Il futuro come questione pedagogica
L'educazione come sfida e le sfide dell'educazione

Gabriella Calvano*

Riassunto

L'articolo esplora il rapporto tra educazione e futuro in un'epoca di rapide trasformazioni globali. Attraverso un'indagine qualitativa su 31 studenti universitari, analizza come la conoscenza di iniziative come il Summit del Futuro possa trasformare la visione dei giovani sul proprio ruolo nella costruzione di futuri sostenibili. I risultati mostrano un percorso dall'acquisizione di consapevolezza critica all'orientamento all'azione, con una visione del futuro che integra realismo e speranza. L'educazione emerge come processo trasformativo multidimensionale, essenziale per decolonizzare il futuro e costruire alternative sostenibili.

Parole chiave: *educazione; università; futuri; studenti; sostenibilità.*

The Future as a Pedagogical Issue: Education as a Challenge and the Challenges of Education

Abstract

This article explores the relationship between education and the future in an era of rapid global transformations. Through a qualitative investigation involving 31 university students, it examines how knowledge of initiatives such as the UN Summit of the Future can reshape young people's perceptions of their role in building sustainable futures. The findings reveal a developmental process that moves from critical awareness to action-oriented engagement, grounded in a future vision that combines realism and hope. Education emerges as a multidimensional transformative process, essential for decolonizing the future and imagining sustainable alternatives.

Keywords: *education; university; futures; students; sustainability.*

1. Introduzione

In un'epoca segnata da trasformazioni rapide e radicali, il rapporto tra educazione e futuro assume una centralità inedita nel dibattito pedagogico

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 2, dicembre 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222333595 • DOI: 10.7413/2281-9568145
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

contemporaneo. La società odierna, caratterizzata da quello che Bauman (2011) ha definito come stato di liquidità permanente, pone l'educazione di fronte a sfide complesse e multidimensionali, che richiedono non solo un ripensamento delle pratiche didattiche ma una riflessione profonda sul significato stesso di educazione nell'epoca dell'incertezza (OECD, 2025; Morin, 1999; 2001). Il contesto attuale, segnato da rapide evoluzioni tecnologiche, emergenze ecologiche sempre più pressanti, guerre e profondi sconvolgimenti sociali, richiede un'educazione e una pedagogia capaci di confrontarsi con il futuro non come semplice estensione lineare del presente ma come spazio di possibilità e campo di intervento trasformativo in chiave ecologica (Mortari, 2020).

Una riflessione attenta a queste questioni assume oggi carattere di urgenza e richiede un ripensamento delle pratiche educative e formative, anche in ambito universitario. Ci troviamo in un momento storico in cui la velocità del cambiamento tecnologico rischia di superare la nostra capacità di adattamento culturale e etico (Harari, 2018). L'intelligenza artificiale, la biotecnologia, le nanotecnologie e altre innovazioni dirompenti stanno ridisegnando non solo il mercato del lavoro ma i fondamenti stessi dell'esperienza umana, ponendo questioni etiche e filosofiche che richiedono risposte educative all'altezza della complessità del presente (Floridi, 2020). In questo scenario, la pedagogia è chiamata non solo a interpretare queste trasformazioni ma anche a proporre visioni alternative e percorsi formativi capaci di preparare le nuove generazioni a abitare un mondo in continuo divenire.

La riflessione pedagogica sul futuro non è certamente inedita. Già Dewey (2014), nel suo fondamentale Esperienza e educazione, aveva individuato nel futuro uno spazio di possibilità in cui l'educazione può dispiegare il suo potenziale trasformativo e democratico. Per Dewey, ogni autentica esperienza educativa doveva necessariamente proiettarsi verso il futuro, contribuendo a modificare la qualità delle esperienze successive. Questa visione progressiva dell'educazione, come processo orientato al cambiamento, trova oggi nuova linfa nella necessità di rispondere alle sfide di un mondo in costante evoluzione. Come osserva Morin (2015), la complessità caratterizzante la contemporaneità richiede un pensiero pedagogico capace di confrontarsi con l'incertezza e la multi-dimensionalità, superando le logiche lineari e deterministiche che hanno spesso caratterizzato l'approccio educativo e didattico tradizionale.

La ricerca presentata intende contribuire a questo dibattito attraverso l'analisi delle percezioni e delle aspettative di un gruppo di studenti e studentesse universitari rispetto al ruolo dell'educazione nella costruzione di futuri desiderabili. L'indagine empirica, condotta nell'anno accademico 2024-2025 su un campione di 31 studenti del corso di laurea triennale in Lettere dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, ha preso le mosse dal confronto degli stessi con il Summit del Futuro, tenutosi a settembre del 2024 nell'ambito dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e con il Patto per il Futuro che da esso è derivato. Questo Summit ha rappresentato un momento cruciale nel dibattito internazionale sulle sfide globali,

proponendo una visione di *governance* multilaterale capace di affrontare le questioni transnazionali che caratterizzeranno i prossimi decenni (United Nations, 2024). Coinvolgere gli studenti nella riflessione su questi temi ha significato riconoscere il loro ruolo attivo in quanto protagonisti della transizione verso modelli di sviluppo più sostenibili, equi e inclusivi, in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015; Giovannini, 2018; Wals, 2013).

A seguito della somministrazione di un questionario a risposte aperte, lo studio ha esplorato tre dimensioni fondamentali che caratterizzano il rapporto tra giovani, educazione, sostenibilità e futuro: la percezione di un possibile cambiamento vissuto dagli studenti circa la propria idea di futuro a seguito della partecipazione a un percorso formativo universitario incentrato sul Summit del futuro; la percezione che gli studenti hanno del proprio ruolo in quanto giovani nella costruzione di un futuro più sostenibile; le loro aspettative verso l'educazione in relazione alle sfide contemporanee e la loro visione del rapporto tra educazione, futuro, sostenibilità e complessità. Questa triplice articolazione riflette l'approccio di Biesta (2022) che individua nella soggettificazione, nella qualificazione e nella socializzazione le tre dimensioni fondamentali di ogni processo educativo orientato al futuro.

La ricerca si è anche interessata a comprendere come l'università possa contribuire a *decolonizzare il futuro* da rappresentazioni ereditate dal passato e promuovere una visione critica e progettuale del divenire. La decolonizzazione del futuro rimanda alla necessità di liberare l'immaginazione dalle visioni deterministiche o tecnoutopiche che spesso dominano il dibattito contemporaneo, per recuperare la capacità di progettare alternative possibili fondate su principi di giustizia sociale e sostenibilità ecologica.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Le sfide del presente per il futuro: trasformazioni tecnologiche, sociali, ecologiche

Le società contemporanee sono attraversate da processi di trasformazione che investono simultaneamente diverse dimensioni dell'esistenza umana, configurando quello che Beck (2000) ha definito un *cambio di paradigma* paragonabile per portata alla rivoluzione industriale. La convergenza di crisi ecologiche, sociali, economiche e politiche delinea uno scenario di *policrisi* (Morin, 2020) che mette alla prova non solo i nostri sistemi sociali e economici ma anche i nostri modelli cognitivi e culturali. La rivoluzione digitale e lo sviluppo dell'intelligenza artificiale possono essere annoverati tra i vettori più significativi di questo cambiamento epocale: le tecnologie emergenti non modificano semplicemente il modo in cui viviamo e lavoriamo ma mettono in discussione concezioni consolidate dell'umano e del suo rapporto con il mondo (Harari, 2018). Non a caso, Floridi (2020) parla di *quarta rivolu-*

zione per descrivere il processo di ridefinizione dell'umano innescato dalle tecnologie digitali, dopo le rivoluzioni copernicana, darwiniana e freudiana.

Parallelamente alla rivoluzione tecnologica, la crisi ecologica globale genera una sfida esistenziale inedita. Come sottolineano le analisi dell'IPCC (2022), i cambiamenti climatici in atto minacciano gli equilibri ecosistemici da cui dipende la vita umana e no, richiedendo una trasformazione profonda dei modelli di produzione, consumo e organizzazione sociale: le disuguaglianze globali, i conflitti per l'accesso alle risorse, i fenomeni migratori di massa rappresentano manifestazioni interconnesse di un sistema in crisi strutturale (Klein, 2015), a cui contribuiscono le dieci minacce esistenziali convergenti, identificate da Roubini (2023). In questo scenario complesso, l'educazione diviene nodale per la formazione di cittadini capaci di comprendere le interconnessioni tra problemi apparentemente distinti e di elaborare risposte integrate alle sfide globali.

2.2 Il futuro: tra tradizione pedagogica e emergenza educativa contemporanea

Il concetto di futuro ha attraversato la riflessione pedagogica moderna come dimensione costitutiva dell'atto educativo stesso. L'educazione, per sua natura, si configura infatti come pratica proiettiva che trova nel futuro il proprio orizzonte di senso e la propria giustificazione teleologica. Come sottolineava Dewey (2014) in *Esperienza e educazione*, ogni autentica esperienza educativa modifica chi la vive e questa modificazione influisce sulla qualità delle esperienze seguenti. La prospettiva deweyana, nel collocare l'educazione all'interno di un *continuum* esperienziale orientato al futuro, definisce l'educazione come intrinsecamente trasformativa e prospettica, capace di generare nuove possibilità esistenziali e sociali. Per Dewey (2018), il processo educativo non è mai neutrale rispetto al futuro ma contribuisce attivamente a plasmarlo attraverso la formazione di abiti mentali e disposizioni all'azione orientati alla realizzazione di una società più democratica e partecipativa.

Questa dimensione progettuale dell'educazione è stata ripresa e approfondita da numerosi pensatori del Novecento e del secolo attuale. Freire (2022), *in primis*, nella sua *Pedagogia degli oppressi*, concepisce l'educazione come prassi di libertà orientata alla trasformazione della realtà sociale in cui il futuro si configura non come destino ineluttabile ma come inedito possibile da costruire attraverso l'azione consapevole e dialogica. La pedagogia freireiana si caratterizza per il suo intrinseco orientamento utopico, non nel senso di irrealizzabile ma come tensione verso un futuro di maggiore giustizia e umanizzazione. Come sottolineava lo stesso Freire (2014), senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno iniziare il confronto, evidenziando così la centralità della dimensione futura quale motore imprescindibile dell'agire educativo.

La riflessione sul rapporto tra educazione e futuro trova un ulteriore importante punto di svolta nella crisi del paradigma progressista che ha

caratterizzato la modernità pedagogica. Il passaggio alla post-modernità si caratterizza per una profonda ridefinizione anche dell'idea di futuro, non più concepito come lineare progresso verso un *telos* predefinito ma come orizzonte complesso e problematico, caratterizzato da incertezza e pluralità (Cambi, 2005). Questa trasformazione del concetto di futuro pone nuove sfide alla riflessione pedagogica, chiamata a ripensare le proprie categorie in un contesto caratterizzato dalla *liquidità* ampiamente teorizzata Bauman (2011).

La pedagogia contemporanea è, dunque, chiamata a elaborare nuove categorie concettuali per pensare il rapporto educazione-futuro in un'epoca di crisi ecologica, sociale e economica (Malavasi, 2017). Il futuro non può più essere concepito come semplice estensione lineare del presente né come orizzonte di un progresso indefinito ma richiede un approccio complesso che tenga conto delle dimensioni di rischio, incertezza e responsabilità intergenerazionale e delle differenti visioni e caratterizzazioni che determinano le differenti culture poiché il futuro è sempre, e sempre sarà, anche un *fatto culturale* (Appadurai, 2014).

2.3 Il ruolo dell'educazione nel decolonizzare il futuro

Il legame tra cultura e futuro rimanda al concetto di decolonizzazione del futuro, il quale si lega agli studi condotti da de Sousa Santos (2021) sulla decolonizzazione culturale, in base a cui il pensiero occidentale moderno ha spesso imposto una visione universalistica e lineare della cultura, e conseguentemente del futuro, marginalizzando concezioni alternative elaborate da tradizioni culturali diverse, quasi sempre riconducibili ai Paesi del Sud del mondo.

Per comprendere pienamente questo fenomeno in chiave pedagogica, è necessario analizzare criticamente ciò che Quijano (2014) definisce colonialità del sapere: quel processo di gerarchizzazione e delegittimazione delle conoscenze che, sopravvivendo alla fine del colonialismo formale, continua a imporre i paradigmi epistemologici occidentali come unici depositari di universalità e scientificità. Questo regime epistemico coloniale opera anche nella dimensione temporale, producendo una vera e propria colonizzazione del futuro. L'egemonia di una concezione temporale lineare, progressiva e orientata alla crescita economica si manifesta chiaramente anche nei discorsi dominanti sull'educazione, sempre più ridotta a strumento funzionale alla produzione di capitale umano, adeguato alle esigenze di un mercato globale in continua evoluzione. Decolonizzare il futuro significa liberare l'immaginazione del domani da visioni predeterminate e aprire lo spazio a una pluralità di futuri possibili, fondati su diverse epistemologie, valori e visioni del mondo.

L'educazione gioca evidentemente un ruolo cruciale in questo processo di democratizzazione dell'immaginazione: le pratiche educative si configurano come spazi di resistenza e sperimentazione in cui elaborare visioni alternative al determinismo tecnologico e economico dominante

(Giroux, 2020). Ne consegue che una pedagogia orientata al futuro si impegna a promuovere quella consapevolezza che consente di cogliere le potenzialità inespresse del presente e di elaborare progetti di vita trasformativi fondati su principi di giustizia sociale e ecologica. Assumere la prospettiva delle pratiche pedagogiche decoloniali vuol dire, così, riconoscere la dimensione politica dell'immaginazione: immaginare futuri alternativi non è più un esercizio meramente speculativo ma una pratica di resistenza che sfida l'imposizione di un futuro presentato come inevitabile (Stengers, 2018).

2.4 Approcci pedagogici per il futuro: una prospettiva integrata

L'emergenza educativa legata al futuro si colloca all'intersezione di molteplici tensioni che caratterizzano la contemporaneità. Tra queste, la tensione tra approcci strumentali e umanistici all'educazione si manifesta con particolare evidenza nel dibattito contemporaneo sulle competenze necessarie per affrontare quello che il *World Economic Forum* (2023) ha definito *future of work*. Se da una parte emergono pressioni crescenti per allineare i percorsi formativi alle richieste dell'economia, privilegiando competenze STEM e alfabetizzazione tecnologica, dall'altra diventa sempre più chiaro che le capacità distintamente umane di pensiero critico, creatività e empatia rappresentano il valore aggiunto insostituibile in un contesto di crescente automazione (Davidson, 2017).

La dimensione etica di questa emergenza educativa risulta, inoltre, evidente anche nel contesto della sostenibilità ambientale. Le giovani generazioni si trovano a affrontare l'eredità di scelte che minacciano la stabilità degli ecosistemi planetari e richiedono una profonda trasformazione dei modelli di sviluppo dominanti. Per far fronte a questo bisogno, l'educazione deve assumere un ruolo centrale nella promozione di una consapevolezza ecologica che riconosca l'interdipendenza tra sistemi umani e naturali. In particolare, tre approcci educativi appaiono come maggiormente efficaci per la definizione di una pedagogia orientata al futuro: la *future literacy*, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e l'educazione alla cittadinanza globale.

La *future literacy* (Miller, 2018), concetto elaborato nell'ambito del progetto *Futures of Education* dell'Unesco (2019), si configura come la capacità di utilizzare il futuro per informare e innovare l'azione nel presente. Questa competenza si articola in tre dimensioni fondamentali: l'alfabetizzazione temporale, l'immaginazione disciplinata e l'*agency* anticipatoria. Le pratiche di educazione all'anticipazione proposta da Poli (2019) offrono, in tal senso, uno spunto interessante per ripensare i fondamenti epistemologici e metodologici dell'educazione contemporanea in quanto adottano una prospettiva post-disciplinare che integra contributi provenienti dagli studi sui futuri, dalle scienze della complessità e dalle neuroscienze.

L'educazione per lo sviluppo sostenibile rappresenta un secondo pilastro fondamentale per la definizione una pedagogia orientata al futuro. Essa mira

a sviluppare conoscenze, valori, attitudini e competenze che permettano agli individui di contribuire attivamente alla costruzione di un futuro più sostenibile (Unesco, 2017). Si concorda con Sterling (2021) nell'affermazione secondo la quale l'educazione per lo sviluppo sostenibile non può limitarsi all'introduzione di contenuti specifici nei curricoli esistenti ma richiede un ripensamento complessivo dei paradigmi educativi dominanti, spesso fondati su presupposti meccanicistici, riduzionistici e antropocentrici.

L'educazione alla cittadinanza globale (Unesco, 2018; Tarozzi & Torres, 2016) costituisce il terzo pilastro di questa triade concettuale. Essa si propone di sviluppare conoscenze, competenze, valori e attitudini necessarie per vivere in un mondo sempre più interconnesso e per contribuire attivamente alla costruzione di società più pacifiche, inclusive e sostenibili.

Questi tre approcci condividono alcuni presupposti fondamentali: il riconoscimento della complessità sistemica dei problemi contemporanei; l'enfasi sulla dimensione trasformativa dell'apprendimento; l'integrazione di conoscenze, valori e competenze; l'orientamento all'azione e al cambiamento. La loro convergenza delinea un orizzonte pedagogico particolarmente promettente per affrontare le sfide globali e per promuovere una visione critica e progettuale del futuro, anche a livello universitario.

3. Il futuro come categoria educativa: l'università, gli studenti, le relazioni trasformative con i territori

All'interno dell'ampio dibattito fino a ora ricostruito, particolare attenzione merita il ruolo dell'università nella preparazione delle nuove generazioni a affrontare le sfide future. Le università contemporanee sono chiamate a ripensare la propria identità e missioni non solo in risposta ai cambiamenti sociali, tecnologici e ambientali ma anche come istituzioni attivamente impegnate nella costruzione di futuri. Questa prospettiva implica concepire il futuro non semplicemente come una dimensione temporale verso cui tendere ma come una categoria educativa che richiede specifiche competenze, metodologie e approcci pedagogici (Facer, 2011).

Nell'epoca dell'Antropocene, caratterizzata da incertezza radicale e rapida obsolescenza delle conoscenze, le università sono sollecitate a sviluppare un approccio all'educazione superiore che prepari gli studenti non solo a adattarsi al futuro ma a partecipare criticamente alla sua definizione (Barnett, 2012). Tradizionalmente, l'istruzione superiore ha mantenuto un orientamento prevalentemente retrospettivo, focalizzato sulla trasmissione del sapere consolidato e sull'analisi del presente attraverso categorie interpretative derivate dal passato. Questo paradigma appare oggi inadeguato di fronte alla necessità di preparare gli studenti per contesti caratterizzati da situazioni imprevedibili che richiedono capacità di saper navigare nell'incertezza.

Una dimensione cruciale della sfida di educare ai futuri a livello universitario coincide con la collaborazione con i territori nella co-costruzione di visioni condivise e percorsi di transizione. Questa collaborazione segna il passaggio da un modello di università come produttrice di conoscenza, sicuramente utile ma per un futuro astratto a un modello di università co-creatrice di futuri desiderabili, condivisi, contestualizzati e concretamente realizzabili (Trencher *et al.*, 2014). Le metodologie di *backcasting partecipativo* descritte da Wangel (2011) offrono strumenti preziosi per questa co-costruzione. Esperienze come i *living labs* (Keyson *et al.*, 2017; Calvano *et al.*, 2019) dimostrano come università e territori possano lavorare insieme per prototipare microversioni di questi futuri.

L'integrazione del futuro come categoria educativa richiede, però, una profonda riconsiderazione dei curricoli universitari, che andrebbero caratterizzati a partire da quattro dimensioni chiave: transdisciplinarità, capacità di navigare la complessità, orientamento all'azione, riflessività critica (Tassone *et al.*, 2018). La transdisciplinarità non si limita all'integrazione di prospettive disciplinari diverse, ma implica la creazione di nuovi spazi epistemici in cui saperi accademici e non-accademici dialogano per affrontare questioni emergenti (Klein, 2017). Educare per il futuro a livello universitario trasforma, inoltre, radicalmente l'esperienza degli studenti, ridefinendo il significato stesso dell'apprendimento superiore che diventa processo di *empowerment* collettivo orientato alla co-costruzione di futuri desiderabili. Questa prospettiva crea uno spazio in cui gli studenti possono sperimentare alternative ai modelli educativi e didattici dominanti.

Le conseguenze di questo approccio per gli studenti sono multidimensionali. Sul piano cognitivo, sviluppano competenze di pensiero sistemico e capacità di gestire la complessità. Sul piano identitario, hanno la possibilità sviluppare una dimensione dell'identità capace di proiettarsi in scenari futuri diversi senza perdere coerenza e agentività. Sul piano sociale, imparano a operare come figure capaci di connettere mondi epistemici differenti e facilitare processi di apprendimento reciproco tra università e territorio (Norström *et al.*, 2020). Sul piano etico-politico, accrescono la consapevolezza della dimensione normativa implicita in ogni visione di futuro (Vervoort *et al.*, 2015). Sul piano pratico, imparano a concepire il proprio futuro professionale in modo diverso, sviluppando un'attitudine imprenditoriale orientata all'innovazione sociale.

Concepire il futuro come categoria educativa trasforma, dunque, profondamente non solo le università ma anche il rapporto tra università e territori, creando nuovi spazi di apprendimento reciproco e co-costruzione di visioni condivise. Come suggerito da Barnett (2018), l'università ecologica del futuro sarà caratterizzata non tanto dalla capacità di prevedere tendenze o rispondere a domande di mercato, quanto dalla capacità di creare spazi in cui diverse visioni di futuro possano essere esplorate, contestate e trasformate attraverso il dialogo tra saperi diversi.

4. Indagine empirica

4.1 Nota metodologica

L'indagine empirica qui presentata ha adottato un approccio di tipo qualitativo col fine di esplorare il rapporto tra giovani, educazione, sostenibilità e futuro, attraverso l'analisi delle informazioni provenienti da un questionario a risposta aperta somministrato a 31 studenti e studentesse del corso di laurea triennale in Lettere dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro nell'Anno Accademico 2024-2025, a inizio delle lezioni del Corso di Pedagogia Generale e Sociale che prevedono uno specifico modulo monografico sulla sostenibilità ma a seguito di sei ore di confronto e di lavoro cooperativo tra pari sul Summit del futuro, a cui studentesse e studenti hanno deciso volontariamente di partecipare.

L'approccio qualitativo, pur senza pretese di validità statistica, risulta particolarmente appropriato per questo studio per molteplici ragioni:

1. Natura esplorativa dell'indagine: le questioni relative alla visione del futuro e alla sua trasformazione in seguito all'acquisizione di conoscenze specifiche rappresentano un terreno di ricerca relativamente poco esplorato (Creswell & Poth, 2018).
2. Complessità del fenomeno studiato: la visione del futuro e la sua trasformazione costituiscono fenomeni multidimensionali che intrecciano componenti cognitive, emotive, etiche e sociali.
3. Centralità dell'esperienza soggettiva: lo studio si focalizza esplicitamente sul significato che i partecipanti attribuiscono alla propria esperienza di trasformazione (Smith & Osborn, 2015).
4. Necessità di un approccio contestualizzato: la visione del futuro è profondamente influenzata da fattori contestuali (socio-culturali, storici, educativi) (Flick, 2018).
5. Valorizzazione della voce dei partecipanti: in linea con una concezione trasformativa dell'educazione alla sostenibilità (Sterling, 2021), lo studio ha voluto dare centralità alla voce degli studenti e delle studentesse.

Il questionario, composto di tre domande, è stato somministrato attraverso l'applicazione *Form di Google* e progettato per incoraggiare risposte riflessive e articolate, evitando la chiusura precoce delle opzioni interpretative che, contrariamente, domande strutturate avrebbero potuto imporre. Queste domande sono state concepite secondo i principi dell'intervista fenomenologica (Seidman, 2019) con l'obiettivo di stimolare resoconti dettagliati dell'esperienza vissuta.

4.2 Analisi dei dati

Per garantire una comprensione approfondita del fenomeno studiato, è stata effettuata un'analisi interpretativa di tipo qualitativo, la quale ha consentito di sviluppare una comprensione più profonda dei significati attribuiti dai par-

tecipanti alla loro esperienza. Questo approccio ha permesso di trascendere il livello descrittivo per accedere a una dimensione interpretativa che contestualizza i significati individuali all'interno di cornici socio-culturali più ampie.

L'analisi ha seguito un processo iterativo di codifica e interpretazione, caratterizzato da un movimento continuo tra i dati empirici e i quadri teorici di riferimento. Questo processo ha permesso di sviluppare interpretazioni sensibili al contesto che illuminano le connessioni tra l'esperienza individuale e le dinamiche sociali, culturali e educative. Per ragioni riconducibili unicamente agli spazi editoriali non è stato possibile riportare, a rafforzamento dell'analisi effettuata, porzioni di testo dei questionari esplicative di quanto emerso. Per alcune delle analisi proposta sono state, però, sviluppate alcune rappresentazioni grafiche specifiche volte a cogliere la complessità multidimensionale dei risultati.

4.3 Considerazioni etiche e limiti metodologici

La ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi etici fondamentali della ricerca qualitativa, garantendo l'anonimato dei partecipanti. Tutte le risposte sono state anonimizzate prima dell'analisi e i partecipanti sono stati informati degli scopi della ricerca e hanno fornito il loro consenso informato.

Tra i limiti metodologici, occorre riconoscere la specificità del campione (studenti di un corso di laurea in Lettere), che potrebbe influenzare la trasferibilità dei risultati a altri contesti. La limitata eterogeneità del campione in termini di retroterra culturale e socio-economico rappresenta un'ulteriore limitazione. Un altro limite è dato dalla mancanza di *follow-up* longitudinali che permetterebbero di valutare la persistenza nel tempo delle trasformazioni riportate e per i quali si auspica di poter lavorare in futuro.

4.4 Analisi domanda n. 1

L'analisi delle 31 risposte alla domanda: "Dopo aver letto del Summit e del Patto del futuro, la tua visione del futuro è cambiata? Se sì, in che modo?" ha consentito di sviluppare una comprensione profonda dei significati attribuiti dai partecipanti alla loro esperienza e di individuare le argomentazioni più ricorrenti (Figura 1).

Il percorso dalla consapevolezza all'azione

L'analisi delle risposte rivela un chiaro percorso cognitivo che i partecipanti hanno compiuto dopo essere venuti a conoscenza del Summit e del Patto per il Futuro. Questo percorso si articola in tre fasi principali:

1. Acquisizione di consapevolezza. La stragrande maggioranza dei partecipanti (61,3%) ha sperimentato in primo luogo un aumento della propria consapevolezza riguardo alle problematiche globali e alle possibili soluzioni.

2. Rielaborazione emotiva. Dopo l'acquisizione di consapevolezza, i partecipanti hanno rielaborato emotivamente le informazioni ricevute, sviluppando principalmente sentimenti di speranza (32,3%) e ottimismo (22,6%) ma anche di preoccupazione (16,1%) e senso di responsabilità (16,1%). *«In un certo senso, ho più speranza»*. (R28)
3. Orientamento all'azione. Il processo culmina in un orientamento verso l'azione, sia individuale (25,8%) che collettiva (25,8%), accompagnato da una maggiore attenzione alla concretezza (16,1%) e all'impegno (16,1%).

La tensione tra speranza e preoccupazione

Un aspetto significativo che emerge dall'analisi è la coesistenza di emozioni apparentemente contraddittorie: speranza e ottimismo da un lato, preoccupazione e pessimismo dall'altro. Questa tensione suggerisce non tanto un'ambivalenza quanto piuttosto una visione matura e realistica del futuro. I partecipanti appaiono consapevoli della gravità delle sfide, ma al contempo fiduciosi nella possibilità di affrontarle efficacemente.

La categoria *Visione ambivalente* (22,6%) cattura proprio questa complessità. Le risposte mostrano una visione del futuro che non è né ingenuamente ottimista né sterilmente pessimista, ma piuttosto criticamente speranzosa.

"Ho compreso che è fondamentale avere coraggio e coltivare speranza, ma soprattutto che la chiave per costruire un futuro migliore è la collaborazione". (R11)

L'importanza della dimensione collettiva e intergenerazionale

L'analisi evidenzia due dimensioni fondamentali nella visione del futuro dei partecipanti.

1. Dimensione collettiva. La collaborazione e l'azione collettiva emergono come temi significativi (25,8% ciascuno), con molti partecipanti che sottolineano come il cambiamento richieda uno sforzo congiunto e coordinato.
   "Tuttavia leggendo del Summit e del Patto del futuro ho capito che se veramente ognuno di noi fa qualcosa e vi è collaborazione il cambiamento potrà esserci". (R14)
2. Dimensione intergenerazionale. L'elevatissima presenza dell'argomentazione relativa alla preoccupazione per le generazioni future (87,1%) rivela una forte dimensione etica orientata al futuro. I partecipanti si sentono responsabili non solo verso i contemporanei ma anche verso chi verrà dopo di loro.
   "...non solo per noi, ma anche per le future generazioni. Credo sinceramente che questa sia una possibilità che non deve essere sprecata". (R8)

Il ruolo trasformativo della conoscenza

Un tema trasversale che emerge dall'analisi è il potere trasformativo della conoscenza. L'aver appreso del Summit e del Patto per il Futuro ha rappresentato per molti partecipanti un punto di svolta nel proprio modo di pensare. La conoscenza appare come prerequisito fondamentale per l'azione.

"Grazie al lavoro di gruppo è stato possibile non solo giungere a conoscenza di questa tematica precedentemente a me sconosciuta, ma anche un'opportunità per confrontarsi, discutere e ampliare gli orizzonti di un argomento che riguarda tutti in quanto responsabili delle nostre stesse azioni. Tutto ciò ha sviluppato in me molta più consapevolezza, pensiero critico e soprattutto ha cambiato la mia visione di futuro, in quanto penso che una corretta informazione sia la chiave per poter agire in modo giusto e efficace...". (R4)

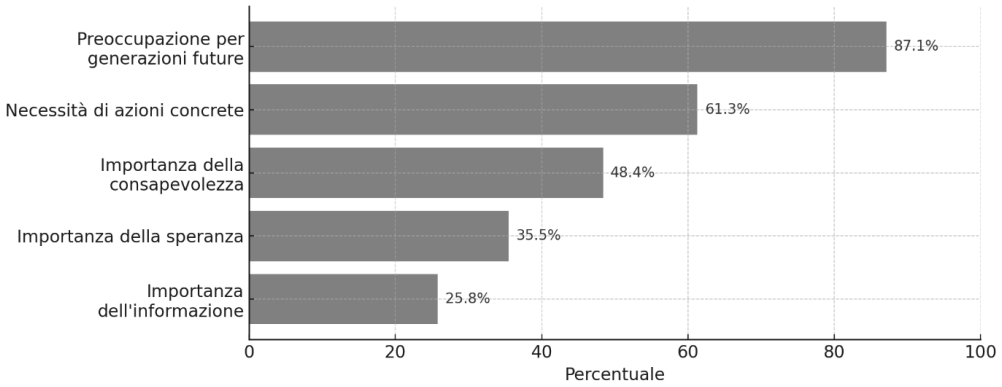

Figura 1 – Argomentazioni ricorrenti

Sintesi dei Risultati

L'analisi rivela un impatto significativo di queste informazioni sul modo in cui i partecipanti concepiscono il futuro. I principali temi identificati sono:

1. Predominanza della consapevolezza. Il tema dominante (61,3%) è l'aumento della consapevolezza, evidenziando come l'informazione rappresenti un catalizzatore fondamentale per il cambiamento della visione del futuro.
2. Evoluzione verso una visione positiva. Quasi la metà dei partecipanti (45,2%) ha sviluppato una visione più positiva del futuro, mostrando come la conoscenza di iniziative concrete possa contrastare il pessimismo e la rassegnazione.
3. Centralità della sostenibilità. La sostenibilità ambientale emerge come una preoccupazione centrale (41,9%), riflettendo la crescente consapevolezza delle sfide ecologiche globali.
4. Equilibrio tra individuale e collettivo. I partecipanti riconoscono in egual misura (25,8%) l'importanza sia dell'azione individuale che di quella collettiva, suggerendo una visione equilibrata della responsabilità.

5. Forte orientamento intergenerazionale. L'elevata presenza dell'argomentazione relativa alle generazioni future (87,1%) indica una forte coscienza dell'impatto a lungo termine delle decisioni presenti.
6. Complessa rielaborazione emotiva. La coesistenza di speranza (32,3%) e preoccupazione (16,1%) riflette una comprensione sfumata e realistica delle sfide future.
7. Importanza dell'azione concreta. La necessità di azioni concrete emerge come un'argomentazione ricorrente (61,3%), evidenziando un orientamento pragmatico oltre che idealistico.

Questi risultati suggeriscono che l'informazione e la conoscenza relative a iniziative globali come il Summit e il Patto per il Futuro possono avere un impatto profondo sul modo in cui le persone concepiscono il futuro stesso, favorendo il passaggio da una visione passiva o rassegnata a una più attiva, consapevole e orientata all'azione.

4.5 Analisi domanda n. 2

L'analisi delle risposte alla domanda: "Credi che le giovani generazioni potranno avere un ruolo nel dare nuova linfa al futuro? Come?" ha rivelato una ricca gamma di significati attraverso cui gli studenti concettualizzano il rapporto tra giovani e futuro.

Principali Temi Emergenti

L'analisi ha identificato undici temi principali, che rappresentano le dimensioni fondamentali attraverso cui i partecipanti articolano la propria visione del ruolo delle giovani generazioni (Figura 2). Questi temi formano una rete interconnessa di significati che delineano una visione complessa e stratificata.

1. Visione temporale (presente-futuro) (83,3%). Il tema dominante nelle risposte è la concezione del rapporto tra presente e futuro, con i giovani visti come ponte tra queste dimensioni temporali. I partecipanti esprimono una chiara consapevolezza dell'interdipendenza tra le azioni presenti e le conseguenze future, posizionando le giovani generazioni come agenti di continuità e cambiamento.
2. Ruolo attivo e protagonismo (56,7%). Un tema altrettanto significativo è il riconoscimento del ruolo attivo e del protagonismo delle giovani generazioni nel plasmare il futuro. Questo tema rivela una forte identificazione dei partecipanti con il proprio potenziale trasformativo, suggerendo un senso di agency e responsabilità verso il futuro. "Le giovani generazioni sono la chiave per poter attuare questo cambiamento; a loro (inclusa me) bisognerà lasciare le redini di questo mondo". (R19)
3. Responsabilità e consapevolezza (56,7%). Altrettanto prominente è il tema della responsabilità e della consapevolezza, che sottolinea l'importanza di una presa di coscienza attiva da parte delle giovani

generazioni riguardo alle sfide globali e al proprio ruolo nell'affrontarle. La consapevolezza è vista sia come risorsa che come potenziale fonte di paralisi. "La nuova generazione ha un'arma a doppio taglio: la consapevolezza. Essa è l'impulso al cambiamento ma allo stesso tempo ci rende vulnerabili e pessimisti, fino a sfociare all'arrendevolezza". (R28)

4. Attivismo e partecipazione sociale (36,7%). Un tema significativo è l'enfasi sull'attivismo e la partecipazione sociale come modalità attraverso cui le giovani generazioni possono esercitare la propria influenza.
5. Potenziale e capacità innovative (23,3%). Il tema del potenziale e delle capacità innovative delle giovani generazioni rivela una significativa autopercezione positiva tra gli studenti, che identificano nelle proprie generazioni qualità che le rendono agenti di cambiamento particolarmente efficaci.
6. Sfide globali (23,3%). Questo tema si riferisce alle specifiche sfide globali che le giovani generazioni sono chiamate a affrontare, con un'enfasi particolare sui temi ambientali e sociali.

Altri temi significativi includono: azioni concrete e quotidiane (20,0%), tecnologia e comunicazione (20,0%), ostacoli e limitazioni (13,3%), collaborazione intergenerazionale (13,3%) e educazione e formazione (13,3%).

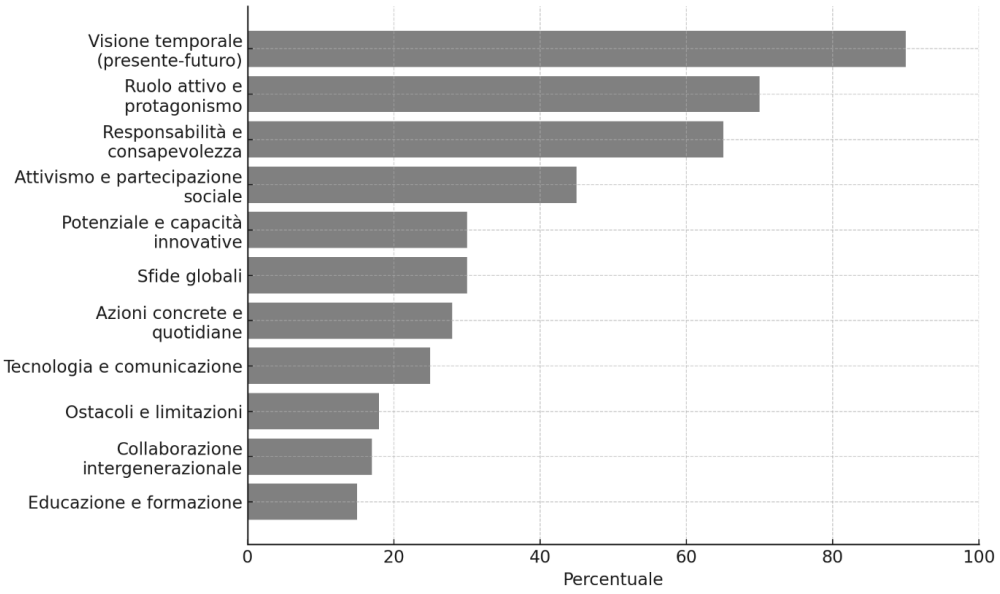

Figura 2 – Frequenza dei temi delle risposte

Sintesi e Implicazioni

L'analisi delle risposte alla domanda 2 rivela una concezione complessa e stratificata del ruolo delle giovani generazioni nel dare nuova linfa al

futuro. Questa concezione si articola attraverso una rete interconnessa di temi che possono essere sintetizzati in quattro dimensioni fondamentali:

1. Dimensione temporale che si articola in una complessa interrelazione tra passato, presente e futuro, in cui i giovani sono visti come agenti di continuità e cambiamento.
2. Dimensione agentiva che evidenzia una tensione tra il riconoscimento del potenziale trasformativo dei giovani e la consapevolezza delle limitazioni strutturali, istituzionali e culturali che possono ostacolare la loro azione.
3. Dimensione relazionale. Riguarda il modo in cui i partecipanti concepiscono le relazioni tra giovani generazioni e altri attori sociali: è tensione tra autonomia e collaborazione, tra l'enfasi sul protagonismo dei giovani e il riconoscimento dell'importanza del dialogo intergenerazionale.
4. Dimensione pratica. Consiste nelle modalità concrete attraverso cui le giovani generazioni possono esercitare il loro ruolo e fa riferimento alle diverse forme di azione, alle pratiche quotidiane individuali all'attivismo sociale e politico, all'uso delle tecnologie comunicative per la partecipazione ai processi decisionali.

Le implicazioni di questa analisi per l'educazione possono essere significative. Emerge l'importanza di un'educazione temporalmente complessa capace di connettere passato, presente e futuro. A ciò va aggiunta la necessità di bilanciare consapevolezza e speranza: l'educazione dovrebbe promuovere una consapevolezza critica delle sfide globali, bilanciata da una visione speranzosa. L'educazione dovrebbe, infine, promuovere il dialogo tra generazioni e connettere le pratiche quotidiane individuali con i cambiamenti strutturali più ampi.

4.6 Analisi domanda n. 3

Questa analisi qualitativa esplora le concezioni degli studenti riguardo al ruolo dell'educazione nella costruzione di futuri più sostenibili, basandosi sulle risposte alla domanda: "Secondo te, perché e come l'educazione può contribuire a costruire futuri più sostenibili?". L'analisi ha identificato i temi principali, i ruoli attribuiti all'educazione, le modalità educative privilegiate e le connessioni percepite tra educazione e sostenibilità.

Temi Principali

L'analisi ha individuato quindici temi principali che emergono dalle risposte degli studenti.

1. Responsabilità e impegno (100%). È un tema che emerge in tutte le risposte analizzate, configurandosi come il nucleo centrale attorno a cui ruota la concezione dell'educazione per la sostenibilità. Gli studenti vedono nell'educazione uno strumento fondamentale per sviluppare un senso di responsabilità attiva, individuale e collettiva.

"Grazie all'educazione comprendi realmente i rischi e le necessità che il futuro ha". (R1)

2. Collegamento teoria-pratica (96,8%). Un tema quasi altrettanto pervasivo è il collegamento tra teoria e pratica. Gli studenti vedono l'educazione non solo come trasmissione di conoscenze teoriche ma come processo che deve tradursi in azioni concrete e cambiamenti reali. "L'educazione può contribuire a costruire futuri sostenibili promuovendo attività volte a sensibilizzare le menti di tutti coloro che prenderanno a cuore l'attuale sfida futura, proponendo momenti di riflessione critica, dibattiti e iniziative attive che pongano l'individuo dinanzi alla realtà del problema sollecitandolo a fornire risposte e proposte". (R2)
3. Trasmissione intergenerazionale (80,6%). L'educazione diviene veicolo di trasmissione di valori, conoscenze e pratiche tra generazioni. È un tema che sottolinea la dimensione temporale dell'educazione, vista come un processo che si estende attraverso le generazioni.
4. Consapevolezza e comprensione (77,4%). Evidenziano il ruolo dell'educazione nel promuovere una comprensione profonda delle sfide ambientali e sociali e delle loro interconnessioni, che trasforma la visione del mondo. "L'educazione genera consapevolezza: una mente "educata" è consapevole dell'impatto che le abitudini e i comportamenti hanno sull'ambiente circostante". (R5)
5. Sostenibilità e ambiente (71%). Il tema della sostenibilità e dell'ambiente viene articolato in modi specifici nelle risposte, evidenziando una particolare attenzione alle questioni ambientali, che restano una preoccupazione centrale per gli studenti e le studentesse.
6. Trasformazione personale (51,6%). È un tema che riconosce nell'educazione un processo di cambiamento individuale che precede e rende possibile il cambiamento sociale.

Altri temi significativi, seppur meno frequenti, includono l'educazione informale e non formale (35,5%), il pensiero critico e la riflessione (32,3%), i contesti educativi formali (29%), la soluzione dei problemi (29%), e altri.

Ruoli dell'educazione

L'analisi ha identificato sette ruoli principali attribuiti all'educazione nella costruzione di futuri sostenibili (Figura 3).

1. Promozione di comportamenti sostenibili (96,8%): l'educazione è strumento per generare cambiamenti concreti nelle pratiche quotidiane degli individui.
2. Agente di consapevolezza (71%): l'educazione è processo di sensibilizzazione e presa di coscienza delle problematiche ambientali e sociali. "Nonostante i grandi del mondo saranno coloro che gestiranno le varie questioni, spero che l'educazione, l'informazione, la sensibilizzazione e la consapevolezza possano contribuire e essere

risorsa preziosa per poter fare nel nostro piccolo qualcosa per questo grande mondo". (R2)

3. Strumento di trasformazione (32,3%): l'educazione è capace di modificare non solo le conoscenze e i comportamenti, ma anche i valori, le attitudini e le visioni del mondo. "La consapevolezza, la conoscenza sulle problematiche del nostro pianeta sono il primo passo che può convincere le generazioni a cambiare il loro modo di vivere, per adattarlo alle nuove esigenze globali". (R8)

Altri ruoli significativi includono l'educazione come veicolo di conoscenza (22,6%), come strumento per lo sviluppo del pensiero critico (19,4%), per la formazione di valori (3,2%) e per lo sviluppo di competenze (3,2%).

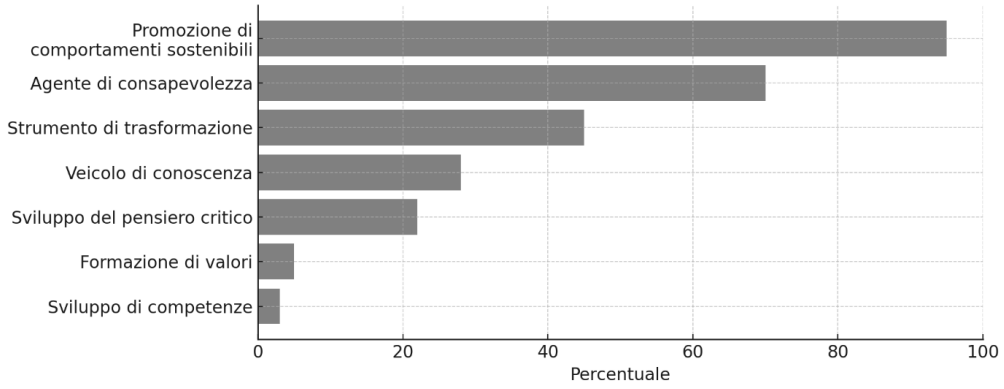

Figura 3 – Principali ruoli attribuiti all'educazione per la costruzione di futuri sostenibili

Connessioni tra educazione e sostenibilità

L'analisi ha identificato sette tipologie di connessioni percepite tra educazione e sostenibilità (Figura 4).

1. Promozione di valori di sostenibilità (71%). La connessione più frequentemente menzionata è quella che vede l'educazione come promotrice di valori di sostenibilità, configurandola come un processo di formazione etica orientata alla responsabilità ambientale e sociale.
2. Sviluppo di competenze per il futuro (48,4%). Una connessione altrettanto significativa è quella che vede l'educazione come processo attraverso cui si sviluppano le competenze necessarie per affrontare le sfide future.
3. Sensibilizzazione alle tematiche ambientali (41,9%). Questa connessione sottolinea la dimensione ecologica dell'educazione per lo sviluppo sostenibile, vista come un processo che aumenta la sensibilità e l'attenzione verso le problematiche ambientali.

Altre connessioni significative includono la diffusione di conoscenze specifiche (29%), il cambiamento comportamentale (25,8%), la costruzione di comunità sostenibili (19,4%) e lo sviluppo di soluzioni innovative (12,9%).

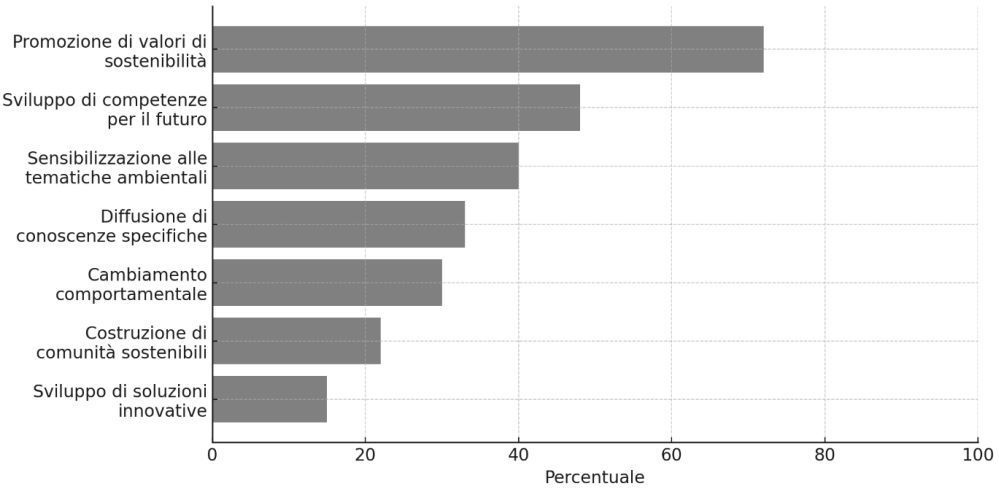

Figura 4 – Principali connessioni percepite tra educazione e sostenibilità

L'analisi qualitativa delle risposte alla domanda 3 rivela una concezione ricca e articolata del ruolo che l'educazione per la sostenibilità ha nella costruzione di futuri più giusti e equi. Ne emerge una visione olistica di essa, che trascende le visioni riduzionistiche che la limitano alla trasmissione di conoscenze o alla modificazione di comportamenti. Gli studenti sembrano concepire l'educazione per la sostenibilità come un processo profondamente trasformativo, che coinvolge tutte le dimensioni dell'essere umano - cognitiva, emotiva, etica, comportamentale, sociale - e che si estende attraverso le generazioni. Particolarmente significativa è la connessione percepita tra educazione e futuro, che emerge come un tema trasversale a tutte le risposte. L'educazione viene vista non solo come uno strumento per preparare gli individui a affrontare le sfide future ma anche come un processo attraverso cui il futuro stesso viene attivamente costruito e plasmato. In questa prospettiva, l'educazione assume una dimensione profondamente politica, nel senso etimologico del termine: essa è vista come partecipazione attiva alla costruzione della *polis*, della comunità umana del futuro.

Questa concezione dell'educazione per la sostenibilità come processo di costruzione attiva del futuro rappresenta un importante superamento delle visioni deterministiche che vedono il futuro come un destino predeterminato a cui l'educazione deve adattarsi. Al contrario, nelle visioni degli studenti, l'educazione emerge come uno strumento di *agency*, di capacità di agire nel mondo e di trasformarlo, configurandosi come una pratica di libertà e di responsabilità verso il futuro.

5. Conclusioni

In un'epoca caratterizzata da rapide trasformazioni tecnologiche, crisi ecologiche e profondi sconvolgimenti sociali, la riflessione sul rapporto tra educazione e futuro è un'esigenza non più rimandabile. Ripensare l'educazione in chiave prospettica diventa un imperativo etico e pedagogico. La tradizione pedagogica del Novecento, da Dewey a Freire, aveva già individuato nel futuro una dimensione costitutiva dell'educazione, concependolo non come destino ineluttabile ma come orizzonte di possibilità e di democrazia da costruire attraverso l'esperienza educativa.

Questa visione assume oggi nuovi significati di fronte alle sfide dell'Antropocene (Padoa-Schioppa, 2021; Calvano & Pastore, 2024). L'accelerazione del cambiamento tecnologico, l'intensificarsi della crisi climatica e l'aumento delle disuguaglianze globali delineano uno scenario di policrisi che mette alla prova non solo i nostri sistemi sociali e economici ma anche i nostri modelli cognitivi e culturali. In tale contesto, l'educazione non può non rendersi disponibile a decolonizzare il futuro, liberandolo da visioni deterministiche o fatalistiche e aprendo lo spazio a una pluralità di futuri possibili, fondati su principi di giustizia sociale e ecologica.

L'indagine empirica qui presentata, di tipo qualitativo ed esplorativo e pertanto statisticamente non significativa ma orientata alla conoscenza del fenomeno e funzionale a ulteriori riflessioni in materia, ha evidenziato come la conoscenza di iniziative quali il Summit e il Patto per il Futuro possa trasformare significativamente la visione che gli studenti hanno del proprio ruolo nella costruzione di futuri sostenibili. I risultati mostrano un percorso che va dall'acquisizione di consapevolezza critica, attraverso una complessa rielaborazione emotiva, fino a un deciso orientamento all'azione. Particolarmente significativa è l'emergere di una visione del futuro che integra realismo e speranza, preoccupazione e ottimismo, superando sia l'ingenuo ottimismo che il pessimismo paralizzante. Gli studenti concepiscono il proprio ruolo e quello dell'educazione in modo articolato e multidimensionale. L'educazione viene vista non semplicemente come trasmissione di conoscenze ma come processo trasformativo che coinvolge dimensioni cognitive, emotive, etiche e comportamentali.

Ciò chiama in causa anche il ruolo dell'università contemporanea, la quale, se davvero vuole preparare i propri studenti a essere cittadini del presente per il futuro, ha necessità superare un approccio prevalentemente retrospettivo per diventare laboratorio di futuro, dove diverse visioni possano essere esplorate attraverso il dialogo tra saperi diversi. La collaborazione tra università e territori nella co-costruzione di visioni condivise e percorsi di transizione segna il passaggio da un modello di università come produttrice di conoscenza su un futuro astratto a un modello di università come co-creatrice di futuri concreti e contestualizzati, anche attraverso la valorizzazione degli studenti e delle studentesse, delle loro idee e del loro potenziale trasformativo.

Un'educazione così concepita non prepara semplicemente gli studenti a adattarsi a ciò che sarà ma li dota degli strumenti critici, creativi e collaborativi per partecipare attivamente alla sua definizione, in un processo di apprendimento continuo che coinvolge l'intera comunità nella costruzione di futuri più giusti, sostenibili e desiderabili per tutti.

Bibliografia

Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano: Raffaello Cortina.

Barnett, R. (2012), "Learning for an unknown future", in *Higher Education Research & Development*, vol. 31, n. 1, pp. 65-77.

Barnett, R. (2018), *The ecological university: A feasible utopia*, London: Routledge.

Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.

Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma: Carocci.

Biesta, G. (2022), *World-centered education: A view for the present*, London: Routledge.

Calvano, G., Paletta, A. & Bonoli, A. (2019), "How the structure of a Green Campus promotes the development of sustainability competences. The experience of the University of Bologna", in W. Leal Filho & U. Bardi (eds.), *Sustainability on University Campuses: Learning, Skills Building and Best Practices*, Cham: Springer, pp. 31-44.

Calvano, G. & Pastore, S. (2024), "The Anthropocene as an Educational Challenge: A Meta-synthesis on Sustainability and Citizenship Studies", in D. R. Cole, M. M. Rafe & G. Y. A. Yang-Heim (eds.), *Educational Research and the Question(s) of Time*, Singapore: Springer Nature, pp. 421-441.

Cambi, F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari: Laterza.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.), Thousand Oaks: Sage.

Davidson, C. N. (2017), *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*, New York: Basic Books.

de Sousa Santos, B. (2021), *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, Roma: Castelvecchi Editore.

Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma: Anicia.

Facer, K. (2011), *Learning futures: Education, technology and social change*, London: Routledge.

Flick, U. (2018), *An introduction to qualitative research* (6th ed.), Thousand Oaks: Sage.

Floridi, L. (2020), *Il verde e il blu: Idee ingenue per migliorare la politica*, Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Freire, P. (2022), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Giovannini, E. (2018), *L'utopia sostenibile*, Roma-Bari: Laterza.
Giroux, H.A. (2020), *On critical pedagogy* (2nd ed.), London: Bloomsbury Publishing.
Harari, Y.N. (2018), *Homo deus. Breve storia del futuro*, Milano: Bompiani.
IPCC (2022), *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*, New York: Cambridge University Press.
Keyson, D.V., Guerra-Santin, O. & Lockton, D. (2017), *Living labs. Design and assessment of sustainable living*, Switzerland: Springer.
Klein, J.T. (2017), "Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition", in *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford: Oxford University Press, pp. 21-34.
Klein, N. (2015), *Una rivoluzione ci salverà. Perché il capitalismo non è sostenibile*, Milano: Rizzoli.
Malavasi, P. (2017), "Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale", in M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 17-56.
Miller, R. (2018), *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*, London: Routledge.
Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2020), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2020), *Educazione ecologica*, Roma-Bari: Laterza.
Norström, A.V., Cvitanovic, C., Löf, M.F., West, S., Wyborn, C., Balvanera, P. & Österblom, H. (2020), "Principles for knowledge co-production in sustainability research", in *Nature Sustainability*, vol. 3, n. 3, pp. 182-190.
OECD (2025), *Trends Shaping Education 2025*, Paris: OECD Publishing.
Padoa-Schioppa, E. (2021), *Antropocene. Una nuova epoca per la Terra, una sfida per l'umanità*, Bologna: il Mulino.
Poli, R. (2019), *Lavorare con il futuro. Idee e strumenti per governare l'incertezza*, Milano: Egea.
Quijano, A. (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires: CLACSO.
Roubini, N. (2023), *La grande catastrofe. Dieci minacce per il nostro futuro e le strategie per sopravvivere*, Milano: Feltrinelli.
Seidman, I. (2019), *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (5th ed.), New York: Teachers College Press.

Smith, J.A. & Osborn, M. (2015), "Interpretative phenomenological analysis", in J.A. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.), Thousand Oaks: Sage, pp. 25-52.

Sterling, S. (2021), *Educating for the Future We Want. Opening essay for GTI Forum "The Pedagogy of Transition"*, Great Transition Initiative, https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-sterling.

Stengers, I. (2018), *Another Science Is Possible: A Manifesto for Slow Science*, Cambridge-Oxford: Polity Press.

Tarozzi, M. & Torres, C.A. (2016), *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*, London: Bloomsbury Publishing.

Tassone, V.C., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H.J. & Wals, A.E. (2018), "(Re-)designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: A responsible research and innovation perspective", in *Higher Education*, vol. 76, n. 2, pp. 337-352.

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", in *Science and Public Policy*, vol. 41, n. 2, pp. 151-179.

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

UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, Parigi: UNESCO Publishing.

UNESCO (2019), *Futures literacy: anticipation in the 21st century*, Paris: UNESCO Publishing.

United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: United Nations.

United Nations (2024), *Summit of the Future: Final declaration*, New York: United Nations.

Vervoort, J.M., Bendor, R., Kelliher, A., Strik, O. & Helfgott, A.E. (2015), "Scenarios and the art of worldmaking", in *Futures*, vol. 74, pp. 62-70.

Wals, A.E. (2013), "Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: A review of learning and institutionalization processes", in *Journal of Cleaner Production*, vol. 62, pp. 8-15.

Wangel, J. (2011), "Exploring social structures and agency in backcasting studies for sustainable development", in *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 78, n. 5, pp. 872-882.

World Economic Forum (2023), *Future of Jobs Report 2023*, Genève: World Economic Forum.