



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Università e territori per la giusta transizione: epistemologie trasformative per la responsabilità ecologica*

Gabriella Calvano

Researcher | Department of Research and Innovation in the Humanities | University of Bari "Aldo Moro" | gabriella.calvano@uniba.it

Andrea Galimberti

Associate Professor | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano Bicocca | andrea.galimberti1@unimib.it

Universities and territories for a just transition: transformative epistemologies for ecological responsibility

Abstract

The encounter between contemporary universities and sustainability generates a field of tensions characterized by transformative potentialities alongside risks of neoliberal co-optation. This article examines the evolution from the university's Third Mission towards paradigms of University Social Responsibility, revealing, however, the persistent gap between participatory rhetoric and genuinely transformative practices. The case of the Italian Network of Universities for Sustainable Development exemplifies the ambivalences permeating the academic system, which oscillates between impulses for social innovation and tendencies toward greenwashing. The analysis particularly highlights the necessity of promoting and embedding, within universities' missions, both transformative epistemologies grounded in principles of complexity and critical pedagogies capable of overcoming disciplinary fragmentation and fostering authentic forms of co-production of knowledge with local territories. In both cases, these conditions are prerequisites for the university's reclamation of its role as a politically conscious and civically engaged actor in the construction of alternative models of territorial, human, and educational development.

Keywords

Third Mission; University Social Responsibility; Ecological Thinking; Sustainability; University

L'incontro tra università contemporanea e sostenibilità genera un campo di tensioni caratterizzato da potenzialità trasformative e rischi di cooptazione neoliberale. L'articolo analizza l'evoluzione dalla terza missione universitaria verso paradigmi di *University Social Responsibility*, rivelando, però, la persistente distanza tra retorica partecipativa e prassi effettivamente trasformativa. Il caso della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile italiana esemplifica tali ambivalenze che attraversano il sistema accademico, oscillante tra spinte verso l'innovazione sociale e derive di *greenwashing*. L'analisi evidenzia, in particolare, la necessità di promuovere e radicare, nelle missioni dell'università, sia epistemologie trasformative fondate sui principi della complessità sia pedagogie critiche capaci di superare la frammentazione disciplinare e di promuovere autentiche forme di co-produzione di conoscenza con i territori: si tratta, in entrambi i casi, di condizioni prodromiche al recupero, da parte dell'università, del proprio ruolo di attrice politica consapevole e civicamente impegnata nella costruzione di modelli alternativi di sviluppo territoriale, umano, educativo.

Parole chiave

Terza missione; *University Social Responsibility*; pensiero ecologico; sostenibilità; università

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai soli fini concorsuali si segnala che i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire ad Andrea Galimberti, i paragrafi 3 e 4 a Gabriella Calvano e le conclusioni a entrambi.

1. *Higher education*, sostenibilità e necessità di una trasformazione epistemologica

Accostare l'università contemporanea al costrutto di sostenibilità pone senz'altro sfide stimolanti e dense di possibilità, ma sottende altresì insidie e rischi su cui è fondamentale riflettere prendendo le mosse da entrambi i poli di questa relazione.

Sul lato accademico assistiamo da almeno due decenni a una trazione globale che ha radicalmente cambiato la fisionomia degli atenei modellandola sulle istanze del capitalismo cognitivo (Peters, 2013). Baldacci (2019) individua per l'università italiana tre distinte fasi di sviluppo: la fase elitaria – durata fino agli anni Sessanta del secolo scorso – la fase democratica, volano della crescita civile e impegnata per migliorare l'equità del sistema, e, a partire dall'ultimo decennio del Novecento, la fase neoliberista in cui il nesso organico con il sistema economico si è strutturato con sempre maggior intensità.

Nell'epoca della cosiddetta economia globale basata sulla conoscenza, il principale fattore di produttività e di competitività del sistema economico nazionale (ed europeo) è individuato nel capitale umano. Così, il compito prioritario dell'università diventa quello di equipaggiare i futuri produttori con un avanzato corredo di conoscenze e di competenze spendibili nel sistema produttivo e/o nei servizi da esso richiesti [...] In questa logica, l'università è perciò chiamata a rendere conto (secondo il principio dell'*accountability*) della propria produttività (Baldacci, 2019, p. 11).

Un cambiamento, dunque, che ha condotto all'acquisizione di logiche appartenenti a sfere organizzative lontane dalla tradizionale accademia, modellate sul mondo del profit e segnate dall'idea di performatività, dalla strumentalizzazione della conoscenza (Ball, 2016), così come da una generale omogeneizzazione delle pratiche istituzionali necessaria per allinearsi ai processi di *accountability*, alle attività di *auditing* conformate a standard qualitativi nazionali e internazionali e ai *ranking* comparativi globali (Antonacci, Galimberti, 2022).

Dall'altro lato del nostro binomio, il costrutto di sostenibilità – per merito dell'Agenda 2030 – pur avendo posto in primo piano la necessità di un cambiamento nei sistemi socioeconomici attuali, si trova da sempre al centro di un acceso dibattito teso a metterne in luce le ambiguità interpretative, la manipolabilità in senso riduzionista, così come le possibili strumentalizzazioni e mistificazioni. Ad esempio, l'idea di “transizione”, a esso sottesa in modo più o meno implicito (Shove, Walker, 2010), alimenta tensioni tra i fautori di un riformismo graduale e chi a gran voce richiama la necessità di un'urgente trasformazione a causa dell'impossibilità di armonizzare la crisi ecologica con logiche di sviluppo basate sulla crescita infinita e sulla competizione (Jasanoff, 2021; Stein et al., 2022).

Se per certi versi, dunque, l'incontro con lo sviluppo sostenibile rappresenta un'occasione per distanziare la linea evolutiva dell'*higher education* dalle logiche del capitalismo cognitivo, differenziandone le forme istituzionali in direzioni molteplici, esso rischia al contempo di non stimolare un cambiamento di paradigma tale da ridefinire un'università in senso pienamente “ecologico” (Barnett, 2018), dunque in grado di generare saperi all'altezza delle sfide che l'Antropocene pone (Jasanoff, 2021; Padoa-Schioppa, 2021). Su questo fronte è possibile delineare due ordini di problemi: il primo, di tipo “formale”, riguarda il modo di concepire il sapere e il rapporto tra saperi differenti; il secondo, più pragmatico, investe la portata della possibile incidenza sulle condotte degli attori sociali.

In relazione alla necessità di un rinnovamento dei saperi viene spesso chiamata in causa l'importanza di pensare in modo “sistemico”, ispirandosi ai principi della complessità, come accade, ad esempio, nel *GreenComp* Framework dell'Unione Europea. Si tratta di una tendenza pienamente condivisibile data la necessità attuale di poter comprendere iperoggetti (Morton, 2018)¹ come il surriscaldamento globale che richiedono di connettere intenzioni e azioni individuali a effetti non sempre a esse riconducibili in modo lineare; dunque, accostando logiche estese, articolate e decisamente controintuitive. Tale crescente sensibilità, che può trovare forma anche in proposte curriculari e iniziative formative accademiche, non sempre si avvale, tuttavia, dei contributi che nella storia recente e nel presente hanno illuminato e stanno conti-

1 Col termine «iperoggetti» Timothy Morton designa entità di vasta portata spaziale e temporale, tali da generare disorientamenti conseguenti alla difficoltà di tracciarne i confini; tra gli esempi più drammatici vi è senza dubbio il riscaldamento globale.

nuamente affinando diverse possibili interpretazioni di cosa significa “pensare per sistemi” e “abitare la complessità” (Ceruti, 2018; Meadows, 2019; Krakauer, 2024). Ne risulta così, di fatto, una prospettiva superficialmente appiattita sull’importanza di percepire il senso della connessione e l’insondabilità previsionale di interazioni complesse, ma che, tuttavia, non incentiva a entrare nel merito dei paradossi che gli intrecci (*entanglements*) tra differenti livelli e ambiti sistemici generano (Galimberti, 2024). Un esempio chiaro in questo senso riguarda la difficoltà ad allontanarsi da un tradizionale modo di intendere il sapere in termini di soluzioni piuttosto che di nuove questioni dilemmatiche emergenti dal processo riflessivo, sebbene Morin (2001) abbia avvertito in modo inequivocabile che la complessità costituisce “una parola problema e non una parola soluzione”. In questo senso non è un caso che nella letteratura sull’educazione allo sviluppo sostenibile i cosiddetti *wicked problems* rappresentino una questione critica sempre più diffusa e capace di convogliare numerosi sforzi di tematizzazione (Lönngren, van Poeck, 2021). Un problema *wicked* (aporetico) scaturisce da concatenamenti di cause multifattoriali a cui non è possibile risalire seguendo una causalità lineare; giungere a una soluzione completa o “corretta” perde di senso in quanto le variabili implicate evolvono e mutano continuamente in modo non deterministico. Tale irriducibilità al calcolo razionale fa sì che in questi scenari non ci si possa muovere semplicemente attraverso l’affinamento di un complesso *problem solving*, seguendo una logica delle competenze di matrice produttivistica e individualistica (Oliverio, 2024). Diventa indispensabile convocare una pluralità di prospettive che solo una mente collettiva può generare e cogliere, esplicitando i valori in gioco e sperimentando il dialogo tra una molteplicità di cornici teoriche. Uno sforzo necessariamente collettivo e mai meramente individuale (Galimberti, 2025).

Quest’ultimo aspetto ci conduce a un ulteriore punto critico precedentemente esplicitato, ovvero la necessità di istituire un rapporto tra i saperi che oltrepassi gli steccati disciplinari lungo un ventaglio di possibilità che variano dal dialogo all’ibridazione. La multidisciplinarietà, sebbene possa ormai contare su una lunga storia di evoluzioni, ramificazioni, ostacoli e diffidenze, è ancora una sfida attuale (Di Leo, 2025), segnata dalla difficoltà di incontrare istituzioni capaci di ospitarla, incentivarla, tutelarla e diffonderla.

La scienza della complessità persegue insistentemente una cultura strutturata attraverso la condivisione di principi, forme e funzioni. Attraverso questo approccio, ambiti del sapere che divergono quando sono vincolati a una disciplina (e.g. economia ed ecologia o evoluzione e archeologia) vengono osservate come variazioni di un tema comune, grazie a pattern simili che si manifestano in differenti strutture e a differenti scale spaziali e temporali (Krakauer, 2024, p. 71 [trad. nostra]).

L’università italiana è sicuramente ancora in ritardo su questo fronte, se pensiamo a come sia ancora difficile legittimare una contaminazione tra saperi basata su processi abduitivi (Bateson, 1976) intesi a rendere maggiormente significativo ciò che accade in un campo disciplinare alla luce della differenza generata da un altro campo.

2. Pedagogie critiche e co-produzione di conoscenza con i territori

Un ulteriore ordine di riflessioni – connesse alle precedenti ma collocate su un altro piano logico – riguarda la necessità di agire non solo sulla dimensione epistemica, esplorando nuovi modi di pensare, ma anche su quella pragmatica, ovvero in relazione ai modi di praticare la conoscenza (Engel, 2023). Questo significa inevitabilmente riflettere sul processo di incorporazione delle condizioni relazionali e socioeconomiche che qualificano le esperienze educative, sollevando dunque questioni etiche e politiche².

Tale tensione pragmatica si orienta a comprendere cosa studentesse e studenti stiano apprendendo mentre frequentano attività più o meno direttamente legate al tema della sostenibilità (Van Poeck, Östman, 2021) e, in particolare, se e come tali apprendimenti costituiscano un’esperienza significativa, tale da riverberare nello spazio (in altri ambiti di vita) e nel tempo (nelle future scelte di cittadini o nel futuro

2 Esiste una vasta letteratura critica che mostra chiaramente come gli aspetti politici del concetto di sostenibilità siano sotto-tematizzati (Shulte, 2022).

habitus professionale), ovvero nella propria ecologia relazionale. Si tratta di domande a cui è difficile rispondere e che rischiano di venire esaurite nell'individuazione di un "comportamento ecologicamente responsabile" da promuovere e incentivare, "riducendo automaticamente la profondità del termine ecologico a una, sia pure fondamentale, serie di condotte riconoscibili come comportamenti pro-ambiente" (Giunta, 2023, p. 258). In altre parole, di fronte alla costitutiva incertezza dei processi educativi (Biesta, 2023), il rischio è di limitarsi a "istruire", prescrivendo condotte desiderabili preventivamente individuate (Massa, 1987). In questo modo, tuttavia, si rinuncia ad agire sulla dimensione del deuterapprendimento (Bateson, 1976), ovvero sui processi di strutturazione di abiti mentali astratti (*formae mentis*, stili emotivi e cognitivi ecc.) sottesi alle attitudini individuali durature. Questo livello – come chiarisce in modo cristallino Bateson (1976) – è sempre situato e contestuale, si muove su una dimensione non consapevole e non è mai del tutto padroneggiabile. Esso, per essere intercettato, necessita di attività formative volte a istituire meta-contesti in cui sia possibile tematizzare in senso critico i propri posizionamenti, ovvero, nello specifico, l'incontro tra i propri assunti di fondo e le pratiche che traducono e veicolano le idee legate alla sostenibilità.

È questo un terreno di sperimentazione ancora poco frequentato dalle istituzioni accademiche e che, in senso più ampio, mette in gioco dimensioni inerenti ai processi di soggettivazione (Annacontini, Pesare, 2021) in relazione ai quali la pedagogia si trova di fronte alla sfida epocale di rinnovare radicalmente paradigmi storici come la *Paideia* e la *Bildung*, lungo vie "radicalmente relazionali" (Cagol, 2022) e verso forme non meramente antropocentriche (Biesta, 2021; Engel, 2023; Oliverio, 2024).

Un altro versante su cui la riflessione pragmatica si orienta riguarda i modi in cui la sfera accademica pratica il proprio sapere in rapporto ai contesti sociali esterni. Se nella tradizionale idea di "trasferimento" possiamo individuare premesse di tipo gerarchico e una visione lineare che delinea un flusso unidirezionale tra il luogo dove si produce conoscenza e i territori che si predispongono alla sua ricezione, attualmente questa concezione non è più sostenibile (Moscato, 2012). Una visione ecologica non può che incentivare connessioni molteplici e pluri-direzionali, dunque una rete di co-costruzione del sapere plurale, disseminata e rizomatica (Deleuze, Guattari, 2020). In questo senso "de-territorializzare" il sapere universitario, allontanandolo da una posizione verticistica e colonizzante, significa "ri-territorializzarlo" geograficamente, ovvero istituire uno scambio continuo con l'alterità rappresentata dagli attori sociali esterni. Come afferma Barnett, un'università ecologica "si impegna con il mondo [...] individua le comunità verso cui potrebbe orientarsi e si interroga su come potrebbe promuovere la comprensione umana in esse" (2018, p. 37).

Una visione di questo tipo – proprio perché figlia della complessità attuale – non è tuttavia esente da problemi e dilemmi. Sappiamo infatti che ogni sistema sociale ha giocoforza la necessità di istituire dei confini che lo distinguano dall'ambiente (Galimberti, 2024) e che permettano di generare e mantenere una propria coerenza di fondo. Tale condizione rende spesso difficoltosa la comunicazione e il reciproco coordinamento con altri sistemi, data l'eterogeneità di codici, vincoli, strutture di aspettative e finalità in azione. Ad esempio, in un recente progetto europeo³, volto a interrogare il ruolo dell'università nella costruzione di proposte educative collettive informate dall'idea di sostenibilità, questo punto è emerso con chiarezza (Kurantowicz, Frago, 2025). Nelle interviste proposte a organizzazioni presenti nei territori di riferimento delle università dei quattro Paesi partner (Italia, Portogallo, Svezia e Polonia) si rileva molto chiaramente come, da un lato, la collaborazione con l'istituzione accademica possa aprire diverse possibilità su vari fronti (ad esempio, in termini di creatività, di approfondimento teorico, di capacità di contattare attori di rete su scale differenti – dagli enti regionali e governativi alle piccole realtà); per un altro verso, tuttavia, costruire le condizioni necessarie per tali esiti può risultare un compito arduo. L'idea di "comunità" e la "logica di rete" vengono infatti descritte, pressoché all'unisono, non come sfondi già presenti sui quali agire, ma come "virtuali" che possono trovare una loro attualizzazione solo grazie a un'operatività incessantemente tesa a costituirle e rinnovarle, superando il continuo emergere di ostacoli legati alle reciproche differenze. Una questione che oggi la terza missione universitaria si trova a dover porre in primo piano se intende davvero rappresentare uno spazio per generare nuove forme possibili di connessione.

3 Si tratta del progetto ESDEUS (ottobre 2023 – ottobre 2025) che ha coinvolto quattro università Europee: l'università Lower Silesia di Wrocław (Polonia), l'università di Algarve (Portogallo), l'università di Milano-Bicocca e l'università di Göteborg (Svezia).

3. Dalla Terza Missione alla *University Social Responsibility*

La terza missione delle università, definita originariamente dall'ANVUR "propensione delle strutture [universitarie] all'apertura verso il contesto socioeconomico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze" (2015, p. 3), rappresenta un paradigma istituzionale ormai consolidato che, tuttavia, ha presentato, soprattutto nei primi anni della sua valutazione, significative contraddizioni strutturali che, in certi casi, sono state all'origine di una compromissione dell'efficacia trasformativa degli stessi atenei. Il suo modello tradizionale privilegiava, infatti, una concezione prevalentemente strumentale e unidirezionale del rapporto università-territorio, fondata su logiche di trasferimento verticale della conoscenza (prevalentemente tecnologica) il cui scopo era quello di riprodurre asimmetrie di potere tra istituzione accademica e comunità locali. Questa impostazione, codificata nei parametri di valutazione ministeriali, ha per anni privilegiato indicatori quantitativi facilmente misurabili – numero di brevetti, *spin-off*, contratti di ricerca commissionata – riflettendo una visione tecnocratica della produzione della conoscenza, spesso scollegata dai bisogni effettivi espressi dai territori (Bonaccorsi et al., 2010). L'enfasi posta sulla valorizzazione economica della ricerca e sulla competitività accademica ha generato una progressiva mercificazione delle relazioni università-società, trasformando la conoscenza in mera *commodity* e riducendo i cittadini a utenti passivi di servizi accademici. Questa deriva neoliberale, testimoniata dalla proliferazione di pratiche di marketing accademico mascherate talvolta da *engagement* sociale, evidenzia come la terza missione abbia per anni corso il rischio di diventare strumento di legittimazione dell'autoreferenzialità universitaria piuttosto che autentico dispositivo di trasformazione sociale (Larrán et al., 2012).

L'evoluzione del concetto di terza missione ha vissuto un momento di cambiamento, almeno per quanto attiene al sistema di valutazione del nostro Paese, con gli ultimi due esercizi della VQR (2015-2019 e 2020-2024) in virtù dei quali si è assistito al passaggio dalla sua definizione "tradizionale" a quella più ampia di "valorizzazione delle conoscenze" (ANVUR, 2023, p. 18). Questa evoluzione terminologica e concettuale riflette un tentativo di superare i limiti del modello fino a poco tempo fa diffuso di terza missione rispondendo in misura maggiore all'esigenza ormai consolidata, soprattutto in alcuni contesti e per alcune questioni come la sostenibilità, di attivare processi in cui università e territori assieme individuano soluzioni in risposta a bisogni territoriali specifici (Palumbo, 2019; Calvano, 2022). Purtroppo, la frammentazione disciplinare che, al di là della facile e diffusa retorica dell'inter e transdisciplinarità, caratterizza ancora in molti aspetti l'organizzazione universitaria, compresa la terza missione nella sua declinazione educativa, impedisce di fatto lo sviluppo di quella testa ben fatta teorizzata da Morin (2000), necessaria a connettere i saperi e affrontare la complessità sistemica delle sfide contemporanee. Tale difficoltà è spesso all'origine di interventi settoriali non di rado caratterizzati da scarsa capacità di generare impatti duraturi nei contesti d'intervento.

Di fronte a queste inadeguatezze, evidentemente di natura strutturale, la *University Social Responsibility* (USR) emerge come paradigma alternativo capace di riqualificare il ruolo sociale e politico per la sostenibilità dell'università contemporanea. Definita come politica di qualità etica nelle attività della comunità universitaria attraverso la gestione responsabile degli impatti educativi, cognitivi, lavorativi e ambientali (Vallaes et al., 2009), la USR propone un approccio olistico e sistemico che si articola in tre dimensioni fondamentali: educativa, cognitiva e sociale. La dimensione educativa richiede una profonda revisione dei modelli pedagogici universitari, superando la concezione bancaria dell'educazione (Freire, 2022) per abbracciare pedagogie critiche e trasformative che implicano il passaggio da una formazione centrata sulla trasmissione verticale di contenuti disciplinari a una caratterizzata da processi dialogici e partecipativi, capaci di sviluppare negli studenti competenze di cittadinanza attiva e consapevolezza critica (Martínez-Usarralde et al., 2017). L'integrazione dell'apprendimento-servizio nei curricula accademici, ad esempio, rappresenta per molte università sudamericane la modalità privilegiata per questa trasformazione, consentendo agli studenti di sperimentare forme di apprendimento situato e di contribuire attivamente alla risoluzione di problemi comunitari (Calvano, 2024). La dimensione cognitiva della USR interroga, dal canto suo, i paradigmi epistemologici che orientano la produzione di conoscenza accademica, promuovendo approcci costruttivisti, transdisciplinari e metodologie partecipative di ricerca: la nuova conoscenza emerge dalle interazioni sistemiche tra molteplici attori e saperi, richiedendo forme di co-produzione che valorizzino tanto i saperi scientifici quanto il dato esperienziale delle comunità. Questo approccio epistemologico sfida la tradizionale separazione tra ricercatori e oggetti di ricerca, promuovendo modalità collaborative di

investigazione che riconoscono la dignità epistemica di tutti i partecipanti ai processi attivati. La dimensione sociale prende forma, dal canto suo, nell'assunzione di responsabilità diretta dell'università verso il benessere delle comunità di riferimento, attraverso processi di sviluppo territoriale sostenibile e di giustizia sociale che si estendono oltre la mera erogazione di servizi per abbracciare un ruolo di advocacy. L'università si riconosce e assume, così, la consapevolezza e la postura di attrice politica consapevole e capace sia di attivare processi di contenimento e contrasto alle disuguaglianze sia di promuovere modelli alternativi di sviluppo (Chen et al., 2015).

L'implementazione efficace della USR richiede il superamento della tradizionale frammentazione tra funzioni universitarie di ricerca, didattica e terza missione attraverso l'adozione di epistemologie trasformative che, come precedentemente evidenziato, si basano sui principi del pensiero complesso elaborato da Morin (2001a) e sull'ecologia della mente teorizzata da Bateson (1976). L'epistemologia trasformativa, ispirata ai principi della complessità, riconosce che la conoscenza autentica emerge dalle interazioni dinamiche tra sistemi di significato differenti, richiedendo capacità di "navigare" nell'incertezza e accogliere il paradosso come dimensione costitutiva della realtà (Morin, 2001b). Nel contesto della ricerca universitaria, questo approccio promuove metodologie che coinvolgono attivamente le comunità territoriali nella definizione dei problemi e co-costruzione delle soluzioni, trasformando la ricerca da attività "estrattiva" a processo generativo di empowerment comunitario. La riconnessione tra ricerca e didattica si realizza, in particolare, attraverso modalità di apprendimento esperienziale che trasformano i progetti di ricerca territoriale in laboratori formativi dove teoria e pratica si alimentano reciprocamente, generando apprendimenti significativi e contributi concreti al miglioramento delle condizioni di vita delle comunità locali.

L'adozione formale dei principi della USR non garantisce, tuttavia, automaticamente un cambiamento paradigmatico sostanziale. Esiste il rischio concreto che la USR, soprattutto nella sua forma di impegno per lo sviluppo sostenibile dei territori, venga strumentalizzata come forma di *greenwashing* accademico, utilizzata per migliorare l'immagine pubblica dell'istituzione senza modificare realmente le pratiche e culture organizzative consolidate. La mera istituzionalizzazione attraverso la creazione di uffici dedicati, la redazione di dichiarazioni di intenti e l'adozione di sistemi di reporting standardizzati può generare l'illusione del cambiamento preservando, invece, sostanzialmente lo status quo (Larrán et al., 2017). Il rischio del marketing accademico emerge, infatti, quando la comunicazione della responsabilità sociale diventa più importante della sua pratica effettiva, generando disconnessione tra narrazione pubblica e realtà operativa. La resistenza al cambiamento sostanziale può manifestarsi attraverso forme di cooptazione che trasformano principi critici della USR in strumenti funzionali al mantenimento delle gerarchie accademiche esistenti, riducendo la partecipazione comunitaria a consultazione formale e l'impegno per la giustizia sociale a filantropismo. L'implementazione autentica dei principi della USR richiede, invece, processi di trasformazione culturale che coinvolgano profondamente le comunità accademiche, interrogando criticamente privilegi e responsabilità, sviluppando sistemi di governance democratici e partecipativi, criteri di valutazione che riconoscano il valore reale dell'impegno sociale e meccanismi di accountability che rendano le università davvero responsabili verso le comunità che sono chiamate (e si sono impegnate) a servire.

4. Il caso italiano: RUS, pratiche emergenti e ambivalenze

Il panorama universitario italiano presenta caratteristiche distintive nel contesto internazionale per quanto attiene all'impegno per la sostenibilità, incarnate principalmente nell'esperienza della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS), formalmente costituita presso la CRUI nel luglio 2016. Questa prima esperienza di coordinamento sistematico tra atenei italiani rappresenta un tentativo ambizioso di trasformare l'impegno per la sostenibilità da iniziative sporadiche e individuali in una strategia coordinata e sistemica che coinvolge attualmente ottantotto università italiane⁴. La RUS si configura, infatti, come risposta istituzionale alla necessità di superare la frammentazione che caratterizza tradizionalmente l'approccio universitario alla responsabilità sociale, proponendosi come modello di governance collaborativa

4 <https://reterus.it/aderenti-e-modalita-di-adesione/> (ultima consultazione: 02/09/2025).

che mette in comune competenze ed esperienze per incrementare gli impatti positivi in termini ambientali, etici, sociali ed economici delle politiche e delle azioni universitarie.

La finalità principale della Rete consiste nella diffusione della cultura e delle buone pratiche della sostenibilità attraverso un coordinamento sistemico che si articola in gruppi di lavoro tematici focalizzati su aree considerate trasversali e prioritarie dagli stessi atenei: cambiamenti climatici, educazione, energia, inclusione e giustizia sociale, mobilità, risorse e rifiuti, università per le imprese, studenti, *capacity building*. Questo modello organizzativo rappresenta un tentativo di superare la logica settoriale che spesso caratterizza gli interventi universitari, promuovendo, invece, approcci integrati e interdisciplinari che riflettono la complessità sistemica delle sfide della sostenibilità. L'esperienza italiana, nello specifico, si distingue dai modelli internazionali che caratterizzano altre reti presenti nei contesti internazionali e reti presenti in altri Paesi per la sua enfasi sulla collaborazione interistituzionale piuttosto che sulla competizione tra atenei, configurandosi come ecosistema di condivisione che privilegia la costruzione di una community nazionale in grado di rappresentare adeguatamente le specificità del sistema universitario italiano a livello internazionale.

L'analisi delle pratiche emergenti all'interno della RUS evidenzia, tuttavia, un panorama caratterizzato da significative ambivalenze e contraddizioni, talvolta dovute a una contenuta propensione degli atenei a investire in sostenibilità, talaltra legate alla difficoltà a trovare le risorse da investire per la sostenibilità della propria istituzione. Da un lato, infatti, si registrano esperienze innovative che testimoniano il potenziale trasformativo del *network*, come i *Living Lab* territoriali che vedono le università assumere il ruolo di catalizzatori dell'innovazione sociale attraverso la sperimentazione di soluzioni sostenibili in contesti reali (Calvano, Guidetti, 2025; Calvano, 2017). Questi laboratori di sperimentazione, che spaziano dalla rigenerazione urbana alla transizione energetica, rappresentano modalità concrete di attuazione del principio di co-progettazione tra università e comunità territoriali, trasformando i campus in spazi di innovazione aperta e partecipata. Le partnership strategiche, sviluppate anche nell'ambito della RUS, hanno inoltre favorito spesso la nascita di collaborazioni strutturate con istituzioni pubbliche e private, generando progetti di ricerca applicata che rispondono direttamente ai bisogni territoriali e contribuiscono al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (si vedano, a tal proposito i progetti di ricerca⁵ finanziati dal Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica nel 2020 allo scopo di favorire i processi di attuazione delle Strategie Nazionale e Regionali di Sviluppo Sostenibile). D'altro lato, emerge il rischio concreto che alcune iniziative si configurino come forme di *greenwashing* accademico, dove l'adozione del linguaggio della sostenibilità non si traduce in trasformazioni sostanziali delle pratiche universitarie. Questo fenomeno si manifesta quando le università utilizzano la partecipazione alla RUS principalmente per scopi reputazionali e di marketing istituzionale, senza interrogare criticamente i propri modelli organizzativi, i criteri di valutazione del personale e le logiche competitive che strutturano il sistema accademico stesso. Il rischio è particolarmente evidente in quelle realtà dove la sostenibilità viene ridotta a mera ottimizzazione energetica o a iniziative, troppo spesso di facciata, che non incidono sui processi decisionali strategici dell'ateneo. La proliferazione di attività di comunicazione e promozione, compresi i bilanci di sostenibilità, non sempre accompagnata da cambiamenti strutturali sostanziali rivela come la tensione tra retorica e prassi trasformativa rimanga una sfida aperta per molte istituzioni aderenti alla Rete.

Una delle specificità più significative dell'esperienza italiana sviluppata nell'ambito della RUS risiede nella definizione e implementazione di percorsi educativi trasversali inter e transdisciplinari co-costruiti tra atenei della Rete: essi rappresentano un tentativo concreto di superare la frammentazione disciplinare attraverso approcci sistemici generati a partire da un confronto costante e costruttivo tra i docenti che hanno deciso di attivare questo tipo di processi educativi, destinati a tutti gli studenti di tutti i corsi di laurea e denominati Lezione Zero per la Sostenibilità⁶. Questi percorsi, che si articolano in iniziative di formazione condivisa, incarnano la visione di un sistema universitario nazionale integrato e cooperativo. La dimensione educativa inter e transdisciplinare promossa dalla RUS attraverso la Lezione Zero mira, infatti, a sviluppare competenze di cittadinanza attiva e consapevolezza critica negli studenti, trasformando

5 <https://www.mase.gov.it/portale/web/guest/-/strategia-per-lo-sviluppo-sostenibile-approvati-i-bandi-per-progetti-di-ricerca> (ultima consultazione 16/09/2025).

6 <https://reterus.it/educazione/> (ultima consultazione 17/09/2025).

l'università da luogo di trasmissione verticale di conoscenze in spazio di co-costruzione di saperi orientati alla sostenibilità (Calvano, 2025).

A fronte di tale impegno e degli evidenti impatti che cominciano a essere registrati e valutati, la realizzazione effettiva di questi percorsi formativi integrati si scontra spesso, tuttavia, con resistenze istituzionali, vincoli burocratici e la persistenza di logiche competitive che ostacolano la condivisione di risorse e competenze tra atenei, anche facenti parte della RUS, e che invece dovrebbero essere limitate e contenute se davvero si vuole fare innovazione didattica, assumersi la propria responsabilità sociale e recuperare il ruolo educativo che è proprio e specifico dell'università.

La complessità e l'ambivalenza dell'esperienza italiana riflettono evidentemente le tensioni più ampie che attraversano il sistema universitario contemporaneo, sospeso tra spinte innovative verso modelli collaborativi e sostenibili e il mantenimento di strutture e culture organizzative consolidate. La RUS rappresenta indubbiamente un laboratorio significativo per sperimentare forme alternative di *governance* accademica e di rapporto università-società, ma la sua capacità di generare cambiamenti paradigmatici sostanziali dipenderà dalla volontà delle singole istituzioni di andare oltre l'adesione formale ai principi della sostenibilità per abbracciare processi profondi di trasformazione culturale e organizzativa. L'evoluzione futura di questa esperienza costituirà un test cruciale per valutare le possibilità di costruzione di un modello universitario italiano distintivo, capace di coniugare eccellenza accademica e responsabilità sociale in una prospettiva autenticamente sostenibile.

Conclusioni

La strada verso un'università socialmente responsabile si rivela un terreno accidentato, attraversato da tensioni profonde tra spinte trasformative e derive tecnocratiche. Il paradigma della sostenibilità, lungi dal rappresentare una soluzione neutrale, costituisce piuttosto un "terreno di confronto" epistemologico e politico in cui si gioca il futuro stesso dell'istituzione accademica. L'esperienza italiana della RUS e l'emergere del paradigma della *University Social Responsibility* testimoniano sia le potenzialità trasformative sia i persistenti rischi di cooptazione. Il *greenwashing* accademico rappresenta infatti una minaccia costante quando l'adozione formale dei principi della sostenibilità non si traduce in interrogazioni profonde dei modelli organizzativi e relazionali che strutturano l'università stessa. Di fronte a questa ambivalenza, diventa cruciale assumere una postura critica: se un'università decidesse di "abbracciare" la sostenibilità dovrebbe farlo acquisendola a oggetto di critica e giammai essendone di essa sostenitrice acritica.

Questa prospettiva implica la collocazione del costruito di sostenibilità all'interno dell'idea di università ecologica (Barnett, 2018), capace di attivare processi di continua (auto)interrogazione: superando la frammentazione disciplinare attraverso epistemologie trasformative, sviluppando pedagogie critiche capaci di agire sui processi di deuterioapprendimento e implementando forme genuine di co-produzione di conoscenza con i territori. "Una continua auto riflessione istituzionale aprirebbe uno spazio per lavorare continuamente su ciò che significa essere ecologici. Quali risorse possono essere messe in gioco per migliorare la comprensione di questa idea?" (Barnett, 2018, p. 91 [trad. nostra]).

Solo attraverso questa interrogazione permanente l'università potrà configurarsi come attrice politica e civica consapevole, capace di andare oltre le retoriche partecipative per generare prassi effettivamente trasformative allo scopo di costruire modelli alternativi di sviluppo e di promuovere la giustizia sociale globale, oggi per il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Pesare M. (Eds.) (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.
- Antonacci F., Galimberti A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *MeTis Mondì Educativi*, supplemento: 76-93.
- ANVUR (2015). *Manuale per la valutazione della terza missione*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. [Approvato dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1 aprile 2015].

- ANVUR (2023). *Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. [Decreto n. 8 del 31 ottobre 2023].
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). L'università della terza fase. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 11-13.
- Ball S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Biesta G. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.
- Biesta G. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 2006).
- Bonaccorsi A., Daraio C., Geuna A. (2010). Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change - An Introduction. *Minerva*, 48, 1-4.
- Cagol M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis Mondi Educativi*, 12(2), 250-264.
- Calvano G. (2025). *Università, Territori, Educazione. La sfida ecologica e comunitaria della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvano G. (2024). Responsabilità sociale ed educativa delle università. Processi e governance al servizio del territorio. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, LXII (2), 129-140.
- Calvano G. (2022). "Fu vera gloria?". La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni. Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019. *Formazione & Insegnamento*, XX (3), 357-371.
- Calvano G., Guidetti R. (2025). L'Educazione alla Sostenibilità negli Atenei Italiani. *Culture della sostenibilità*. Quaderno n. 2 (supplemento).
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Roma: Aracne.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chen S., Nasongkhla J., Donaldson A. (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 165-172.
- Deleuze G., Guattari F. (2017). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Napoli: Orthotes (Edizione originale pubblicata 1980).
- Di Leo J. (2025). *Theory across disciplines*. New York. Bloomsbury.
- Engel J. (2023). Becoming Planetary as a Challenge for Education – on the Entanglement of Nature, Culture, and Society. *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education*, 1, 18-21.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (Edizione originale pubblicata 1970).
- Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti A. (2025). Verso un'università ecologica? Il contributo di una pedagogia critica e immaginativa. *Pedagogia Oggi*, 23(1), 48-56.
- Giunta I. (2023). Il comportamento ecologicamente responsabile. Un'analisi epistemologica. In D. Morselli, G. Gola (Eds.), *Verso un'educazione sostenibile. Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 255-266). Città di Castello (PG): Zerosciup.
- Jasanoff S. (2021). Knowledge for a just climate. *Climatic Change*, 169 (3), 1-8.
- Kurantowicz E., Frago A. (Eds.) (2025). *Education for sustainable development in European local communities*. Wrocław: DSW University of Lower Silesia Press.
- Krakauer D. (2024). *The complex world. An introduction to the foundations of complexity science*. Santa Fe (US): SFI Press.
- Larrán M., Andrades F. J., Muriel M. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.
- Lönngren J., van Poeck K. (2021.) Wicked problems: a mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481-502.
- Martínez-Usarralde M.J., Lloret-Catalá C., Mas-Gil S. (2017). University Social Responsibility (USR): Principles for a sustainable, cooperative and democratic university from the participative diagnosis of its student body. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 75, 1-25.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Meadows D. (2019). *Pensare per sistemi. Interpretare il presente, orientare il futuro verso uno sviluppo sostenibile*. Milano: Guerini Next (Edizione originale pubblicata 2008).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001a). *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1999).

- Morin E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2000).
- Morton T. (2018). *Iperoggetti. Filosofia ed ecologia dopo la fine del mondo*. Roma: Nero (Edizione originale pubblicata 2013).
- Moscato R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Oliverio S. (2024). Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso? *Pedagogia oggi*, 22(2), 119-127.
- Padoa-Schioppa E. (2021). *Antropocene. Una nuova epoca per la terra, una sfida per l'umanità*. Bologna: Il Mulino.
- Palumbo M. (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 74, 35-54.
- Peters M.A. (2013). *Education, science and knowledge capitalism: creativity and the promise of openness*. New York: Peter Lang.
- Shove E., Walker G. (2010). Governing transitions in the sustainability of everyday life. *Research Policy*, 39, 471-476.
- Shulte M. (2022). Exploring the Inherent Tensions at the Nexus of Education for Sustainable Development and Neoliberalism. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1), 80-101.
- Vallaes F., De la Cruz C., Sasia P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: BID-McGraw-Hill.
- Van Poeck K., Östman L. (2021). Learning to find a way out of non-sustainable systems. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 39, 155-172.