

La formazione alla sostenibilità come responsabilità delle università Sustainability education as a university responsibility

Ines Giunta*, Sibilla Montanari**

*Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca' Foscari Venezia, Italia, ines.giunta@unive.it

**Centro per la Formazione degli Insegnanti, Università di Vienna, Austria,
sibilla.montanari@univie.ac.at

ABSTRACT

Secondo l'OECD la richiesta di *green-task jobs* è cresciuta negli ultimi anni. Si auspica che la domanda di competenze di sostenibilità venga soddisfatta da una formazione che garantisca l'acquisizione di conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti volti allo sviluppo di una società sostenibile. La ricerca si propone di indagare se e in che modo le università italiane stiano provvedendo a garantire l'acquisizione di questo primo livello di formazione, nella prospettiva di futuri approfondimenti nei percorsi di *upskilling* e *reskilling*.

ABSTRACT

According to the OECD, the demand for green-task jobs has increased in the last two years. The necessity for sustainability competences is expected to be met through training programs that facilitate the acquisition of knowledge, abilities, values, and attitudes, fostering the development of a sustainable society. This research aims to investigate whether and how Italian universities are addressing this initial level of training by deepening the reflection on upskilling and reskilling.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Sustainability education, Higher Education, green jobs

INTRODUZIONE

I cambiamenti nelle professioni lavorative sono avvenuti più volte nell'arco della storia umana (Alessandrini, 2018). Uno degli aspetti che, però, contraddistingue le transizioni odierne da quelle passate è la velocità con le quali si richiede all'essere umano di adattarsi ai cambiamenti, non solo emergenti ma anche urgenti, rendendo chiara la necessità di uno sviluppo sostenibile. Nonostante ciò, la letteratura scientifica fornisce ancora poche evidenze sull'impatto di questa transizione sul mercato del lavoro (OECD, 2023). Secondo l'OECD (2023), è possibile che questa transizione, se da una parte, permetterà la creazione non solo di nuovi posti di lavoro, ma, addirittura, di nuove professionalità, dall'altra, causerà la perdita di alcune attualmente esistenti. Di conseguenza, è fondamentale che la domanda di competenze di sostenibilità venga soddisfatta dai sistemi di formazione.

Le professionalità connesse allo sviluppo sostenibile sono molteplici; tra queste, i lavori che negli ultimi due anni stanno riscontrando un aumento nella loro domanda sono i

cosiddetti *green jobs* (OECD, 2023). A livello internazionale, però, non vi è ancora una definizione univoca su quali tipi di lavoro poter includere tra questi. Per esempio, secondo il World Economic Forum (2023), al loro interno si possono collocare i *Sustainability Specialists*, afferenti all'area delle scienze naturali, escludendo, però, gli specialisti in aree umanistiche, i quali, da un punto di vista integrale della sostenibilità, sono essenziali all'educazione alla sostenibilità e alla sua dimensione sociale, pertanto, anch'essi dovrebbero essere inclusi tra le professioni connesse allo sviluppo sostenibile. Secondo l'OECD, invece, un lavoro viene considerato più o meno "verde" in base a un approccio *task-based*, quindi valutando l'impatto ambientale di ogni compito specifico di una determinata professione (OECD, 2023). In questo modo è possibile avere una visione complessa di queste nuove professionalità.

Questa transizione nel mercato del lavoro, come le precedenti, nasconde al suo interno disuguaglianze sociali per le quali saranno avvantaggiati i lavoratori con un elevato livello di competenze, di qualifiche e di facilità nell'accesso alla formazione (OECD, 2023). Tra i Paesi OECD, i tassi di occupazione più bassa dei *green-task jobs* vengono registrati in Grecia e Italia (OECD, 2023). Inoltre, bisogna tener conto del fatto che la richiesta di questo tipo di lavori è maggiore tra le grandi imprese piuttosto che tra le micro, piccole e medie imprese (OECD, 2023). Queste ultime hanno risorse più limitate delle prime, il che rende difficile la loro transizione verso lo sviluppo sostenibile e, in particolar modo, l'implementazione di percorsi di *upskilling* e *reskilling* dei lavoratori. All'interno di questo quadro risulta centrale il ruolo delle università nella formazione alla sostenibilità, dando la possibilità di garantire un primo livello di formazione a tutti i cittadini, riducendo il *mismatch* tra domanda e offerta nel mercato del lavoro. Pertanto, questo articolo si propone di indagare se e in che modo la formazione universitaria italiana stia provvedendo a garantire l'acquisizione delle competenze necessarie alla transizione.

EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA

In Europa sono numerosi gli studi relativi all'educazione allo sviluppo sostenibile nella formazione universitaria (Popowska e Sady, 2024; Acosta Castellanos e Queiruga-Dios, 2022). Spesso, per educazione allo sviluppo sostenibile si fa riferimento al framework dell'UNESCO (2017), anche se esistono altri modelli di riferimento, come il più recente quadro europeo *GreenComp* (Bianchi et al., 2022). Grazie alla Carta di Belgrado del 1975, già dagli anni Settanta si iniziò a parlare di educazione ambientale, mentre solo negli anni Novanta appare l'educazione alla sostenibilità (Acosta Castellanos e Queiruga-Dios, 2022), rischiando ancora oggi di privilegiare la dimensione ambientale rispetto alle altre. Inoltre, secondo Mburayi e Wal (2018), si riscontra anche la difficoltà nell'includere l'educazione alla sostenibilità all'interno dell'area economica in quanto potrebbe mettere in discussione le teorie *mainstream*.

In letteratura è evidente l'emergere della necessità sia delle competenze tecnico specifiche di tipo ambientale (*green skills*), sia delle competenze trasversali di sostenibilità (Montanari et al., 2023). Infatti, tra i temi principali che emergono, vi sono le competenze di sostenibilità e gli approcci pedagogici che servono a svilupparle. Tra questi ultimi,

secondo Probst (2022), quelli ritenuti più efficaci per la formazione alla sostenibilità includono metodi esperienziali, collaborativi e partecipativi, approcci orientati alla ricerca, e quelli *action-oriented*, come il *service learning* (Álvarez-Vanegas et al., 2024) e il *work-based learning* (Mburayi e Wal, 2018) che estendono la responsabilità educativa delle università alla terza missione. Inoltre, vengono presentati degli approcci che sono efficaci anche in altri contesti, come i compiti autentici, l'*outdoor education*, la *flipped classroom*, i seminari con gli esperti e i *serious games* (García-Feijoo et al., 2020). L'utilizzo di uno solo di questi approcci difficilmente riesce a favorire lo sviluppo di tutte le competenze necessarie, sia che esse siano tecnico-specifiche, sia che siano trasversali e socio-emotive. Tuttavia, secondo Lozano et al. (2017), i casi studio e l'apprendimento basato su problemi sembrano essere i metodi più completi.

In Italia, la Rete delle Università Sostenibili (RUS) ha condotto un'indagine semi-strutturata per mappare le strategie universitarie e le buone pratiche di educazione alla sostenibilità che sono state messe in atto tra il 2016 e il 2019 per implementare gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (Sonetti et al., 2020), di seguito nominati OSS. I criteri di valutazione utilizzati su cui ci si soffermerà in questo articolo sono i seguenti:

- l'area disciplinare all'interno della quale si è sviluppata la strategia, la pratica o l'iniziativa universitaria;
- il *driver* che ha permesso l'implementazione dell'attività, ovvero se l'iniziativa è stata decisa dallo staff universitario attraverso un processo *top-down*, o se è stata promossa dagli studenti o dalla cittadinanza attraverso un processo *bottom-up*;
- la *mission* o scopo della strategia, nello specifico riferita alle diverse dimensioni dei sistemi universitari, ovvero l'insegnamento, la ricerca o la terza missione;
- l'obiettivo o gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile ai quali era indirizzata la strategia universitaria secondo l'*Agenda 2030* (UN, 2015);
- l'approccio pedagogico utilizzato.

Nonostante la partecipazione su base volontaria da parte delle Università abbia permesso la raccolta di solo diciotto buone pratiche e il metodo qualitativo abbia reso difficile la standardizzazione dei risultati, emerge che le attività proposte coinvolgono diverse aree disciplinari, prevalentemente attraverso processi *top-down* (Sonetti et al., 2020). La *mission* è principalmente quella educativa, seguita dalle attività per la terza missione, e gli obiettivi prefissati per lo sviluppo sostenibile sono molteplici. Però, uno degli aspetti che viene sottolineato nella ricerca è la mancanza di studi transdisciplinari, le quali permetterebbero una migliore integrazione delle diverse dimensioni della sostenibilità, sia in senso disciplinare sia per rispondere ai diversi obiettivi dell'*Agenda 2030*.

Inoltre, in Italia, come in Europa, la sostenibilità spesso viene vista come una disciplina a sé stante da inserire in curricula esistenti o da integrare attraverso iniziative singole come laboratori e seminari (Sonetti et al., 2020). Secondo alcuni autori, l'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere resa obbligatoria all'interno dei curricula accademici in ogni corso di laurea (Berchin et al., 2021). Secondo Lambrechts et al. (2013), esistono principalmente tre strategie per integrare l'educazione alla sostenibilità nel curriculum: verticale, ovvero integrando l'educazione allo sviluppo sostenibile in maniera esplicita all'interno di insegnamenti nuovi o preesistenti; orizzontale, ovvero includendo la sostenibilità in maniera implicita all'interno delle diverse dimensioni del sistema universitario, oppure all'interno di un corso creando un curriculum transdisciplinare; e,

infine, in maniera combinata tra le due strategie precedenti. Quest'ultima potrebbe avere il massimo impatto, in quanto, altrimenti, i curricula potrebbero essere implementati esternamente ma non internamente, aumentando la frammentazione tra curricula, pratiche universitarie e la funzione educativa delle università (Popowska e Sady, 2024).

UNA SPERIMENTAZIONE

Assumendo gli aspetti evidenziati dalla letteratura presa in analisi come possibili indicatori di efficacia della proposta formativa universitaria sulla sostenibilità (Sonetti et al., 2020), si presenterà l'esperienza *Lezione 0 sulla Sostenibilità* avviata dall'Università Ca' Foscari Venezia attraverso un processo *top-down* nell'A.A. 2022-2023 e proseguita, sia pure con qualche modifica, nell'A.A. successivo¹.

Promossa dal GdL Educazione della RUS, *Lezione 0 sulla Sostenibilità* è un insegnamento interdipartimentale di 6 CFU pensato per le lauree triennali e strutturato in risposta all'esigenza di restituire una visione di insieme delle principali entropie che caratterizzano questo nostro tempo storico, in riferimento alle quali matura l'esigenza di sostenibilità come *domanda*. Si tratta di una domanda cruciale, un invito non più procrastinabile a *rimediare*, da intendersi non solo come esortazione a porre rimedio ai danni procurati alle generazioni future, ma anche come sollecitazione a mediare nuovi significati attraverso il ricorso a lenti paradigmatiche ecologiche, che fa appello tanto a un rinnovato senso di responsabilità, nei confronti dei singoli come della collettività, quanto ad un nuovo modo di intendere la temporalità, da concepire in maniera sia *retrospettiva* che *prospettiva* (Valera, 2012). Per rispondere a questo interrogativo fondamentale che la società le pone, l'educazione *alla* e *per* la sostenibilità deve configurarsi essenzialmente come un'educazione capace di futuro (UNESCO, 2018) e, pertanto, riformulare a tal punto i propri scopi e contenuti da suggerire un'integrazione della sua stessa forma logica per come suggerita da Baldacci (2015) con la 'necessaria' specificazione che l'auspicato miglioramento dell'Uomo - cui sempre - tende debba ora inderogabilmente avvenire 'in direzione ecologica'.

Coerentemente con queste premesse, scopo principale di *Lezione 0* è stato quello di avviare negli studenti una riflessione sulla crisi globale, tale favorire nel tempo il raggiungimento di una vera e propria *competenza globale* - costruito complesso e multidimensionale - che tragga ispirazione da quanto tratteggiato dai framework sulla cittadinanza globale (UNESCO, 2018) e sulle competenze globali (OECD, 2018).

Fondamentale ai fini di questo impegno, la maturazione delle competenze in materia di sostenibilità indicate nel framework *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) e, tra queste, in particolare, la competenza *definizione del problema*, descritta dal documento come la capacità di saper «[...] definire e strutturare i problemi legati alla sostenibilità in base alla

¹ Ca' Foscari ha deciso di promuovere *Lezione 0* attraverso un processo *top-down*, per quanto suffragato dall'ampia partecipazione degli studenti a iniziative virtuose dell'Ateneo in materia di sostenibilità quali il credito formativo extracurriculare per le *Competenze di Sostenibilità* (cds), che si basa su attività volontarie, rivolte a studentesse e studenti ca'foscari di qualsiasi livello e comporta l'erogazione di 1 CFU extracurriculare e un Open Badge (<https://www.unive.it/pag/17828/>); i *Sustainability Talks. Ideas on Sustainability for a New Humanism*, incontri promossi dal Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (DFBC) unitamente al Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa (CISRE) e con il patrocinio di Ca' Foscari Sostenibile (<https://www.unive.it/pag/43277/>); le iniziative di NICHE THE NEW INSTITUTE. Centre for Environmental Humanities (<https://www.unive.it/pag/44234/>).

loro complessità e alle persone maggiormente coinvolte» (p. 21). Uno dei principali obiettivi di questo corso è consistito, infatti, proprio nell'offrire una modalità di approccio ai problemi complessi che aiutasse a superare il senso di inadeguatezza che solitamente si prova di fronte a tali situazioni in virtù della maturata consapevolezza del fatto che esistono strategie di analisi che possono essere adottate per anticiparle, prevenirle o per mitigarne gli effetti (Capra, 2017).

In considerazione della particolare natura della tematica, che non solo riguarda proprio un ripensamento profondo del nostro *stare in relazione* (con gli altri, con il pianeta, con la natura), ma che presuppone anche un personale posizionamento rispetto ai molti temi e alle diverse pratiche (sia personali che professionali) che la riflessione sulla sostenibilità necessariamente comporta (che vanno, quindi, maieuticamente accompagnati da un confronto su di essi), si è deciso di tenere il corso interamente *in presenza*. Si è riflettuto, poi, sull'importanza della scelta dei criteri che avrebbero dovuto guidare le operazioni alla base dei processi di strutturazione di *Lezione 0* e sulla necessità di una loro esplicitazione (Massa, 1987), consapevolezza che è stata di grande aiuto in fase di progettazione e che ha portato ad individuare due dispositivi in particolare, funzionali allo scopo di soddisfare la creazione di quadri di insieme che fossero comunque rispettosi delle specificità disciplinari: *analisi multidisciplinare*, volto a favorire l'apprendimento 1, l'apprendimento comunemente inteso ma con la differenza che, in questo caso, questo apprendimento riguarda discipline diverse, e *integrazione transdisciplinare*, finalizzato a promuovere l'apprendimento 2 e, nello specifico, l'acquisizione di quella particolare forma mentis ecologica di cui si diceva (Baldacci, 2015). Proiettando questa suddivisione su *Lezione 0* si è reso necessario integrare una strutturazione verticale, organizzata per dimensioni dello sviluppo sostenibile, con una orizzontale, pensata su due livelli. Al primo livello si trovano i 3 *slot tematici* da sviluppare per ciascuna dimensione e affidati a docenti specialisti di sette diversi Dipartimenti di Ca' Foscari. Gli slot sono collocati *dentro* le discipline non solo per via del fatto che ciascuno di essi ne restituisce un preciso sguardo, riportandone il linguaggio, il metodo e l'approccio, ma anche per il fatto che, laddove possibile, le lezioni si svolgono all'interno dei corsi di appartenenza che, per l'occasione, si aprono alla partecipazione degli studenti di *Lezione 0*. Al contempo, tuttavia, il fatto di favorire l'incrocio degli sguardi di più discipline all'interno di una medesima dimensione e tra dimensioni della sostenibilità colloca di fatto questi slot *fuori* da ciascuna di esse. Si tratta, dunque, con questo primo livello, di creare le condizioni perché ciascuno studente possa autonomamente cominciare ad articolare ciò che è disgiunto e complessificare ciò che è semplificato (Morin, 2001, p. 16).

Il secondo livello integra le tre dimensioni dotandole, una volta terminato ciascuno slot, di un momento laboratoriale inserito con l'intento di offrire agli studenti la possibilità di sperimentare la propria *agency*² (OECD, 2019), ossia la capacità di saper navigare da soli in situazioni non familiari e agire in modo autonomo e responsabile, orientandola, in questo caso, come si diceva, alla risoluzione dei problemi complessi evidenziati durante i momenti seminariali. Indicazioni utili in questo senso sono state tratte oltre che da *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), anche dal framework UNESCO (2017) che include la competenza di *problem-solving integrato*, intesa come la capacità fondamentale di saper

² L'accezione con la quale ci si riferisce qui all'*agency* è quella di *human agency*, che si acquisisce realizzando obiettivi ai quali si attribuisce un valore e che sono talmente importanti per sé da essere connessi con il proprio benessere (*well-being*) (Sen, 1999).

applicare diversi quadri di *problem-solving* a problemi complessi di sostenibilità sviluppando opzioni risolutive valide, inclusive ed eque. Sulla base di queste specifiche, la scelta è ricaduta su uno specifico approccio *problem-based*, ovvero il *Challenge Based Learning* (CBL): nato all'interno del progetto "Apple Classrooms of Tomorrow-Today" (ACOT2) avviato nel 2008 per identificare i principi di progettazione essenziali di un ambiente di apprendimento nel 21° secolo, il CBL favorisce la pianificazione, la risoluzione dei problemi e l'apprendimento (Sukacke et al., 2022).

CONCLUSIONI

Lezione 0 sulla Sostenibilità rappresenta uno dei pochi esempi virtuosi in Italia di come si possa progettare un insegnamento interdisciplinare in una prospettiva di Ateneo e forse l'unico che abbia considerato come un valore imprescindibile garantire aspetti quali la presenza, l'incardinamento nelle discipline, il ricorso a momenti laboratoriali, l'utilizzo di strategie innovative. Quello presentato è il modello adottato durante il secondo anno della sperimentazione, sul quale si è intervenuti limitatamente alla parte laboratoriale. Sia l'impianto che l'organizzazione hanno registrato, invece, un ottimo riscontro e sono stati modificati solo in parte perché fossero coerenti con i metodi di valutazione scelti per questa nuova edizione.

Quanto all'impatto, innanzitutto si tratta di un corso che non incide né dal punto di vista dei bilanci dell'Ateneo, si tratta, infatti, di insegnamenti già presenti nei curricula di Ca' Foscari, né da quello dell'*impegno richiesto al docente*, il quale nei casi in cui si riesce a incardinare lo slot dentro la programmazione deve solamente rivederla tenendo presente che sarà seguito da un più ampio pubblico, mentre nel caso in cui non si riuscisse a farlo, può limitarsi a riprendere le medesime tematiche in forma seminariale. *Lezione 0* presenta, inoltre, importanti elementi di *innovatività* riguardo all'aspetto *epistemologico*, in quanto non replica formule già in uso negli altri Atenei, che spostano l'analisi di questo importante tema *al di fuori dello spazio della disciplina*, così favorendo una *interdisciplinarità* finalmente praticata: una prova 'viva' della necessità/possibilità di adottare il duplice curriculum (Baldacci, 2015) anche nei contesti universitari. Quanto ai punti di debolezza, dall'AA 2024-2025 saranno predisposti gli strumenti necessari a fare una valutazione rigorosa (in itinere e finale) della effettiva efficacia di quanto proposto. Una *Lezione 0*, dunque, ma dove *0* sta ad indicare non il punto di arrivo di politiche e scelte fallimentari, bensì il punto di partenza per una nuova consapevolezza, epifania di un neoumanesimo in virtù del quale l'uomo, finalmente conscio delle proprie responsabilità (passate, presenti e future) in ordine alla dimensione dell'abitare il mondo possa finalmente intendere *la* relazione come valore (Margiotta, 2015).

BIBLIOGRAFIA

Acosta Castellanos, P. M., e Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622-644.

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Franco Angeli.
- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., e Volante, L. (2024) Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Front. Educ.* 9.
- Anand, S. e Sen, A. (2000) Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, 28, 2029-2049.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale* (pp. 7-390). Carocci.
- Berchin, I. I., Regina de Aguiar Dutra, A., e Salgueirinho Osório de Andrade Guerra, J. B. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustainable Development*, 29(6), 1204–1222.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., e Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Capra, F. (2017). *La rete della vita*. Rizzoli.
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., e Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic Review of Sustainable-Development-Goal Deployment in Business Schools. *Sustainability*, 12(440).
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., e Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73.
- Lozano, R., Merrill M., Y, Sammalisto, K., Ceulemans, K., e Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(1889).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Mburayi, L., e Wall, T. (2018). Sustainability in the professional accounting and finance curriculum: an exploration. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(3), 291-311.
- Montanari, S., Agostini, E., e Francesconi, D. (2023). Are We Talking about Green Skills or Sustainability Competences? A Scoping Review Using Scientometric Analysis of Two Apparently Similar Topics in the Field of Sustainability. *Sustainability*, 15(14142).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- OECD (2018). *Global Competence*.
- OECD (2019). *Conceptual learning framework. Student agency for 2030*.
- OECD. (2023). *Job Creation and Local Economic Development 2023: Bridging the Great Green Divide*. OECD Publishing.
- Popowska, M. M., e Sady, M. (2024). Universities' journey towards sustainability- systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(3), 596-615.
- Probst, L. (2022). Higher Education for Sustainability: A Critical Review of the Empirical Evidence 2013–2020. *Sustainability*, 14(3402).
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sonetti, G., Barioglio, C., e Campobenedetto, D. (2020). Education for Sustainability in Practice: A Review of Current Strategies within Italian Universities. *Sustainability*, 12(5246).

Sukacke, V. et al. (2022). Towards Active Evidence-Based Learning in Engineering Education: A Systematic Literature Review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14, 13955.

UN. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.

UNESCO (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*.

Valera, L. (2012). La sostenibilità: un concetto da chiarire. *Economia & diritto agroalimentare*, 17, 1, 2012, 39-53.

WEF. (2023). *Future of Jobs Report 2023. Insight report*.

ATTRIBUZIONE

Ines Giunta: paragrafo 2, conclusioni. Sibilla Montanari: introduzione, paragrafo 1.