

# Università, capitale umano, modelli organizzativi

PIERLUIGI MALAVASI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

**Abstract.** The development of human capital, as well as the community of persons, is closely linked to the scopes of efficiency and productivity, which confer a widely accepted meaning to the expression “competitiveness of educational systems”. From an analysis of the inspirational principles and of the implementation modes of the “Process of Bologna”, that cannot be fully addressed in this essay, it turns out to be necessary to underline the fact that the elaboration and governance of training policies ought to develop a confrontation between themselves and market dynamics, without ever losing sight of the inclusion of individual differences and of the enhancement of the values of local communities. Entrepreneurship and cooperation, competition, as well as social, economical and political cohesion cannot be disjoint. Within the realm of truly sustainable organizational models aiming at the development of society, the university corresponds a “test bench”, as well as a “litmus test”, for fair and supportive guidelines which are concerned by the construction of the future.

**Keywords.** University – human capital – organizational models – educational systems – communities

---

«Attraverso un'azione educativa diffusa, i nostri atenei devono concorrere a far sì che la sensibilità europea non venga meno. Rivolgendosi a coloro che si sentono lasciati indietro e cercano rifugio dietro le barriere delle antiche frontiere»<sup>1</sup>. Dagli anni successivi al secondo conflitto mondiale, le università continentali hanno interpretato un ruolo di primo piano nel definire una nuova idea di cittadinanza, a cui ha contribuito un considerevole numero di giovani che per formazione, cultura, progetti di vita e propensione alla mobilità ha imparato a pensarsi e a viverli in una dimensione sovranazionale. E se negli ultimi vent'anni le linee di ricerca riguardanti le risorse umane incrociano sempre più le sfide dell'*economia della conoscenza*<sup>2</sup>, occorre riconoscere parimenti che il clima in cui si svolge in Europa la progettazione dei percorsi formativi lascia trasparire oggi dubbi e reticenze sulla profondità del processo di edificazione dello spirito comunitario. Analisi teoriche, dichiarazioni ufficiali, memorandum d'intesa attribuiscono un'importanza considerevole all'investimento sul *capitale umano*. È palese il richiamo a tale locuzione in diversi documenti correlati al processo di allargamento

---

<sup>1</sup> F. Anelli, *Animare l'Europa, un compito per le università*, in «Vita e Pensiero», 2019, 1, p. 5.

<sup>2</sup> Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002; A. De La Fuente - A. Ciccone, *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, European Commission DG-ESA, Bruxelles 2002; J. M. Barbier, *Tendances d'évolution de la formation des adultes*, in «Pedagogia oggi», 2011, 1-2, pp. 139-154.

dell'Unione Europea, che comportano una marcata attenzione ai valori della competitività e della coesione sociale. *Investire sul capitale umano*, secondo un'accezione per diversi aspetti condivisa, significa favorire tanto l'accesso alla conoscenza quanto l'innalzamento dei livelli di istruzione. Implica promuovere il miglioramento dei modelli educativi e la disseminazione di buone pratiche d'insegnamento e di apprendimento. Designa obiettivi di qualità e di efficacia sia nei rapporti tra formazione e mercato del lavoro sia nel potenziamento delle reti di cooperazione transnazionale.

Riflettere sulla missione delle università europee, significa avvalorare e perseguire un *bene comune* sovranazionale, che oggi passa attraverso un confronto che ha da coinvolgere l'intero pianeta. Tutto è connesso e non vi è incompatibilità logica tra la creazione di mercati aperti e concorrenziali e la costruzione di un sistema formativo inclusivo e democratico.

In un contesto geopolitico diffusamente percepito come incerto e problematico, l'enfasi posta sulle questioni menzionate è ambivalente. Per un verso, permane oggi imprescindibile il riferimento alla formazione delle risorse umane. Per un altro, è sempre più diffuso limitarsi a considerarla un requisito per accrescere la produttività, identificando l'economia della conoscenza con la redditività del sistema di istruzione e di ricerca. Ciò induce a stabilire un'ambigua, capziosa analogia tra obiettivi di convergenza economica e fini dell'educazione, tra *performance* aziendale e investimento nel capitale umano<sup>3</sup>. Valutazioni di utilità e convenienza, inevitabilmente contingenti, non hanno niente a che vedere con la maturazione di una coscienza collettiva, in un tempo di mutamenti tecnologici e culturali sincopati.

Diversi, ma non equivalenti, sono i modelli teorici elaborati per rispondere alla sfida dell'economia della conoscenza attraverso il cambiamento organizzativo<sup>4</sup>. Nelle peculiarità che li contrassegnano, alcuni elementi sono reputati "strutturali" nella pressoché totalità delle tipologie: le caratteristiche dell'ambiente in cui si svolge l'azione e i processi che la individuano, la missione o gli obiettivi strategici, i piani operativi e il sistema gestionale (selezione, valutazione, formazione e sviluppo), l'assetto e le strategie organizzative esplicite, le attrezzature e le dinamiche *lato sensu* produttive, gli elementi più influenti della cultura diffusa.

Modelli sistemici designano l'organizzazione come un *flusso di cambiamenti*, che rappresentano opportunità socialmente desiderabili di trasformazione del presente e di miglioramento, come pure occasioni di rifiuto pregiudiziale e negazione delle conseguenze dei processi. Ogni tipo di cambiamento, sia esso di grandi proporzioni o di modesta entità, esercita un impatto "a cascata" sul complesso degli aspetti organizzativi, sui fattori sociali, sui processi metodologici, sugli obiettivi, sugli attori (conoscenze, competenze, atteggiamenti, motivazioni).

Modelli strategici di sviluppo organizzativo adottano una prospettiva che C. Piccardo e L. Colombo definiscono «di tipo educativo, mirata ad agire sull'apprendimento degli individui» in quanto «il cambiamento è affine al concetto di crescita e per la sua effettiva realizzazione,

<sup>3</sup> Sul tema rimando per una trattazione più articolata a P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007<sup>2</sup>, pp. 155-175.

<sup>4</sup> Nell'ambito del dibattito internazionale, le prime analisi sul capitale umano pongono l'enfasi sull'istruzione come strumento di crescita economica, con riferimento all'efficacia delle sue forme organizzative. In proposito cfr.: T.W. Schultz, *The economic value of education*, Columbia University Press, New York 1963; G.S. Becker, *Human capital: a theoretical and empirical analysis*, Columbia University Press, New York 1964.

di là da comportamenti di supino adeguamento, è necessaria la partecipazione attiva»<sup>5</sup> di coloro che sono coinvolti. In questa luce, lo sviluppo di relazioni cooperative permette di potenziare le capacità del singolo di migliorare i rapporti interpersonali e di *appartenenza*, sperimentandosi in dinamiche di gruppo interessate da finalità adattivo-evolutive.

Il valore del *capitale umano* e la possibilità del suo incremento designano oggi tematiche di considerevole rilevanza per la progettazione pedagogica e il sistema universitario. Termini come *educazione* e *formazione*, più consueti nella pubblicistica della disciplina, sono per altro sottoposti a una complessa ridefinizione concettuale e ricorrono nell'elaborazione di diversi settori disciplinari secondo differenti semantiche. Negli ultimi decenni, fenomeni come i movimenti migratori e i *new media* hanno influito fortemente sul modo di interpretare le risorse umane e l'organizzazione dei sistemi formativi. In questa prospettiva rivestono un significato emblematico i processi connessi con la tendenza all'armonizzazione/integrazione dell'istruzione superiore che interessa le università europee e le ricorrenti sollecitazioni rivolte al cambiamento strutturale, curricolare e didattico delle istituzioni deputate alla formazione.

Le dichiarazioni e le conseguenti linee guida delle politiche educative che perseguono l'implementazione del cosiddetto *Processo di Bologna* si prefiggono di governare quel vistoso e, per diversi aspetti, addirittura radicale fenomeno in atto da alcuni decenni ossia la generalizzazione degli studi universitari. Alla tradizione elitaria che per secoli ha scandito la storia accademica si sta sostituendo il modello di un'università di massa a cui strati sempre più vasti della popolazione possono accedere per ambire ai gradi più alti dell'istruzione, con riferimento alla pluralità di modelli sociali vigenti e alle interconnessioni a livello locale/globale.

La *governance* di trasformazioni così importanti si configura in modo complesso sul piano legislativo, delle procedure e del funzionamento del sistema formativo; essa riveste un'importanza culturale ed economica, mediale ed etica nel delineare l'università come luogo emblematico di sviluppo del capitale umano<sup>6</sup>. «L'università contemporanea deve fare i conti con le pressioni che provengono dal mondo economico e produttivo, ma anche con fondamentali questioni riguardanti aspetti come il diritto allo studio, il benessere personale, la formazione alla cittadinanza e, più ampiamente, taluni aspetti sostanziali connessi con l'etica pubblica e riguardanti la vita democratica nelle società della tarda/post modernità»<sup>7</sup>.

La progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo in ordine alla formazione delle risorse umane incrocia oggi in modo palese il fenomeno dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. La nozione di *internationalization of higher education*, sostenuta da alcune tra le più importanti organizzazioni mondiali in materia educativa e formativa come l'OCDE e l'UNESCO, può essere intesa come una prospettiva politico-culturale in evoluzione, ben lungi dal rappresentare un dato acquisito; una scelta propositiva di fronte all'emergere di nuovi bisogni sociali e all'affermarsi di inedite professionalità; un programma d'azione *glocale*, aperto alla ristrutturazione in chiave trasversale dell'istruzione superiore<sup>8</sup>. Il concetto di *international education* sollecita trasformazioni organizzative di carattere

---

<sup>5</sup> C. Piccardo - L. Colombo, *Governare il cambiamento*, Cortina, Milano 2007, p. 47.

<sup>6</sup> Cfr. P. Scott, *Ethics "in" and "for" Higher Education*, in «Higher Education in Europe», 2005, 29, pp. 439-450.

<sup>7</sup> G. Chiosso, *Lo studente al centro. Come cambia l'università in Europa*, in «Il nodo», 2008, 33, p. 11.

<sup>8</sup> R. Keeling, *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*, in «European Journal of Education», 2006, 31, pp. 203-223.

interculturale e sovranazionale che investono i processi che strutturano la formazione e ne configurano la missione strategica, gli ambiti di operatività e il sistema di gestione (dalla selezione alla valutazione), le attrezzature metodologico-didattiche e le dinamiche *lato sensu* relazionali ed etico-educative.

Tra i diversi elementi che contrassegnano la rappresentazione più diffusa dell'Europa delle università, l'emblema dell'*international education* indica che la costituzione di un'area europea dell'istruzione superiore abbisogna di una complessa formazione/integrazione interculturale e mediale<sup>9</sup>. Conseguire uno tra i principali obiettivi del *Processo di Bologna*, ovvero aumentare la competitività del sistema europeo di istruzione, sollecita a stimare l'individuazione di elementi di convergenza nel rispetto dell'autonomia dei curricula e delle istituzioni, a praticare un approccio cooperativo nell'elaborare linee guida condivise per la valutazione della qualità, a sviluppare un'armonizzazione sovranazionale in ordine al riconoscimento delle attività formative, alla mobilità di studenti e docenti e alla ricerca<sup>10</sup>.

Lo sviluppo del capitale umano, in questa prospettiva, è strettamente connesso con gli obiettivi di efficienza e produttività, a cui un'accezione assai diffusa dell'espressione *competitività del sistema di istruzione* fa riferimento<sup>11</sup>. Di là da un'analisi dei principi ispiratori e delle modalità di implementazione del *Processo di Bologna*, che non può essere svolta nell'economia del presente saggio, è necessario sottolineare che elaborazione e *governance* di politiche formative integrate devono oggi confrontarsi sia con le dinamiche del mercato sia con le comunità locali. Certo in modo complesso, valori d'impresa e cooperazione, competizione e coesione sociale non possono essere disgiunti. Nell'ambito di un modello sostenibile di sviluppo della società, l'università è un "banco di prova" e una "cartina al tornasole" di orientamenti che riguardano il futuro e non soltanto procedure e modalità di elaborazione delle decisioni.

*Fare università* richiede oggi che si mettano a fuoco e si perseguano valori riconosciuti come comuni, culturali e imprenditivi. Nota G. Bazoli, con particolare riferimento all'importanza del rapporto che può stabilirsi tra ragioni del mercato e responsabilità sociale: «Esistono due diversi modi di concepire l'attività imprenditoriale: un modello 'americano', incalzato da una logica di mercato» quasi spietata, che addita "come 'imperativo categorico' ai manager il continuo incremento dei profitti per gli azionisti. Un diverso modello, più consono alla tradizione europea», è quello che, «pur perseguendo gli obiettivi della redditività, da cui necessariamente dipende il successo aziendale, è consapevole della responsabilità sociale che grava sull'impresa e se ne fa carico»<sup>12</sup>.

Le concezioni d'impresa richiamate da Bazoli riguardano non soltanto il mondo bancario e nella fattispecie le modalità di gestione del cambiamento. Le grandi concentrazioni e la crescita dimensionale dei gruppi bancari, nonché l'affermarsi della loro attività imprenditoriale e privatistica, sono state precedute da mutamenti giuridico-istituzionali che se per un verso hanno permesso la trasformazione funzionale degli assetti societari, dall'altro hanno posto

<sup>9</sup> K. Barkholt, *The Bologna Process and Integration Theory. Convergence and Autonomy*, in «Higher Education in Europe», 2005, 30, pp. 23-29.

<sup>10</sup> Cfr. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi formativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996 e J. Sanchez - Carbonell, *The Bologna Process and Lifelong Education*, in «Higher Education in Europe», 2005, 29, pp. 81-88.

<sup>11</sup> Si veda in proposito G. Aleandri, *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma 2003.

<sup>12</sup> G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14/8/2008, p. 3.

significative questioni di *governance*. I modelli ricordati da Bazoli configurano infatti ben diverse scelte ideali e prassi operative che esercitano un influsso marcato sul complesso degli aspetti organizzativi, sulle dinamiche sociali, sui processi deliberativi che riguardano la scelta o il rifiuto dell'impresa di contribuire alla costruzione della società civile.

Realtà in sostanza assai diversificate come mondo bancario ed imprenditoriale, da una parte, e università e sistemi per l'istruzione, l'orientamento e la formazione, dall'altra, affrontano oggi cambiamenti rilevanti ispirandosi per taluni aspetti a modelli di funzionamento che presentano emblematiche analogie. Nelle peculiarità dei contesti materiali e simbolici che li contrassegnano, la concezione dell'incremento del profitto come fine esclusivo dell'attività produttiva aziendale è in sintonia con l'idea del valore assoluto del merito individuale nel miglioramento dei risultati nel campo dell'istruzione. La nozione di responsabilità sociale, sia per la realtà imprenditoriale sia per il sistema formativo allude ad una ricerca ponderata tra ragioni mercatistiche della competizione e istanze della partecipazione democratica all'edificazione civile della società.

Se la crescita economico-finanziaria è per diversi aspetti essenziali collegata al funzionamento del sistema bancario, e lo sviluppo delle risorse umane a quello della pubblica istruzione e dell'università, la conciliazione tra incremento di valore e responsabilità sociale attraversa il concetto stesso di capitale, nelle sue diverse accezioni, umano, finanziario, naturale, ecc. Riflettere sulle linee strategiche del cambiamento organizzativo significa quindi prendere in considerazione conoscenze, motivazioni, competenze, comportamenti orientati allo sviluppo dei beni della persona, delle risorse finanziarie e naturali.

Sviluppo e ambiente, valori umani e scelte politiche sono congiunti in modo inestricabile. «L'esistenza personale è ontologicamente legata al tema della progettualità, ossia alla capacità umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla. [...] Umanità e progettualità procedono sempre di pari passo; l'una non si dà senza l'altra»<sup>13</sup>. Una progettazione pedagogica costituita sulla speranza per il futuro delle società percepisce che lo sviluppo, per essere autentico, deve essere integrale, orientato alla «promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo»<sup>14</sup>, senza separare l'economia dalla civiltà, l'educazione dalla *governance* di «processi che interessano l'umanità intera e dai quali dipende la salvaguardia del Creato e il progresso dei popoli»<sup>15</sup>. La sostenibilità del benessere conseguito e la sua estensione su scala planetaria devono interrogare sui modi più appropriati per perseguire gli attuali «interessi generali» e quelli delle generazioni future. Nota L. Ornaghi: «L'auspicabile configurazione della società sostenibile implica offrire risposte ragionate e ragionevoli alle domande che muovono dalla pluralità dell'articolazione sociale e dalla compresenza di identità diverse. La politica che ci aspetta nei prossimi anni, le scelte collettive che oggi si delineano, chiedono che un consenso il più diffuso e convinto possibile venga cercato con idee efficaci e strumenti adeguati»<sup>16</sup>.

Orientamenti imprenditoriali che privilegiano in modo esclusivo l'obiettivo del continuo incremento del profitto<sup>17</sup> e misurano i risultati conseguiti in tempi sempre più brevi non

<sup>13</sup> L. Pati, *Attività lavorativa e divenire umano*, in «La Famiglia», 2008, 245, pp. 3-5.

<sup>14</sup> Paolo VI, *Lettera enciclica Populorum Progressio*, 1967, n. 14.

<sup>15</sup> L.J. Lebreton, *Dynamique concrète du développement*, in AA. VV., *Economie et Humanisme*, Seuil, Paris 1961, p. 28.

<sup>16</sup> L. Ornaghi, *Prefazione*, in P. Malavasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. VIII.

<sup>17</sup> Sulla ricostruzione storica della teoria degli *stakeholder* si vedano i contributi di R. Agle, A. Argandoña, A. Beretta Zannoni, E. Borgonovi, A. B. Carroll, M.B.E. Clarkson, T. Donaldson, L. Dunham, H.E. Goodpaster, R.

sono compatibili con una progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo e una *governance* dell'innovazione che corrisponda all'esigenza di sviluppo delle comunità locali.

È interessante richiamare in proposito alcuni passaggi del citato intervento di Bazoli effettuato nell'ambito di un convegno su *Banche e interesse nazionale* promosso dall'*Aspen Institute Italia* nel luglio del 2008. Dagli anni Settanta del secolo scorso, sulla scia di M. Friedman e del suo *monetarismo*<sup>18</sup>, cioè «sulla base del duplice postulato che la molla di ogni attività economica sia l'interesse egoistico degli individui e che il mercato sia in grado da solo di regolare la speculazione, la logica dominante ha imposto anche ai grandi manager bancari il mandato di perseguire traguardi sempre più ambiziosi di bilancio e di redditività. È questa, a ben vedere, la ragione ultima che ha spinto molte istituzioni bancarie ad allontanarsi sempre più dall'attività tradizionale di intermediazione per assumere, valendosi di una forte leva finanziaria, posizioni di elevato rischio. Pressate dalla ricerca esasperata di guadagni e profitti a breve termine, le banche hanno sviluppato in misura abnorme operazioni non più legate a rapporti diretti con la clientela. Le innovazioni che si sono prodotte in un mercato finanziario poco regolamentato e agevolato da politiche monetarie espansive hanno favorito questo processo. Si è prodotto, insieme a un'abnorme crescita degli attivi bancari, un eccezionale aumento dei livelli di rischio sistemico»<sup>19</sup>. Per esplicita ammissione di uno dei suoi principali attori italiani, in sintonia con l'opinione di molti tra i più accreditati analisti, il mondo bancario in questi ultimi anni ha interpretato la globalizzazione dei mercati incurante di tutte le criticità e dei rischi impliciti nell'affermarsi di una logica di *business* improntata alla sola massimizzazione dell'efficienza e del profitto<sup>20</sup>. «È giusto che il mercato pungoli i manager bancari [...] ma nel settore del credito si presenta un'esigenza pregiudiziale: quella che siano tutelati gli interessi pubblici coinvolti nell'attività di impresa e che ne definiscono, appunto, la specificità. Questa specificità consiste nella sua rilevanza e utilità sociale»<sup>21</sup>. L'esercizio del credito coinvolge una sfera di interessi che si estende ben oltre quello degli *stakeholder* direttamente legati all'attività dell'impresa così come l'educazione delle giovani generazioni implica non soltanto le famiglie e le strutture formative ma la società nel suo complesso.

Sul tema dello sviluppo del capitale umano, intorno a cui si è concentrata la riflessione fin qui condotta, è opportuno non mutuare paradigmi teorici e protocolli d'azione che hanno provocato problemi di notevole entità già nell'ambito in cui sono stati elaborati. Non è il caso di ripetere l'errore compiuto con il concetto di *programmazione*, per molti versi adottato acriticamente nell'organizzazione dell'attività didattica di alcuni ordini di scuola in Italia, sulla scia di idee semplicistiche di pianificazione in ambito economico<sup>22</sup>. Occorre evitare che teorie ingenuie per lo *sviluppo* e la ristrutturazione del sistema formativo, centrate unicamente sulla massimizzazione dell'efficienza e del profitto, siano adottate anche nel campo della formazione<sup>23</sup>. Non estranee alle ricorrenti crisi economico-finanziarie globali,

---

Harris, J.M. Liedtka, R.K. Mitchell, R.A. Phillips, L.E. Preston, S.R. Velamuri, A.C. Wicks, D.J. Wood raccolti nel volume *Teoria degli stakeholder*, Angeli, Milano 2007 a cura di R.E. Freeman - G. Rusconi - M. Dorigatti.

<sup>18</sup> Cfr. M. Friedman, *The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits*, in «The New York Times Magazine», 13.IX.1971, p. 13.

<sup>19</sup> G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14 agosto 2008, p. 3.

<sup>20</sup> Cfr. M. Onado,  *Mercati e intermediari finanziari. Economia e regolamentazione*, Il Mulino, Bologna 2000 e G. Rossi, *Il mercato d'azzardo*, Adelphi, Milano 2008.

<sup>21</sup> G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14 agosto 2008, p. 3.

<sup>22</sup> Cfr. G. Boselli, *Post-programmazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

<sup>23</sup> L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009.

tali concezioni contribuiscono solo in modo apparente all'incremento del valore del capitale umano.

Interpretare criticamente i dati del contesto socio-economico e culturale odierno significa per l'elaborazione pedagogica affrontare, senza infingimenti e reticenze, pregiudizi e concezioni riduttive per decifrarne gli influssi alienanti in ordine all'esistenza personale e distruttivi per l'organizzazione della società. Il compito che spetta alle istituzioni formative consiste nel rendersi sempre più aperte, inclusive, accessibili.

Le università sono chiamate a imprimere un diverso indirizzo alle tendenze in atto e ciò esige una riappropriazione della dimensione comune della memoria. Occorre un modello per demistificare, interpretare e progettare il "proprium pedagogico" dell'università, far parlare i suoi impensati, rinvenire i suoi impliciti<sup>24</sup>. Il tema di fondo, nota F. Anelli, «rimane quello di stabilire come si selezionano gli interessi da privilegiare e gli obiettivi da perseguire [...] per recuperare quell'umanesimo, cifra comune della cultura europea, che ha irradiato i valori di rispetto della persona e che implica il riconoscimento delle differenze»<sup>25</sup>. La *formazione del capitale umano*, di là da stereotipi e ideologie, costituisce il futuro aperto alle intenzioni e alle coscienze, l'opportunità e il motivo per rigenerare, ricostruire un nuovo patto educativo tra i popoli.

---

<sup>24</sup> Cfr., in modo emblematico, A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008.

<sup>25</sup> F. Anelli, *Animare l'Europa, un compito per le università*, in «Vita e Pensiero», 2019, 1, p. 8.