling (2006) delinea tra 'educazione allo/sullo sviluppo sostenibile', 'educazione per lo sviluppo sostenibile' ed

educazione sostenibile/educazione in quanto sostenibilità). Solo un'educazione realmente trasformativa, che ha nel *learning for change* il suo scopo principale, è in grado di sollecitare comportamenti e stili di vita maggiormente compatibili con la sopravvivenza della vita sul pianeta, in ogni sua forma. Ma è la stessa università a doversi proporre come istituzione trasformativa, laddove l'università trasformativa «è un'università riflessiva e critica, che tenta di trasformare il mondo in modo che assuma i valori democratici della libertà, dell'inclusione, dell'equità e della giustizia. È un'università che è contro lo *status quo* e l'*establishment* e che promuove all'interno e all'esterno delle sue mura una società più equa in cui i cittadini possano esprimere la diversità di visioni e valori» (Guzmán-Valenzuela, 2016, p. 673). In essa sono presenti spazi pedagogici dove gli studenti non sono più considerati esclusivamente come 'consumatori di conoscenza' ma diventano produttori della stessa poiché, anche assieme ad altri componenti della comunità universitaria, si interrogano sui problemi esistenti e lavorano allo scopo di individuare soluzioni possibili, anche in merito alle questioni dello sviluppo sostenibile (Calvano et al., 2019).

Le università hanno per tale ragione il compito di formare i cittadini di domani sia fornendo loro nuove conoscenze, sia affermando la logica del sistema complesso, della decompartmentazione dei saperi, del dialogo interdisciplinare, nonché supportando una riflessione autentica e costante su valori, atteggiamenti e comportamenti (individuali, comunitari, professionali). Si tratta di una sfida ancora poco percepita dal mondo accademico, che solitamente attribuisce tuttora prevalentemente alle famiglie, alla società o alla scuola, la responsabilità di una riflessione sugli stili di vita. A tale riguardo, recentemente l'Unesco (2017), riflettendo sugli obiettivi di apprendimento collegabili ai 17 *Sustainable Development Goals*, ha ritenuto doveroso sottolineare con forza come l'educazione allo sviluppo sostenibile non abbia a che vedere solo con l'insegnamento dello stesso sviluppo sostenibile e l'aggiunta di un contenuto nuovo ai corsi e alla formazione.

Sebbene l'impegno, perlomeno formale, delle università per lo sviluppo sostenibile abbia subito un'accelerazione soprattutto nel corso degli ultimi anni, anche come conseguenza dell'approvazione dell'Agenda 2030 e dell'impegno di tutte le istituzioni dei 193 Paesi firmatari a perseguire i suoi Obiettivi, non si è ancora, tuttavia, verificato quel cambio di paradigma educativo tanto auspicato perché necessario. Alla pedagogia, il compito è la «responsabilità di guidare alla definizione di rinnovati modelli interpretativi per costruire Comunità Pensanti» (Mannese, 2021, p. 30) dove ciascuna persona impari a percepirsi e a essere protagonista e responsabile della realtà in cui vive e della sostenibilità che la caratterizza.

### 3. Futuri sostenibili: su quali competenze puntare?

Nel passaggio dalla modernità solida a quella liquida, alle persone viene suggerito di trovare modi alternativi di organizzare la propria vita in quanto le forme sociali esistenti non possono più essere considerate quadri di riferimento per le proprie azioni (Baumann, 2011). In questo contesto 'liquido' e multiforme, le competenze, tradizionalmente sviluppate attraverso la formazione universitaria, considerate «trame che offrono a ciascuno la possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in occasione di apprendimento, di partecipazione, di interesse» (Malvasi, 2020, p. 64), potrebbero risultare obsolete. L'università, al pari della scuola, deve scegliere «se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore com-

petente ma politicamente indifferente, disimpegnato e conformista, o l'uomo completo: cittadino partecipe e riflessivo, e produttore al tempo stesso» (Baldacci, 2019, p. 11). È opportuno, dunque, cominciare a porsi degli obiettivi di apprendimento più ambiziosi, capaci di preparare gli studenti e le studentesse ad essere resilienti e ad andare oltre gli shock di natura ambientale, economica, sociale, sanitaria di fronte a cui in futuro ci troveremo sempre più di frequente (Giovannini, 2018).

Le intersezioni tra istituzioni universitarie sostenibili e futuro possono essere due secondo Rieckmann (2012). La prima fa riferimento al fatto che le università sostenibili si propongono di far sviluppare quelle competenze necessarie ad affrontare i problemi complessi, contribuendo alla costruzione di un futuro maggiormente equo e giusto; la seconda evidenzia come la stessa istituzione universitaria dovrebbe contribuire, con il suo operato, a costruire sviluppo sostenibile. Ad esse possiamo aggiungere una terza intersezione. L'università forma i professionisti del futuro e quindi coloro i quali hanno il compito di immaginare e implementare politiche e azioni di sostenibilità: per tali ragioni gli atenei dovrebbero profilare figure professionali nuove (*green and sustainable*) e progettare i relativi percorsi di formazione in modo che siano capaci di garantire non solo professionisti preparati e flessibili ma anche cittadini responsabili. In questo modo l'università recupererebbe anche il suo ruolo educativo (Calvano, 2021).

Lo sviluppo di competenze di sostenibilità è, dunque, la risposta che le università possono dare al bisogno di educare all'incertezza e alla complessità (Fedeeva & Mochizuki, 2010). Wiek e i suoi collaboratori (2011) descrivono un quadro di sette competenze chiave e trasversali che risultano essere fondamentali nel campo della sostenibilità: *problem solving*, competenze strategiche, sociali e interpersonali, di pensiero sistemico, normative, previsionali. A questo elenco Unesco (2017) ne aggiunge altre: competenza collaborativa, pensiero critico, auto-consapevolezza. Del resto, anche l'OECD ha dato rilevanza, attraverso il progetto DeSeCo, al ruolo che proprio le competenze chiave, trasversali e di cittadinanza hanno nei processi di sviluppo sostenibile e di coesione sociale (OECD, 2005).

*L'università delle competenze*, discusso, ambizioso e ancora non raggiunto esito del Processo di Bologna (Zaggia, 2008), non può che puntare, allora, sulle competenze di sostenibilità, già da qualche anno al centro del dibattito internazionale nell'ambito della ricerca del settore dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Fedeeva & Mochizuki, 2010; Rychen, 2003). Esse non sostituiscono, chiaramente, quelle proprie del dominio disciplinare specifico ma, in quanto trasversali, mettono in dialogo competenze di domini diversi (Barth et al., 2007, p. 417) ed è questa una condizione sempre più indispensabile da attuare perché «semplicemente aumentando la *literacy* di base sulla sostenibilità, così come insegnato nella maggior parte dei Paesi, non farà progredire le società sostenibili. [...] Sono necessarie – conoscenze, abilità, valori e prospettive che incoraggiano e sostengono la partecipazione pubblica [...] Per realizzare questo l'istruzione [...] deve essere riorientata per affrontare la sostenibilità e includere capacità di pensiero critico, di organizzazione e interpretazione dati e informazioni, di formulazione di domande» (Unesco, 2005).

La didattica universitaria può, attraverso la definizione di percorsi che promuovono le già menzionate competenze, diventare "abilitante" (Arnold & Lermen, 2005), capace cioè di garantire, oltre alla formazione necessaria allo sviluppo professionale, anche lo sviluppo della personalità e della persona, del cittadino planetario, consentendo di «sviluppare ciò che di meglio c'è in lui, ossia la sua facoltà di essere responsabile e solidale» (Morin, 2020, p. 107).

L'orientamento all'inter-transdisciplinarietà diviene, allora, una sfida centrale dell'educazione allo sviluppo sostenibile ed è *conditio sine qua non* si possano attivare e potenziare le *key competencies*, promuovendo esperienze nel corso delle quali si avviano percorsi di riflessione su come ciascun sapere incide sul mondo, su quella specifica questione, e su come differenti saperi consentono di interpretare meglio la realtà in cui viviamo e le sue questioni, di sperimentare possibili soluzioni, di comprendere la relazionalità che è propria della società ipercomplessa in cui viviamo e della quale siamo parte. Le università dovrebbero incoraggiare processi di apprendimento inter-transdisciplinare, anche attraverso il confronto e il dialogo con la realtà circostante, le imprese e le istituzioni territoriali, organizzando occasioni di riflessione attorno ai problemi della contemporaneità. Un cambiamento nel modo di intendere e implementare la formazione e i programmi universitari appare, dunque, sempre più necessario se vogliamo far sì che gli studenti possano imparare a connettere quanto apprendono nelle aule universitarie con i contesti in cui vivono, nei quali e dei quali sperimentano problemi spesso di non facile soluzione: percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali, esperienze di *service learning*, di volontariato, di mentoring, di *co-construction of knowledge*, laboratori, dibattiti e occasioni di confronto e di riflessione comunitaria rappresentano solo alcune possibili opportunità formative che possono risultare particolarmente efficaci se si vuole promuovere un'educazione non solo allo sviluppo sostenibile ma un'educazione in quanto sostenibilità (Sterling, 2006).

#### **4. Individuare problemi, immaginare soluzioni per sviluppare competenze: il punto di vista degli studenti e delle studentesse del Corso di Laurea Triennale in Lettere**

##### **4.1 Motivazioni e contesto dello studio**

Sebbene, come precedentemente evidenziato, vi sia consapevolezza in merito al fatto che la sola formazione/informazione sulle questioni della sostenibilità non sia sufficiente per sviluppare le competenze per essere cittadini del futuro, ancora non è comune rilevare, in Italia, (CRUI, 2019; Calvano, 2021) numerose e diffuse esperienze di corsi e insegnamenti universitari capaci di coniugare la lezione tradizionale su questi temi con esperienze educative in grado di promuovere lo sviluppo di competenze di sostenibilità, puntando su una formazione partecipata e consapevole da parte degli studenti, a prescindere dall'indirizzo scientifico del corso di laurea frequentato.

Per andare oltre questo limite e per comprendere se e come attività condivise di riflessione e di risoluzione di un dato problema siano in grado di favorire una maggiore consapevolezza di aver sviluppato competenze di sostenibilità, presso l'Università di Bari, nell'ambito dell'Insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale istituito al terzo anno del corso di laurea triennale in Lettere, è stato attivato, anche per l'Anno Accademico 2020/2021, un laboratorio di dieci ore in cui i partecipanti sono stati impegnati a progettare soluzioni di sostenibilità per il proprio ateneo.

Il laboratorio, che vuole essere un'opportunità di fare esperienza di pensiero sistemico, critico e complesso, è parte integrante dell'Insegnamento ed è sviluppato in coda alle lezioni che costituiscono la parte monografica del corso in cui viene affrontato il tema dello sviluppo sostenibile. La parte monografica si propone, in particolare, di far conoscere:

- i principali temi e questioni di sostenibilità, sviluppo sostenibile e Agenda 2030,
- il rapporto tra educazione e sostenibilità, obiettivi e approcci pedagogici dell'educazione allo sviluppo sostenibile,
- il concetto di competenza per la sostenibilità.

Nell'ambito del laboratorio, dopo aver introdotto il tema degli Atenei impegnati per la sostenibilità, alle studentesse e agli studenti è chiesto di costituire dei gruppi di lavoro di 6-8 persone allo scopo di elaborare una proposta di miglioramento in termini di sostenibilità della propria Università, con particolare attenzione a che, ogni progetto, presenti anche un intervento di tipo educativo.

La presente ricerca si avvale della metodologia del caso studio (o studio di caso), conducendo un'indagine esplorativa «volta ad accertare l'esistenza e la consistenza di un fenomeno» ancora inesplorato (Corbetta, 2003, p. 126). Lo scopo prioritario di questa ricerca è quello di comprendere se e in quale misura, all'interno di un insegnamento universitario (nel nostro caso quello di Pedagogia generale e sociale), la presenza di una parte laboratoriale, costruita attorno al metodo dell'apprendimento per problemi (Barrows & Tamblyn, 1980; Lotti, 2007), a cui sono accompagnati momenti di riflessione condivisa sull'esperienza educativa vissuta e sui progetti elaborati, può favorire la percezione e lo sviluppo di competenze di sostenibilità. Questa indagine rappresenta solo il prodromo di un percorso di ricerca, attualmente in corso, che si prefigge da un lato di approfondire come e quali competenze trasversali possono promuovere lo sviluppo di comportamenti maggiormente orientati alla sostenibilità tra gli studenti universitari e dall'altro di individuare i dispositivi educativi che, soprattutto a livello di istruzione superiore, possono promuovere una cittadinanza sostenibile e globale più consapevole.

Attraverso la somministrazione di un questionario con domande a risposta multipla o con scala Likert, lo studio di caso ha voluto indagare:

- il grado di conoscenza della sostenibilità posseduta dagli studenti prima e dopo l'attività laboratoriale,
- il grado di utilità percepita della partecipazione all'attività laboratoriale rispetto alla vita personale e alla futura professione degli studenti,
- la percezione da parte degli studenti di un eventuale sviluppo di competenze di sostenibilità così come definite da Unesco (2017) a seguito della partecipazione all'attività laboratoriale.

Il questionario, predisposto e somministrato online, a inizio e a fine corso, utilizzando l'applicazione Moduli di Google, ha raccolto complessivamente 164 risposte dei 253 studenti che hanno preso parte all'esperienza educativa, con una percentuale di partecipanti del 64,8% sul totale della popolazione considerata e con una distribuzione per sesso in prevalenza femminile (89%)

#### **4.1 Conoscenza sulla sostenibilità: scarto tra pre e post esperienza laboratoriale**

Le risposte registrate a inizio corso, ovvero a settembre del 2020, mettono in evidenza come gli studenti dichiarino di non avere una conoscenza particolarmente approfondita della sostenibilità e delle sue questioni prima di aver frequentato l'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale e il laboratorio. In una scala da 1 a 5, dove 1 indica un grado di utilità 'molto basso' e 5 'molto alto', infatti, solo l'1%

ha risposto di conoscere molto bene temi e questioni della sostenibilità e dell'Agenda 2030.

Il 61% ha dichiarato di conoscerli molto poco e il 26% di conoscerli poco. Solo il 13% sceglie dunque un valore pari o superiore a 3 della scala indicata.

La situazione sembra quasi rovesciata quando, a conclusione del laboratorio ovvero a gennaio del 2021, è stato chiesto ai partecipanti nuovamente il grado di conoscenza di sostenibilità, sviluppo sostenibile e Agenda 2030 in modo da registrare se l'esperienza educativa vissuta, intendendo con esperienza educativa sia la parte delle lezioni frontali che l'esperienza laboratoriale, avesse consentito di incrementare la cultura della sostenibilità tra i frequentanti l'Insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale.

In questo caso, gli studenti e le studentesse ad aver dichiarato di conoscere le già menzionate questioni per un grado pari o superiore a 3 sono stati in totale il 97%, con un 32% che dichiara di avere un livello di conoscenza 'molto alto' dei temi e delle questioni oggetto d'indagine.

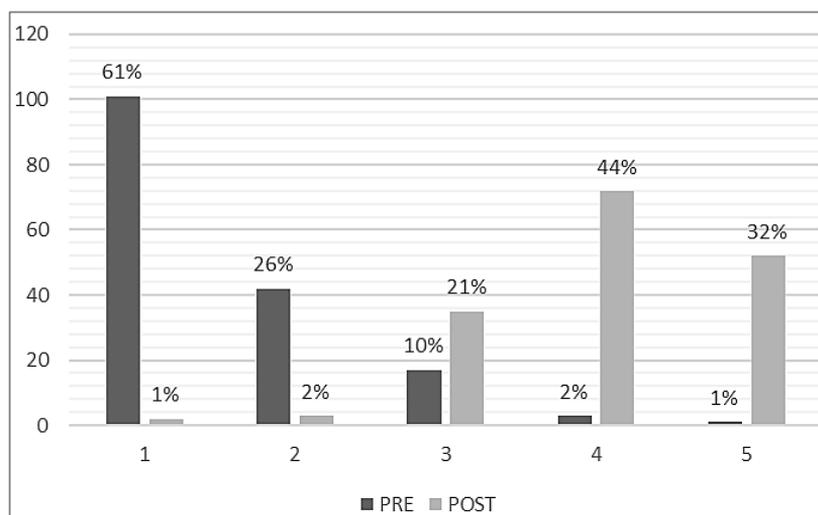


Fig. 1 – Conoscenze pre e post Insegnamento

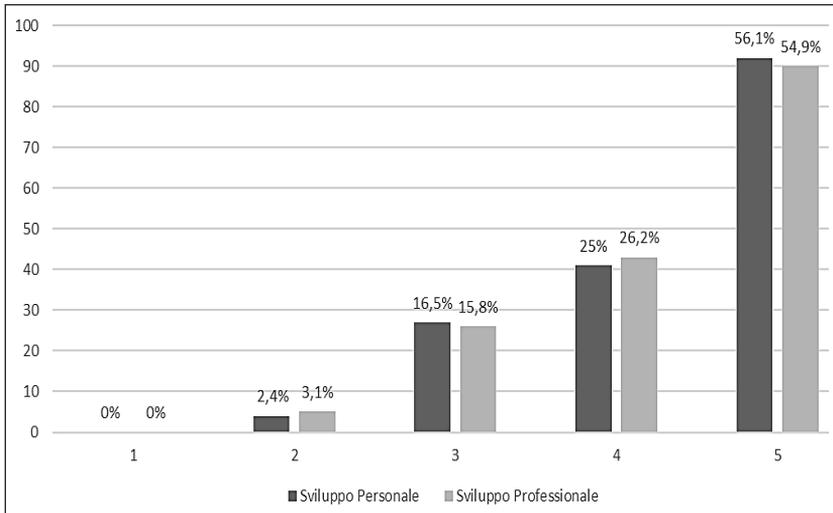
#### 4.2 Utilità dell'esperienza formativa e percezione dello sviluppo di competenze di sostenibilità

La positività percepita rispetto all'esperienza educativa vissuta si evidenzia anche nel momento in cui viene chiesto agli studenti un parere in merito all'utilità del corso in relazione a tre parametri:

1. Crescita personale
2. Crescita professionale
3. Sviluppo di competenze di sostenibilità.

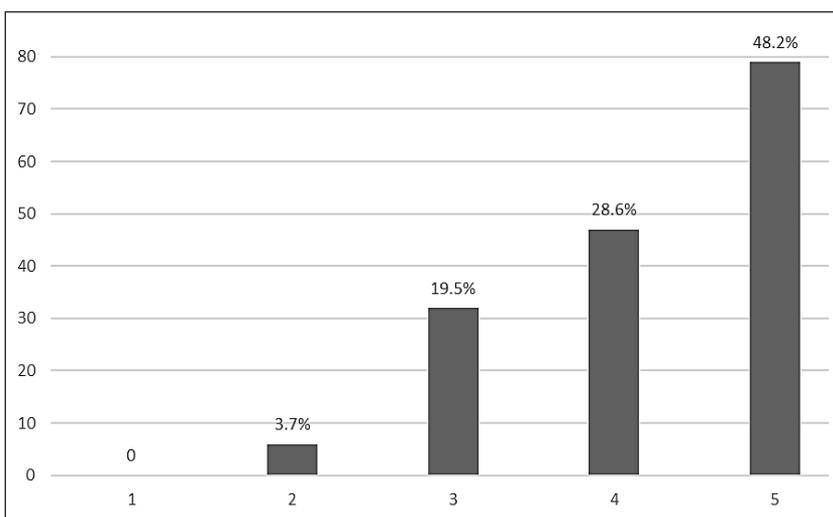
In una scala da 1 a 5, dove 1 indica un grado di utilità 'molto basso' e 5 'molto alto', gli studenti hanno dichiarato che:

- per quanto riguarda l'utilità dell'esperienza educativa vissuta rispetto alla crescita personale, si ritiene che essa sia particolarmente alta poiché l'81,1% esprime un valore pari a 4 o 5,
- per quanto concerne l'utilità dell'esperienza vissuta rispetto alla crescita professionale, e quindi alla possibilità di utilizzare le conoscenze acquisite e le competenze sviluppate nel proprio presente e futuro lavorativo, i rispondenti esprimono per il 26,2% un grado di utilità pari a 4 e per il 54,9% un grado di utilità pari a 5.



**Fig. 2 – Grado di potenziale sviluppo personale e professionale percepito**

Un andamento simile si è registrato anche rispetto al grado di utilità per lo sviluppo di competenze di sostenibilità in quanto, complessivamente si è registrata una percentuale di utilità 'alta' o 'molto alta' che ha raggiunto quasi il 77%.



**Fig. 3 – Grado di utilità del percorso per lo sviluppo di competenze di sostenibilità**

Di particolare rilevanza si ritiene il fatto che nessuno studente abbia dichiarato di non aver sviluppato alcuna competenza.

Nell'ultimo quesito, in questa sede presentato, si evidenziano gli esiti di una domanda nella quale è stato chiesto agli studenti di indicare quali competenze di sostenibilità, tra quelle proposte da Unesco (2017), si ritiene abbiano sviluppato in misura maggiore in seguito alla partecipazione al laboratorio.

Dai dati raccolti è emerso che:

- la competenza maggiormente sviluppata è quella collaborativa, con una percentuale di scelta superiore all'85%,
- segue la competenza della creatività con una percentuale vicina al 79%,
- superiore di molto al 50% sono i valori registrati per le competenze di pensiero critico (69.5%), di *problem solving* integrato (67.1%) e la competenza strategica (53%),
- meno elevata, ma comunque significativa, la percentuale di chi ha dichiarato di aver sviluppato competenze di pensiero sistemico (39%) e competenze previsionali (34.1%),
- solo 2.4% non sa individuare quale competenza abbia sviluppato.

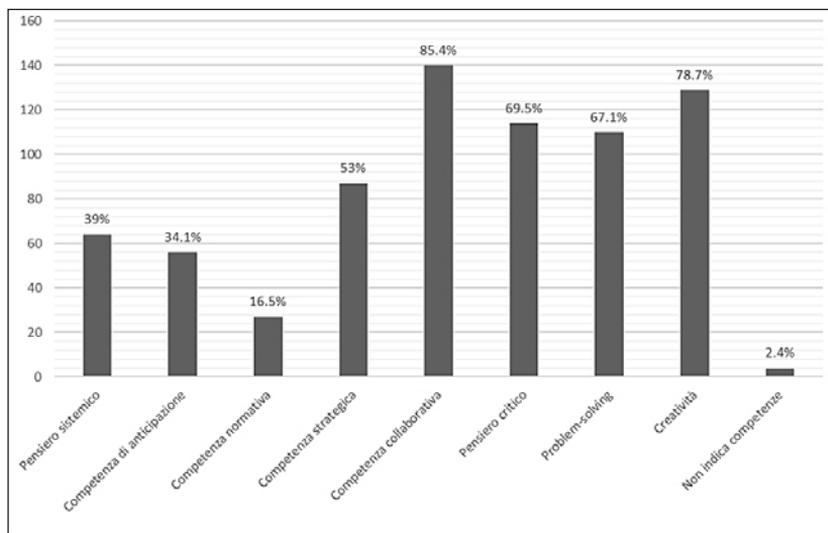


Fig. 4 – Competenze di sostenibilità che si pensa di aver sviluppato

### 4.3 Discussione sui risultati

I risultati ottenuti in seguito alla doppia somministrazione del questionario hanno messo in luce come, seppur percepiti convenzionalmente come molto importanti (oltre il 10% degli studenti che ha risposto al questionario ha dichiarato di partecipare e/o di aver partecipato agli scioperi per il clima e di sentirsi parte della cosiddetta "Generazione Greta"), i temi della sostenibilità non sempre sono conosciuti in maniera scientificamente corretta e nei loro aspetti più specifici e pratici: più spesso le informazioni acquisite tramite i media non rispondono ai reali bisogni di conoscenza delle fasce più giovani della popolazione.

Gli esiti del caso descritto evidenziano, dunque, che:

- a prescindere dalla potenziale professione che si svolgerà in futuro (la nostra ricerca empirica ha coinvolto, è opportuno in questa sede ricordarlo, i frequentanti del corso di laurea triennale in Lettere), gli studenti universitari avvertono come rilevante la conoscenza di temi e questioni della sostenibilità rispetto alla loro condizione personale ma anche rispetto al ruolo professionale che in futuro svolgeranno;
- anche a livello universitario, un'educazione allo sviluppo sostenibile basata sull'apprendimento attivo, per problemi, capace di innescare pensiero critico e sistemico, che punta sullo sviluppo di competenze trasversali e di sostenibilità, può avere un ruolo insostituibile e prevalentemente positivo nel favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'utilizzo della conoscenza acquisita a vantaggio della definizione e della messa a punto di soluzioni per la sostenibilità della comunità di riferimento, in questo caso della comunità dell'Università di Bari.

Gli studenti a cui è data l'opportunità di vivere esperienze educative di questo tipo si ritiene, dunque, che possano avere maggiori condizioni per sviluppare alcune competenze trasversali che sono, oggi più che mai, da un lato richieste dal mondo del lavoro e dall'altro ritenute indispensabili per poter esercitare appieno una cittadinanza sostenibile e globale. Gli stessi studenti hanno, inoltre, una più ampia possibilità di imparare ad essere capaci di futuro e «contribuire all'emergere di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra» (Mortari, 2018).

## 8. Conclusioni

La pandemia ha avuto e avrà, sulla vita delle istituzioni, delle società e di ciascuno di noi, impatti che non possiamo prevedere. Abbiamo però la certezza che il futuro ci chiede un cambiamento e ci chiama ad un rinnovato impegno che invita la pedagogia, il mondo dell'educazione e le università a ripensarsi, recuperando il proprio ruolo e la propria natura politica e civica, partendo dalla sostenibilità. Maggiore e più celere consapevolezza si avrà di questo ruolo, maggiore e più significativo cambiamento si potrà generare.

Come abbiamo avuto modo di vedere nel corso del presente lavoro, il cambiamento educativo e di mentalità auspicato e non più procrastinabile chiede di re-immaginare i percorsi formativi proposti dagli istituti di istruzione superiore non solo nei loro programmi ma anche e soprattutto nel modo in cui si fa didattica, anche per fare in modo che le università recuperino il proprio ruolo educativo, col tempo andato parzialmente perduto. Il costrutto di competenza assume, in questo contesto, come ben evidenzia la ricerca empirica proposta che ha coinvolto gli studenti di Lettere dell'Università di Bari, importanza cruciale, soprattutto se si riconosce il suo valore trasversale, oltre che disciplinare, e se si propongono percorsi costruiti sulla consapevolezza che proprio le competenze trasversali e di sostenibilità possono essere veicolo perché ciascuno comprenda: il proprio ruolo personale e professionale nel mondo, le conseguenze delle proprie azioni, l'importanza di prendere decisioni non eludendo i principi di giustizia e di solidarietà intergenerazionale oltre che internazionale.

Sempre più consapevoli dell'importanza di conoscere la sostenibilità e sviluppare competenze ad essa legate, gli studenti chiedono oggi all'università di ripensare le proprie architetture in risposta agli stimoli sempre nuovi provenienti

da questioni e problemi costantemente mutevoli, riscoprendo la propria vocazione a «formare negli individui non semplicemente le chiavi per apprendere staticamente, ma per apprendere ad apprendere, evolutivamente» (Bocchi e Ceruti, 2004, 17).

Un'università sostenibile, capace di essere spazio di creatività e di elaborazione del sapere, «luogo pulsante del vivere civile, della produzione e della trasmissione di saperi; del pensiero critico e della responsabilità; officina di idee e di formazione di professionisti competenti, di cittadini consapevoli, di donne e uomini liberi e curiosi [...] è – quella – per cui vale la pena battersi» (Montedoro & Pasqui, 2020, p. 70).

## Riferimenti bibliografici

- Arnold, R., & Lermen, M. (2005). *Didattik des E-Learning*. Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Barrows, H.S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 416-430.
- Baumann, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bologna, G. (2018). È possibile lo sviluppo sostenibile nell'Antropocene? In Von Weizsacker, E.U., Wijkman, A., *Come On! Come fermare la distruzione del pianeta*. Firenze: Giunti, 19-48.
- Calvano, G. (2021). The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university. *Formazione Lavoro Persona*, 33, 75-89.
- Calvano, G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Roma: Aracne.
- Calvano, G., Paletta, A., & Bonoli, A. (2019). How the structures of a Green Campus promote the development of sustainability competences. The experience of the University of Bologna. In Leal Filho, W., Bardi, U. (Eds.). *Sustainability on University Campuses: Learning, Skills Building and Best Practices*. Cham: Springer, 31-44.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Bologna: il Mulino.
- CRUI (2019). *Le Università per la Sostenibilità*. Udine: Forum.
- Derrida, J., & Rovatti P.A. (2002), *L'Università senza condizione*. Milano: Raffaello Cortina
- Fedeeva, Z., & Mochizuki, Y. (2010). Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development. *Sustainability Science*, 5, 249-256.
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J., Schreuder, D. (Eds.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, IUCN, Gland, Cambridge, 1-12.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*, Roma-Bari: Laterza.
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71, 667-679.
- Leal Filho, W., Muthu, N., Edwin, G., & Sima, M. (2015). *Implementing Campus Greening Initiatives: Approaches, Methods and Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Leicht, A., Heiss J., & Byun, W.J. (eds.) (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Unesco Publishing: Paris.
- Lotti, A. (ed.) (2007). *Apprendere per problemi*. Bari: Progedit.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi!*. Feltrinelli: Milano.
- Makrakis, V. (2017). *Developing and validating a sustainability justice instrument to transform curriculum, learning and teaching*. 9th International Conference in Open & Distance Learning, November, Athens.

- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX, n.1, 24-30.
- Montedoro, L., & Pasqui, G. (2020). *Università e cultura. Una scissione inevitabile?* Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouha, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhy, J., & Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development. A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competences*. In <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Piza, V., Aparicio, J., Rodriguez, C., Marin, R., Beltran, J., & Bedolla, R. (2018). Sustainability in Higher Education: A Didactic Strategy for Environmental Mainstream. *Sustainability*, 10, 4556.
- Rychen, D. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In Rychen, D., Salganik, L. (Eds.). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge/MA., Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, 63-107.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44, 127-135.
- Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi.
- Schwab, K., (2013). *The Global Competitiveness Report 2013-2014*. Switzerland: World Economic Forum.
- Stephens, J.C., Romàn, M., Graham, A.C., & Scholz, R.W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 317-338.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: an Expert Review of Processes and Learning*. Paris: Unesco.
- Trencher, G., Rosenberg Daneri, D., McCormick, K., Terada, T., Peterson, J., Yarime, M., & Kiss, B. (2016). The role of students in the co-creation of transformational knowledge and sustainability experiments: experiences from Sweden, Japan and the USA. In Leal Filho, W., Brandli, L. (Eds.), *Engaging Stakeholders in Education for Sustainable Development at University Level*. Berlin: Springer.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, C.N., & Kraines, S.B. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41, 151-179.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*, Paris: Unesco.
- Unesco (2009). *Unesco World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*. Paris: Unesco.
- United Nations (2015), *Transforming our World. The 2030 Agenda for sustainable development*. In <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wals, A.E.J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University: Wageningen.
- Wals, A.E.J., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, 221-232.
- Wals, A.E.J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: steppingstones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, 380-390.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-213.